

Leena Lummelahti
Kuusivuotiaiden
sopeutuminen
päiväkotiin

Yksilöllistetty mallioppimisohjelma
päiväkotiin heikosti sopeutuvien
kuusivuotiaiden ohjauksessa sekä
vanhempien kasvatuskäytännön
yhteydet lapsen sopeutumiseen
ja minäkäsitykseen

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

JYVÄSKYLÄ 1990

Leena Lummelahti

KUUSIVUOTIAIDEN SOPEUTUMINEN PÄIVÄKOTIIN

**YKSILÖLLISTETTY MALLIOPPIMISOHJELMA PÄIVÄKOTIIN HEIKOSTI
SOPEUTUVIEN KUUSIVUOTIAIDEN OHJAUKSESSA SEKÄ VANHEMPIEN
KASVATUSKÄYTÄNNÖN YHTEYDET LAPSEN SOPEUTUMISEEN JA
MINÄKÄSITYKSEEN**

Esitetään Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan suostumuksella
julkisesti tarkastettavaksi yliopiston vanhassa juhlasalissa (S 212)
maaliskuun 17. päivänä 1990 klo 12.00

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO, JYVÄSKYLÄ 1990

Kuusivuotiaiden sopeutuminen päiväkotiin

Yksilöllistetty mallioppimishjelma päiväkotiin
heikosti sopeutuvien kuusivuotiaiden ohjauksessa
sekä vanhempien kasvatuskäytännön yhteydet
lapsen sopeutumiseen ja minäkäsitykseen

Leena Lummelahti

Kuusivuotiaiden sopeutuminen päiväkotiin

Yksilöllistetty mallioppimishjelma päiväkotiin
heikosti sopeutuvien kuusivuotiaiden ohjauksessa
sekä vanhempien kasvatuskäytännön yhteydet
lapsen sopeutumiseen ja minäkäsitykseen

URN:ISBN:978-951-39-8305-5
ISBN 978-951-39-8305-5 (PDF)
ISSN 0075-4625

ISBN 951-680-244-3
ISSN 0075-4625

Copyright © 1990, by Leena
Lummelahti and University of Jyväskylä

Jyväskylän yliopiston monistuskeskus
ja Painotalo Sisäsuomi, Jyväskylä 1990

ABSTRACT

Lummelahti, Leena

The adjustment of six-year-old children to day-care-centres.

An individualized model learning program for instructing poorly adjusted six-year-old children in day-care centres, and the connections between parents' educational practices and the adjustment and self-concept of children/

Leena Lummelahti

Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 1990. 224 p.

(Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research, ISSN 0075-4625; 72)

ISBN 951-680-244-3

Summary

Diss.

The purpose of the study was to develop methods and practices which would facilitate the integration into day-care centres of children with special needs. The objective was to identify poorly adjusted children and to support their adjustment in order to prevent possible, more difficult disturbances. Parents' educational practices (educational style, educational objectives, educational approaches) and the connections between those practices and the adjustment and self-concept of children were also examined.

The research was carried out in 1985-1986, and the subjects were six-year-old children attending day-care centres in Jyväskylä. According to the evaluations made by the kindergarten teachers, there were 95 children (N=313) participating in the research who, often or very often showed poor adjustment in the form of noisy behavior, restlessness, disobedience, difficulties in performing tasks, lack of motivation, dependence, uncertainty, timidity and indifference. Altogether 24 groups which were randomized into an experimental group and a control group participated in the study.

Individual instruction plans were made for the children in the experimental group. The plans were based on test as well as observations and evaluations made by parents and teachers. Model learning was used to instruct children in their behavior, and problem situations were dealt with by means of role play and model situation methods. Teachers were given training for carrying out the program and following the individual development of children. Cooperation between parents and day-care centres was improved.

According to the self-efficacy theory, psychological interaction processes enable the formation and reinforcement of the expectations of individual competence. Model learning programs, which provide a child with vicarious experiences, aim at the improvement of adjustment and self-concept. According to the program, learning is reinforced by vicarious reinforcement, verbal persuasion, performance attainments and self-reinforcement. (Bandura 1977, 1982; Gresham 1984; Velder 1984.) The individualized model learning program was carried out in the experimental group over a period of six months.

According to the results, the experimental group made very significantly better progress in constructivity and activity (adjustment) than the control group and almost significantly better progress in self-identity (self-concept).

Among the results concerning parents' educational practices were the following: Parents considered themselves to be accepting, but also severe; both parents were tender and expressive of emotions; mothers were pampering and patronizing; honesty was regarded as the most important educational objective. From the evaluations of educational actions one can conclude that parents know how they should proceed in situations that demand educational actions, but that they also use the educational actions they consider disadvantageous. Parents' positive educational practice was related to the degree of compliance (adjustment) shown by the child.

Entries: Adjustment; Poorly adjusted; Self-concept; Self-efficacy, Parents' educational practices; Social learning; Model learning; Individualization

ALKUSANAT

On tullut aika kirjoittaa alkusanat ja esittää kiitokset. Kun nuorena lastentarhanopettajana aloitin työni kuusivuotiaiden parissa, kehotti veli Martti minua jatkamaan opiskelua - niin alkoivat opinnot työn ohella.

Professori Jaakko Pesonen kannusti opiskelun jatkamiseen ja ohjasi tutkimusta yhä edelleen kuusivuotiaiden erityisopetuksen kehittämiseen; hänelle esitän kiitokseni. Vt. professori Ossi Ahvenaista kiitän tuesta ja työni esitarkastajia apulaisprofessori Sakari Mobergia ja apulaisprofessori Mikko Ojalaa hyvistä korjausehdotuksista. Saamastani taloudellisesta tuesta kiitän Ebeneserkodin Säätiötä ja Suomen Akatemiaa sekä KTL:n johtaja Jouko Karia monistumahdollisuuden järjestämisestä.

Tämän tutkimuksen on tehnyt mahdolliseksi se, että Jyväskylän kaupunki suhtautui myönteisesti tutkimushankkeeseen päiväkodeissa ja etenkin se, että kuusivuotiaiden vanhemmat tulivat lastensa kanssa mukaan tutkimukseen. Vanhemmille ja lapsille esitän parhaat kiitokseni. Toivon, että tutkimuksessa saaduista kokemuksista on hyötyä kuusivuotiaiden ja kaikkien päiväkotilasten pedagogisen ohjauksen toteuttamisessa.

Suuren ja arvokkaan työn tutkimukseni hyväksi suorittivat päiväkotien opettajat ja muu henkilökunta tehden järjestelyjä, suunnitellen ja kokeillen uutta ja osallistuen ohjelman ja siihen liittyvien tehtävien hoitamiseen. Heitä en pysty riittävästi kiittämään tästä kaikesta.

Humanististen tieteiden kandidaatti Pirjo Kaakkuriniemi on auttanut minua monin tavoin tutkimuksen eri vaiheissa. Häntä haluan kiittää erityisen lämpimästi. Samoin kiitän sovellutussuunnittelija Sakari Valkosta ja pääsuunnittelija Jukka-Pekka Kesosta työn tilastollisesta käsittelystä, filosofian maisteri Leena Aaltosta kieliasun tarkastamisesta sekä humanististen tieteiden kandidaatti Ulla Lautiaista tiivistelmän kääntämisestä englanniksi ja lehtori Michael Freemanin tarkastamisesta.

Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekuntaneuvostoa kiitän väitöskirjan painatusluvasta ja yliopiston julkaisutoimikuntaa tutkimuksen hyväksymisestä julkaistavaksi sarjassa Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research sekä julkaisuapurahasta. Erityisesti kiitän julkaisutoimikunnan toimittaja Paula Määttä, sihteeri Kaarina Niemistä ja konekirjoittaja Marja-Liisa Helimäkeä.

Lopuksi esitän kiitokset Papalle, Tapanille, Jukalle, Hannalle sekä ystäville tuesta, avusta ja kärsivällisyydestä.

Laukaassa tapaninpäivänä 1989

Leena Lummelahhti

SISÄLTÖ

1. JOHDANTO

1.1. Lähtökohta tutkimukselle	1
1.2. Tutkimuksen tarkoitus	3
1.3. Käsitteiden määrittelyä	5
1.3.1. Sopeutuminen	5
1.3.2. Sopeutumattomuus	8
1.3.3. Minäkäsitys	13
1.3.4. Vanhempien kasvatuskäytäntö	24

2. TUTKIMUKSEN TEOREETTINEN TAUSTA

2.1. Oppimisteoria sopeutumisen ohjaamisen ja minäkäsityksen edistämisen taustalla	31
2.1.1. Oppiminen ja oppimisteoria	31
2.1.2. Sosiaalisen oppimisen teoriasta Banduran mukaan	34
2.1.3. Sopeutumisen ohjaaminen	40
2.1.4. Minäkäsityksen edistäminen	43
2.2. Toimintatutkimus päivähoiton sisällöllisessä kehittämisessä	46
2.3. Yksilöllistäminen ohjauksen tehostajana	47
2.4. Yksilöllistetty mallioppimisohjelma	53
2.4.1. Yleistä ohjelmasta	53
2.4.2. Mallioppimismenetelmä	54
2.4.3. Roolileikkimenetelmä	55
2.4.4. Mallitilannemenetelmä	56
2.4.5. Yhteistyö vanhempien kanssa	56
2.5. Yhteenvedo tutkimuksen teoreettisesta viitekehyksestä	57

3. TUTKIMUKSEN ONGELMAT JA HYPOTEESIT

3.1. Kuvailevat ongelmat	60
3.2. Vertailevat ongelmat ja hypoteesit	60
3.3. Selittävät ongelmat ja hypoteesit	61
3.4. Kokeelliset ongelmat ja hypoteesi	62

4. TUTKIMUSMENETELMÄ

4.1. Koehenkilöt	64
4.2. Tutkimusasetelma	65
4.3. Tutkimuksessa käytetyt mittarit ja mittaukset	67
4.4. Riippuvat muuttujat	69
4.4.1. Riippuvien muuttujien esittelyä	69
4.4.2. Sopeutumismuuttujat	70
4.4.3. Minäkäsitysmuuttujat	72
4.4.4. Kasvatuskäytäntömuuttujat	73
4.5. Riippumaton muuttuja	75
4.6. Aineiston analyysimenetelmät	77

5. TULOKSET

5.1. Mittausten luotettavuus	79
5.2. Kuvailevien ongelmien tulokset	82
5.2.1. Heikko sopeutuminen päiväkotiin	82
5.2.2. Kuusivuotiaiden minäkäsitys	83
5.2.3. Vanhempien kasvatuskäytäntötulokset	87
5.2.3.1. Yleistä vanhempien kasvatuksesta	87
5.2.3.2. Vanhempien kasvatustyyli	88
5.2.3.3. Kasvatustavoitteiden arviointi	89
5.2.3.4. Kasvatustoimenpiteiden arviointi	90
5.2.3.5. Kasvatustoimenpiteiden käyttö	92
5.3. Vertailevien ongelmien tulokset	93
5.3.1. Tyttöjen ja poikien sopeutuminen ja vanhempien kasvatuskäytäntö	93
5.3.2. Tyttöjen ja poikien minäkäsitys	96
5.4. Selittävien ongelmien tulokset	97
5.4.1. Minäkäsityksen yhteys sopeutumiseen	97
5.4.2. Vanhempien kasvatuskäytännön yhteydet sopeutumiseen ja minäkäsitykseen	98
5.5. Kokeellisten ongelmien tulokset	99
5.5.1. Sopeutumisen edistyminen yksilöllistetyllä mallioppimis- ohjelmalla	99
5.5.2. Minäkäsityksen kehittyminen yksilöllistetyllä mallioppimisohjelmalla	101

5.6. Yksilöllinen edistyminen sopeutumisessa ja minäkäsityksessä sekä vanhempien kasvatuskäytäntö	103
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

6. TULOSTEN TARKASTELUA JA JOHTOPÄÄTÖKSET

6.1. Tutkimusmenetelmän tarkastelua	118
6.2. Sopeutuminen ja minäkäsitys	120
6.3. Vanhempien kasvatuskäytännön tarkastelua	123
6.4. Yksilöllistetyn mallioppimisohjelman vaikutus sopeutumiseen ja minäkäsitykseen	125
6.5. Tutkimukselle asetettujen tavoitteiden saavuttaminen	126
6.6. Jatkotutkimuksia	130
6.7. Johtopäätöksiä ja kehittelyä	132

TIIVISTELMÄ	134
-----------------------	-----

SUMMARY	143
-------------------	-----

LÄHTEET	152
-------------------	-----

LIITTEET	164
--------------------	-----

1. JOHDANTO

1.1. Lähtökohta tutkimukselle

Tämä tutkimus on jatkoa vuosia sitten lastentarhanopettajan työssä virinneelle yritykselle johdonmukaistaa lasten ohjausta yksilölliseen suuntaan sekä eräille samaan päämäärään tähdänneille, päivähoidon kehittämiseen pyrkineille tutkimuksille.

Päiväkotiryhmissä on 20-25 lasta, joiden ikä vaihtelee 3-6 vuoteen. Tavoitteena on, että jokaisen lapsen yksilöllisyys ja yksilölliset tarpeet otetaan huomioon hoitoa ja ohjausta järjestettäessä. Näin suuressa ryhmässä ja eri-ikäisten lasten mukanaollessa on kuitenkin rajoituksia tämän tavoitteen toteutumiselle. Ikäluokittainkin muodostetuissa ryhmissä on eriyttämisen tarvetta lasten kehityksen erilaisen tempon vuoksi. Lisäksi häiriöt ja vaikeudet joidenkin lasten kehityksessä vaativat yksilöllisyyttä suotuisan edistymisen turvaamiseksi. Lasten yksilöllisistä tavoitteista johdettu ohjaus on myös opettajalle palkitsevaa, työn tuloksellisuus on siinä paremmin havaittavissa kuin pääasiassa ryhmän tavoitteisiin painottuvassa ohjauksessa.

Viime aikoina ovat kasvatusongelmat lisääntyneet sekä lasten että nuorten piirissä. Päivähoidossa tämä ilmenee eriasteisena sopeutumattomuutena ja jonkinlaisena erityisen hoidon ja kasvatuksen tarpeena. (mm. Aho 1976a; Lahtinen 1978.) Häiriöiden varhaisessa vaiheessa aloitettu kuntoutus johtaa odotusten mukaiseen tulokseen ja voi ehkäistä ongelmien pahenemista.

Lawrencen ja Steedin (1986) koulun ala-astetta (primary school) käsittelevässä tutkimuksessa 96 % koulunjohtajista totesi, että häiriökäyttäytymistä on nykyisin havaittavissa entistä varhaisemmassa ikävaiheessa. Ala-asteella on lapsia, jotka ovat keskittymättömiä, levottomia ja aggressiivisia toisia koh-

taan. He eivät kuuntele, he ovat tottelemattomia ja käyttävät sopimatonta kieltä. Sosiaalhallituksen arvion mukaan 10 % päivähoitossa olevista lapsista tarvitsee jotain erityishuomiota; varsinaista erityisryhmäsijoitusta tarvitsee 1-2% päivähoiton lapsista (Lummelahti 1982).

1970-luvulta lähtien on enenevässä määrin kiinnitetty huomiota lapsen kehityksen seurantaan ja mahdollisten häiriöiden varhaiseen havaitsemiseen ja hoitoon (Bricker 1982). Lapsen aktiivisuutta ja vastavuoroiseen vuorovaikutukseen kykenevyyttä korostetaan. Riskiryhmiin kuuluvien lasten varhaista löytämistä ja kuntouttamista painotetaan. Varhain aloitetulla kuntoutuksella on mahdollisuuksia auttaa lapsia, joiden kehityksessä ilmenee häiriöitä. (mm. Lindsay 1984; Kauffman 1985.)

Epäsosiaalisuus- ja rikollisuustutkimukset osoittavat, että lapset, joilla on alun alkaen ollut paljon häiriökäyttäytymistä, jatkavat sitä todennäköisesti myöhemminkin. Krooniset nuorisorikolliset ovat osoittaneet jo varhain lapsuudessa sopeutumattomuutta, ja näin heidän identifioimisensa lapsena olisi tärkeää hoidon aloittamiseksi ja rikollisuuden ennaltaehkäisemiseksi. (Loeber 1982.) Kolmella kymmenestä lapsena emotionaalisesti häiriintyneeksi diagnosoidusta oli Samuelsen (1981, 30) mukaan myös aikuisena vaikeita emotionaalisia häiriöitä.

Päivähoidon tehtävänä on lapsen kokonaiskehityksen tukeminen yhteistyössä kodin kanssa. Eräänä toiminnan tavoitteena on erilaisten kehityshäiriöiden ja viivästymien varhainen toteaminen ja hoitaminen. (Varhaiskasvatuksen henkilökunnan koulutuskomitean mietintö 1974, 21.) Göbelin (1973, 31-74) mukaan lastentarhanopettajat pystyvät arvioimaan hyvin muun muassa lasten kehityksen yleistä viivästyneisyyttä. Arvioinnit tehdään toimintaa tarkkailemalla, eikä niitä ole suunnitelmallisesti suunnattu tiettyjen kriteerien mukaan (vrt. myös Pölkki 1985). Tarkkailun tueksi on mm. Saksan demokraattisessa tasavallassa laadittu arviointilomakkeita opettajien käyttöön.

Laki lasten päivähoitosta (36/1973) säättää, että päivähoiton tehtävänä on tarjota lapselle hänen tarvitsemaansa hoitoa sekä hänen kehitystään monipuolisesti tukevaa toimintaa tilanteen kannalta suotuisassa ympäristössä. Päivähoidon tulee edistää lapsen fyysistä, sosiaalista ja tunne-elämän kehitystä ottaen huomioon lapsen ikään ja yksilöllisiin tarpeisiin liittyvät seikat. Tavoitteena on myös tukea lapsen esteettistä, älyllistä, eettistä ja uskonnollista kasvatusta.

Lastentarhatyön satavuotisen toteutuksen aikana sen piiriin ovat kuuluneet kalkki lapset, joille tilaa on riittänyt. Tavallisissa lastentarharyhmissä, nykyisin päiväkotiryhmissä, on hoidettu myös vammaisia ja poikkeavia tai jostain muusta syystä erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevia lapsia. Päivähoito on toteuttanut integraatioperiaatteita toimintansa alusta lähtien. Myöhemmin on

perustettu myös erityisryhmiä, mutta sen lisäksi jatkuu poikkeavien/vammaisten lasten integroiminen tavallisiin päiväkotiryhmiin.

Erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitseville lapsille on lapsen kuntoutuksen yhteensovittamiseksi laadittava kuntoutussuunnitelma yhteistyössä lapsen vanhempien kanssa (Laki lasten päivähoidosta annetun lain muuttamisesta 1119/1985). Laki pyrkii takaamaan vammaisille/poikkeaville lapsille heidän tarpeistaan lähtevän yksilöllistetyn toiminnan ja kuntoutuksen. Lisäksi ne lapset, joiden kehityksessä havaitaan häiriöitä vasta päivähoitoon tulon jälkeen, tarvitsevat yksilökohtaisesti suunniteltua ja toteutettua ohjausta. Näiden lasten löytämiseksi tarvitaan arviointi- ja seurantamenetelmien luomista, ja molempien ryhmien kehityksen tukemiseksi tarvitaan kuntoutuksen, ohjelmien ja toimenpiteiden kehittelyä.

1.2. Tutkimuksen tarkoitus

Koulun työrauhakysymykset ovat olleet esillä 1970-luvulta lähtien, ja aiheesta on tehty useita tutkimuksia. Laajoja selvityksiä ovat muun muassa Hämeen läänin ja Liedon työrauhakokeilut (Raivola 1976; Aho 1980). Työrauhan puuttuminen on koettu pedagogisena ongelmana, jossa oppilaiden häiriökäyttäytyminen, sopeutumattomuus, vaikeuttaa opetustilanteita. Häiriöt johtuvat yhteiskunnan nopeasta muutoksesta, koulun muuttumisesta ja ennen kaikkea oppilaiden taustatekijöistä sekä opettajiin ja opetustilanteisiin liittyvistä seikoista.

Päivähoidosta vastaavat tutkimukset puuttuvat, mutta sosiaalisen kehityksen edistämiseen tähtääviä ansiokkaita tutkimuksia ja ohjelmia ovat toteuttaneet muun muassa Pulkkinen (1977) ja Lahtinen (1978). Itsehallinnan ohjelma (Pulkkinen, Heikkinen, Markkanen & Ranta 1977), jossa käytettiin opetusmenetelminä kertomuksia, keskustelua, leikkejä ja pelejä, lisäsi 4-6 -vuotiaiden päiväkotilasten itsehallinnan kognitiivista tasoa, itsensä ymmärtämistä, toisten ymmärtämistä ja sosiaalisten tilanteiden ymmärtämistä sekä vähensi muun muassa aggressiivista käyttäytymistä (Pulkkinen 1977, 94-110).

Lahtisen toteuttama ohjelma (Lahtinen ym. 1977), johon sisältyi opettajien koulutusta, konsultointia ja työnohjausta sekä erikseen suunniteltuja ohjelmia eri teemoista lasten kanssa toteutettavaksi, vaikutti opettajien menetelmätiedon ja sen tarkoituksenmukaisen käytön lisääntymiseen sekä lasten sosiaalisen kehityksen edistymiseen. Esimerkiksi sosiaalinen riippuvuus väheni, itsenäisyys lisääntyi, lasten häiritsevä käyttäytyminen väheni ja yhteistyökykyisyys lisääntyi. Poikien ja tyttöjen sosiaalista kehitystä verrattaessa havaittiin, että tytöt

kehittyivät tässä tutkimuksessa myönteiseen suuntaan enemmän kuin pojat. (Lahtinen 1977.)

Björkstenin, Vuorisen ja Sajaniemen (1987) Montessori-menetelmää soveltava kokeilu pyrkii kuntouttamaan sosioemotionaalisesti erittäin häiriintyneitä lapsia, joista useilla esiintyy myös neurologisia toimintahäiriöitä ja joista useimmat on luokiteltava rajatilatasoisesti häiriintyneiksi. Kokeilu on käynnissä helsinkiläisissä erityispäiväkotiryhmissä, ja tulosten mukaan koeryhmä on kehittynyt tunne-elämältään ja sosiaalisuudeltaan Montessori-kuntoutuksen ansiosta. Lapset pystyvät tunnistamaan tunnetilojaan entistä paremmin, ja heidän käytössään olevat mielikuvat ovat lisääntyneet. Heidän kognitiiviset toimintarajoituksensa ovat vähentyneet, ja he pystyvät työskentelemään monipuolisemmin kuin ennen. Kokeilua jatketaan ja seuraavassa raportointivaiheessa keskitytään tarkastelemaan lapsen persoonallisuuden kokonaisvaltaista edistymistä Montessori-kuntoutuksen avulla muun muassa yksilökohtaisten kehitysprofiilien pohjalta.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on ollut etsiä niitä lapsia, joilla on lieviä sopeutumisen häiriöitä, heikkoa sopeutumista päiväkodissa ja pyrkiä vaikuttamaan tähän tilanteeseen varhaisessa vaiheessa.

Tavoitteena oli kehittää ja kokeilla menetelmiä ja sisältöjä, joilla voidaan auttaa erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevien lasten integrointia päivähöytöön. Pyrkimyksenä oli kokeilla arviointimenetelmiä ja lasten ohjauksen tehostamista laatimalla heille yksilölliset ohjaussuunnitelmat. Tutkimuksessa käytettiin mallioppimiseen perustuvaa, ongelmatilanteiden sisältöjä käsittelevää ohjelmaa, jolla pyrittiin edistämään lasten sopeutumista. Aho (1976a) on käyttänyt vastaavanlaisia menetelmiä koululuokissa Liedon työrauhakokeilussa. Ahon tutkimus, Pulkkinen (1977) päiväkodeissa käyttämä itsehallinnan ohjelmatutkimus sekä Lahtisen päiväkotien kehittämistutkimus (1978) ovat olleet tämän tutkimuksen toteutuksen lähtökohtana.

Tutkimuksessa pyritään selvittämään yksilöllistetyn mallioppimishojelman vaikutusta kuusivuotiaiden sopeutumiseen ja minäkäsitykseen. Lisäksi tarkastellaan lapsen minäkäsityksen ja vanhempien kasvatuskäytännön yhteyksiä lapsen sopeutumiseen päiväkodissa.

1.3. Käsitteiden määrittelyä

1.3.1. Sopeutuminen

Sopeutuminen (adaptation, adjustment) tarkoittaa yksilön mukautumista häneen kohdistuviin odotuksiin ja vaatimuksiin. Yksilö voi myös itse vaikuttaa vaatimuksia asettaviin sisäisiin ja ulkoisiin tekijöihin, mikä myös on sopeutumista ympäristöön. Piaget'n (1950) käsityksen mukaan sopeutuminen on ihmisen kognitiiviseen toimintaan liityvä perusprosessi, jonka kautta ympäristön jäsentäminen vähitellen kehittyi yhä monimutkaisemmaksi. Yksilö sopeutuu ympäristöön kehittämällä käyttöönsä riittävästi toimintasarjoja, skeemoja, erilaisia tilanteita varten. Yksilö pyrkii tasapainoon itsensä ja ympäristön kanssa adaptaation kautta, joka on jatkuvasti muuttuva dynaaminen tila. Sosiaalinen adaptatio tarkoittaa prosessia, jonka avulla yksilö voi sopeutua sosiaaliseen ympäristöön tai kulttuuriympäristöön. (Hirsjärvi 1983, 7, 8.)

Sosiologiassa tapahtumaa kuvataan sosialisatiokäsitteellä. Se tarkoittaa kehitysprosessia, jonka kautta yksilöstä tulee juuri se, mikä hänestä tulee (Mussen 1967, 243). Kasvatuksella pyritään sosiaalistamaan lasta oman kulttuurinsa ja ympäristönsä lakien, normien ja muiden odotusten mukaiseksi jäseneksi. Yksilö omaksuu ryhmässään jonkin aseman, johon ympäristö on liittänyt sitä vastaavan käyttäytymismuodon. Odotusten mukainen käyttäytyminen ja toiminta ovat osoitus sosiaalisen roolin omaksumisesta. Sosialisatioprosessissa opitaan omaksumaan ja vaihtamaan erilaisia sosiaalisia rooleja ja pitämään samanaikaisesti hallussaan useita rooleja.

Odotusten mukainen käyttäytyminen on myös sopeutumista tilanteeseen, joka yleensä on sosiaalinen vuorovaikutustapahtuma. Yksilön käyttäytyminen tulkitaan siitä toiminnasta tai niistä teoista käsin, joita havaitsija kokee tilanteessa. Hänen tulkintoihinsa vaikuttavat muun muassa ne odotukset, joita käyttäytymiselle asetetaan, hänen sosiaalinen kognitionsa, joka tarkoittaa hänen tietojensa ihmisen toiminnasta suhteessa sosiaaliseen ympäristöön. Näiden tietojen pohjalta hän myös kuvailee toisen persoonallisuutta. Korkiakangas (1977) on tarkastellut useiden tutkimusten pohjalta lasten persoonallisuuskäsitteiden muodostumista. Hän tuo esille muun muassa roolinottamisen kyvyn, joka voidaan nähdä kokonaisvaltaisena taitona vuorovaikutustilanteissa. Toisaalta voidaan erotella roolinottokyvyn eri muotoja. Yleisesti roolinottoon sisältyy kyky päätellä toisen tunteita, ajatuksia ja päämääriä (intentioita) ja soveltaa oma käyttäytyminen sen mukaan. Empatiaa, joka tarkoittaa kykyä eläytyä toisen ase-

maan, muodostaa mielikuvia toisen tunnetilasta, tarvitaan roolinottamiskyvyn rinnalla ihmisen ymmärtämisprosessissa.

Sosialisaatiolle asetettavat vaatimukset vaihtelevat kulttuurin, jopa perheen mukaan. Kuitenkin on yleispäteviä kriteerejä, joita esitetään muun muassa kasvatustavoitemuistioissa lapsen sosiaalisen ja emotionaalisen kehityksen edistämistavoitteiksi. Sopeutumiseen liittyviä tavoitteita on myös moraalisen, uskonnollisen, eettisen ja jopa esteettisen kasvatuksen alueilla. (mm. Esikoulun kokeiluopetussuunnitelma 1972; Kuusivuotiaiden kasvatustavoite- ja koulutustoimikunnan mietintö 1978; Päivähoidon kasvatustavoitekomitean mietintö 1980; Peruskoulun harjaantumisopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1986.)

Pulkkinen, Hänninen, Kakko, Mikkola, Mursula, Palu, Pensas ja Viljakainen (1980) ovat käyttäneet sosiaalisen käyttäytymisen, sekä sopeutumattomuutta heijastavien piirteiden että sosiaalisesti myönteisen käyttäytymisen, arvioinnissa kuvausmallia (myös Pitkänen 1968; 1969), jossa määritellään havaittava reagointi ja käyttäytymisen kontrolli. Käyttäytymistä kuvaileva malli on todettu käyttökelpoiseksi useissa tutkimuksissa, joskin terminologiaa on jonkin verran tarkistettu. Käyttäytymisen kontrollin asemasta puhutaan itsehallinnasta, ja reagointia kuvataan termillä konstruktivisuus. Edellä mainittua kuvausmallia käytettiin alle kouluikäisten myönteistä sosiaalista käyttäytymistä analysoivassa tutkimuksessa, jonka ansiona on muun muassa laaja ja monipuolinen testistö. Opettajat arvioivat lasten käyttäytymistä ja tarkkailivat heitä toimintatilanteissa. Lisäksi lapsia haastateltiin.

Lasten käyttäytymistä kuvattiin seuraavilla ominaisuuksilla (opettajien arviointi):

1. aktiivisuus; energinen, liikuva, tarmokas, toimiva
2. passiivisuus; vetäytyvä, hiljainen
3. vahva itsehallinta; luotettava, maltillinen, tasapainoinen
4. heikko itsehallinta; ailahteleva, lyhytjännitteinen, keskittymiskyvytön
5. konstruktivisuus; ratkaisuun pyrkivä, järkevä, neuvotteleva, oikeudenmukainen
6. aggressiivisuus; a) hyökkäävä, kiusaava, haukkuva, b) puolustautuva, ei aloitteentekijä kiusanteossa
7. mukautuvuus; rauhallinen, kärsivällinen, alistuvainen, mukautuvainen
8. ahdistuvuus; pelokas, avuton, ahdistuva, ei hallitse tilannetta

Tarkkailussa arvioitiin lisäksi empaattisuutta - kovuutta, itsekkyyttä - altruismia, hyviä tapoja - huonoja tapoja, tottelevaisuutta ja tottelemattomuutta sekä aikuiseen turvautumista. (Pulkkinen ym. 1980.)

Testitulosten mukaan lasten myönteinen sosiaalinen käyttäytyminen lisääntyi iän myötä, mutta havainnoitsijoiden mukaan viiden vuoden iässä itsehallinta ja

tottelevaisuus olivat heikompia kuin 4- ja 6-vuotiaina. Tytöt olivat poikia parempia itsehallinnassa, tottelevaisuudessa ja mm. affektiivisessä roolinotossa, mutta pojat olivat aktiivisempia kuin tytöt. Ahdistuneiden lasten kyky tehdä havaintoja itsestään ja tulkita toisten tunteita oli heikompaa kuin muiden. Aggressiivisten lasten oli vaikea ymmärtää rakentavaa ristiriitatilanteiden ratkaisua, ja heillä oli vaikeuksia affektiivisessä roolinotossa eli empaattisuudessa. Opettajien arvioima aggressiivisuus korreloi tarkkailussa arvioituun tottelemattomuuteen ja kovuuteen merkitsevästi. Hyökkäävää aggressiivisuutta esiintyi noin 5 %:lla tutkituista lapsista, ja se on Pulkkinen ym. (1980) mukaan syytä pitää erillään puolustautuvasta aggressiivisuudesta, joka korreloi positiivisesti sosiaaliseen myönteiseen kehitykseen konstruktiivisilla lapsilla.

Pulkkinen ym. (1980) käyttämä käsite 'myönteinen sosiaalinen käyttäytyminen' vastaa läheisesti tutkimuksen 'sopeutuminen' -käsitettä. Lisäksi koulu maailmassa käytettävä työrauha-termi on sopeutumiskäsitteen taustalla. Hirsjärvi (1983) määrittelee työrauhan (discipline) häiriintymättömyyden tilaksi. Luokan rauhalliset olot vaativat yhteisön kaikilta jäseniltä sisäistynyttä, kurinalaista toimintaa. Työrauha on subjektiivinen, suhteellinen ja muuttuva tila. Se kunnioittaa yhteisön sopimuksia ja ottaa huomioon opetustilanteet, oppiaineet, yhteisön jäsenten persoonallisuuden, iän ja ympäröivän yhteisön vaikutukset. Työrauha antaa mahdollisuuden oppimiselle, ja näin siihen ohjaaminen kuuluu myös opetukseen ja tarjoaa tilanteita, joissa lapsen persoonallisuus muotoutuu. (Lehtovaara & Koskenniemi 1978, 236,237; Lahdes 1977, 161-163.)

Koulun ja päiväkodin työrauha-käsitteet lienevät perinteisesti hiukan erilaisia. Koulussa suositaan hiljaista työskentelyä enemmän kuin päiväkodissa, jossa liikkuvuus ja äänekkyyys kuuluvat luonnollisina lapsen käyttäytymiseen. Alle kouluikäisiin sovellettuna työrauha tarkoittaa lasten sopeutumista yhteisiin sovituihin sääntöihin, toimintaa ja työskentelyä yhdessä toisten lasten ja aikuisten kanssa yhteisten ja yksilöllisten tavoitteiden saavuttamiseksi.

Sopeutuminen tarkoittaa lapsen mukautumista päiväkodissa oloon, ohjattuun sekä omaehtoiseen toimintaan ja vuorovaikutukseen siellä olevien lasten ja aikuisten kanssa. Sopeutuminen edellyttää aktiivisuutta, osallistumista, konstruktiivisuutta sekä itsehallintaa. Sosiaalisen myönteisen käyttäytymisen, sopeutumisen taustalla ovat yhteisten sääntöjen omaksuminen ja noudattaminen, motivoituminen ja keskittyminen toimintaan, toisten huomioonottaminen, tilanteiden joustava ratkaiseminen, empaattisuus, omatoimisuus ja itsenäisyys sekä itseluottamus.

Tämän tutkimuksen käsite sopeutuminen tarkoittaa konstruktiivisuutta, aktiivisuutta ja mukautumista. Konstruktiivinen käyttäytyminen on positiivisin keinoin ratkaisuun pyrkivää, neuvottelevaa, sovitteluvaa ja toiset huomioon-

ottavaa osallistumista toimintaan ja vuorovaikutukseen. Aktiivisuus on tarmokasta, motivoitunutta, päämäärätietoista ja omatoimista käyttäytymistä. Mukautuvuus on rauhallista, kärsivällistä ja sovitteluvaa, jonkin verran alistuvaa käyttäytymistä.

1.3.2. Sopeutumattomuus

Sopeutumisen vastakohta, sopeutumattomuus (maladjustment), kuvailee yksilön häiriintynyttä suhdetta ympäristön ihmisiin tai olosuhteisiin. Lapsi on sopeutumaton, jos hän kehittyy tavalla, jolla on huono vaikutus häneen itseensä sekä tovereihinsa ja jota vanhemmat tai opettajat eivät pysty korjaamaan. Sopeutumattomuus ilmenee eriasteisena. (Lovell 1981, 264.) Vastaavia termejä sopeutumattomuudelle ovat muun muassa häiriökäyttäytyminen ja häiriintyneisyys; jonkun kohdalla puhutaan myös käyttäytymis/käytöshäiriöistä. Kysymyksessä on lapsen kehityksen viivästyneisyys, kypsymättömyys tai häiriintyneisyys, joka ilmenee normaalista poikkeavana käyttäytymisenä.

Ennen 1950-lukua häiriökäyttäytymistä tarkasteltiin pääasiassa freudilaisen teorian mukaan. Sen jälkeen oletuksia, miksi lapset käyttäytyvät tietyllä tavalla ja miten käyttäytymistä korjataan, on tehty useiden teorioiden, muun muassa biologisen, sosiologisen, behavioraalisen, ekologisen, psykologis-kasvatustieteellisen ja fenomenologisen teorian pohjalta. Häiriökäyttäytymisen määrittelyä tarvitaan esimerkiksi hallintoviranomaisia varten, kun lapsille pyritään järjestämään vaikkapa hoito- ja kuntoutuspalveluja. Määritelmät heijastavat tiettyä teoreettista rakennelmaa ja niitä tarvitaan myös muun muassa tutkimustarkeituksiin. Määrittelemiseen liittyy leimaamisen vaara. (Kauffman 1985, 21.)

Blaken (1981, 431-471) mukaan lapsen sosiaalinen ja emotionaalinen kehitys saattavat joissakin olosuhteissa häiriintyä, ja poikkeavuus alkaa häiritä lapsen oppimista, toimintaa, suoritusta ja käyttäytymistä. Sosioemotionaalisen alueen häiriintyneisyyttä on vaikea määritellä, sillä historian kuluessa eri teorioiden mukaan tehdyt määritelmät poikkeavat toisistaan. Vaikeutena on myös se, että häiriintyneisyyteen kuuluu täysin vastakkaisia käyttäytymistyyppisiä kuten aggressiivisuus ja vetäytyvyys. (myös esim. Kauffman 1985, 6.) Lisäksi perheiden sisäiset arvostukset ja odotukset vaihtelevat ja tuovat eroja käsityksiin. Jotkut vanhemmat painottavat sosiaalista menestymistä ja ulospäin suuntautuvaa käyttäytymistä. Toisissa perheissä suositaan itseluottamusta ja sisäänpäin suuntautuneisuutta. Perheet kasvattavat lapsensa eri tavoin, ja kodin ulkopuolella voidaan lapsen sosiaalinen itsevarmuus käsittää aggressiivisuudeksi ja sisäänpäin suuntautunut, hillitty käyttäytyminen vetäytyvyydeksi. (Blake 1981, 434.)

Useat tutkijat tuovat näin määrittelyongelmana esille sen, että eri kulttuuripiireissä ja sosioekonomisissa ympäristöissä sopeutumattomuutta ja poikkeavuutta määritellään eri tavoin (mm. Blake 1981, 434; Herbert 1981, 1; Kauffman 1985, 3). Kysymys liittyy myös vaikeuteen määrittellä normaaliutta. Lovellin mukaan (1981, 264) normaalikäyttäytyminen tarkoittaa yksilön ajattelun ja käyttäytymisen sopeutumista hänen kulttuuriryhmänsä moraaliin ja sosiaalisiin arvoihin. Myös normalisuus on kulttuuri- ja alakulttuurisidonnaista. Lisäksi määrittelyissä on otettava huomioon yksilöllisyys, ikä ja ajankohta.

Lapsuusiän käyttäytymisongelmia on tarkasteltava kaikille lapsille yhteisten käyttäytymistapojen liioittelevina, puutteellisina tai vammauttavina yhdistelminä. Normalisuus tai epänormalisuus ovat jatkumon ääripäitä. Lapsen poikkeava käyttäytyminen voi olla asteeltaan hyvin ongelmallista tai hyvin lievää, jolloin sen erottaminen normalisuudesta saattaa tuottaa vaikeuksia. Herbert (1981, 1) tuo esille, että käyttäytymisongelmiin liittyy usein lisähäiriöitä ja vaikeuksia. Toisaalta jokaisella lapsella esiintyy joskus häiriökäyttäytymistä, mutta häntä ei voi sen vuoksi määrittellä sopeutumattomaksi.

Häiriöt käyttäytymisessä ovat poikkeamia yleisesti hyväksytyistä kehitysnormeista. Monet häiriöt syntyvät sosiaalisessa vuorovaikutuksessa malli-, vahvistus-, erottelu- ja rankaisuoppimisprosessien kautta, jotka muovaavat ja ylläpitävät käyttäytymistä. Lapsen käyttäytyminen vaikuttaa vanhempiin, opettajiin, tovereihin ja muihin, joiden kanssa hän on vuorovaikutuksessa. Kauffman (1985, 4, 5) korostaa ekologista näkökulmaa, jossa on otettava huomioon vuorovaikutussuhteet lapsen ja ympäristön eri aspektien välillä. Häiriökäyttäytymistä ei pidä nähdä vain lapsen ei-toivottuna käyttäytymisenä, vaan ei-toivottuna vuorovaikutuksena lapsen ja muiden ihmisten välillä.

Sosioemotionaalisesti häiriintyneillä lapsilla ilmenee käyttäytymistä, piirteitä ja oireita, jotka osoittavat sopeutumattomuutta. Näitä oireita ovat Blaken (1981, 436, 437) mukaan muun muassa itsekontrollin puute, pahantuulen puuskat, ärtyisyys, vastuuttomuus, vastustaminen, aggressiivisuus, kiusaaminen, riiteleminen, tottelemattomuus, häiritseminen, sääntöjen rikkominen, esineiden rikkominen, oppimisvaikeudet, hiljaisuus, arkuus, vaikeus aloittaa uusia asioita, masentuneisuus, surullisuus, ahdistuneisuus, motivoitumattomuus, välinpitämättömyys, keskittymättömyys, toisen vahingoittaminen, todellisuuden virheellinen havaitseminen, julmuus ja psykosomaattiset oireet. Sopeutumattomuuteen liittyy usein vaikeus hyväksyä itsensä ja luottaa itseensä. Tällaisella lapsella on heikko itsetunto tai hänellä saattaa olla muita minän häiriöitä. (mm. Rogers 1959; Bandura 1982; Gresham 1984.)

Bower (1981, 115, 116) kuvailee sopeutumattomuuden oireita seuraavasti. Lapsi on kyvytön oppimaan, vaikka hänellä ei ole älyllistä, aistitoimintojen tai

muiden tekijöiden heikkoutta. Hän ei pysty solmimaan tyydyttäviä ihmissuhteita tovereihin tai opettajiin. Hän käyttäytyy tilanteisiin sopimattomalla tavalla ja osoittaa tilanteeseen nähden epäadekvaatteja tunteita. Lapsi voi olla pysyvästi onneton tai masentunut. Hänellä saattaa olla taipumus kehittää fyysisiä oireita, kipuja ja pelkoja, jotka liittyvät hänen elämäntilanteeseensa ja persoonallisuuteensa.

Käyttäytymishäiriö tarkoittaa äärimmäisten käyttäytymismuotojen, aggressiivisten ja häiritsevien reaktioiden käyttämistä. Ulkoistava (externalizing) häiriökäyttäytyminen häiritsee toisia. Persoonallisuushäiriö on äärimmäisen vältelevää käyttäytymistä, yksilö vetäytyy pois sosiaalisista tilanteista. Se on enemmän häiriintynyttä kuin toisia häiritsevää käyttäytymistä. Persoonallisuushäiriöt voidaan nimetä sisäistäviksi (internalizing) käyttäytymisoireiksi. (Gresham 1982.)

Käyttäytymishäiriöiden kuvailun sanasto on epätarkkaa, koska häiriöiden aiheuttajia, esiintymistiheyttä ja ennustetta on vaikea selvittää. Määrittely on yleisluonteista ja kirjavaa, diagnosointimenetelmien puute estää muun muassa häiriintyneisyyden tarkan luokittelun. Gresham (1982) esittää empiirisen luokittelun, joka perustuu Behavioral Problem Checklistin neljään käyttäytymisfaktoriin: 1) käyttäytymishäiriö, 2) persoonallisuushäiriö, 3) kypsymättömyys ja 4) sosiaalistunut rikollisuus (socialized delinquency). (myös von Isser, Quay & Love 1980.)

Quay (1979, 17-18, 20-21) esittää samantapaisen, lieviin ja keskitasoisiin häiriöihin sopivan seuraavan luokittelun: 1) käyttäytymishäiriö; lapsi lyö, tappelee, on tottelematon, ei huomioi toisia, suuttuu, valehtelee, on itsekäs, 2) sosiaalinen aggressio; lapsi liittyy jengiin, varastelee, on pois koulusta, 3) ahdistuneisuus-vetäytyvyys; lapsi on ujo, arka, jännittynyt, yliherkkä, masentunut ja alemmuudentuntoinen eikä luota itseensä, 4) kypsymättömyys; lapsi on kömpelö, passiivinen, aloitekyvytön, helposti johdateltavissa, unelias, pitkästynyt ja huolimaton, ei kiinnostu, ei keskity, ei lopeta tehtäviä, turvautuu päiväunelmointiin.

Sopeutumisen ja siihen liittyvien psykologisten rakenteiden tutkimiseen ei ole olemassa testejä, joilla voitaisiin luotettavasti erotella häiriintyneitä ja ei-häiriintyneitä. Arviointiskaalat lapsen käyttäytymisestä perustuvat aikuisten tekemiin havaintoihin. Psykometristen testien reliabelius ja validius eivät ole tältä kannalta adekvaatteja. Osa mittauksen ongelmista johtuu siitä, että on yritetty arvioida sisäisiä tiloja tai persoonallisuuden rakenteita, joita ei voida suoraan havainnoida. Viime vuosina suora lapsen käyttäytymisen havainnointi ja mittaus ovat lisänneet luottamusta psykometriin testeihin. Käyttäytymisen sopeutumisaste täytyy arvioida havainnoimalla sitä, miten yksilö vastaa ympä-

ristön vaatimuksiin. Käyttäytymisen havainnointi vaatii kokenutta kliinistä arviointia ja se pyrkii syvemmälle kuin kvantitatiivinen mittaaminen. (Kauffman 1985, 18, 19.)

Traditionaalisessa käyttäytymisen arvioinnissa käytetään projektiivisiä tekniikoita, objektiivisia persoonallisuustestejä ja kliinisiä haastatteluja. Näillä menetelmillä pyritään löytämään piirteitä, jotka selittävät häiriökäyttäytymisen, joka taas on merkinä laajemmasta emotionaalisesta häiriöstä. Behavioraalinen käyttäytymisen arviointi pyrkii ymmärtämään käyttäytymistä ja löytämään sen muuttamismahdollisuuksia. Se pyrkii olosuhteet huomioon ottaen kasvatuksellisesti relevantin ja käytännöllisen tiedon hankkimiseen. (Gresham 1982.) Behavioraaliseen käyttäytymisen arviointiin kuuluu useita mittauksia, joiden pohjalta tehdään mahdollinen päätös erityisopetuksen antamisesta. Havainnointi suoritetaan luonnollisissa tilanteissa, jolloin selvitetään muun muassa käyttäytymisen frekvenssi, taso, kesto ja intensiteetti. Arviointi suoritetaan opettajien, vanhempien ja toverien havaintojen sekä lapsen minähavainnoinnin pohjalta. Käyttäytymishäiriöisten lasten arvioinnin reliabiliteetti ja validiteetti eivät ole hyviä. (Gresham 1982.)

Häiriökäyttäytymistä esiintyy 6-20 %:lla kouluikäisistä (Richman, Stevenson & Graham 1982, 1). Esikouluikäisten osalta tarkkoja tietoja ei ole olemassa. Tosin tutkimuksissa on todettu myös ensimmäisten viiden elinvuoden olevan rasittavia ja riskialttiita lasten ja koko perheen elämässä ja monien käyttäytymis- ja emotionaalisten stressireaktioiden esiintyvän tai alkavan juuri tässä iässä. Richman ym. (1982, 3-5) tutkivat pienten lasten emotionaalisia häiriöitä ja käyttäytymisongelmia. Lapsen ongelmat nähdään yhteydessä perheen ongelmiin, ja myös hoito- ja käsittelymenetelmät on nähtävä perheen kokonaisuhoitotoimenpiteinä. Koska perheet ovat nykyään koostumukseltaan erilaisia, muun muassa aikuisten ja lasten lukumäärän suhteen, selvitettiin tutkimuksessa yksilöitä, lapsia ja heidän häiriöitään. Vaihtoehtona olisi ollut luokitella dyadit ja tutkia äiti-lapsi -suhteita.

Vaikeutena oli Richmaninkin tutkimuksessa esikouluikäisille sopivien käyttäytymisen arviointimenetelmien puute. Tässä käytettiin häiriintyneisyyden löytämiseksi vanhemmille ja lastentarhanopettajille suunnattuja kyselyjä. Vanhemmilta kysyttiin muun muassa lapsen terveyttä ja kehityksen arviointia sekä käyttäytymisongelmia. Muuttujien luokittelussa käytettiin faktorointia ja saatiin seuraavat tekijät, joissa häiriöitä esiintyy: 1) kiinnostus - osallistuminen vs. apatia - vetäytyminen ja 2) yhteistyö - mukautuminen vs. vihamielisyys - uhma. (Richman ym. 1982, 6, 7.)

Tutkimuksen mukaan 15 %:lla kolmivuotiaista esiintyi lieviä, 6.2 %:lla keskitasoisia ja 1.1 %:lla vaikeita käyttäytymisongelmia. Sukupuolten välisiä eroja oli

keskitasoisissa ja vaikeissa ongelmissa niin, että pojilla oli enemmän käyttäytymisongelmia kuin tytöillä. Lapsilla, joilla esiintyi häiriökäyttäytymistä, oli myös nukkumis- ja oppimisvaikeuksia, keskittymisvaikeuksia, riippuvuutta, tottelemattomuutta, levottomuutta, kiukuttelua ja pelkoja. Ongelmalasten äideillä esiintyi masentuneisuutta, perheissä oli aviollisia ristiriitoja ja vanhemmat olivat kriittisiä ja vihamielisiä lapsia kohtaan sekä käyttivät ankaraa kuria kasvatuksessa.

Seurantatutkimuksen mukaan lasten ongelmat olivat säilyneet lapsen ollessa nelivuotias ja kahdeksanvuotias. Käyttäytymisongelmat osoittautuivat pojilla merkittävästi pysyvämmiksi kuin tytöillä. Kahdeksaan ikävuoteen mennessä antisosiaalisuutta esiintyi pojilla usein. Sekä tyttöjen että poikien levottomuus esikouluiässä ennusti antisosiaalista tulosta ja pelot myöhemmin ilmenevää neuroottisuutta. Vihamielinen emotionaalinen ympäristö ja äidin depressio ennustivat molempia häiriöitä. Tyttöjen ja poikien käyttäytymishäiriöiden esiintymisluvut vaihtelevat suhdelukuina esitettyinä 1 : 2 - 1 : 5. Persoonallisuushäiriöitä esiintyy tytöillä ja pojilla suhteessa 1 : 2.6. (Richman ym. 1982, 97-160; Graham, Richman & Stevenson 1982, 84-93.)

Pölkkin (1985) tutkimuksessa, joka käsittelee lasten yhteistoimintamuotoja esikoulusta kouluun siirtymisvaiheessa, tuli luokanopettajien havainnoinnin perusteella esille seuraavat vuorovaikutustyytit, ja oppilaat jakautuivat niihin (N=213) seuraavasti: aktiivisen konstruktiiivinen (15 % kaikista), passiivisen konstruktiiivinen (26 %), aikuisesta riippuvainen (9 %), toverisuhteissa ongelmainen (13 %), hyvin yksinäinen (6 %), impulsiivinen, tovereiden kanssa ristiriitoihin joutuva (13 %) ja hyökkäävä, toveri- ja aikuissuhteissa ongelmainen (7 %). Tunneilla häiritsevistä lapsista oli poikia kolme kertaa niin paljon kuin tyttöjä. Osalla lapsista esiintyi avointa vastustusta tai välinpitämättömyyttä koulutyötä ja opettajaa kohtaan ja aggressiivisuutta tovereita kohtaan.

Tutkimuksessa kävi ilmi, että huomattava osa näistä häiriöistä loppui tai lieveni syyslukukauden aikana. Osalla lapsista oli pysyviä häiriöitä tarkkaavuudessa ja päämäärätietoisuudessa, he olivat levottomia jne. Näiden lasten kehitys riippuu siitä, miten sosiaalinen ympäristö heidät kohtaa ja alkavatko ongelmat yhä kasaantua epäsuotuisten olosuhteiden vuoksi. Opettajien suorittamien arviointien pohjalta todettiin, että opettajat pystyivät erottamaan psykiatrian klinikalle lähetettyjen ongelmalasten ryhmästä hyperaktiiviset, tarkkaavaisuushäiriöiset ja aggressiiviset käyttäytymishäiriöiset.

Björkstenin, Vuorisen ja Sajaniemen (1987) mukaan Helsingissä suoritettuisa viisivuotiaiden syvennetyissä terveystarkastuksissa todettiin, että 10-15 %:lla ikäluokasta ilmenee kehityksen viivästyneisyyttä ja häiriintyneisyyttä. Tärkeimpiä syitä häiriöihin ovat olleet lievät neurologiset oireet, visuaaliset,

visuomotoriset ja avaruudellisiin suhteisiin liittyvät hahmotus- ja integraatiohäiriöt sekä tunne-elämän tasapainottomuus.

Yliaktiivisten lasten levoton käyttäytyminen saattaa lisääntyä sosiaalisen vahvistamisen kautta. Myös yliaktiivisten vanhempien lapsiinsa mallin kautta siirtämä käyttäytyminen on Johnsonin (1981) mielestä otettava huomioon, vaikkakin tutkimuksia tarvitaan vielä asian todentamiseksi.

Sopeutumattomuuskäsite tarkoittaa lieviä oireita sopeutumisessa päiväkotiin, heikkoa sopeutumista. Oireet ilmenevät ulospäinsuuntautuvina käyttäytymishäiriöinä, esimerkiksi aggressiivisuutena, ärsyyntyvyytenä, tottelemattomuutena, levottomuutena ja äänekkyytenä tai vetäytyvyytenä, esimerkiksi pelokkuutena, masentuneisuutena, sulkeutuneisuutena ja epävarmuutena. Lapsen sopeutumaton käyttäytyminen voi heijastua kypsymättömyydestä, jolloin lapsi on riippuvainen aikuisesta, toverisuhteissa heikosti kehittynyt, passiivinen, aloitekyvytön, keskittymätön ja heikosti tehtävistä suoriutuva. (vrt. Quay 1979; Pulkkinen ym. 1980; Blake 1981; Bower 1981; Gresham 1982; Pölkki 1985.)

Sopeutumattomuuden sijasta tässä tutkimuksessa käytetään käsitettä heikko sopeutuminen, koska se kuvailee kohderyhmää paremmin kuin sopeutumattomuus. Heikko sopeutuminen (poor adjusting) tarkoittaa lievää aggressiivisuutta, lievää passiivisuutta ja lievää ahdistuvuutta. Aggressiivisuus ilmenee levottomuutena, kiusaamisena, äänekkyytenä ja häiritsemisenä. Passiivisuus on vetäytymistä, välinpitämättömyyttä, keskeyttämistä, luopumista, epävarmuutta ja heikkoa motivoitumista. Ahdistuvuus ilmenee arkuutena, avuttomuutena, riippuvuutena, osaamattomuutena ja osallistumattomuutena.

1.3.3 Minäkäsitys

Päivähoidon emotionaalisen kasvatuksen tavoitteena on lapsen itsetunnon kehittäminen, myönteisen minäkäsityksen edistäminen (Päivähoidon kasvatustavoitekomitean mietintö 1980). Toisten kanssa toimiessaan lapsi saa palautetta käyttäytymisestään ja oppii huomaamaan sen seurausvaikutuksia. Ryhmän jäsenten suhtautuminen ja henkilökunnan rohkaisu auttavat myönteisen minäkäsityksen muodostumisessa. Mietinnössä kiinnitetään huomiota sukupuolten tasa-arvoa korostavaan kasvatukseen.

Päivähoidon määrältään vähäisessä ohjekirjallisuudessa tuodaan minäkäsityksen kehittäminen suppeasti esille. Kolme-viisivuotiaiden lasten toimintasuunitelmassa painotetaan myönteisen kasvatuksen tärkeyttä lapsen itseluottamuksen ja itsensä hyväksymisen muodostumiselle (Salminen 1988, 54). Menetelmällisiä ohjeita ei anneta. Toisaalta yksittäisten aiheiden tarkempi käsitte-

ly, esimerkiksi minäkäsityksen kehittämisen selvittely, ei ole mahdollista laajasisältöisessä opaskirjassa.

Minäkäsityksen niukka käsittely päivähoito-oppaissa on ollut yhtenä syynä siihen, että kysymystä on pyritty selvittämään tässä tutkimuksessa. Lisäksi minäkäsityksen keskeinen asema persoonallisuuden kehityksessä, emotionaalisen kehityksen alueella sekä sosiaalisessa kehityksessä ja yleisessä sopeutumisessa ovat vaikuttaneet aiheen esille tuomiseen. Koulunsa juuri aloittaneiden lasten minäkäsitystutkimuksia on tehty (mm. Soininen 1981; Kääriäinen 1986; Ihatsu 1987), mutta alle kouluikäisten puolelta ne puuttuvat. Pölkki (1978b) on tutkinut koulutulokkaiden minäkäsitystä eri kasvuympäristöissä. Laajassa kirjallisuuskatsauksessa Pölkki (1978a) on tarkastellut mm. minäteorioita myös historialliselta kannalta, minäkonstruktioita ja minäkäsityksen mittaamista.

Pehunen (1981) on selvittänyt minäkuvatutkimusta itsearvostuskäsitteen kannalta. Pienten lasten minäkäsityksen tutkiminen on ongelmallista esimerkiksi kielellisen kehityksen asettamien rajoitusten vuoksi (mm. Mead 1934). Noin kolmen vuoden ikää pidetään varsinaisena minätietoisuuden alkamisvaiheena; siihen mennessä rakentuu minän perusta (mm. McCandless 1969; Mahler, Pine & Bergman 1975). Kuuden vuoden iässä lapsi pystyy kuvailemaan itseään kielellisesti.

Minäkäsitystä tarkastellaan yleensä useiden psykologisten ja sosiaalipsykologisten teorioiden pohjalta. Seuraavassa esitetään joitakin näkökohtia pienen lapsen minäkäsityksestä yleisimpien teorioiden mukaan (ks. myös Lummelahti 1985). Teorioiden käsitykset poikkeavat jonkin verran, ne saattavat painottaa kehityksen eri puolia eri tavoin, mutta niillä on myös yhteisiä tai samansuuntaisia piirteitä.

Psykodynaamisen teorian ns. neofreudilaiset edustajat korostavat minäkäsityksen muodostumista sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (mm. Erikson 1959; McCandless 1969; Mahler ym. 1975). Lapsi imitoi toisten käyttäytymistä, samaistuu toiseen ja leikkii erilaisia rooleja. Myös sukupuoli-identiteetti muodostuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Varhaislapsuudessa muodostunut perusluottamus ympäristöä ja itseä kohtaan, tunnesiteet toisiin ihmisiin sekä yksilöllistyminen ja minäkuvan sisäistyminen ovat tärkeitä vaiheita suotuisan minäkäsityksen ja terveen persoonallisuuden kehittymisen kannalta.

Mahler ym. (1975) tuovat esille tietoisien käsityksen, mielikuvan muodostumisen itsestä, mikä edellyttää minäkuvan sisäistämistä. Minäkäsitykseen liittyy myös itsetunto, millaiseksi yksilö kokee itsensä. Itsetunnon kielteisyys tai myönteisyys riippuu siitä, millaisia kokemuksia yksilö on sisäistänyt minäkuvaan-
sa.

Myös kognitiivisen kehitysteorian mukaan minäkäsitys muodostuu sosiaalisessa vuorovaikutustilanteessa. Lapsi nähdään aktiivisena, toimivana ja tavoitteellisena yksilönä. Minäkäsitys muodostuu oppimalla ja emootiot säätelevät prosessia. (mm. Pahkinen 1987, 12.)

Fyysisen minän erottaminen ympäristöstä ja oman kehon kokeminen ovat alkuna ympäristöön orientoitumisprosessille. Kehonkaavan (body-image) havaitseminen ja tietoisuuden muodostuminen omasta ruumista ovat perusta myös terveille psyykkiselle kehitykselle (mm. Neubauer 1976, 72-78).

Piaget (Piaget & Inhelder 1977) korostaa vaiheittaista kognitiivista kehitystä. Kun lapsi tulee tietoiseksi itsestään, oppii ilmaisemaan itseään ja toiveitaan, alkavat myös affektiiviset ja kognitiiviset funktiot kehittyä. Esioperatiivisen vaiheen (2-7 vuotta) tyypillisenä piirteenä on lapsen itsekkeskeisyys, joka vähenee normaaleissa olosuhteissa kouluikään mennessä.

Fenomenologisen teorian edustaja Rogers (1959) korostaa minäkäsityksen tehtävää käyttäytymisen säätelijänä. Käyttäytyminen on ihmisen pyrkimystä tyydyttää tarpeensa sellaisina kuin hän ne kokee. Minä tai minäkäsitys on pysyvä käsitys itsestä. Se muodostuu ympäristöstä tehdyistä havainnoista ja rakentuu sen mukaan vahvaksi tai heikoksi. Yksilöllä on tarve saada positiivista huomiota, ja hän saattaa torjua tietoisuudesta sellaiset kokemukset, jotka ovat ristiriidassa hänen minäkäsityksensä kanssa. Esimerkiksi siisteyskasvatuksessa voidaan välttää konflikteja, jos vanhemmat kykenevät hyväksymään lapsen tunteita ja samanaikaisesti omat tunteensa (mm. Mischel 1981, 109-111).

Myös symboli-interaktionistisen teorian (Mead 1934) mukaan minä syntyy sosiaalisessa prosessissa. Se kehittyy jäljittelemisen ja roolinottamisen avulla. Minätietoisuuden keskeinen ominaisuus on olla objekti itselleen. Toisen roolissa voi nähdä itsensä toisen näkökulmasta ja reagoida itseensä kuin objektiin. Kieli on tärkeä roolinotossa.

Kash ja Borich (1978, 11-16) tarkastelevat pääasiassa Meadin mutta myös Rogersin (1959) teorian pohjalta opettajan hyväksyvän käyttäytymisen vaikutusta oppilaan minäkäsitykseen. He esittelevät tutkimuksensa viitekehukseen liittyviä käsitteitä seuraavasti:

Kehittyvä minä (developing self); dynaaminen käsitys minästä, joka on aina kokemusten aiheuttamien muutosten kohteena.

Suorittava minä (performing self); käsitys minästä tekevänä, käyttäytyvänä ja tuottavana.

Tärkeä toinen (significant other); kehittyvän minän valitsema ja arvostama minäheijastuksen lähde ja käyttäytymisen tulkki.

Huomattava toinen (salient other); kehittyvän minän valitsema ja mahdollisesti arvostama heijastuksen lähde ja käyttäytymisen tulkki joissakin erikoistilanteissa.

Huomattavan toisen rooliin liittyy myös heijastusta ja tulkintaa. Huomattavaa toista arvostetaan hänen asemansa takia eli sen vuoksi, mitä hän voi tehdä kehittyvän minän hyväksi. Hänet valitaan täyttämään tiettyjä tilapäisiä tarpeita, jotka syntyvät lapsen fyysisessä, emotionaalisisessa tai älyllisessä tilanteessa.

Ympäristö tarkoittaa fyysistä miljöötä, jossa käyttäytymisdialogi tapahtuu. Siihen sisältyvät kehittyvän minän keho ja muut paitsi tärkeät toiset.

Ympäristön roolin laatu (hylkäävä, vihamielinen, lämmin, hyväksyvä) aiheuttanee eroja minäkäsityksen muodostumisessa. Lapsen onnistuminen/epäonnistuminen ympäristöjen hallinnassa on pohjana kompetenssin tai inkompetenssin tunteelle, joka yhdistyy lapsen kehittyvään minäkäsitykseen.

Heijastuminen (reflecting) on kehittyvän minän kokoamista ja siihen reagoimista ja vaikuttamista.

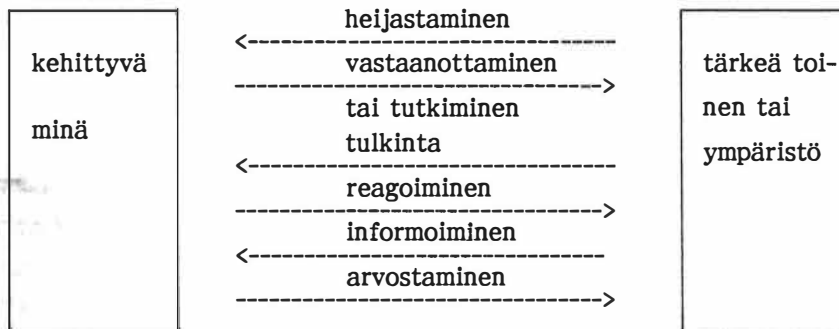
Tulkinta (interpretation) tarkoittaa valikoitujen ilmiöiden tai tieto-, arvo- ja sisältöärsykkeiden välittämistä kehittyvälle minälle.

Oletetaan, että minäkäsitys muuttuu psyykkisten kokemusten sisäistämisen ja organisointiprosessien kautta. Psyykkiset kokemukset ovat fyysisen ympäristön tutkimisen tulosta, ja minän heijastukset on saatu tärkeiltä toisilta (significant others). Oppilas nähdään kehittyvänä minänä, joka muodostaa minäkäsitystä asteittain vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Opettaja tai kouluympäristö heijastaa psyykkisissä kokemuksissa oppilaalle kuvaa hänen minästään. Jos oppilas arvostaa tätä tärkeää toista, hän sisäistää psyykkisen kokemuksen, joka vaikuttaa hänen minäkäsityksensä kehittymiseen.

Sisäistäminen, psyykinen kokemus, tarkoittaa prosessia, jossa tietty ilmiö tai arvo ohittaa pelkän tietoisuuden tason ja alkaa ohjata ja kontrolloida yksilön käyttäytymistä; ilmiö tai arvo tulee pysyvästi osaksi yksilöä. Prosessi jakautuu viiteen vaiheeseen: 1) vastaanottaminen, 2) reagoiminen, 3) arvostaminen, 4) organisoiminen ja 5) luonnehtiminen/kuvaaminen arvoilla.

Kehittyvä minä vastaanottaa tärkeältä toiselta heijastuksia ja tulkintoja ja reagoi saadakseen hyväksyntää ja huomiota. Tämä ei vielä vaikuta minäkäsityksen muotoutumiseen, vaan vasta arvostamisvaihe on kriittinen sisäistämisen prosessissa. Tässä kehittyvä minä omistautuu asialle, hyväksyy, preferoi ja uskoo tärkeältä toiselta saamiinsa tulkintoihin, koska arvostaa tätä ehdoitta. Sen jälkeen kun ehdoton omistautuminen tapahtuu, kehittyvä minä täydentää sisäistämisen prosessin ja liittyy tärkeän toisen heijastukset ja tulkinnat minäkäsitykseensä.

Kash ja Borich (1978, 16, 17) nimittivät tätä vuorovaikutusprosessia käyttäytymisdialogiksi (behavioral dialogue). Sen peruselementit esitetään kuviossa 1. Se, missä määrin opettaja hyväksyy itsensä, roolinsa ja oppilaan, määrää sen, miten positiivisesti hän voi toimia tärkeän toisen roolissa. Dialogi oppilaan ja opettajan välillä, samoin kuin luokkadialogi, ovat laajoja ja kontrolloimattomia verrattuna terapeuttiseen dialogiin. Luokkadialogin positiivisuus riippuu opettajan kyvystä reagoida oppilaan tarpeisiin luokan rakenteen ja pakotilanteiden puitteissa. Myös muut sosiaaliset ja biologiset tekijät vaikuttavat



KUVIO 1. Käyttäytymisdialogin peruselementit
(Kash & Borich 1978, 18)

psykkisten kokemusten ohella oppilaan minäkäsitykseen. (Kash & Borich 1978, 18-20.)

Eri teorit tuovat esille minäkäsityksen syntymisen sosiaalisen luonteen. Vuorovaikutus toisten ihmisten kanssa, ja nimenomaan turvallisten, hyvien ihmissuhteiden jatkuvuus lapsen varhaisvuosien aikana, ovat edellytyksiä sille, että lapsi saa myönteisen, hyväksyvän käsityksen itsestään. (mm. Felsenthal 1972, 178-202; Samuels 1977, 35-76.) Epäsuotuisissa kasvuolosuhteissa minäkehitys vaikeutuu ja seuraa sopeutumattomuutta, lapsen kehitys häiriintyy, hän turvautuu puolustusmekanismeihin jne. (mm. Mischel 1981, 110; Kirkhart & Kirkhart 1972, 121-176).

Sopeutuminen on Rogersin mukaan minäkäsityksen ja itsensä hyväksymisen funktio. Yksilön sopeutumista on pyritty lisäämään muuttamalla hänen minäkäsitystään psykoterapeuttisin keinoin (Piers & Harris 1964, 91-95). Tarkastelujen teorioiden yhteisenä piirteenä on mainittava erityisesti minäkäsityksen ymmärtäminen kehittyvänä prosessina. Tämä antaa haasteita kasvatustyölle alle kouluikäisten minäkäsityksen edistämiseksi (myös Jersild 1952).

Minäkäsityksestä on luotu lukuisia määritelmiä. Seuraavassa esitetään tämän tutkimuksen kannalta olennaisia minän tarkastelutapoja.

Minä on yhdistelmä ajatuksista ja tunteista, jotka ovat perusta yksilön tietoisuudelle itsestään, yksilöllisestä olemassaolostaan. Se on käsitys siitä kuka, ja mitä hän on. Minään liittyy muun muassa ideoiden, asenteiden, arvojen ja uskomusten systeemi. Minä muodostaa yksilön sisäisen maailman erotukseksi ulkomaailmasta, joka koostuu kaikista muista ihmisistä ja asioista. Minää on sanottu myös persoonallisuuden ytimeksi. Minä on sekä pysyvä että muuttuva. (Jersild 1952, 9, 10.)

Jersild (1952, 135-141) laati oppilaiden itseään koskevien lausuntojen (mistä pitävät/mistä eivät pidä itsessään) pohjalta seuraavat minäkäsityskategoriat (myös Piers & Harris 1964):

- 1) fyysiset piirteet ja ulkonäkö
- 2) vaatetus ja siisteys
- 3) terveys
- 4) koti ja perhe
- 5) vapaa-aika
- 6) kyvyt urheilussa/leikissä/pelissä
- 7) kyvyt koulussa, kouluasenteet
- 8) älylliset kyvyt
- 9) erityiskyvyt (musiikki, taide)
- 10) persoonallisuus, sosiaaliset suhteet

Jersildin (1952) listassa on myös esim. kohdat taloudellisuus, lemmikkieläimet, uskonto, itsenäisyys ja yhteiskunta.

Yleinen minäkäsitys koostuu Kashin ja Borichin (1978, 23-26) mukaan viidestä minätunteesta, jotka ovat yleisiä useissa minäkäsitysmäärittelyissä:

- 1) ruumiillinen minä (bodily self) tarkoittaa tunnetta minästä fyysisenä muotona, tunnetta yleisestä turvallisuudesta - turvattomuudesta minän suhteen, tunnetta minän hyväksymisestä - hylkäämisestä ja luottamuksesta - epäluottamuksesta toisia ja ympäristöä kohtaan.
- 2) minäidentiteetti (self-identity) on tunne minästä liittyneenä toisiin ja ympäristöön, tunne sosiaalisesta jäsenyydestä ja rooli-identiteetistä, tunne minästä suhteessa toisiin kommunikoinnin kautta ja tunne minästä sekä subjektina että objektina.
- 3) minän laajuus (self-extension) tarkoittaa tunnetta minästä tekijänä, oppivana, tietävänä, suorittavana (performing self), esittävänä ja käyttäytyvänä yksilönä. Se tarkoittaa tunnetta tuntemattomasta minästä, joka koetaan minän tunteissa ja kohdataan käyttäytymisessä.

4) **itsetunto** (self-esteem) on tunne minän vakuuttavuudesta ja vaikutuksen tunnistamisesta ja vahvistamisesta toisiin ja ympäristöön nähden. Itsetuntoon liittyy Pehusen (1978) mukaan perusitsetunto, itsearvostus ja sosiaalisen arvostuksen tunne. Perusitsetunto on tunne hyväksytyksi tulemisesta ja varmuus toisten hyväksynnästä. Se syntyy varhain ja on pohjana vastaiselle itsetunnolle. Itsearvostus liittyy oman toiminnan vertaamiseen ideaalitavoitteiden kanssa. Sosiaalisen arvostuksen tunne syntyy, kun yksilö kokee pystyvänsä suoriutumaan yhteisön normeista. Itsetunnolla on toimintaa motivoiva ja energisoiva tehtävä. Self-esteem -teorian mukaan yksilöllä on tarve positiiviseen itsearvostukseen. (mm. Samuels 1977, 64-66.)

5) **minäkuva** (self-image) on tunne aikaisemmasta ja nykyisestä arvopohjaisesta käsityksestä itsestä. Siihen kuuluu myös arvopohjainen ideaaliminä. Ideaaliminä viittaa hypoteettiseen malliin yksilön minästä. Minäkuva on suhteellisen pysyvä, mutta ei aina vastaa todellisuutta (myös Pehunen 1978).

Banduran (1982) mukaan yksilön tunne oman ympäristönsä hallinnasta, yksilöllinen kompetenssi, toimii inhimillisen käyttäytymisen primaarina motivoijana. Yksilö pyrkii kompetenssiin vuorovaikutuksessaan ympäristön kanssa. Bandura on uudistanut kompetenssin käsitteen teoriaksi minätehokkuudesta (self-efficacy). Minätehokkuushavainnot vaikuttavat ajatustapoihin, toimintoihin ja emotionaalisuuteen. Tutkimukset osoittavat, että mitä korkeampi arvio henkilöllä on minätehokkuudestaan, sitä paremmin hän suoriutuu. Se vaikuttaa myös hänen emotionaaliseen viretilaansa. Minätehokkuuden havaitseminen auttaa selvittämään muun muassa häiriökäyttäytymisen aiheuttamia muutoksia sopeutumisessa. (vrt. Samuels 1977, 64-66.)

Käsitteitä minäkäsitys (self-concept), itsetunto (self-esteem), minätehokkuus (self-efficacy), havaittu kompetenssi (perceived competence) jne. on käytetty keskeisinä muuttujina minäkäsitystutkimuksissa. Sovellutustasolla yksilön arviointi itsestään ja suoriutumisestaan on tärkeä opettajille ja häiriöitä hoitaville asiantuntijoille. Minäkäsityksen mittaaminen on ollut ja on edelleen ongelmallista.

Piersin ja Harrisin (1964) tutkimus lähti Rogersin minäteorian mukaisesta sopeutuvuuden tarkastelusta minäkäsityksen ja minähyväksynnän funktiona. Sopeutuvuuden parantamiseen pyrittiin minäkäsitystä muuttamalla. Tutkimuksen tärkeimmäksi tehtäväksi muodostui kuitenkin minäkäsitysmittarin kehittäminen eri ikäisille lapsille. Mittarin sisäisen konsistenssin todettiin olevan tyydyttävällä tasolla, reliabiliteetti ei ollut uusintatestauksen mukaan kovin korkea ja validiteettiongelma liittyy yleensä aina minäkäsityksen mittaamiseen. Tutkimuksessa käytettiin Jersildin (1952) minäkäsitysmittarin osioita, joista faktorianalyysillä saatiin seuraavat faktorit: käyttäytyminen, yleinen status ja koulustatus, fyysi-

nen ulkonäkö ja ominaisuudet, ahdistus, suosituimmuus sekä onnellisuus ja tyytyväisyys.

Wylie (1974, 174-176) kehitteli Piersin ja Harrisin testiä eteenpäin. Koulukäisten mittauksessa reliabiliteetit kohosivat .70 - .90. Matalat pistemäärät saattoivat johtua huonosta minäkäsityksestä tai ne indikoivat vastausten epäluotettavuutta. Tuloksia voi tulkita myös siten, että epäluotettava vastaaminen ja huono minäkäsitys liittyvät yhteen. Testitulosten pisteityksen suorittivat ulkopuoliset tuomarit. Testin luotettavuutta on yritetty selvittää muun muassa vertailemalla erityisryhmien ja normaalien testisuorituksia uusintamittauksissa. Wylie (1974, 180) totesi testin vaativan yhä kehittämistä ja validiteetin parantamista.

Harter (1982) on kritisoinut minäkäsitystestien heikkoa suunnittelua ja niiden laaja-alaisuutta. Hän valitsi minäarvioon yhden dimension, havaitun kompetenssin, joka tarkoittaa lapsen havaintoa omasta kyvykkyydestään eri alueilla. Testissä on kolme aluetta: 1) kognitiivinen kompetenssi, 2) sosiaalinen kompetenssi ja 3) fyysinen kompetenssi. Reliabiliteetti ja validiteetti ovat vähintäänkin tyydyttävät. Testi soveltuu kouluikäisille.

Isompien lasten minäkäsityksen arvioimista on tutkittu runsaasti, ja erilaisia mittareita on kehitetty. Pienten lasten minäkäsityksen arviointia on pidetty vaikeana ja tuloksiltaan epäluotettavana. 80-luvulla on kuitenkin kehitelty myös alle kouluikäisten minäkäsityksen arviointiin sopivia menetelmiä.

Harter (1985, 139-142) tarkastelee minäkäsitysmalleja ja mittausstrategioita seuraavasti:

- 1) Yksidimensionaalinen lähestymistapa. Lapselle esitetään kysymyksiä laajalta sisältöalueelta, esimerkiksi koulusta, perheestä, ystäväistä ja itseluottamuksesta. Näin saaduista pisteistä lasketaan kokonaissumma, joka ei kuitenkaan ota huomioon tärkeitä eroja lapsen eri elämänalueilla.
- 2) Monidimensionaalinen lähestymistapa; faktorianalyttinen jako minän eri alueille.
- 3) Hierarkkinen malli. Minäkäsitys on pääkategoria, jonka alle muut minän osat ovat järjestyneet. Tämän mallin ongelmana on se, että minän alueita ei painoteta niiden tärkeyden mukaan. Tarkastelu on lähinnä teoreettinen.
- 4) Painotus globaalissa minäarviossa tarkoittaa minäarvon arviointia kokonaisuutena. Esimerkiksi fenomenologisen arvioinnin mukaan yksilö voi olla tyytyväinen itseensä, suorituksiinsa ja elämäänsä, ja hänellä on silloin positiivinen minäkäsitys. Negatiivinen minäkäsitys on henkilöillä, joka pitää itseään epäonistuneena ja jolla on tarpeettomuuden tunne.
- 5) Yhdistelmä eri malleista. Arvioidaan spesifejä minän alueita ja laaditaan profiili minäkäsityksestä.

Yksilön käsitys itsestään muodostuu eri kehitysvaiheissa eri tavoin. Varhaisvuosina huomioidaan käyttäytymistä, koulun alussa piirrerakenteita ja nuoruudessa abstrakteja psykologisia rakenteita. Kehitysvaihe otetaan arvioinnissa huomioon. Esimerkiksi kognitiivisen kompetenssin arvioinnissa lastentarhaikäisten tehtäviä ovat palapelien tekeminen, numeroiden ja kirjainten tunteminen ja kouluikäisillä lukeminen ja laskeminen. Osiot esitetään pienille lapsille konkreettisesti muodossa, kuvina ja vastausvaihtoehdot havainnollistettuina ympyröinä.

Pienten lasten vastauksista saadut minäkäsitysfaktorit eivät ole yhtä luokisat ja yksiselitteiset kuin isompien lasten. Pieni lapsi ei pysty myöskään merkitykselliseen minäarviointiin, esimerkiksi pitääkö hän itseään yksilönä tai onko hän onnellinen sellaisena kuin on. Vasta kahdeksanvuotias tai kehitysiältään noin kahdeksanvuotias pystyy arvioimaan merkitystään yksilönä. Pieni lapsi ei pysty erottamaan kysymysten sisältöä, hän ei erota esim. jonkun suorituksen yritystä kyvystä suoritua tuosta tehtävästä. Myös erityisryhmien lasten minäkäsitysarvioinnissa saattaa esiintyä vaikeuksia. (Harter & Pike 1984, 143-148.)

Pienten, 4-7 -vuotiaiden lasten minäkäsityksen mittaamista varten on laadittu kuvakysely, koska kuvien avulla saadaan lasten mielenkiinto heräämään ja tarkkaavuus suuntautumaan tehtävään. Konkreetti esitystapa auttaa lasta ymmärtämään asian, ja vastaukset ovat merkityksellisempiä. Kysymykset esitetään laajan reaktiomahdollisuuden mukaan (neljä valintamahdollisuutta), mikä vähentää sosiaalisesti toivottavan vastauksen tendenssiä. Harterin ja Piken (1980a, 1980b, 1983) laatima minäkäsitystesti (The Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children) jakautuu neljälle alueelle: kognitiivinen minä, fyysinen minä, toverisuhteet ja äitisuhteet. Lisäversiossa on myös isäsuhteita koskevia osioita.

Mittarin sisältö jakautuu havaittuun kompetenssiin ja sosiaaliseen hyväksyntään. Testissä ei ole mukana minäarvoon liittyviä kysymyksiä, koska lapsi ei pysty arvioimaan niitä. Pienten lasten ideaaliminä ja todellinen minä sekoittuvat; vasta yhdeksänvuotias pystyy käyttämään sosiaalista vertailua kompetenssinsa arvioinnissa.

Pienten lasten minäkäsityksen mittaukseen liittyy konvergenssin puute, koska lapsi ei pysty täsmälliseen oman kompetenssinsa tai sosiaalisen hyväksyntänsä arviointiin. Kysymyksessä ei ole mittarin validisuusongelma, vaan vaikeus liittyy tämän ikävaiheen minän kuvauskykyyn. Sosiaalisen hyväksynnän arvioinneissa ei vastaus välttämättä liity minän adekvaattisuuden arvioon. Esimerkiksi voidaan päätellä, että jokin minässä on yhteydessä ystävien puuttumiseen tai toisaalta syy voi olla tovereissa, jotka eivät ole mukana tai eivät ole ystävällisiä. Myös vanhempien tuen puute voi johtua siitä, ettei minää nähdä rakastettavana tai toisaalta vanhempia ei pidetä rakastettavina. (Harter & Pike

1984.) Lapsilta on kysytty testauksen jälkeen reaktioiden perusteita, ja vastaukset osoittavat konvergenttia validiutta. Testin reliabiliteetti on tyydyttävä (alfa = .75 - .89), tosin reliabiliteettia alentaa vastauspisteiden sijoittuminen suuressa määrin asteikon positiiviseen yläpäähän.

Pölkkin (1978b) koulutulokkaiden minäkäsitystä koskevassa tutkimuksessa käytettiin mittareina vapaata minäkuvausta, kieleen sidottua minäkäsitystestiä ja kuvaminäkäsitystestiä. Kuvaminäkäsitystesti on Bolean, Felkerin ja Barnesin (1971) kehittämä kuvatesti Jersildin (1952) minäkäsitysmittarin pohjalta. Pölkkin tutkimuksessa käytettiin uusittuja kuvia alkuperäisten tikku-ukkokuvien sijasta. Pölkki on käsitellyt muitakin minäkäsitysmittareita ja mainitsee muun muassa tarkkailun ja toisten ihmisten kuvailun keinoina lapsen minäkäsityksen selvittämisessä.

Minäkäsitysmittareiden ennustavuutta ja yhteyksiä muiden muun muassa koulusaavutus- ja persoonallisuusmittareiden kanssa on selvitelty lukuisissa tutkimuksissa. Lapsen arviointia itsestään, taidoistaan, suoriutumisestaan pidetään tärkeänä kehittämismotivaation kannalta. Esimerkiksi lastentarhaikäisten lasten oman edistymisen arvioinnin on todettu lisäävän taitojen saavuttamista (Studwell & Moxley 1984). Itsetunto (self-esteem) saattaa liittyä enemmän yksilön koko persoonallisuuden toimintaan kuin aikaisemmin on arveltu (Kawash & Clewes 1986).

On pyritty myös selvittämään esikouluikäisen lapsen minäkäsityksen ja suoriutumismotivaation yhteyksiä myöhempään koulusuoriutumiseen. Bridgemanin ja Shipmanin (1978) tutkimuksen mukaan varhaisilla minäkäsitysarvioilla oli merkitsevä yhteys kolmannen luokan suoriutumiseen. Samoin ennen koulun alkua arvioitu motivaatiotaso ennusti koulumenestystä. Kun eräät minäkäsitysmittarit näyttävät korreloivan positiivisesti lukemiskykyyn (mm. Burke, Ellison & Hunt 1985), saattaa testaustapakin vaikuttaa yhteisenä tekijänä. Shavelsonin ja Bolusin (1982) tutkimuksessa tuli esille muun muassa minäkäsityksen kausaalinen yhteys suorituksiin.

Lastentarhanopettajat arvioivat 20 lasta sosiaalisesti sopeutumattomiksi ja heikosti suoriutuviksi ja 36 lasta hyvin sopeutuviksi ja hyvin suoriutuviksi. Hyvin sopeutuvat olivat tottelevaisia, heikosti sopeutuvat riitelivät tovereiden kanssa ja jättivät tehtävänsä kesken. Minäkäsitykseltään ryhmät eivät eronneet, lapsilla oli hyvä itsetunto. (Strain, Kerr, Stagg, Lenkner, Lambert, Mendelsohn & Franca 1983.) Tolorin ja Tolorin (1982) lastentarhatutkimuksessa ei havaittu minäkäsityksessä eroja vetäytyvien ja impulsiivisten lasten välillä.

Johnsonin ja Kanoyin (1980) tutkimuksessa tuli päinvastaisia tuloksia. Hyvin suoriutuvilla lapsilla oli heikosti suoriutuvia parempi minäkäsitys. DeApodacan ja Cowenin (1982) mielenterveysohjelmatutkimus tukee sopeutumattomuuden ja

alhaisen itsetunnon yhteyttä. Aggressiivisesti käyttäytyvien lasten tutkimuksessa esiintyi merkitsevästi suuremmat aggressiivisuuspisteet niillä lapsilla, joilla oli alhainen minäkäsitys kuin hyvän minäkäsityksen omaavilla. Tutkimuksessa käytettiin testejä Piers-Harris children's self-concept scale ja Children's action tendency scale. (Burdett & Jensen 1983.)

Tutkimustulokset osoittavat ristiriitaisia tietoja lapsen minäkäsityksen ja sopeutumisen yhteydestä. Tulokseen vaikuttaa muun muassa käytettyjen testien erilaisuus. Tutkimustulokset osoittavat myös minäkäsityksen mittaamisen vaikeutta. Hansford ja Hattie (1982) analysoivat erilaisten minämittareiden ja suoritustuntareiden suhdetta. Mittausten väliset korrelaatiot vaihtelivat $-.77$ - $.96$ (128 tutkimusta, yli 200 000 koehenkilöä), ja keskitasokorrelaatioksi tuli $.21$. Tulosta muovasivat tutkimuksen minäkäsitys, suoritustuntareiden tyyppi, mittausten reliabiliteetit, oppilaiden luokkataso, sosioekonominen tausta ja etnisyys.

Tämän tutkimuksen minäkäsitys pohjautuu symboli-interaktionistiselle (Mead 1954) ja Rogersin (1959) fenomenologiselle teorialle. Käsitys itsestä syntyy vuorovaikutuksessa toisten kanssa jäljittelemisen ja roolien omaksumisen kautta. Minäkäsityksen tehtävänä on säädellä käyttäytymistä; itsensä hyväksyminen ja sopeutuminen liittyvät yhteen. Minäkäsitys muodostuu jatkuvana prosessina, ja myös kasvatuksellisilla tekijöillä on merkitystä minäkäsityksen muodostumisessa joko hyväksyväksi tai kielteiseksi (mm. Jersild 1952; Kash & Borich 1978; Harter & Pike 1984).

Minäkäsitys jakautuu seuraaviin alueisiin, joissa kuitenkin on jonkin verran sisällöllistä päällekkäisyyttä:

- 1) Fyysinen minä (physical self) tarkoittaa käsitystä itsestä fyysisten toimintojen suorittajana. Päiväkodissa esille tulevia fyysisiä taitoja ovat muun muassa juokseminen, kiipeily, hyppääminen ja keinuminen.
- 2) Minäidentiteetti (self-identity) sisältää käsityksen omasta sosiaalisesta jäsenyydestä ja asemasta toisten lasten ja aikuisten parissa. Siihen sisältyy käsitys itsestä sosiaalisten normien täyttäjänä ja hyväksyttynä jäsenenä päiväkodissa ja kotona.
- 3) Minätehokkuus (self-efficacy) koetaan tunteina itsestä tekevänä, oppivana, suoriutuvana, esittäväenä ja käyttäytyvänä yksilönä. Se tarkoittaa tunnetta kompetenssista, kyvykkyydestä suorittaa ja käyttäytyä. Se tarkoittaa lähes samaa kuin Kashin ja Borichin (1978) minän laajuus (self-extension). Siihen sisältyy käsitys onnistumisesta ja osaamisesta ja kuuden vuoden ikäkauteen liitettävien valmiuksien hallinnasta, esimerkiksi värien tuntemisesta, kengännauhojen solmimisesta sekä kirjainten ja numeroiden tuntemisesta. Minätehokkuuden kuvai-

lussa käytetään myös kompetenssiaottelua kognitiivisen, fyysisen, toverien hyväksynnän ja äidin hyväksynnän alueiden mukaan (ks. Harter & Pike 1984).

4) **Itsetunto (self-esteem)** tarkoittaa itsearvostusta, tunnetta siitä, että suoriutuu normeista ja että toiset hyväksyvät. Se sisältää myös käsityksen moraalisesti hyvin ja oikein käyttäytyvästä ja suoriutuvasta itsestä.

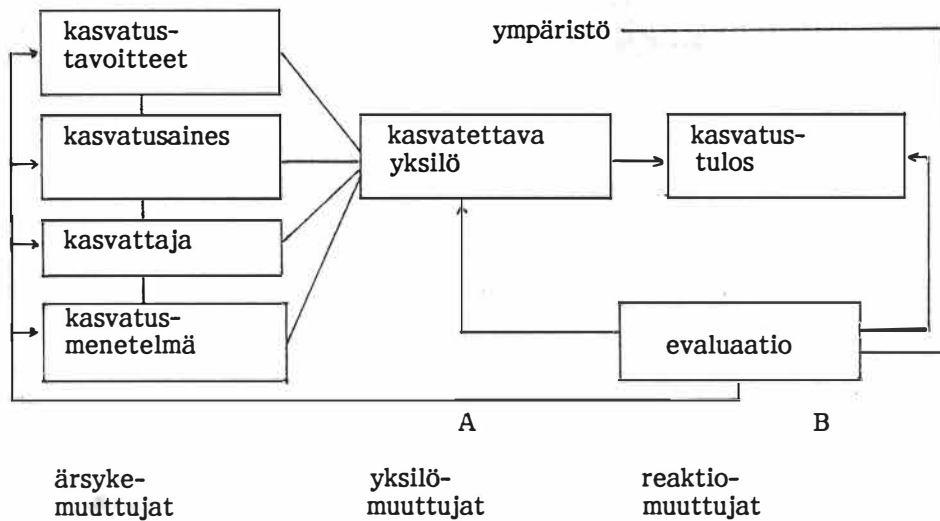
5) **Minäkuva (self-image)** on arvopohjainen käsitys itsestä. Siihen sisältyy myös tieto siitä, millainen pitäisi olla (ihanneminä, ideal-self). Minäkuva sisältää yleisiä arviointeja itsestä, esimerkiksi iloisuus, onnellisuus, rohkeus.

1.3.4 Vanhempien kasvatuskäytäntö

Vanhemmat toimivat lapsensa kasvattajina, opettajina oman yksilöllisyytensä ja elämäntilanteensa mukaan omalla tavallaan. Hirsjärven (1982) maininta kasvatuksen tapahtumisesta perheessä kaiken muun toiminnan lomassa saattaa olla hyvinkin kuvaavaa yleiselle tilanteelle. Pulkkinen (1977) on tarkastellut kotikasvatusta myös historialliselta, kansallisesta kannalta ja tuo esille suomalaisen luonteenlaadun yhteyksiä kasvatuksen laatuun. Rangaistuskeskeinen, arvostettava kasvatusta ja yksilöiden itsetunnon heikkous ovat kuuluneet suomalaiseen kasvatuskäytäntöön ja sen seuraamuksiin.

Viime aikojen kiinnostus varhaislapsuuden ja perheen merkitystä kohtaan on tuottanut Suomessa lukuisasti tutkimuksia ja kirjoituksia ja tuonut kasvatustutkimukset esille ja kehittelyn kohteeksi (mm. Alanen, Luolaja, Pölkki & Takala 1978; Luolaja 1978a, 1978b, 1979; Takala, Alanen, Luolaja & Pölkki 1979; Alanen 1980; Marin 1980; Laajus 1980, 1985; Hirsjärvi 1981; Hurme 1981; Huttunen 1981, 1984, 1985, 1988; Ojala 1981, 1983; Pulkkinen, Ahopelto, Koski, Kotimäki, Mauranen, Mäkelä, Määttä, Poijula & Rautiainen 1983; Jakku-Sihvonen 1983; Ruoppila 1983; Hämäläinen 1987a, 1987b). Tutkimuksissa ovat tulleet esille mm. perheessä tapahtuvien muutosten vaikutus lapsen persoonallisuuden kehitykseen, kasvatustietoisuuden tutkimisen vaikeudet, kasvatustietoisuuden yhteydet koulutustaustaan, äidin kasvatustietoisuuden yhteys lapsen käyttäytymiseen, peruskoulun perhekasvatustutkimuksen kehittämisen tarve, kasvatustutkimuksen metodien kehittämisen tarve ja yhä edelleen kasvatustutkimuksen tarve.

Kasvatustapahtuma on interaktiutilanne. Kasvattajan ja kasvatettavan välillä vallitsee vuorovaikutussuhde. Se on luonteeltaan sosiaalinen prosessi, jossa pyritään vaikuttamaan kasvatettavan muuttumiseen tavoitteiden suuntaisesti. Kuviossa 2 esitetään kasvatustapahtuma peruselementteineen Viljasen (1979, 40-41) mukaan.



A=sisäinen palautejärjestelmä
 B=ulkoinen palautejärjestelmä

KUVIO 2. Kasvatustapahtuma (Viljanen 1979, 40)

Kasvattaja välittää kasvatustavoitteiden mukaisen kasvatusaineen joltain menetelmää käyttäen kasvatettavalle, joka vaikuttaa ikänsä, luonteensa ja muiden piirteidensä kautta kasvattajan tekemiin valintoihin ja reaktioihin. Kasvatustapahtuman elementit ovat riippuvuussuhteessa ja muutos jossakin aiheuttaa muutosta koko järjestelmässä. Tähän perustuu kasvatuksen intentionaalinen suunnittelu ja ohjaaminen. Kasvatustapahtuma kehittyy evaluaation kautta, jossa arvioidaan tuloksia, prosessia ja elementtejä.

Perheen kasvatustilanteeseen kuuluu monia ihmissuhteita, tapahtumia, aikaisempia tekijöitä jne., jotka osaltaan muovaavat kasvatusilmastoa. Pulkkinen (1977, 138, 139) määrittelee itsekkään kasvatusilmaston välinpitämättömäksi, jossa lapsen huolenpitoa laiminlyödään ja häntä kohdellaan ankarasti. Ohjaavalle kasvatusilmastolle on tyypillistä, että perheenjäsenten välillä on runsaasti vuorovaikutusta ja lapsesta huolehditaan hyvin.

Kasvatusasenteet vaikuttavat kasvatustapahtumaan. Ne ovat yleisiä periaatteita, jotka ohjaavat osaltaan vanhempien käyttäytymistä. Ne vaikuttavat esimerkiksi siihen, millaiseksi vanhempien ja lasten vuorovaikutus muodostuu ja miten vanhemmat ohjaavat lasta. Kasvatusasenteet eivät ole välttämättä tiedostettuja eivätkä sanoiksi puettuja. (Nummenmaa 1963, 71-72.) Kasvatusasenteita on esitetty kuvauksilla lämpimyys - vihamielisyys, demokraattisuus - au-

toritaarisuus, hyväksyvyys - hylkäävyys, ylisuojelevuus - välinpitämättömyys. Ne vaikuttavat siihen, millainen kasvatusilmasto perheeseen muodostuu. (mm. Schaefer 1959; Becker 1964, 176.)

Kasvatustavoitteet ovat päämääriä, joihin lapsen kehittämisessä pyritään. Ne ovat subjektiivisia ja riippuvat kasvattajan asenteista ja arvoista. Tavoitteet esitetään yleensä lapsen toivottuna käyttäytymisenä, suorituksena, kehityksen tasona jne. Tutkimusten mukaan vanhempien asettamat yleiset tavoitteet ovat melko yhdensuuntaisia. (Viljanen 1979, 45-48.) Vanhempien mielestä ihannelapsi on rehellinen, onnellinen, kohtelias, tasapainoinen, eläytymiskykyinen, aloittekyykyinen, tottelevainen, rohkea, itsenäinen jne. (Ojanen 1976). Kasvatustavoitteet ja kasvatusaines ovat kiinteässä yhteydessä keskenään, tavoitteet kuvaavat sitä, millaiseen muutokseen pyritään, kasvatusaines sisältää ärsykkeet, joilla muutosta tavoitellaan.

Kasvatusmenetelmän avulla pyritään saavuttamaan kasvatustavoite. Viljasen (1979, 55-58) mukaan kasvatusmenetelmään kuuluvat 1) kasvuympäristö, jossa lapsi elää, 2) kasvatustilanteet, joissa kasvattaja ja kasvatettava kohtaavat sekä 3) kasvatustoimenpiteet, joita kasvatustilanteissa käytetään muutoksen aikaansaamiseksi kasvatettavassa. Kasvatustoimenpiteitä ovat mm. erilaiset opetusmenetelmät, joilla pyritään opettamaan tiettyjen tavoitteiden suuntaisia asioita oppilaille ja myös ne toimenpiteet, joilla yksittäisissä tapauksissa pyritään ratkaisemaan kasvatustilanne ja ohjaamaan käyttäytymistä.

Redl ja Wineman (1957, 400-481) esittävät joukon ohjaustoimenpiteitä, joilla kasvatustilanteessa voidaan yrittää muuttaa käyttäytymistä tai lopettaa tietynlainen käyttäytyminen. Käsittelyä on suunniteltu aggressiivisesti käyttäytyville, eikä sen kautta voida hoitaa oireiden taustalla olevia häiriöitä, se auttaa vain pinnallisesti. Samoja toimenpiteitä voitaneen kuitenkin soveltaa yleensä lasten ohjauksessa ja myös tämän tutkimuksen piiriin kuuluvien heikosti sopeutuvien lasten kasvatustilanteissa. Muun muassa seuraavia kasvatustoimenpiteitä esitetään käyttäytymisen muuttamiseen:

- 1) Ei toivotun käyttäytymisen huomiotta jättäminen
- 2) Merkillä muistuttaminen esim. sovitusta säännöstä
- 3) Läheisyys ja kosketus
- 4) Kiinnostuksen osoittaminen esim. lapsen työskentelyä kohtaan
- 5) Lisätty kiintymyksen osoitus
- 6) Huumorin käyttö tilanteen laukaisemiseksi
- 7) Avun antaminen sopivassa tilanteessa
- 8) Käyttäytymisen tulkitseminen verbaalisesti
- 9) Uudelleen sijoittaminen

10) Lapseen vetoaminen

- henkilökohtaiseen suhteeseen viittaaminen
- vaarallisuuteen, sopimattomuuteen vetoaminen
- toisten ihmisten arvioon vetoaminen
- itsetuntoon vetoaminen
- ryhmän arvioon vetoaminen
- ryhmän jäsenyyteen vetoaminen
- tilanteesta poistamiseen vetoaminen

11) Fyysinen sitominen

12) Salliminen tai ehdoton kieltö

13) Lupaukset ja palkinnot

14) Rangaistukset ja uhkaukset

Kun on haluttu tulkita aikuisten osuutta kasvatustilanteen vuorovaikutussuhteessa, on otettu käyttöön kasvatustietoisuuden käsite (Takala ym. 1979, 29). Suppeasti esitettynä se viittaa siihen kasvattajan tajunnan tilaan, jolle on tyyppillistä tietoisuus kasvattajan tehtävässä toimimisesta, siihen liittyvistä velvollisuuksista ja oikeuksista. Kasvatustietoisuuden pääalueet jäsennetään Hirsjärven (1980, 19, 20) mukaan seuraavasti:

- 1) Käsitteet kasvatuksen tavoitteista ja arvopäämääristä
- 2) Käsitteet kasvatusvuorovaikutuksen ja kasvuvirikkeiden merkityksestä
- 3) Käsitteet kehitystapahtuman lainalaisuuksista ja ihmisestä.

Takala ym. (1979, 30-32) tarkastelevat kasvatustietoisuuden muodostumista eri näkökulmien kannalta. Parhaiten kuvailuun soveltuu historiallinen ja kulttuuriantropologinen näkökulma. Kasvatustietoisuuden taso koskee sitä, miten päämäärät, keinot ja palaute on tiedostettu. Kasvatustietoisuuden sisältö tarkoittaa taas niitä tavoitteita, joita asetetaan, niitä käsityksiä, joita kasvattajalla on lapsen kehityksestä ja sitä määrävistä tekijöistä sekä oman toiminnan vaikutuksesta, sekä niitä välineitä ja keinoja, joita hän omaksuu kasvatustietoisuudessaan. Myös kasvatustilanteen tunnesävy tiedostaminen saattaa olla tärkeä, koska se tulee esille ihmisten vuorovaikutuksessa.

Vanhempien suhtautuminen eri sukupuolta oleviin lapsiin vaihtelee jonkin verran kulttuureista riippuen. Tytöt saavat osakseen enemmän kiintymystä ja kiitosta kuin pojat. Pojille asetetaan enemmän suoritusvaatimuksia ja heitä kasvatetaan ankarammin kuin tyttöjä. Bronfenbrennerin (1981, 60) mukaan sosialisatioprosessi tuottaa sukupuolille erilaisia kasvatusriskejä. Tytöille on haitallista, jos heitä holhotaan liikaa, ja pojille taas saattavat liian vähäinen kuri ja kannustuksen puute aiheuttaa häiriöitä.

Luolajan (1979) vanhempien kasvatustietoisuutta ja kommunikaatioilmastoa koskevassa tutkimuksessa tuli esille, että vanhemmat käyttivät rankaisevan

selittävää menettelytapaa jonkin verran enemmän poikien kuin tyttöjen ohjauksessa. Sekä isät että äidit rajoittivat enemmän poikien kuin tyttöjen toimintaa. Tyttöjen ohjaus oli usein neuvomista, selittämistä tai suoraan rankaisemista. Poikien kanssa keskusteltiin enemmän kuin tyttöjen kanssa, ja he saivat intensiivisempiä sosiaalistumiskokemuksia kuin tytöt. Poikia kuitenkin rajoitettiin enemmän ja heille asetettiin sääntöjä enemmän kuin tytöille.

Kasvatustapahtumassa siis vaikuttavat tiedostetut ja tiedostamattomat periaatteet, kasvatusasenteet, jotka ohjaavat kasvattajan käyttäytymistä. Vanhempien kasvatusasenteiden ja lasten käyttäytymisen laadun välillä on yhteyksiä. Lapsen alhainen itsetunto on Argylen (1971, 155) mukaan seurausta vanhempien hyljeksivästä suhtautumisesta. Lasten persoonallisuuden ongelmilla on yhteyttä vanhempien autoritaarisiin kasvatusasenteisiin. Heikosti kehittynyt minäkäsitys on todettu useiden lasten häiriökäyttäytymisen syyksi (Garrison, Kingston & Bernard 1967, 270).

Kauffmanin (1985, 103,104) mukaan vanhempien lämmin, rakastava ohjaus ja sallivuus, hyvä sietokyky erällä kasvatuksen alueilla, kuten siisteys- ja järjestyskasvatuksessa, tuottavat haluttua sosiaalista kasvua lapsessa. Voimakkaat vihamieliset kurinpitomenetelmät ja lukuisat rajoittavat säännöt ehkäisevät lapsen sosiaalista kehitystä.

Manningin, Heronin ja Marshallin (1978, 29-55) mukaan päiväkodissa ja kotona parhaiten sopeutuva ryhmä (täsmälliset) oli saanut kotona rakkautta, hellyyttä, ja myös isä osallistui lasten kasvatukseen. Äidit olivat lempeitä, mutta eivät ylihuolehtivia. Myös lapsen minän kehittyminen tarvitsee vapautta kasvaa turvallisessa ympäristössä, jossa kasvatusta on empaattista, positiivista, johdonmukaista, motivoivaa ja lasta itsenäistävää. Muun muassa Billsin (1981, 10-13) mukaan rankaiseva suhtautuminen lapseen vaarantaa hänen minäkäsityksensä muodostumista. Richmanin ym. (1982, 35-39) tutkimuksen mukaan lapset, jotka sopeutuivat huonosti lastentarhaan, olivat kokeneet kotonaan vihamielistä, rankaisevaa ja kriittistä kohtelua.

Kossakowski ja Otto (1971) ovat kuvanneet kasvatukseen vaikuttavia tekijöitä seuraavan jaottelun mukaan:

- 1) Perheen ilmasto. Se muodostuu perheenjäsenten suhteista, vanhempien tarjoamasta ihmissuhdemallista, perheen asemasta yhteiskunnassa jne.
- 2) Vanhempien kasvattajan asenteet tarkoittavat asennoitumista ja vakaumuksia, jotka vaikuttavat vanhempaan lapsensa kasvattajana.
- 3) Vanhempien kasvatustyyli ja kasvatustoimenpiteet. Kasvatustyyli tarkoittaa kasvattajan käyttäytymistä ja toimenpiteitä kasvatuksen kannalta relevanteissa tilanteissa.

4) Vanhempien psyykkiset ominaisuudet. Temperamentti, persoonallisuuden piirteet jne. vaikuttavat siihen, miten kasvatustilanteet käytetään hyväksi.

Pulkkinen (1977, 134-146) käyttää käsitettä kasvatusilmasto kuvaamaan kodin kasvatustilannetta, johon sisältyy mm. kasvatustilanteita ja yleistä suhtautumista kasvatukseen. Itsekkäässä kasvatusilmastossa laiminlyödään lapsen huolenpitoa ja häntä käsitellään ja kohdellaan kovakouraisesti. Suhtautuminen on välinpitämätöntä, ja vuorovaikutus perheenjäsenten välillä on vähäistä. Perhe palvelee vanhempien tarpeiden tyydyttämistä, ja lapset irtautuvat jo varhain kodista ja joutuvat usein epäsosiaalisiin vaikutussuhteisiin. Kodissaan lapset eivät ole saaneet vaikutteita myönteiselle sosiaaliselle kehitykselle. Jyväskyläläisen tutkimuksen mukaan aggressiivisten nuorten kasvatusilmasto oli ollut itsestä.

Tutkimuksen toisen kasvatusilmastotyypin muodostaa ohjaava kasvatus, jossa lapsesta huolehditaan ja perheen keskinäinen vuorovaikutus on runsasta. Vanhempien välit ovat hyvät ja lapsia kohdellaan hellästi ja ymmärtäen. Ohjaavassa kasvatusilmastossa lapsella on hyvät edellytykset kehittyä sosiaalisesti ja aktiiviseksi. Liiallinen huolehtiminen lapsesta voi kuitenkin aikaansaada riippuvuutta aikuiseen ja passiivisuutta sosiaalisissa suhteissa. Tutkimuksen passiivisesti mukautuvat oppilaat olivat kasvaneet kaikkein ohjaavimmassa kasvatusilmastossa.

Muun muassa päivähoiton ja kodin kasvatusilmaston ja erityisesti kasvatustilanteiden johdonmukaistamista kehitettiin Huttusen (1984) tutkimuksessa. Yhteistyön tuloksena vanhempien kasvatustilanteet kehittyivät entistä lapsikeskeisemmiksi ja esimerkiksi vanhempien hellyyden osoittaminen lapsiaan kohtaan lisääntyi. Kodin ja päivähoiton kasvatustilanteet yhdenmukaistuivat.

Vanhempien kasvatustyyli heijastaa niitä kasvatustilanteita, joita kasvattaja on omaksunut (mm. Becker 1964). Maccoby (1980, 376) jakaa vanhempien suhtautumiskategoriat 1) autoritaariseen, joka tarkoittaa perinteistä tottelemista vaativaa kasvatusta, 2) ohjaavaan, neuvotellen ja itsenäistään määräysvaltaa käyttävään sekä 3) sallivaan, positiivisella tavalla lapsen omatoimisuutta kannustavaan kasvatukseen. Lehtovaara ja Koskenniemi (1978, 68-73) esittävät muun muassa hemmottelevan ja holhoavan kasvatustyylin lisäksi hallintaa käyttävän tyylin. (ks. myös Luolaja 1979.)

Luolaja (1978) käytti kuusivuotiaita koskevassa tutkimuksessaan käsitettä perheen kommunikaatioilmasto, joka jakautui viiteen faktoriin: positiiviseen emotionaalisuuteen, kontrolliin, negatiiviseen emotionaalisuuteen, autoritaariseen hyljeksintään ja demokraattiseen hyväksymiseen. Kommunikaatioilmasto, kasvatusilmasto ja kasvatustyyli ovat sisällöltään lähekkäisiä käsitteitä.

Kasvatustoimenpiteet tarkoittavat niitä menettelyjä, joita käytetään kasvatustilanteissa lasta ohjattaessa. Luolaja (1979) käyttää käsitettä kontrolli-

menettely. Hänen tutkimuksessaan kontrollimenettelyt jakautuivat välinpitämättömään, toruvaan/rankaisevaan, puhuvaan/selittävään, välinpitämättömän rankaisevaan, välinpitämättömän selittävään ja rankaisevan selittävään toimenpiteeseen.

Tämän tutkimuksen kasvatuskäytäntö tarkoittaa vanhempien esittämää käsitystä omasta kasvatustilanteestaan, kasvatustyylistään, kasvatustavoitteiden tärkeydestä, kasvatustoimenpiteiden laadusta ja käytöstä. Kasvatuskäytäntö on lähellä aikaisemmin esitettyjä käsitteitä kasvatustietoisuus, perheen kommunikaatioilmasto ja kasvatusilmasto.

Tutkimuksessa käytetään käsitettä **kasvatustyyli**, joka kuvaa vanhemman asennoitumista ja suhtautumistapaa kasvatukseen liittyvissä kysymyksissä ja tilanteissa. Kasvatustyylin laatua kuvataan muun muassa myönteisyyttä/kielteisyyttä, lempeyttä/ankaruutta, itsenäistävyyttä/holhoavuutta, johdonmukaisuutta/epäjohdonmukaisuutta ja hellyyttä/tunteettomuutta ilmaisevilla käsitteillä.

Kasvatustavoitteet ovat niitä tavoiteominaisuuksia, joihin lapsen kasvatuksessa pyritään. Tämän tutkimuksen kasvatustavoitteita ovat muun muassa lapsen sosiaaliseen, emotionaaliseen ja moraaliseen kehitykseen liittyvät tavoitteet, suoritukseen liittyvät tavoitteet ja hyvän käyttäytymisen tavoitteet.

Kasvatustoimenpiteet tarkoittavat niitä ratkaisuja ja toimenpiteitä, joita käytetään kasvatustilanteissa ja joilla pyritään vaikuttamaan lapsen käyttäytymiseen. Tämän tutkimuksen kasvatustoimenpiteet ovat keskustelevia, selittäviä, rajoittavia, rankaisevia, tunteeseen vetoavia ja uhkailevia. Ne ovat myös johdonmukaisia, epäjohdonmukaisia ja välinpitämättömiä.

2. TUTKIMUKSEN TEOREETTINEN TAUSTA

2.1 Oppimisteoria sopeutumisen ohjaamisen ja minäkäsityksen edistämisen taustalla

2.1.1 Oppiminen ja oppimisteoria

Oppiminen on monimuotoinen prosessi, jossa käyttäytyminen tai sen perustana olevat taipumukset muuttuvat suhteellisen pysyvästi. Oppimisessa syntyy uusia yhteyksiä ja jo olemassa olevat heikot yhteydet vahvistuvat. Yhteyksiä syntyy Mussenin, Congerin ja Kaganin (1969) mukaan ärsykkeiden ja ulkoisten ja sisäisten reaktioiden välille, sisäisten prosessien ja ulkoisten reaktioiden välille sekä sisäisten prosessien välille. Oppimisen monitasoinen tapahtumasarja sisältää organismin sisäisiä prosesseja molekulaariselta tasolta neuraalisten yhteyksien tasolle ja psykologisella tapahtumaketjujen tasolla yksinkertaisista aistihavainnoista saaduista assosiaatioista monimutkaisiin kognitiivisiin tiedollisiin ja taidollisiin muistisisältöihin.

Toskala (1974, 22, 30-39) tuo esille oppimisen yksilöllisyyden ihmisen kehityksen eri vaiheissa. Ihmisen ainutkertainen biologinen rakenne ja perinnöllinen tausta, yksilöllisesti määräytyvät kypsyminen tapahtumat, erilainen ympäristö ja erilaiset elämäkokemukset tekevät jokaisesta ihmisestä yksilöllisen myös oppijana. Varhaiset oppimiskokemukset vaikuttavat myös myöhemmissä elämävaiheissa. Keskushermoston osuus oppimistapahtumassa on aktiivinen ja vaikuttaa yksilöllisyydellään myös ihmisten käyttäytymisen erilaisuuteen. Oppimisen herkkyyksillä tarkoitetaan organismin neurologisessa rakenteessa tapahtuvia muutoksia ja näiden aikaansaamia oppimisen edellytyksiä. Herkkyyksikausi voi merkitä myös kriittistä vaihetta oppimistapahtumassa, sillä oppiminen on silloin aktii-

visessa vaiheessa eikä kuitenkaan vielä vakiintunut. Häiriö voi aiheuttaa muun muassa poikkeavan käyttäytymisen alkamisen juuri tällöin. Ennaltaehkäisevän ja hoitavan työn tavoitteena on lähteä liikkeelle yksilöllisistä arvioinneista kunkin lapsen oppimisedellytysten pohjalta. Oppimistapahtumiin pohjautuvan ennaltaehkäisevän mielenterveystyön tavoitteena on luoda sellaisia oppimisen edellytyksiä, jotka tukevat yksilön kehitystä tarkoituksenmukaisesti.

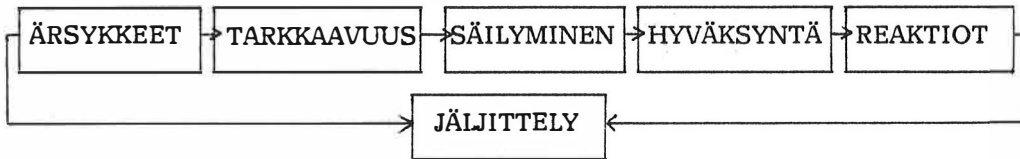
Oppimisteorioiden, erityisesti vahvistamisteorioiksi nimettyjen taustalla on muun muassa Pavlovin ja Skinnerin tutkimuksia, joiden mukaan käyttäytyminen lisääntyy, jos sitä vahvistetaan, palkitaan tai sammuu, jos vahvistaminen jätetään pois tai jos käytetään negatiivista palkitsemista, rankaisemista. Ullmanin ja Krasnerin (1975, 69-87, 224-247) mukaan myös häiriökäyttäytyminen saattaa olla oppimisen tulosta. Lapsen ympäristössä on ollut tekijöitä, jotka ovat ylläpitäneet tai lisänneet ei-toivottua käyttäytymistä. Se voidaan kuitenkin oppia pois siten, että lapsen suotavaa käyttäytymistä vahvistetaan ja ei-toivottua sammutetaan. Vahvistaminen voi olla sosiaalista palkitsemista, mieluisia tehtäviä tai palkintoja, ruokaa tms. Se voi olla myös itse-palkitsemista. Menetelmä on käyttäytymisen muokkaamista (behavior modification). (myös Westmacott & Cameron 1983.)

Seuraavassa määritellään lyhyesti oppimisen lajit, joista tämän tutkimuksen kannalta oleellista mallioppimista käsitellään tarkemmin. Toisaalta eri oppimismuodot voivat vaikuttaa samanaikaisesti ja erilaisina muotoina tai yhdistelminä, joten pelkkää esimerkiksi mallioppimiseen perustuvaa tutkimustilannetta on vaikea toteuttaa varsinkaan kenttätutkimuksissa.

Klassinen ehdollistaminen (classical conditioning) tarkoittaa yksilön vastauksista uuteen ärsykkeeseen ennestään olemassa olevalla automaattisella reaktiolla. Osa reaktioista yleistyy ja osa sammuu. Väline-ehdollistaminen (instrumental conditioning) eli operanttiehdollistaminen (operant conditioning) on kyseessä silloin, kun ennestään hallittu reaktio saadaan liittymään uuteen ärsykkeeseen vahvistamisen avulla. Tapahtuu myös reaktioiden valikoitumista ja käyttäytymisen vaiheittaista muovaamista (shaping). (Nupponen 1973, 8,9.)

Mallioppiminen (model learning), havainto/havainnoimalla oppiminen (observational learning), sijaisoppiminen (vicarious learning) tarkoittavat samaa oppimistapahtumaa, jossa käyttäytyminen on muuttunut esimerkkinä olleiden sosiaalisten ärsykkeiden vuoksi. (Nupponen 1973, 11,12; Ullman & Krasner 1975, 84,85.)

Mallioppimisen teoreettinen selitys perustuu Nupposen (1973) mukaan kognitiivisiin välitysprosesseihin. Kognitioita ei voi havaita suoraan, vaan niistä on tehtävä päätelmät suoritusten välityksellä (kuvio 3).



KUVIO 3. Kognitiivisten välitysprosessien oletettuja vaiheita (Nupponen 1973)

Säilymistä osoittaisi se, että henkilö pystyy kuvailemaan, mitä malli teki, ja hyväksymistä se, että henkilö noudattaa mallia. Jäljittelyssä ihminen käyttäytyy mallin tavoin.

Mallioppiminen auttaa esimerkiksi suppea-alaisten jo olemassa olevien reaktioiden yhdistämistä uudeksi käyttäytymiskaavioksi (pattern). Uudenlaista käyttäytymistä syntyy mallin havainnoimisen avulla niin, että uusiin ärsykkeisiin opitaan reagoimaan ennestään hallituilla käyttäytymismuodoilla. Sosiaalisia vuorovaikutusmuotoja lapsi oppii diskriminoinnin kautta; ympäristön ihmiset antavat omalla menettelyllään mallin, mihin reagoidaan ja miten reagoidaan. Ympäristö vaikuttaa myös silloin, kun lapsi kokeilee käyttäytymisessään erilaisia tapoja. Yleensä se vahvistaa mallinmukaista menettelyä ja sammuttaa huomiotta jättämisellä poikkeavaa käyttäytymistä tai joskus jopa rankaisee sen johdosta.

Kasvatuksessa käytetään mallia sekä mallin suorituksen vahvistamista, jolloin lapsi saadaan reagoimaan toivotulla tavalla. Nupposen (1973, 12) esittämässä esimerkissä aikuinen selosti tehtävän (verbaalinen malli) ja avustava lapsi käyttäytyi odotetulla tavalla (elävä malli) koehenkilön läsnäollessa. Aikuinen palkitsi verbaalisesti avustavaa lasta. Tämä auttoi koehenkilöä reagoimaan odotetulla tavalla nopeasti. Mallin avulla houkuteltiin toivottu reaktio esiin ja suoritusta vahvistamalla pyrittiin uusi reaktio vakiinnuttamaan jokapäiväiseksi käyttäytymiseksi. Mallioppimista tapahtuu myös ilman vahvistavia seuraamuksia.

Mallin havainnoiminen voi saada aikaan, että yksilö käyttäytyy osaamallaan tavalla, jota sisäistynyt kielto tai muu ehkäisy (inhibitio) on estänyt tavallisesti ilmenemästä. Mallin seuraaminen voi johtaa esimerkiksi säännöin kiellettyyn toimintaan. Ehkäisyä tukeva tai sitä heikentävä tekijä liittyy mallin antamaan tietoon odotettavissa olevista, tällaiseen käyttäytymiseen liittyvistä seurauksista. Malli voi toimia myös merkkiärsykkeenä jollekin käyttäytymiselle, jota aikaisemmin on käytetty, mutta joka uusissa olosuhteissa ei ole ollut käytössä. (Nupponen 1973, 14-17.)

Kognitiivinen oppiminen. Koska oppimista säätelevät suuressa määrin kognitiiviset elementit, voidaan puhua kognitiivisesta oppimisesta. Keskeiset kognitiiviset elementit, jotka vaikuttavat oppimiseen, ovat kieli, symbolit, mielikuvat, fantasiat, käsitteet ja näiden väliset kognitiiviset rakenteet. Tiedostava oppiminen tarkoittaa kognitiivisten elementtien uudelleen organisoitumista siten, että niille muodostuu käyttäytymistä ja havaitsemista suuntaava merkitys. (Toskala 1974, 87-97.)

2.1.2. Sosiaalisen oppimisen teoriasta Banduran mukaan

Sosiaalisen oppimisen teorian mukaan reaktioseurausten avulla oppiminen on tulosta toiminnassa koetuista positiivisista tai negatiivisista vaikutuksista. Onnistuneet käyttäytymismuodot valitaan erottelevan vahvistusprosessin kautta. Ihmisen kognitiivinen kapasiteetti mahdollistaa sen, että kokemuksista saadaan suurempi hyöty tiedostettuina kuin automaattisesti muotoutuvina reaktioina. Reaktioseurauksilla on Banduran (1977, 17-22) mukaan seuraavia tehtäviä:

1) Informatiivinen funktio

Käyttäytymisen oppimisessa reaktion tulos tai seuraamus antaa kognitiivisesti tietoa, mikä reaktio on paras kussakin tilanteessa. Kun havainnoidaan oman käyttäytymisen seurauksia, opitaan erottamaan ja käyttämään eri tilanteissa sopivia käyttäytymistapoja. Mallivaikutukset tuottavat eniten oppimista informatiivisen funktion kautta.

2) Motivaatiofunktio

Kyky arvioida ennakoita käyttäytymisen seuraamuksia johtaa käyttäytymisen aktivoitumiseen tietyissä tilanteissa. Odotuksia esitetään symbolisesti, niistä luodaan mielikuvia ja ne motivoivat toimintaan. Prosessilla on kognitiivinen luonne.

3) Vahvistava funktio

Reaktioiden seuraamusten tiedostaminen toimii vahvistavana, käyttäytymistä säätelevänä tekijänä. Oppiminen rajoittuu riittävän merkittäviin tapahtumiin. Vahvistaminen säätelee jo opittua käyttäytymistä. Useissa tilanteissa se aktivoi sellaista, mikä on jo opittu havainnoimalla.

Mallioppiminen on keskeinen oppimisen muoto Banduran (1977, 22-28) teoriassa. Suuri osa käyttäytymisestä opitaan havainnoimalla mallia.

Havainto-oppimista, mallioppimista hallitsee neljä komponenttiprosessia:

1) **Havaintoprosessissa** tapahtuu malliärsykkeiden valikoimista. Valintaan vaikuttavat affektiivisuus, mallin käyttäytymisen toiminnallinen arvo, mallin ominaisuudet, aikaisempi kokemus mallista jne.

2) Muistiprosessit

Havainto-oppimiseen kuuluu jonakin ajankohtana havaittujen mallitoimintojen muistaminen. Reaktiotoiminnot pysyvät muistissa symbolisessa muodossa, näin ne pystytään säilyttämään. Osa käyttäytymisestä säilytetään mielikuvina. Malliärsykkeiden toistuvuus tuottaa pysyviä mielikuvia, joiden avulla myöhemmin voidaan palauttaa mieleen tapahtumia, jotka eivät ole fyysisesti läsnä. Visuaalisilla esityksillä on tärkeä merkitys pienen lapsen havainto-oppimisessa, koska häneltä puuttuu verbaalisia taitoja. Mallitapahtuman verbaalinen koodaus vaikuttaa havainto-oppimisen nopeuteen ja muistiin, koska useat käyttäytymistä säätelevistä kognitiivisista prosesseista ovat verbaalisia eivätkä visuaalisia. Symboliset koodit helpottavat muistamista ja toimivat suoritusten ohjaajina, samoin harjoittelu. Välitön mallin imitointi, jota esiintyy pienillä lapsilla, ei vaadi paljon kognitiivista toimintaa. Se ohjautuu ulkoisesti mallin toiminnasta.

3) Motoriset uudelleentuottamisprosessit

Yksilö, jolla on hallinnassaan taitoja, niiden peruselementit, hyötyy eniten havainto-oppimisesta. Jos näissä on puutteita, on ensin kehitettävä monimutkaisten toimintojen perustaidot mallioppimisen ja harjoittelun kautta. Monimutkaisten taitojen oppimisessa on ongelmana se, että reaktioita ei voi selvästi havainnoida. On turvaututtava esimerkiksi omiin heikkoihin itsehavaintoihin tai verbaalisiin raportteihin, joita mallin kanssa samanaikaisesti havainnoidaan.

4) Motivaatioprosessit

Oppimistilanteessa toimii erilaisia kontrolliprosesseja ja vahvistajarooleja. Ulkoinen kontrolli tarkoittaa esimerkiksi vanhempien tai opettajien kiitosta tai moitetta. Sijaisvahvistus (vicarious reinforcement) on kyseessä silloin, kun opettaja palkitsee lasta käyttäytymisestä ja tämä vaikuttaa toiseen lapseen. Jos esimerkiksi videokuvassa roolihahmo saa vahvistusta käyttäytymiselleen, tämä vaikuttaa sijaisvahvistamisen kautta lapseen. Itsekontrolli toimii silloin, kun lapsi tuntee tyydytystä käyttäytymisestään tai suorituksestaan.

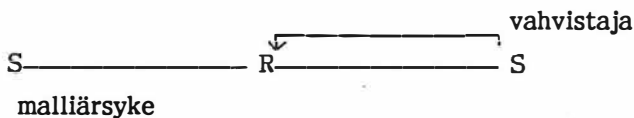
Bandura (1977, 29-35) tarkastelee havainto-oppimista lapsen iän tai kehitystason kannalta. Havainto-oppiminen riippuu yksilön kehitysvaiheesta ja kokeuksista. Pelkkä oikean käyttäytymisen vahvistaminen ei selitä epäonnistumisia oppimistilanteissa. Havainto-oppimista helpottaa valikoivan havainnoinnin, muistin, sensomotoristen ja ideomotoristen taitojen sekä käyttäytymisen todennäköisten seurausten ennaltahavaitsemisen harjoittaminen. Aluksi lapsen mallioppiminen on imitointia, mutta kun kielellinen taito kehittyy, lapsi pystyy symboloimaan kokemuksia ja muuttamaan ne motorisiksi modaaliteeteiksi, ja kyky viivästettyyn käyttäytymisen mallitoimintaan lisääntyy. Pelkkä kronologinen ikä ei selitä kognitiivista tasoa, kehitysindexiä, vaan tieto siitä, mille tasolle komponenttifunktiot ovat kehittyneet.

Sosiaalisen oppimisen teoria ja Piaget'n teoria korostavat molemmat senso- ja ideomotorisen oppimisen tärkeyttä. Pienen lapsen on kyettävä muuttamaan näkemänsä vastaaviksi toiminnoiksi ja vaihtamaan ajatukset organisoiduiksi toimintajaksiksi.

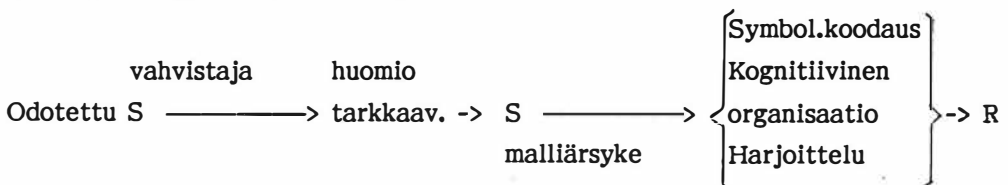
Uusia käyttäytymistapoja voidaan luoda organisoimalla reaktiot tiettyihin sarjoihin. Oppimisteorioiden mukaan reaktioelementit valitaan ulkoisesta suorituksesta antamalla mallivihjeitä ja palkitsemalla mallin mukaista käyttäytymistä ja jättämällä huomiotta muunlainen. Näin saadut reaktiokomponentit kiinnitetään vahvistamalla ketjuksi yhä monimutkaisempien käyttäytymismuotojen muodostamiseksi. Käyttäytyminen organisoituu uusiksi sarjoiksi suorituksen kuluessa ja tarvitsee syntyäkseen ulkoisia reaktioita ja välitöntä vahvistusta. Sosiaalisen oppimisen teorian mukaan käyttäytyminen opitaan symbolisesti reaktiotietoa prosessoimalla ennen suoritusta. Kun lapsi näkee mallin käyttäytyvän halutulla tavalla, hän ajattelee mielessään, miten reaktiokomponentit on yhdistettävä uuden käyttäytymisen tuottamiseksi. Lapsi ohjaa toimintaansa etukäteistiedoilla eikä tuloksen perusteella. Havainnoimalla mallin käyttäytymistä lapsi voi myöhemmin kuvailla sen ja käyttäytyä samalla tavalla. (Bandura 1977, 34-35.)

Sekä operanttiehdollistamisteoria että sosiaalisen oppimisen teoria olettavat, että toimintojen seuraukset vaikuttavat havainnoimalla opittujen suorituksen valintaan. Sosiaalisen oppimisen teorian mukaan oppimista tapahtuu vahvistamisen kautta; ulkoiset, sijais- ja itseluodut seuraukset toimivat vahvistajina. Kuviossa 4 esitetään operanttiehdollistamisteorian ja sosiaalisen oppimisteorian mukaiset oppimisketjut.

Operanttiehdollistaminen:



Sosiaalisen oppimisteorian mukaan:



KUVIO 4. Operanttiehdollistamisen ja sosiaalisen oppimisen teorian mukaiset oppimistapahtumat (Bandura 1977, 38.)

Mallin tarkoitus on välittää tietoa siitä, miten reaktiot voidaan syntetisoida uusiksi käyttäytymistavoiksi. Reaktiotieto voi välittyä fyysisten esitysten, kuvallisten esitysten ja sanallisen kuvailun kautta. Havainnoitsijat, joiden käsitteelliset ja verbaaliset taidot eivät ole riittävästi kehittyneitä, hyötyvät enemmän käyttäytymisesityksistä kuin pelkistä verbaalisista malleista. (Bandura 1977, 39.)

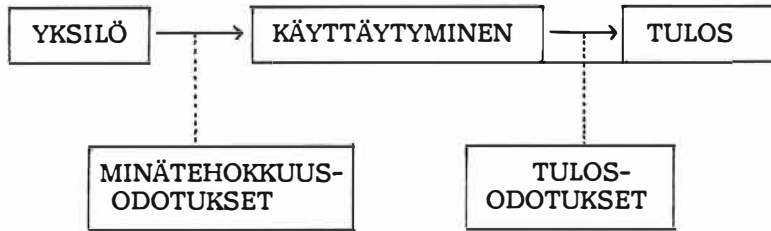
Oppimiskokemukset ovat yksilöllisiä, ja sama tilanne herättää eri ihmisissä erilaista käyttäytymistä, koska he kokevat ja jäsentävät sen eri tavalla. Vaikka ihmisillä on yhteisiä piirteitä, ne eivät kuitenkaan ole universaaleja. Oppimisessa on tärkeää, miten se auttaa minän projisoitumista, ja ihminen keskittyy piirteisiin, jotka ovat hänen minäkäsityksensä kannalta keskeisiä. Banduran teorias-
sa korostuu ympäristön ja yksilön vastavuoroisuus, jossa otetaan huomioon yksilön biologiset lähtökohdat, yksilöllisyys ja oppimismahdollisuudet. Lapselle on yrityksen ja erehdyksen kautta oppimista taloudellisempaa oppia toivottuja käyttäytymismuotoja sisäistämällä niitä hyväksytyn mallin kautta ja kognitiivisten prosessien välityksellä.

Tunne henkilökohtaisesta oman ympäristön hallinnasta, yksilöllinen kompetenssi, toimii inhimillisen käyttäytymisen primaarina motivoijana. Yksilö pyrkii kompetenssiin vuorovaikutuksessaan ympäristön kanssa. Bandura (1982) käyttää käsitettä minätehokkuus (self-efficacy) aikaisemman kompetenssikäsitteen sijasta.

Minätehokkuus viittaa siihen, että yksilö uskoo kykynsä osata käyttäytyä tietyllä tavalla, mikä on tärkeää haluttuun tulokseen pääsemiseksi. Käyttäytymisen ja käyttäytymisen muutos ovat tulosta minätehokkuususkomusten (beliefs) tason muutoksista. Tehokkuusodotukset yleistyvät uusiin tilanteisiin, jos ärsyke ja reaktioedellytykset (requirements) ovat samanlaisia. Minätehokkuus erotetaan tulosodotuksista (outcome), jotka tarkoittavat uskoa siihen, että tietty käyttäytyminen johtaa tiettyyn tulokseen. Bandura kuvaa minätehokkuusodotusten ja tulosodotusten suhdetta siten, että molemmat ohjaavat yksilön käyttäytymistä, mutta minätehokkuusodotukset ovat tärkeämmät kuin tulosodotukset (ku-
vio 5).

Tehokkuus ympäristön hallinnasta ei ole pelkkä tieto siitä, mitä pitää tehdä, vaan se on kyky, jonka osatekijät - kognitiiviset, sosiaaliset ja käyttäytymistaidot - on organisoitava integroituneiksi toimintasuunniksi erilaisiin tarkoituksiin. Havaittu minätehokkuus liittyy arvioihin siitä, miten hyvin kyetään toimimaan tulevaisuuden tilanteista selviämiseksi.

Minätehokkuusarviot määräävät, kuinka paljon yritetään ja kuinka paljon jaksetaan. Kykyjään epäilevä luovuttaa ja kykyihinsä uskova yrittää enemmän ja saa sitkeydellään aikaan hyviä suorituksia. Arvio omasta tehokkuudesta vaikut-



KUVIO 5. Minätehokkuus- ja tulosodotusten suhde käyttäytymisen ohjaamisessa (Velder 1984, 5.)

taa toimintojen ja ympäristötilanteiden valintaan. Valitaan toimintoja, joista arvellaan selvittävän ja vältetään sellaisia, jotka ylittävät kyvyt. Arviot kyvyistä vaikuttavat myös ajatustapoihin ja emotionaalisiin reaktioihin etukäteen ja todellisissa tilanteissa. Tehottomaksi itsensä tunteva kokee puutteensa vielä suurempina kuin ne ovat. Hyvä minätehokkuustunne auttaa kohdistamaan huomion tilanteen vaatimuksiin ja yrittämiseen. (Bandura 1982.)

Minätehokkuusarviointit perustuvat seuraaviin informaatiolähteisiin.

1) Suoritusosaavutuksia (performance attainments) yksilöt saavat aikaisemmista kokemuksista. Hyväksyttävät saavutukset ovat vaikuttavimpia informaatiolähteitä, koska ne perustuvat autenttisiin hallintakokemuksiin ja onnistuminen nostaa havaittua minätehokkuutta.

2) Sijaiskokemukset (vicarious experience)

Uusi käyttäytyminen tai käyttäytymiskombinaatioita opitaan havainnoimalla toisia joko vahvistamalla tai ilman. Malli voi olla joku toinen henkilö tai mallia otetaan videokuvista, televisiosta, sarjakuvista jne. Malli antaa havainnoitsijalle vihjeitä, jotka helpottavat samanlaisen käyttäytymisen omaksumista. Kun havainnoija näkee toisten onnistuvan, hänen tehokkuusodotuksensa kohoavat. Samanlaisen kompetenssin omaavien epäonnistuminen heikentää havainnoijan arviota omista kyvyistään.

3) Verbaalinen suostuttelu (verbal persuasion)

Verbaalisessa kommunikaatiossa yksilölle muodostuu uskomuksia, asenteita ja myös asenteiden muutoksia. Elävä tilanne tai videokuva on tehokkaampi mielipiteiden muokkauksessa kuin kirjoitettu teksti. Toisto tehostaa viestin vaikutusta. Viestiä välittävän henkilön ominaisuudet vaikuttavat asian perillemenoon. Verbaalinen suostuttelu ei ole kovin tehokas pysyvien minätehokkuustulosten aikaansaamisessa. Viestin luotettavuus ja realismi vaikuttavat onnistumiseen. (myös Velder 1984, 13-17.)

4) Emotionaalisen jännityksen (arousal) mukanaolo aiheuttaa pelkoa, ahdistusta ja potentiaalista epäonnistumista. Matala jännitystila liittyy kompetenssiin ja korkea inkompetenssiin.

Banduran mukaan lasten kognitiiviset kyvyt ja sosiaaliset taidot vaikuttavat eri informaatiolähteiden voimaan minätehokkuuden kehityksessä. Velderin (1984, 45-53) esittelemässä tutkimuksessa oletettiin, että muodollisten operaatioiden vaiheen lapset saavat vahvistusta minätehokkuudelleen suoriutumiskokemuksista, konkreettien operaatioiden vaiheen lapset sijaiskokemuksista ja esioperationaalisen vaiheen lapset verbaalisesta suostuttelusta. Minätehokkuusteorian mukaan oletettiin lisäksi, että minätehokkuusarvio paranee onnistumisen ja huononee epäonnistumisen myötä. Positiivista palautetta (feedback) saaneet koehenkilöt yrittävät myöhemmin useampia suorituksia kuin suorituksissaan epäonnistuneet.

Tutkimuksen 180 poikaa lastentarhanikäisistä yhdestoistaluokkalaisiin arvottiin ryhmiin, joissa koehenkilöt saivat hypoteesien mukaisesti informaatiota minätehokkuudestaan onnistumisen tai epäonnistumisen kautta. Tulokset tukivat hypoteesia, että lapsen kognitiivinen kehitys vaikuttaa hänen kykyynsä hyödyntää ja prosessoida minätehokkuustietoa eri lähteistä. Esioperationaalisen ja konkreettisten operaatioiden vaiheen lapset reagoivat odotetulla tavalla, mutta muodollisten operaatioiden vaiheen lapset eivät. Onnistumiskokemukset johtivat minätehokkuuden kasvuun muilla paitsi pienimmillä lapsilla. Palaute onnistumisesta ei tuonut merkittävästi enempää tehtäväsinnikkyyttä (persistence) kuin yrityksessä epäonnistuminenkaan paitsi konkreettisten operaatioiden vaiheen pojilla. (Velder 1984, 84-88.)

Lastentarhaikäisten minätehokkuutta kohotti odotusten mukaisesti verbaalinen suostuttelu. Kognitiivisten kykyjen rajoittuneisuus estää omaksumasta toisen näkemystä tai kohdistamasta huomiota moneen asiaan yhtäaikaan. Velder (1984, 43) korostaa vanhempien vaikutusta lapsen minätehokkuuden realistisessa arvioinnissa. Mallin epäonnistuminen tai onnistuminen ei vaikuttanut paljonkaan esioperationaalisen vaiheen lasten minätehokkuuteen. Velderin (1984, 84) mukaan lapsi on tässä vaiheessa niin egosentrinen, ettei hän pysty samaistumaan mallin saamiin seurauksiin. Toisaalta taas hiukan vanhemmat konkreettisten operaatioiden vaiheen lapset omaksuivat mallin saamia kokemuksia paremmin kuin muut ryhmät.

Gresham (1984) tarkastelee tavallisiin ryhmiin integroitujen vammaisten lasten minäkäsitystä ja minätehokkuutta Banduran teorian kannalta. Integraatiossa ei ole otettu huomioon vammaisten jatkuvaa epäonnistumista sosiaalisissa tilanteissa ja koulusuorituksissa. Yksilön odotukset kyvystään hallita tiettyjä tehtäviä vaikuttavat sekä aloitteisuuteen että kestävyteen käyttäytymisessä. Odotusten voima ennustaa sitä, motivoituuko yksilö edes yrittämään tilanteesta

selviämistä. Integroidulla vammaisella lapsella ei ole valinnan mahdollisuuksia, hänen on usein osallistuttava tilanteisiin, joissa epäonnistuminen on todennäköistä. Lapselle muodostuu käsitys heikosta minätehokkuudesta, ja hän alkaa reagoida epäonnistumiseensa vetäytymällä tai alkaa käyttäytyä häiritsevästi.

Vammaisten minätehokkuuden lisäämisessä turvaututaan lähinnä suoriutumissaavutuksiin ja sijaiskokemuksiin. Sosiaalisten taitojen harjoittamisohjelma pyrkii lisäämään hyväksytyksi tulemista ja sosiaalisia vuorovaikutuskeinoja. Ohjaustekniikka sisältää suoriutumissaavutusten osalta osallistumismallioppimista, käyttäytymisen harjoittelua, suoraa suoritusten vahvistamista ja toveristrategioita. Gresham (1984) arvioi sijaiskokemusten merkitystä minätehokkuuden lisäämisessä heikommaksi kuin suoriutumissaavutukset. Sijaiskokemuksissa (symbolinen malli, malli ilman osallistumista, peitetty malli) havainnoidaan toisten suoriutumista ja onnistumista.

Bandura (1982) on tuonut minätehokkuusteoriassaan esille myös sopeutumattomien kuntouttamismahdollisuuden. Minätehokkuuden havaitseminen auttaa selvittämään mm. häiriökäyttäytymisen aiheuttamia muutoksia sopeutumisessa.

2.1.3. Sopeutumisen ohjaaminen

Lovell (1981, 265) tarkastelee psykologisen soveltuvuuden kehittymistä tarpeiden oikean huomioonottamisen ja sopivan vähentämisen kannalta. Primaari- ja sekundaaritarpeet aiheuttavat yksilön tarpeiden tyydyttämiseen tähtäävää käyttäytymistä. Lapsen sosiaalisesti hyväksyttävien tarpeiden riittävä toteutuminen johtaa terveeseen persoonallisuuden kehittymiseen. Liian usein ilmaantuvat esteet aiheuttavat frustraatiota, ja jos lapsi ei näissä olosuhteissa kykene oikeisiin reaktioihin ja onnistuu vain osittain päämäärien saavuttamisessa, voi hänesitä tulla sopeutumaton. Jos hän ei koe onnistuvansa lainkaan, voi seurata henkinen romahdus. Päämäärien valinta riippuu lapsen psykologisesta sopeutuvuudesta sekä hänen näkemyksestään omasta tilastaan ja mahdollisuuksistaan. Sopeutumattomat yrittävät usein päästä ei-hyväksytyihin päämääriin. Myös vanhemmat ja opettajat saattavat asettaa lisäesteitä sopeutumattoman lapsen valitsemille päämääriille. Lapsi valitsee sopimattomia reaktioita, hän onnistuu vain osittain, ja sopeutumattomuus lisääntyy.

Häiriökäyttäytyminen ei eroa normaalikäyttäytymisestä kehityksessään, pysyvyydessään tai tavoissa, joilla sitä modifioidaan. Oletetaan, että suurin osa käyttäytymisestä on opittua, säilytettyä ja säädeltyä niiden seurausvaikutusten mukaan, joita yksilö saa luonnollisena palautteena ympäristöltään. Käyttäytyminen on tulosta monimutkaisesta vuorovaikutustapahtumasta yksilön sisäisten voimien ja heikkouksien sekä ympäristön osittain rohkaisevan ja osittain pahek-

svan reaktion välillä. Häiriökäyttäytyminen saattaa olla epäonnistuneen oppimisen tulosta. (Herbert 1981, 1,2.) Sosiaalisen oppimisen lähestymistapa sopeutumattomuuden tarkastelussa on relevantti. Prosessit, jotka auttavat lasta sopeutumaan elämään, saattavat tietyissä olosuhteissa johtaakin sopeutumattomuuteen. Kypsytön lapsi ei esimerkiksi aikuista imitoidessaan tiedä, onko käyttäytyminen toivottavaa vai ei.

Behavioristinen lähestymistapa tarjoaa lähtökohdan sopeutumattoman lapsen auttamiselle. Se antaa suunnan terapeutin työlle ja korostaa lapsen luonnollisen ympäristön osuutta tapauksen tutkimisessa ja hoitamisessa. Herbert (1981, 2,3) tuo esille kolmiomallin (triadic model), jossa vanhempien ja muiden hoitajien vaikutusta korostetaan tärkeämpänä kuin ammattiauttajien osuutta. Vanhemmillä ja opettajilla on mahdollisuudet auttaa lasta alkuvuosina, he pystyvät eri tilanteissa aina paikalla olevina sopeuttamaan lasta ja lieventämään käyttäytymisongelmia. Kasvatustilanteissa aikaansaadut muutokset yleistyvät koskemaan muitakin elämänvaiheita. Kolmiomalli vie terapian klinikkaistunnoista lapsen todelliseen maailmaan.

Kolmiomallin etuna on myös sen toimiminen riittävän usein ja tarpeeksi kauan, jolloin muutokset ovat myös pitempiaikaisia. Malli edellyttää yhteistyötä vanhempien, opettajien ja ammattiauttajien välillä. Tästä tullaan siihen päätelmään, että sopeutumattomuutta voidaan tehokkaimmin vähentää oppimisperiaatteiden terapeuttisella soveltamisella. Sopeutumaton, yleensä opittu käyttäytyminen, voidaan poisoppia tai sitä voidaan muuttaa oppimisperiaatteiden mukaisella ohjauksella. Lapsiterapiassa on Herbertin (1981, 3) mukaan kaksi perustettavaa: 1) halutun käyttäytymisen hankkiminen, esimerkiksi tottelevaisuuden, itsekontrollin, siisteyden ja sosiaalisten taitojen oppiminen ja 2) luopuminen jostakin ei-toivotusta reaktiosta, esimerkiksi pelkojen tai aggressiivisen suhtautumisen poisoppiminen tai jonkun reaktion vaihtaminen toiseen, esimerkiksi itkuisen vetäytyvyyden sijaan itsevarman käyttäytymisen omaksuminen.

Tehtävät voidaan suorittaa yhden oppimistyyppin tai niiden yhdistelmien avulla. Käyttäytymisen muokkaaminen (behaviour modification) antaa käytännön taidot oppimistyyppien, a) klassinen ehdollistamisen, b) operanttiehdollistamisen, c) havainto-oppimisen ja d) kognitiivinen oppimisen, käytölle ja niiden periaatteiden toteuttamiselle terapeuttisissa kasvatustarkoituksissa. Työ alkaa, kun on asetettu selkeä tavoite, mitä halutaan muuttaa. Käyttäytymisen muokkaaminen ei ole vain ongelmalasten ei-toivotun käyttäytymisen muuttamista, vaan se on myös lapsen sosiaaliseen maailmaan kuuluvien ihmisten käyttäytymisen muuttamista. (myös esim. Bandura 1969; Algozzine 1977.) Se ei ole vain ehdollistamista tai mekaanista harjoitusta lahjonnan ja pakottamisen avulla, vaan se perustuu oletukseen, että kognitiiviset prosessit ovat keskeisiä inhimil-

lisessä oppimisessa ja että sillä on eettinen pyrkimys. Käyttäytymisen muokkaaminen korostaa lapsen toiminnan ja tavoitteiden, velvollisuuksien ja riskitekijöiden ymmärtämistä. Oppimista ja ehdollistumista tapahtuu yleensä korkeampien henkisten prosessien toiminnan kautta. Käyttäytymisen ohjaaminen on taidokasta kasvattamista. Sen onnistuminen vaatii ohjausta ja toteuttajan kokeneisuutta kasvatustyössä. (Herbert 1981, 4,5.)

Samuels (1981, 205-207) tarkastelee käyttäytymisen muokkaamista samantapaisesti. Tehokkain interventio on huolellinen, johdonmukainen ympäristömuutusten manipulointi siten, että lapsen käyttäytyminen muuttuu. Tavoitteena on totaalinen, positiivinen muutos lapsessa ja muutosten yleistyminen siten, että lapsi käyttäytyy uudella tavalla myös kotona. Kaikille lapsen kanssa työskenteleville opetetaan menetelmät, joita lapsen ohjauksessa käytetään. Oppimistekniikkoina käytetään 1) operanttiehdollistamista, jossa käyttäytymistä vahvistetaan palkkioiden ja rangaistusten avulla sekä lisätään vähitellen ahdistusta aiheuttavien ärsykkeiden sietoa (systemaattinen desensitisaatio), 2) mallioppimista, jossa käytetään eläviä sekä filmillä esiintyviä malleja ja 3) sijaisehdollistamista, jolloin parittain käytetyistä ärsykkeistä toinen ottaa toisen paikan reaktion tuottamisessa. (vrt. Chazan & Laing 1982.)

Käyttäytymisen muokkaamisen etuina mainitaan seuraavat: kohdekäyttäytyminen määritellään tarkasti, käytetään selvärajaisia menetelmiä, tulokset voidaan arvioida helposti ja terapia on taloudellista, koska henkilökunta suorittaa sen lyhyellä koulutuksella. Huonoina puolina mainitaan terapian epäinhimilliset piirteet, jäykkyys, tunteiden huomiotta jättäminen ja heikko yleistvyys muihin tilanteisiin. (Samuels 1981, 207; myös esim. Bills 1981, 8.)

Samuels (1981, 205) kuvailee humanistista, asiakaskeskeistä terapiaa, jonka päämääränä on auttaa lasta hyväksymään itsensä, integroitumaan paremmin ympäristöön ja ottamaan entistä paremmin vastaan kokemuksia. Häiriintyneisyys estää tai vääristää persoonallisuuden kasvua, aiheuttaa minän puolustusmekanismien liioiteltua käyttöä ja estää orientoitumista todellisuuteen. Lapsi tarvitsee itseluottamusta pystyäkseen tyydyttämään luonnollista itsensä toteuttamisen tarvetta. Humanistisen terapian mukaan yksilö voi selkiyttää tunteitaan hyväksyvässä, avoimessa ympäristössä, jossa tuetaan myös hänen positiivista minätunnettaan. Vanhemmat ja myös koko perhe osallistuvat terapiaan, lapset käyvät leikkiterapiassa.

Ruotsalaisissa päiväkodeissa käytettiin oppimisteoriaan pohjautuvaa nukkeleikkiohjelmaa aggressiivisten lasten ohjaamisessa. Leikkien aiheina olivat ne tapahtumat ja ristiriitatilanteet, joita lasten elämässä esiintyi. Ohjelman jälkeen todettiin aggressiivisuuden vähentyneen ja lasten omaksuneen leikeissä esiintyneitä vähemmän hyökkäviä käyttäytymismalleja. (Jakobsson & Tobiasson

1972.) Pulkkinen (1977) ja Lahtisen (1978) tutkimuksissa saatiin päiväkodeissa toteutetuilla ohjelmilla hyviä tuloksia lasten sosiaalisen ja emotionaalisen kehityksen edistämiseksi.

Ruotsissa on selvitetty myös päiväkodin ilmaston laatua. Ilmastoa on tarkasteltu henkilökunnan kasvatusasenteiden, yhteistyökykyisyyden ja toimintatapojen sekä päiväkotiin liittyvien tekijöiden kannalta. Vertailtavana on ollut nykyisyyteen suuntautuva ohjaus, jossa toiminta ei ole kovin paljon ennalta suunniteltua vaan lapset saavat toimia vapaasti. Kuitenkin aikuinen tekee ratkaisut ja antaa autoritaariset käskyt. Tulevaisuuteen suuntautuvassa ilmastossa toiminta on suunniteltua, mutta lapsetkin saavat osallistua suunnitteluun. Aikuinen havainnoi ja aktivoi lapsia sekä osallistuu toimintoihin. Nykyisyyteen suuntautuneen kasvatusilmaston lapset olivat sopeutumattomampia kuin tulevaisuuteen suuntautuneen ilmaston lapset, jotka oppivat ottamaan vastuuta ja toimimaan yhteistyössä. (Ekholm & Hedin 1987.)

Pienten lasten suotuisan kehityksen turvaamiseksi on suoritettu tutkimus- ja kehittelytyötä. Negatiivistakin arvostelua saaneet rikastuttamisohjelmat (mm. Frost 1968; Baruth & Duff 1980) ovat vaikuttaneet myös positiivisella tavalla lasten kasvatukseen. Varhaisen diagnoosin ja kuntoutuksen tärkeys erityislasten kasvatuksessa on tuotu tutkimuksissa ja artikkeleissa esille (mm. Piazza & Rothman 1979; White 1979; Kauffman 1985). Vammaisten lasten integroiminen toisten lasten pariin on todettu tärkeäksi tavoitteeksi, mutta tutkimusta tarvitaan vielä esimerkiksi vuorovaikutussuhteiden selvittämiseksi (esim. Piazza & Rothman 1979; Vedeler 1982; Odom, Deklyen & Jenkins 1984; Gresham 1984). Lapsen kehityksen arviointi ja havainnointi luokan toimintatilanteessa antaa tietoa luokkasijoituksesta sekä vihjeitä kasvatukseen toteuttamiseksi yksilöllisesti (mm. Knoff 1983; Belsky 1984; Odom ym. 1984). Useissa tutkimuksissa ja artikkeleissa painotetaan vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön tärkeyttä erityislasten ohjauksessa sekä vanhempien tarvetta saada ohjausta ja tukea kasvatustyössään (esim. White 1979; Herbert 1981; Samuels 1977, 1981; Affleck, McGrade, McQueeney & Allen 1982).

Banduran minätehokkuusteoriaan pohjaavassa tutkimuksessa tutkittiin aikuisen mallin vaikutusta 6-7 -vuotiaiden kestävyystasoon. Opettajan malli ja luottavaisuuslausunnot vaikuttivat lasten tehtäväsinnikkyuden ja minätehokkuuden (self-efficacy) lisääntymiseen. (Zimmerman & Ringle 1981.)

2.1.4. Minäkäsityksen edistäminen

Päivähoidon tavoitteena on edistää lapsen minäkäsitystä myönteiseksi ja tukea itsetunnon kehittymistä. Lapselle opetetaan vastuullisuutta, avoimuutta, myötä-

tuntoa, tunteiden ilmaisua ja tahdonmuodostusta (Päivähoidon kasvatustavoitekomitean mietintö 1980). Bills (1981, 3-6) käsittelee minäkäsityksen edistämistä koulun tehtävänä ja pohtii, miksi minäkäsityksestä on huolehdittava ja mitä koulukokemusten rajoissa voidaan tehdä minäkäsityksen kehittämiseksi. Jokaisella ihmisellä on ainutkertainen, itse luotu maailma, jossa keskeisenä vaikuttaa käsitys itsestä. Se vaikuttaa yksilön havaintokenttään, joka minäkäsitykseltään terveellä ihmisellä on joustava, laaja ja muuttuva. Jos havainto on ristiriidassa minäkäsityksen kanssa, sen hyväksyminen on vaikeaa, oppiminen on merkityksentöntä. Koulussa havaintoja hyväksytään tilapäisesti, koska tiettyjen seurausten välttäminen on tärkeää. Nämä asiat kuitenkin unohtuvat pian.

Muutokset minäkäsityksessä ovat muutoksia havainnoissa, asenteissa ja ymmärtämisessä, ne eivät ole muutoksia tiedoissa, taidoissa tai kokemuksissa. Koulussa voidaan minäkäsitystä kehittää antamalla mahdollisuus tarkoituksenmukaiseen, merkitykselliseen oppimiseen. Rangaistukset, häpeä, muistutukset jne. ovat uhkana minälle, ne vaikuttavat usein päinvastaisella tavalla kuin on tarkoitettu. Normaalkasvussa hankitaan kokemuksia minälle, uhattuna puolustaudutaan ja kasvu lakkaa. (Bills 1981, 7.)

Tutkimuksessa, jossa selviteltiin yksilöiden välisiä ahdistuslähteitä, tuli esille minäkäsityksen laadun ja ahdistuneisuuden yhteys. Heikko itsearvostus johtaa ahdistuneisuuteen, samoin myös tilanne, jossa yksilön oma käsitys itsestään on ristiriidassa 'tärkeiden toisten' hänestä viestittämän evaluaation kanssa. Toisten negatiivinen arvostus saa aikaan uhan ja epävarmuuden tunteita. (Lundgren & Schwab 1977.) Negatiivinen itsetunto on yhteydessä ahdistuneisuuteen, heikkoihin koulusuorituksiin ja oppimisvaikeuksiin jo lastentarhaiässä (Patten 1977, 66).

Bills (1981, 8-12) kritisoi vahvistamisteorioiden mukaista lahjonnan kautta oppimista. Se ei kehitä tunteita eikä ajattelua. Hyvä kasvatusilmasto, jonka positiivisuuteen opettaja voi vaikuttaa, antaa paremmat mahdollisuudet kasvuille. Se tekee tietoiseksi vaihtoehdoista ja seurauksista ja auttaa hyvien valintojen teossa. Ilmasto ei kuitenkaan ole neutraali tai vapaa arvoista. Se antaa vapauden etsiä uusia kokemuksia ja mahdollisuuden minän uudelleen määrittelyyn niiden kautta. Kasvuvoima ja lapsen oma motivaatio tarjoavat lähtökohdan oppimiselle. Avoin ihminen on avoin kasvulle, kokemukselle ja muutokselle. Päinvastaisessa tapauksessa ihminen etsii vastauksia menneisyydestä, torjuu uudet kokemukset ja välttää vastuuta omista ratkaisuisistaan. Opettajan avoimuus ja myönteiset asenteet edistävät oppimista.

Auttamissuhteiden kannalta on tärkeää, että avunsaaja kokee auttajan asennoituvan häneen positiivisesti ja ilmaisevan positiivisia asenteita ilman ehtoja. Lisäksi auttaja on koettava empaattiseksi ja luotettavaksi niin, että sanominen

ja tekeminen vastaavat ajatuksia ja tunteita. Kiireettömyys on tärkeää, ja opettajan antama ymmärtämys ja huomio yhdelle lapselle välittyy luokassa toisillekin. (Bills 1981, 13-17; myös Johannessen 1985.)

Billsin (1981) esittämä minäkäsitystä edistävä auttava ohjaus on läheinen Freiren (1976) luomalle dialogipedagogiikalle (vuorovaikutuspedagogiikka). Kasvatukseen liittyy tiedostamisprosessi, jossa tärkein väline on dialogi, vuorovaikutus. Dialogipedagogiikan toteutusta päiväkodeissa on tutkittu Ruotsissa (mm. Kärby 1980), mutta kokeilut eivät ole johtaneet dialogipedagogiikan yleiseen toteutukseen. (Karlsson 1983; myös Niikko 1986.)

Niikon (1988) tutkimuksessa pyrittiin päiväkodin henkilökunnan koulutuksella ja sen kautta muuttuneilla toimintatavoilla (vuorovaikutuspedagogiikka) edistämään lasten sosioemotionaalista kehitystä. Lasten omatoimisuus ja yhteistoiminnallisuus kehittyivät tilastollisesti merkitsevästi, mutta itseluottamuksen ja keskittymisen edistymisessä ei tullut tilastollisia eroja. Ns. puutteellisesti kehittyneet lapset edistyivät merkittävästi.

Kasvatustapahtuman kehittämistä varten opettajien ohjaustyylit on jaoteltu kahteen ryhmään: 1) avustavaan rooliin ja 2) kontrolloivaan rooliin. Roolit muistuttavat jonkin verran kasvatusilmastojaottelua (ks. Ekholm & Hedin 1987), mutta esimerkiksi kontrolloiva rooli tarkoittaa hyvin suunniteltua opettajajohdoista opetusta, jossa oppilasta tarkkaillaan ja ohjataan vastuullisuuteen. Avustava rooli lähenee tulevaisuuteen suuntautuneen ilmaston opetuspyrkimyksiä. Opettajan osuus on lapsen minäkäsityksen edistämisen kannalta tärkeä. Kysymysten ohjaava asettelu ja opettajan myönteisyys ja kannustavuus auttavat lasta motivoitumaan, kokemaan onnistumista ja muodostamaan positiivista minäkäsitystä. Kokemus, että pystyy oppimaan ja suoriutumaan, kohottaa itsearvotusta, itsensä hyväksymistä, mikä on ihmisen elämisen perusmotivaatio. (Bills 1981, 24-31; Korpinen 1987.)

Yhdysvalloissa toteutetuissa laajoissa pienten lasten kehittämissuunnitelmissa on ollut tavoitteena myös minäkäsityksen kehittäminen (mm. Head Start, Early Training Project, Follow Through Planned Variations Project). Tulokset eivät ole osoittautuneet kovin hyviksi eivätkä pysyviksi. (Scheirer & Kraut 1979.) Vanhempien ja opettajien välistä yhteistyötä pidetään tärkeänä myös lapsen minäkäsityksen kehittämisen kannalta. Opettajat voivat ohjata vanhempia ymmärtämään lapsen itseluottamuksen kehittämisen tärkeyttä ja yleensä alle kouluikäisen lapsen minäkäsityksen muodostumista. Myös se, että vanhemmat toimivat monella tavalla lapsensa mallina, saattaa olla tarpeellista tuoda vanhempien tietoisuuteen (Felsenthal 1972).

Kasvatuksen tavoitteena on terveen minäkäsityksen kehittäminen. Lapsi, jolla on positiivinen minäkäsitys, kokee itsensä hyväksytyksi. Hän pystyy puo-

lustamaan itseään ja ottamaan vastuuta kantaakseen. Hän osaa keskittyä ja tehdä valintoja. Hän pystyy toimimaan ohjeiden mukaan ja hyväksyy säännöt ja myös rajoituksia. Hän pystyy hyväksymään epäonnistumistakin, mutta iloitsee onnistuessaan. Hän osaa arvioida kykynsä ja heikot puolensa. Hän tulee toimeen toisten ihmisten kanssa. Esitetyt ominaisuudet ovat minäkäsityskasvatuksen tavoitteita. (DeAnde 1975.)

2.2. Toimintatutkimus päivähoidon sisällöllisessä kehittämisessä

Tutkimuksen toteuttamisessa on lähdetty toimintatutkimuksen lähtökohdista. Toimintatutkimus (action research) korostaa teorian ja käytännön yhteenkuuluvuutta, niiden dialektista prosessia. Käytäntö toimii teorian kritiikkinä. Alusta alkaen pyritään ottamaan huomioon tutkittavan kentän arvot ja resurssit ja tutkimus asettuu käytännön ongelmien tasolle. Teorian ja käytännön yhdistäminen tarkoittaa Marrowin (1969, 235) mukaan sitä, että tutkija osallistuu aktiivisesti tutkittavan ryhmän toimintaan pyrkien vaikuttamaan siihen. (myös Cohen & Manion 1980, 174-183.)

Toimintatutkimuksen perusideana on saada tutkimuksen kohteena olevat tietoisiksi omasta asemastaan ja mahdollisuuksistaan vaikuttaa siihen. Kun tilanne on tiedostettu, pyritään siihen, että kohteena olevat ihmiset käyttävät omia resurssejaan ja osallistuvat ongelmatilanteen ratkaisemiseen. Toimintatutkimukseen kuuluvat seuraavat vaiheet (Cohen & Manion 1980, 184-186.):

- 1) kriittiseksi koetun ongelman tunnistaminen, arviointi ja muotoilu
- 2) opettajien ja tutkijan sekä mahdollisten muiden tutkimukseen osallistuvien neuvottelut
- 3) tutustuminen kirjallisuuteen ja alan tutkimuksiin
- 4) ongelmien uudelleen määrittely ja tavoitteiden asettaminen
- 5) tutkimusprosessin valinta, arviointimenetelmien ja tutkimusmateriaalin suunnittelu
- 6) projektin toteutus
- 7) tutkimusvaihe, aineiston käsittely, tiedon tulkinta, raportointi

Toimintatutkimus sopii kehittämistyöhön, esimerkiksi opetussuunnitelman kehittelyn lähtökohdaksi, koska sen pyrkimyksenä on ratkaista käytännön tason ongelmia ja olla suorassa yhteydessä käytännön kenttätilanteisiin. Tutkija pyrkii vaikuttamaan kehittämiseen vuorovaikutuksessa työntekijöiden kanssa. Tutkija on kehittämistyön koordinoija, suunnitteluun ja toteutukseen osallistuvat hänen kanssaan työntekijät, jotka pyrkivät kehittämään omaa toimintaansa tutkimuk-

sen avulla. Toimintatutkimus pyrkii lisäämään työntekijöiden motivaatiota toiminnan kehittämiseen ja tulosten soveltamiseen käytännön työhön. (mm. Cohen & Manion 1980, Lahtinen 1978, 24-30.) Tutkimusta voidaan nimittää myös interventiotutkimukseksi. Interventio tarkoittaa suunnitelmallista toimintaa, jonka tarkoituksena on vaikuttaa kohdeyksikköön joko suoraan tai epäsuorasti ja siten parantaa toimintaa. Interventioon sisältyvät toiminnan suunnittelu, toteuttaminen ja arviointi. Toiminnan kehittäminen on jatkuvaa vuorovaikutusta ja muuttuvaa dynaamista tapahtumista.

Lahtinen (1978) on käyttänyt päivähoidon kehittämistyössään toimintatutkimuspohjaista koulutus-, konsultointi- ja työnohjausmallia, johon sisältyivät seuraavat vaiheet: opettajankoulutus, psykologisen ja pedagogisen asiantuntijan suorittama konsultointi ja työnohjaus. Näiden avulla pyrittiin saamaan aikaan opettajan toiminnassa sellaisia muutoksia, jotka vaikuttaisivat lapsen sosiaalisen käyttäytymisen edistymiseen. Myös Huttusen (1981, 31) kotikasvatusta edistävässä päiväkodin ja kodin yhteistyötutkimuksessa käytettiin toimintatutkimusmallia, johon kuuluivat henkilökunnan koulutus, kokeilutoiminta päiväkodin ja kodin yhteistyön edistämiseksi sekä tutkimusvaihe, jossa arvioitiin kokeilun tuloksia.

Tässä tutkimuksessa päiväkotiin heikosti sopeutuvien kuusivuotiaiden sopeutumisen ja minäkäsityksen edistämiseen pyrittiin seuraavien vaiheiden kautta:

- 1) seulentavaihe
- 2) diagnostisointivaihe
- 3) ohjelmavaihe
- 4) tulosvaihe tai tutkimusvaihe

Kolmen ensimmäisen vaiheen aikana opettajia koulutettiin ja ohjattiin suorittamaan lapsen kehityksen, suoritusten ja käyttäytymisen arviointia ja seuranta, oman käyttäytymisen ja käytettyjen toimenpiteiden arviointia ja mahdollista muuttamista sekä suunnittelemaan ja toteuttamaan yksilöllisiä ohjaussuunnitelmia ja niissä käytettyjä opetusmenetelmiä. Opetusmenetelmiin kuului myös yhteistyö vanhempien kanssa. Neljännen vaiheen aikana tutkija käsitteli ja raportoi tutkimuksen tulokset.

2.3. Yksilöllistäminen ohjauksen tehostajana

Opetuksen eriyttäminen eli differointi tarkoittaa opetuksen tekemistä erilaiseksi. Oppilaat joutuvat yksilöllisten ominaisuuksiensa mukaan erilaisten opetusjärjestelyjen ja toimenpiteiden kohteeksi. Viljanen (1975, 9-21) jakaa eriyttä-

misen organisatoriseen eli ulkoiseen ja opetukselliseen eli sisäiseen eriyttämiseen. Jälkimmäinen tarkoittaa luokassa tapahtuvaa yksilön erityispiirteet huomioonottavaa yksilöintiä. Eriyttäminen perustuu yksilöstä luotuun mahdollisimman objektiiviseen kuvaan, joka on saatu havainnoimalla yksilön toimintaa ja käyttämällä tutkimuskeinoja. Koko persoonallisuutta kuvaavan profiilin muodostaminen on tarkoituksenmukaista, ja sen pohjalta suunnitellaan ohjaus. Viljanen tarkastelee opetuksen eriyttämistä myös sosiaalisen ja yksilöllisen kasvatuksen välineenä. Individualisaation keskeisenä tavoitteena on kasvatettavan minäkäsityksen kehittäminen.

Viljanen (1975, 74-79) kuvaa opetuksen eriyttämisen peruselementtejä kolmitasoisella mallilla. Tasot ovat 1) yhteiskunta ja siinä vaikuttavat tekijät, muun muassa lainsäädäntö ja koulutus, 2) yksilön kehitys, jossa taustalla ovat perinnöllisyys ja ympäristötekijät ja joka kestää koko elämän ajan sekä 3) opetusprosessi, jossa eriyttäminen pyrkii ottamaan huomioon yksilölliset erot oppilasanalyysin mukaan.

Yhdysvalloissa on laadittu pienille vammaisille lapsille tarkoitettu varhaiskuntoutusohjelma (Early Intervention Program; Bricker 1982). Sen mukaan jokaiselle lapselle suunnitellaan ohjelma hänen yksilöllisten ongelmien ja tarpeidensa pohjalta diagnostisten analyysien perusteella, ja ohjelmaa toteutetaan yhteistyössä vanhempien kanssa. Ohjelma ei perustu mihinkään erityiseen teoriaan, vaan sen tausta koostuu useista eri teorioista. Lapsi nähdään Piaget'n mukaan eri kehitysvaiheissaan ympäristöä tutkivana ja näin kehittyvänä yksilönä. Toisaalta vammaisen lapsen kehitystempo poikkeaa normaalista, ja näin piagetilainen vaiheteoria ei aina sovellu. Fisherin (1980) taitoteorian mukaan kehityksen alueet koostuvat yksittäisistä taidoista, joiden oppiminen etenee hierarkisesti, esimerkiksi käsitteiden oppimisessa konkreettisesta abstraktiseen. Kehitykseen ja sen nopeuteen on ympäristöllä vaikutuksensa. Brickerin (1982, 13,14) mukaan taitoteoria täydentää yleistä kehitysteoriaa.

Koska piagetilainen teoria jättää vähemmälle huomiolle ympäristön sosiaalisen aspektin, on varhaiskuntoutusohjelman taustaa rakennettu myös transaktiomallilla (Lewis & Lee-Painter 1974; Sameroff & Chandler 1975). Ohjelmassa korostetaan lapsen ja ympäristön vastavuoroisen interaktion merkitystä ja painotetaan erityisesti sosiaalisen ympäristön vaikutusta. (Bricker 1982.)

Kehitysteorian ja vaiheteorian mukaan on käyttäytymisestä ja kehityksen eri osa-alueilta laadittu hierarkisia kuvauksia, joiden taustalla on lapsen tyypillisen käyttäytymisen ja kehityksen malli ja joiden mukaan kasvatuksellista interventiota voidaan suunnata ja toteuttaa. Kehityksen arviointi on suunniteltu tältä pohjalta, ja opetusmenetelminä käytetään kehityksen arvioinnin ja käyttäytymisen analyysin mukaisia keinoja. Varhaiskuntoutusohjelman aloitus vaatii teo-

reettisen perustansa pohjalta päätöksentekoa seuraavilla tasoilla (Bricker 1982, 11.):

- 1) kunkin lapsen tärkeiden, kuntoutusta vaativien alueiden valitseminen ja tavoitteiden asettaminen
- 2) menetelmien valinta tavoitteiden saavuttamiseksi
- 3) evaluaatiomenetelmien valinta
- 4) opetussuunnitelman ja opetusmateriaalien suunnittelu, muokkaaminen, soveltaminen tai lieventäminen. (Bricker 1982, 11.)

Psyykkisesti kehitysvammaisten lasten kuntouttamista varten on kehitetty yksilöllisiä opetusohjelmia, joista esim. Yhdysvalloissa 1969 aloitettu Portage project (Bluma, Shearer, Frohman & Hilliard 1987) on otettu käyttöön myös Suomessa Portaati-varhaiskasvatusohjelma -nimisenä. Portaati kuvaa alle kouluikäisten kehitystä toisiaan seuraavina taitoina kehityksen eri alueilla, minkä mukaan myös ohjaus etenee. (vrt. myös Bricker 1982.)

Benderin, Valletuttin ja Benderin (1976) varhaiskuntoutusohjelma kehitysvammaisille toimii osittain myös muiden erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevien lasten ohjauksessa. Ohjelmassa esitetään kuvaus 2-5 -vuotiaiden lasten kielellisen, motorisen ja sosiaalisen kehityksen keskimääräisestä tasosta. Opettajan täytyy tuntea, miten lapsen normaali kehitys etenee ja soveltaa tätä tietoa sopivalla tavalla erityislasten ohjelmaan. Opetus suunnitellaan yksilöllisesti käyttäen arvioinnissa ja lapsen kehityksen seurannassa diagnostista seurantalistaa. Diagnoosi ja opetus nivELYTÄT toisiinsa, koska opettaja jatkuvasti tarkkailee lapsen edistymistä ja käyttäytymistä ja vahvistaa toivottuja reaktioita. Kasvatuksellisessa diagnoosissa arvioidaan jatkuvasti, kykeneekö lapsi vaadittuun suoritustasoon tavoitteiden mukaisissa tehtävissä.

Bender ym. (1976) esittävät joukon opetusmenettelyjä (teaching strategies), joista eräitä esitellään seuraavassa:

Opetuksen yksilöllistäminen (individualize instruction) Opetus yksilöllistetään, koska vammaiset lapset ovat erilaisia. Yksilöllisiä ohjelmia voidaan kuitenkin toteuttaa onnistuneesti myös ryhmätilanteissa.

Mieluisat asiat (interests)

Kunkin lapsen kohdalla selvitetään mielenkiinnon kohteet, toiminnan välineet jne., joiden kautta lapsen kiinnostus ja motivaatio esim. johonkin toimintaan saadaan herätettyä.

Vahvistaminen (reinforcement)

Etsitään kullekin lapselle sopivia vahvistamistapoja, toivottua käyttäytymistä vahvistetaan tarkoituksenmukaisesti ja välittömästi. Myös lapsia rohkaistaan vahvistamaan toverinsa toivottua käyttäytymistä.

Korjaaminen (correction)

Ei-toivottua käyttäytymistä tai virheellistä suoritusta pyritään korjaamaan positiivisin keinoin ja näyttämään oikea malli käyttäytymisestä.

Korjaava toiminta (activity substitution)

Lapselle tarjotaan ei-toivotun toiminnan tilalle jotain muuta toimintaa.

Huomiotta jättäminen (ignoring behavior)

Jätetään ei-toivottu käyttäytyminen huomiotta eikä vahvisteta sitä esimerkiksi kiellolla, joka ei tehoa.

Käyttäytymisen malli (behavior model)

Kiinnitetään huomiota toivottuun käyttäytymiseen, näytetään oikeaa mallia lapsille.

Positiivinen ajattelu (positive thinking)

Pyritään suhtautumaan myönteisesti, uskotaan lapsen onnistumiseen, etsitään uusia tapoja lapsen kehityksen edistämiseksi.

Kehitykseen pohjaava oppiminen (developmental learning)

Oppimiskokemukset pyritään suunnittelemaan siten, että esimerkiksi taitojen hierarkinen kehitys otetaan huomioon. Tarvittaessa käytetään asiantuntijoiden apua suunnittelussa.

Tehtäväanalyysi (task analysis)

Tehtävää opetettaessa analysoidaan se osiinsa ja opetellaan osa osalta kuitenkin kokonaisuutta unohtamatta.

Tukioppilastoiminta (peer tutoring)

Lapsi oppii helposti taidon tai käyttäytymisen toveriltaan, mitä käytetään opetustilanteissa hyväksi.

Roolileikki (role play)

Roolileikkejä ja nukketeatteria käytetään jäljittelemään todellisia tilanteita ja kokemuksia sekä harjoittamaan taitoja.

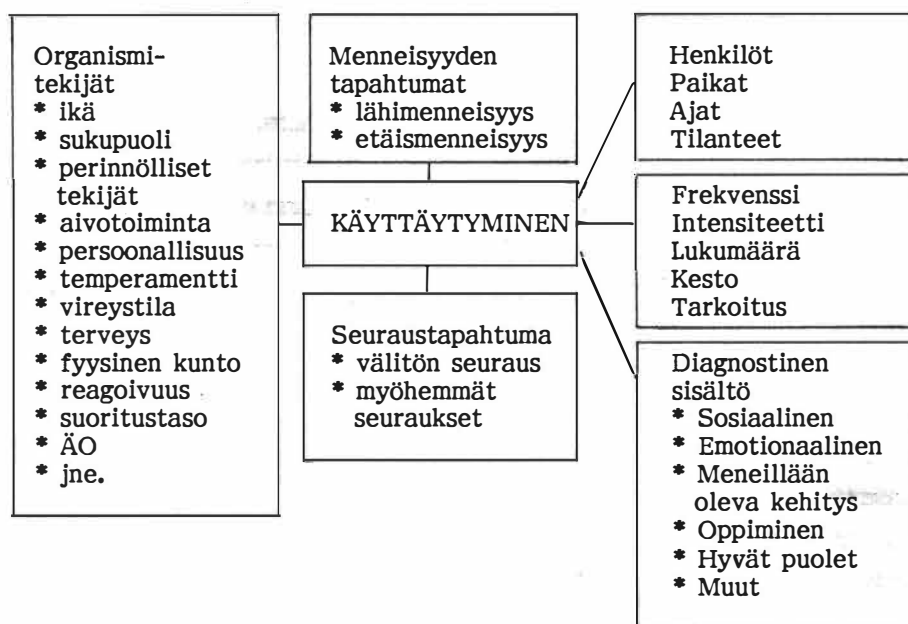
Yhteistyö (cooperation) lapsen kanssa toimivien ihmisten välillä on välttämätöntä lapsen kuntoutuksen kannalta.

Myös Lindsay (1984) korostaa yhteistyön ja perheen roolin merkitystä erityislasten auttamisessa. Lapsen vaikeuksien tunnistaminen varhaisvaiheessa on tärkeää, mutta pelkkä tunnistus ei riitä, vaan päämääränä on toiminta lapsen hyväksi. Lindsay (1984) erottaa toisistaan selvityksen (survey) ja seulonnan (screening). Seulonnan, jonka avulla esim. erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevat lapset voidaan löytää, täytyy olla sopivan erotteleva, hyväksyttävä, esimerkiksi lapsen ja vanhempien hyväksymä, spesifi ja herkkä sekä kustannuksiltaan kohtuullinen. Lisäksi seulonnan täytyy olla kategorinen, se antaa joko 'esiintyy' tai 'ei esiinny' -tuloksen. Se voi antaa myös tuloksen 'epäilty' tai 'riskitapaus', jolloin ongelma saattaa kehittyä myöhemmin. Varhaisen tunnistamis-

misen vaatimus liittyy vamman tai ongelman varhaiseen kehitysvaiheeseen tai lapsen ikään.

Arviointi tarkoittaa yksilön spesifien ominaisuuksien selvittämistä. Arvioinnin ongelmana on Lindsayn (1984) mukaan käsitteellistäminen samoin termein eri alueilla. Arvioinnin tarkoituksena on antaa lähtökohtatiedot lapsen kehittämispyrkimykselle ja seurantavaiheessa tietoa kuntouttamisen onnistumisesta ja mahdollisesta jatkamistarpeesta.

Herbertin (1981, 4-7) lapsiterapeuteille tarkoittama sopeutumattoman lapsen arviointiopas soveltuu myös päiväkodin opettajien käyttöön sopeutumattomien lasten seulonnessa ja kuntoutuksen suunnittelussa (kuvio 6).



KUVIO 6. Yleinen arviointiopas käyttäytymisen ohjaamista varten (mukaeltu Herbertin 1981, 5 mukaan)

Käyttäytymisen ohjaamisessa otetaan huomioon yksilölliset organismiin ja sen kehitysvaiheeseen liittyvät tekijät, samoin lapsen sen hetkinen tilanne ja aikaisemmat kokemukset. Herbert (1981, 10-17) esittää, että käyttäytymistilannetta tarkasteltaessa olisi otettava huomioon sekä sitä edeltävät tapahtumat että sen seuraukset.

Käyttäytymistilannetta analysoitaessa on tärkeää löytää lapsen vahvat, hyvät puolet. Jos vanhemmat ja opettajat keskittyvät enemmän lapsen positiiviseen käyttäytymiseen, vaikka se on heikkoakin, on todennäköistä, että tämä

käyttäytyminen lisääntyy ja sopeutumattomuudelle jää vähemmän aikaa. Myös lapsen heikkoa itsearvostusta kohotetaan myönteisyydellä.

Vaikeimmin kehitysvammaisten harjaantumisopetuksen perusteet (kouluhallitus 1988) käsittelee kohderyhmän yksilöllistä opetusta samoin periaattein kuin aikaisemmin mainitut Portaat- varhaiskasvatusohjelma (Bluma ym. 1987) ja Benderin ym. (1976) selostama ohjelma. Diagnostinen opetus ja kasvatuksellinen diagnoosi (Bender ym. 1976) ovat sisällöllisesti läheiset. Vaikeimmin kehitysvammaisten harjaantumisopetuksen perusteosan kasvatuksellinen arviointi (diagnostinen opetus) on systemaattinen prosessi, jossa selvitetään, mitä oppilas oppii, miten häntä olisi opetettava ja millaisessa ympäristössä. Jatkuvaa arviointia painotetaan, ja tärkeänä tuodaan esille opettajan oman työn arviointi mm. oikeiden kasvatusten löytämisen kannalta.

Päivähoidon ohjauksen yksilöllistämiseksi on käytetty oppilas- tai seuranta-korttia, joka jakaantuu päivähoidon kasvatustavoitteita sisältäviin 12 kohtaan (Lummelahti 1983a, 1983b). Korttia on kokeiltu sekä terveiden että erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevien lasten ohjauksessa. Kehittelytyö on kesken, korttia käytetään päivähoidon piirissä erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevien lasten kuntoutussuunnitelman laadinnan tukena.

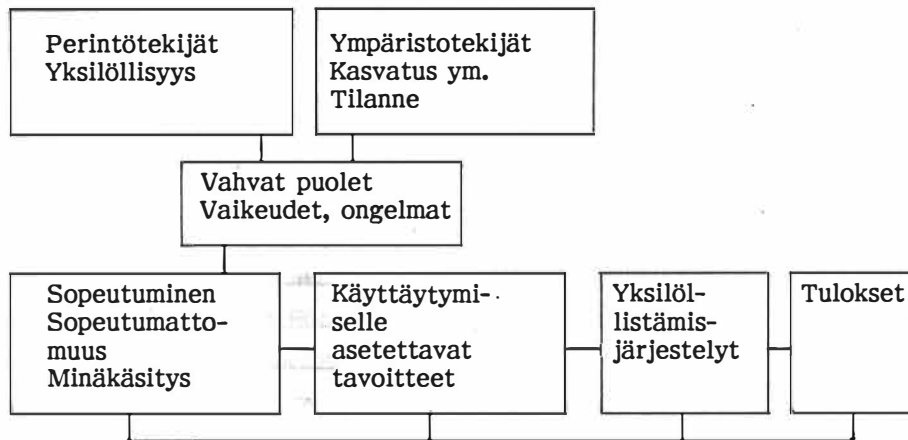
Tämän tutkimuksen yksilöllistäminen tähtää erityisesti lapsen sopeutumisen edistämiseen. Brickerin (1982) varhaiskasvatusohjelma, vaikkakin se on tarkoitettu pienille ja vaikeavammaisille lapsille, on ollut mallina tutkimuksen suunnittelulle, samoin edellä selostetut psyykkisesti kehitysvammaisten ohjelmat (Bluma ym. 1987; Bender ym. 1976). Diagnostinen ohjaus, jossa koko kasvatustilanteen arviointi nivoutuu ohjaukseen (kouluhallitus 1988), on tutkimuksen keskeinen menetelmä, samoin Benderin ym. (1976) esittämät menetelmät. Myös Herbertin (1981) arviointioppaan tarkastelukohdat, organismitekijät, diagnostinen sisältö, menneisyyden tapahtumat ja käyttäytymisen seuraamukset on otettu huomioon lasten yksilöllistä ohjelmaa suunniteltaessa ja toteutettaessa.

Norjalaisissa lastentarhoissa on käytetty yksilöllistettyä ohjausta vammaisten lasten kuntouttamisessa ja tulokset ovat olleet hyviä (Vedeler & Horn 1984). Englantilainen Raymond (1984) on kehittänyt koulun normaaliluokkiin sijoitettuja oppimishäiriöisiä lapsia varten diagnostisointi- ja opetuksen tehostamismateriaalia. Myös näitä lähteitä on käytetty yksilöllistettyä mallioppimishjelmaa suunniteltaessa.

Yksilöllistämismalli kuvataan opetusprosessitasossa. Siihen vaikuttavat yksilön kehitysvaihe, mutta myös ympäristö ja laajemmassa mielessä yhteiskunta. (ks. Viljanen 1975, 74.) Aikaisemmin esitettyä Herbertin (1981) arviointioppaan on sovellettu ohjauksen yksilöllistämiseksi. Muun muassa lapsen vahvojen puolien ja tilannetekijöiden huomioonottaminen yksilöllistämiseksi perustuvat

Herbertin malliin. Kuviossa 7 esitetään Viljasen (1975, 74) eriyttämismallista sovellettu tutkimuksen yksilöllistämismalli.

Käyttäytymiselle asetettujen tavoitteiden suunnasta tehdään yksilölliset opetusjärjestelyt ja saaduista tuloksista voidaan evaluoida ohjaamisprosessin onnistumista ja tehdä jatkosuunnitelmat.



KUVIO 7. Yksilöllistämiseen perustuvan käyttäytymisen ohjaamisprosessin peruselementit ja niiden väliset suhteet

2.4. Yksilöllistetty mallioppimisohjelma

2.4.1. Yleistä ohjelmasta

Tutkimuksen opetusmenetelmäksi valittiin Banduran (1977, 1982) teorian pohjalta suunniteltu mallioppimisohjelma, joka koostuu mallioppimis-, roolileikki- ja mallitilannemenetelmästä sekä yhteistyöstä vanhempien kanssa. Mallioppimisohjelmaa toteutettiin siten, että jokaiselle lapselle suunniteltiin yksilöllinen ohjelma, jota kuitenkin toteutettiin ryhmässä tai pienryhmässä. Mallioppimisohjelman lähteenä ovat Liedon työrauhaprojektissa käytetyt vastaavat menetelmät (mm. Aho 1980).

Ohjelman perustana ovat lapsen toimiminen ja reaktioseurausten kautta oppiminen. Opitaan havaitsemaan käyttäytymisen seuraamuksia ja ennakoimaan tilanteisiin sopivia käyttäytymistapoja. Mallivaikutukset tuottavat oppimista informatiivisena funktiona. Ympäristön vahvistus ja käyttäytymisen seurausten tiedostaminen motivoivat toimintaan. Odotuksia esitetään symbolisesti, ja opit-

tuja malleja kuvaillaan ja niistä luodaan mielikuvia. Mallitoimintoja säilytetään muistissa ja niitä harjoitellaan. Visuaalisesti havaittavat tilanteet, joihin liittyy verbaalinen koodaus, sopivat kuusivuotiaan lapsen opetustilanteiksi. (Bandura 1977.)

Sosiaalisen oppimisen teorian mukaan havainto-oppiminen tapahtuu symbolisten prosessien kautta mallitoiminnan esittämisen aikana ennen kuin reaktiota on suoritettu. Vahvistaminen on tärkeä havainto-oppimisessa edeltävänä tekijänä. Tieto siitä, että tietyn mallin käyttäytymisestä seuraa arvokasta tulosta tai rangaistus, parantaa havainto-oppimista lisäämällä havainnon tarkkuutta. Odotetut edut parantavat myös havaitun muistamista motivoimalla lasta koodaamaan ja harjoittelemaan mallin mukaista käyttäytymistä. (Bandura 1977.)

Sijaisvahvistusta käytetään jokapäiväisissä tilanteissa ja valittuja aiheita käsittelevissä kertomuksissa, roolileikeissä ja muissa esityksissä. Minätehokkuuden kokeminen ja lisääntyminen auttavat lasta sopeutumaan paremmin. Myös suoriutumissaavutukset lisäävät minätehokkuutta. Tosin Banduran teoriaa sovellettaessa oletetaan lasten vasta muodollisten operaatioiden vaiheessa saavan suoriutumissaavutuksista vahvistusta minätehokkuudelleen. (Velder 1984.) Itsekontrolli vahvistaa onnistumisen elämyksiä ja tyydytystä tuottaneen suorituksen jälkeen minätehokkuuden tunnetta.

Mallioppimishjelman minätehokkuuden kehittäminen perustuu verbaaliseen kommunikointiin päivittäisissä tilanteissa ja varsinaisissa aiheiden käsittelyissä sekä edellä mainittuun sijaisvahvistamiseen. Mallioppimisen oppimisprosessien kautta lapsi omaksuu mallin käyttäytymistä ja käyttää sitä eri tilanteissa.

Vanhempien osallistuminen ohjelmaan yhdessä päiväkodin henkilökunnan kanssa yhdenmukaistaa lasten kasvatusta molemmissa paikoissa. Banduran (1969, 1977) mukaan käyttäytymiseen vaikutetaan parhaiten siinä ympäristössä, missä häiriöt ovat syntyneetkin. Parhaita vaikuttajia ovat tuolloin mukana olleet henkilöt.

2.4.2. Mallioppimismenetelmä

Toivottuja käyttäytymismalleja opitaan havainnoimalla toisten käyttäytymistä ja sen seurauksia. Malleina toimivat toiset lapset, jotka käyttäytyvät tilanteissa toivotulla tavalla. Lapsi saattaa itsekkin toimia mallina toiselle lapselle siinä tilanteessa, jossa hänen käyttäytymisensä vastaa normeja. Myös opettaja ja toiset aikuiset toimivat malleina. Käyttäytymiselle asetetaan tavoitteet, yhteisistä säännöistä eri tilanteita varten sovitaan yhdessä lasten kanssa ja sääntöjä kerrataan.

Häiriötilanteessa opettaja ei kiinnitä huomiota ohjelmassa olevan lapsen häiritsevään käyttäytymiseen, vaan vahvistaa positiivisesti mallin toivottua käyttäytymistä tai rankaisee, jos malli käyttäytyy ei-toivotulla tavalla. Mallioppimisen oletetaan vaikuttavan niin, että mallin käyttäytymistä aletaan jäljitellä. Sosiaalisen oppimisen teorian mukaan kysymyksessä on sijaisvahvistamisen kautta oppiminen (Bandura 1977).

Mallioppimisella saatiin aikaan Liedon kokeilussa seuraavia käyttäytymisen muutoksia. Epäadekvaatti toiminta, esinemelun aiheuttaminen ja motorinen häiritseminen vähenivät. Myös negatiivinen asenne auktoriteetteihin väheni. (Aho 1976b, 66.)

2.4.3. Roolileikkimenetelmä

Roolileikissä kokeillaan sosiaalisia rooleja, ilmaistaan itseä tai ollaan toisen roolissa, ratkaistaan tilanteita ja arvioidaan ratkaisuja. Roolileikki kehittää käyttäytymisen ymmärtämistä, vuorovaikutustaitoja, ongelmanratkaisua ja päätelyä. Erilaisissa rooleissa voi kokea erilaisia tunteita, odotuksia ja vaatimuksia. (Aho 1980, 31.) Mielikuvitusleikki, jota roolileikissäkin tarvitaan, on Singerin (1977) mukaan lapsen yleisin tapa leikkiä. Päivittäisten ongelmien ratkaisussa on oleellista, että lapsi pystyy rekonstruoimaan visuaalisia tapahtumasarjoja tai projektoimaan toisessa prosessimuodossa tietyn tilanteen mielikuvia.

Lasten elämään liittyvät ongelmatilanteet kartoitetaan ja niitä käsitellään roolileikin avulla. Opettaja kertoo tapahtuman, ketä on läsnä, mitä tapahtuu, mutta jättää ratkaisun avoimeksi. Lapset saavat esittää ratkaisun tilanteeseen näyttelemällä rooleja. Osa lapsista on katselijoina ja roolileikin jälkeen keskustellaan ratkaisusta ja mahdollisista muista ratkaisuista. Samaa aihetta voidaan käsitellä useita kertoja. Informaatiota saadaan verbaalisen suostuttelun ja sijaisvahvistuksen kautta, mutta myös suoriutumissaavutuksina (mm. Bandura 1977; Velder 1984).

Roolileikin onnistumisen edellytyksenä on turvallinen, vapautunut ilmapiiri. Ennen roolileikkiä ja sen jälkeen voidaan järjestää rentoutustuokio. Rentoutuksella pyritään vähentämään emotionaalista jännitystä, joka alentaa kompetenssia (Bandura 1977; Velder 1984).

Liedon työrauhakokeilussa roolileikin avulla vähennettiin verbaalisia häiriöitä, esinemelua, motorista levottomuutta ja epäadekvaattia toimintaa (Aho 1976b, 66).

2.4.4. Mallitilannemenetelmä

Mallitilannemenetelmä on muunnelma roolileikistä ja mallioppimisesta (Aho 1980, 40). Ongelmatilanteita ja muita aiheita käsitellään esimerkkitapausten avulla. Tarkoituksena on opettaa lapsille ongelmien ratkaisumahdollisuuksia, käyttäytymistapoja, suhtautumista, tunteiden ilmaisua ja havaitsemista, itsensä ymmärtämistä, toisen huomaamista jne. Oletetaan, että kun lapsi näkee tilanteen ja kuulee kertomuksen sisällön, hän samaistuu roolihahmoon ja jäljittelee toivottua käyttäytymistä vastaavissa tilanteissa. Informaatiota saadaan verbaalisen suostuttelun, sijaisvahvistuksen ja keskusteluissa suoriutumissaavutusten kautta (Bandura 1977; Velder 1984).

Aiheesta ratkaisuihin laaditaan kertomus, jonka opettaja esittää. Tarina voidaan kertoa esimerkiksi havainnollistamalla sitä piirroksilla tai kuvilla; se voidaan esittää pelkästään verbaalisena tai sitä voidaan esittää nukke-, pöytä- tai varjoteatterina. Esiityksen jälkeen aiheesta ja ratkaisusta keskustellaan. Aihetta voidaan myös käsitellä leikkien, piirtäen jne. Ennen ja jälkeen kertomuksen käytetään rentoutusta.

2.4.5. Yhteistyö vanhempien kanssa

Kodin ja päiväkodin yhteistyön tavoitteena on lapsen etu. Päiväkodin tulee tukea päivähoidossa olevien lasten koteja näiden kasvatustehtävässä ja yhdessä kotien kanssa edistää lapsen persoonallisuuden tasapainoista kehitystä (Laki lasten päivähoitosta 36/1973).

Kolmiomalli (Herbert 1981) korostaa vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä lasten ongelmien korjaamisessa. Muun muassa opitun häiriökäyttäytymisen hoitamisessa on välttämätöntä, että kaikki lapsen kanssa toimivat henkilöt työskentelevät samansuuntaisesti. Pysyväälle käyttäytymisen muuttumiselle, sopeutumiselle, saadaan hyvät edellytykset, kun muutetaan niitä olosuhteita ja käytäntöjä, joissa häiriintyneisyys, sopeutumattomuus on syntynyt ja kehittynyt. Käyttäytymisen ohjaaminen ei ole vain lapsen ohjaamista ja hänen käyttäytymisensä muuttamista, vaan lapsen koko ympäristön tarkistamista ja tarpeellisten muutosten aikaansaamista siinä. (myös mm. Bandura 1969; Samuels 1977.)

Ohjelmassa pyritään lisäämään ja tehostamaan kodin ja päiväkodin yhteistyötä. Vanhemmille tiedotetaan ohjelmasta ja lapsen ohjaussuunnitelmasta. Yhteistyössä kodin ja päiväkodin kesken painotetaan samanlaisten kasvatustavoitteiden ja -toimenpiteiden käyttöä. Näistä ja myös yksilöllisistä kasvatuskysymyksistä keskustellaan perhekohtaisesti tai pienryhmissä. Päiväkodin ja kodin kasvatuskäytäntöä pyritään yhdenmukaistamaan. (ks. mm. Huttunen 1984.)

2.5. Yhteenveto tutkimuksen teoreettisesta viitekehystä

Tutkimuksen teoreettinen lähtökohta ja tausta on luotu edellä olevassa aiheen käsittelyssä. Seuraavassa kootaan tutkimuksen teoria ja toteutus lyhyeksi yhteenvedoksi.

Tutkimus toteutui toimintatutkimuksen periaatteilla siten, että opettajat saivat koulutusta ja osallistuivat riippumattoman muuttujan, käsittelyohjelman eli yksilöllistetyn mallioppimishojelman toteuttamisen lisäksi myös sen suunnitteluun. (mm. Marrow 1969; Cohen & Manion 1980.)

Fenomenologisen teorian mukaan minäkäsitys toimii käyttäytymisen säätelijänä, sopeutuminen on minäkäsityksen ja organismin harmonisen suhteen tulosta (Rogers 1959; Garrison ym. 1967). Sopeutumattomuus voi olla oppimisen tulosta, ja kasvuympäristö erilaisine ilmastoineen ja menettelyineen vaikuttaa sopeutumattomuuden syntymiseen. (mm. Maccoby 1980; Samuels 1981; Herbert 1981; Bandura 1982; Velder 1984; Kauffman 1985.) Sopeutumisen ohjaamisessa pyritään vaikuttamaan myös ympäristöön.

Kolmiomallin (Herbert 1981) mukaan korostetaan opettajien ja vanhempien osuutta ja yhdessä toimimista lasten sopeutumisen lisäämisessä. Vanhempien kasvatuskäytäntöä selvitettiin yhteistyön toteuttamista varten, ja kasvatuskäytännön ja sopeutumisen yhteydet selvitettiin. (Maccoby 1980; Kauffman 1985.) Vanhempien ja päiväkodin henkilökunnan kasvatustoimenpiteiden käyttöä pyrittiin muuttamaan ja myös yhtenäistämään.

Minätehokkuuden ja itsearvostuksen (Samuels 1977) kokeminen säätlee yrittämistä ja jaksamista, käyttäytymistä eri tilanteissa, sopeutumista niihin. Päiväkotiin heikosti sopeutuvien lasten ohjauksessa toteutettiin Banduran (1977, 1982) minätehokkuusteorian mukaista yksilöllistettyä mallioppimishojelmaa sopeutumisen ja minäkäsityksen edistämiseksi.

Riippumattoman muuttujan lähtökohta oli yksilöllistäminen, opetusprosessi, jossa eriyttäminen pyrkii ottamaan huomioon yksilölliset erot oppilasanalyysin mukaan (mm. Viljanen 1975; Bender ym. 1976; Herbert 1981; Bricker 1982). Opetusmenetelminä käytettiin mallioppimista (sijaisvahvistaminen), roolileikki-menetelmää (verbaalinen suostuttelu, sijaiskokemukset, suoriutumissaavutukset), mallitilannemenetelmää (verbaalinen suostuttelu, sijaiskokemukset, suoriutumissaavutukset) ja vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä. (Bandura 1977.)

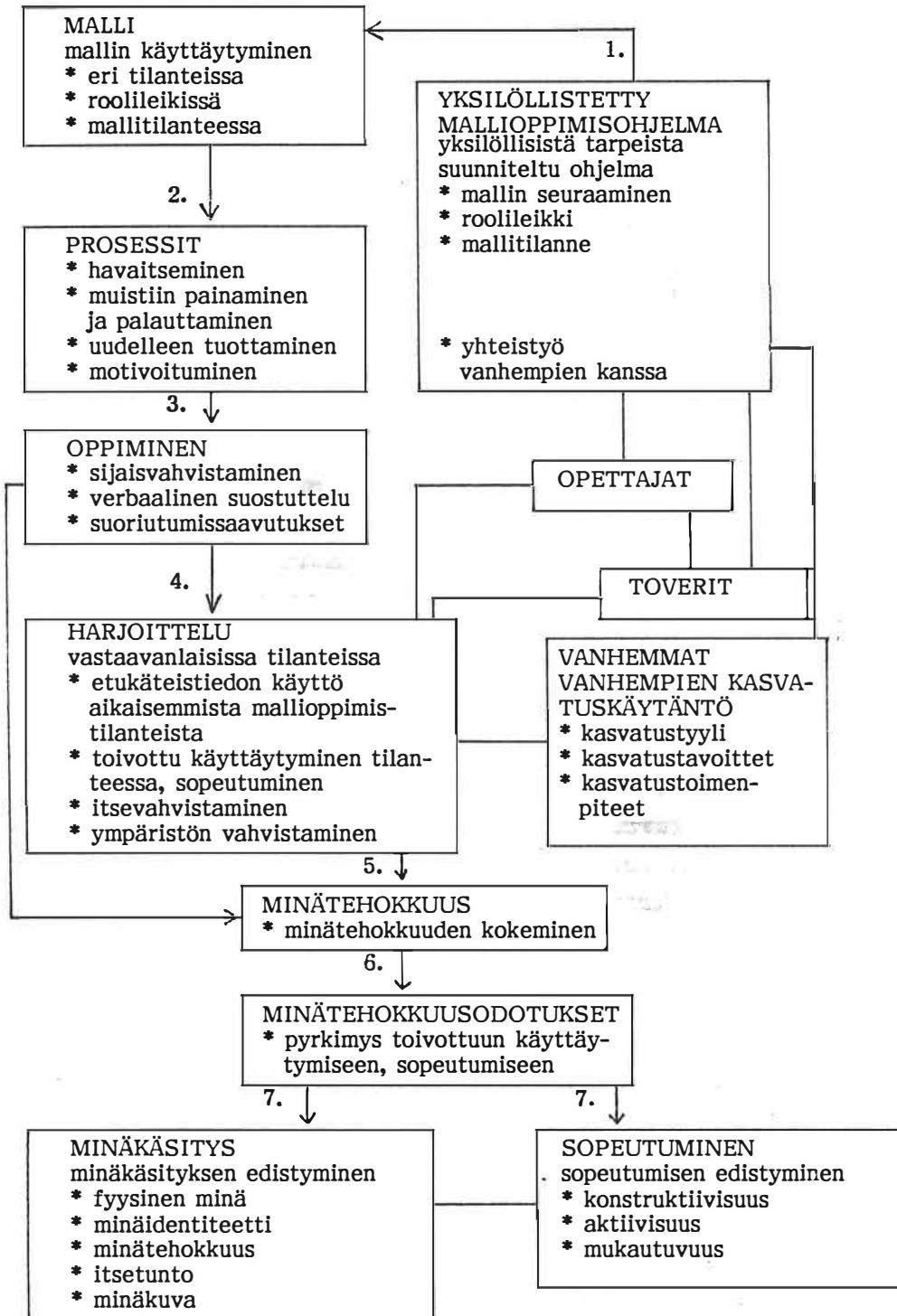
Tässä tutkimuksessa käytettiin mallioppimista sopeutumiseen ohjaamisessa, joka konkreettisesti tarkoitti toivottuun käyttäytymiseen ohjaamista eri tilanteissa (Bandura 1982; myös Samuels 1981). Yksilöllistetyn mallioppimishojelman mukaan lapsen ei-toivottu käyttäytyminen jätettiin huomiotta ja toivotulla ta-

valla käyttäytyvän toverin suoritusta palkittiin tai tämä sai rangaistuksen eitoivotusta käyttäytymisestään. Roolileikki- ja mallitilannemenetelmissä käsiteltiin ongelmatilanteiden ratkaisemista, joissa tavoitteena oli sopeutuminen tilanteeseen.

Mallioppimisprosessien, havaitsemisen, muistin, motorisen uudelleentuottamisen ja motivoitumisen kautta lapsi omaksuu käyttäytymistavan ja oletetaan, että hän uusissa vastaavissa tilanteissa käyttäytyy mallin mukaisella tavalla. Kuusivuotiaalla lapsella on hallinnassaan taitoja, joita hän pystyy uudelleentuottamaan. Lapsi on muodostanut ajatuksissaan mielikuvan, miten reaktiokomponentit on yhdistettävä tämän uuden käyttäytymisen tuottamiseksi. Seuraavassa vastaavanlaisessa tilanteessa tämä etukäteistieto ohjaa lapsen käyttäytymistä. Sijaiskokemukset, suoriutumissaavutukset ja verbaalinen suostuttelu ovat vaikuttaneet käyttäytymisen oppimiseen. (Bandura 1977, 1982.)

Lapsella on tarve kokea onnistumista, saada positiivista itsearvostusta. (Samuels 1977). Lapsi saa oppimiskokemuksia myös itsevahvistamisen kautta harjoitellessaan yksilöllisesti käyttäytymistä, sopeutumista erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa. Tunne henkilökohtaisesta oman ympäristön hallinnasta vahvistuu, lapsi kokee minätehokkuutta (Bandura 1982). Kokemuksia minätehokkuudesta lapsi saa sijaisvahvistuksen, verbaalisen suostuttelun ja suoriutumissaavutusten kautta. Emotionaalinen jännitys vähentää minätehokkuuden kokemista. Minätehokkuusodotukset ohjaavat lapsen käyttäytymistä, ympäristö palkitsee odotusten mukaiset suoritukset. Minätehokkuuden kokeminen saa aikaan minäkäsityksen edistymistä ja johtaa valitsemaan toivottuja käyttäytymismuotoja. Näin kasvatustavoitteiden mukainen sopeutuminen edistyy.

Banduran (1977, 1982) minätehokkuusteoriaan pohjautuvan yksilöllistetyn mallioppimisohjelman toteutus ja tutkimuksen teoreettinen viitekehys esitetään kuviossa 8.



KUVIO 8. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys

3. TUTKIMUKSEN ONGELMAT JA HYPOTEESIT

3.1. Kuvailtavat ongelmat

1. Millaista päiväkotiin heikosti sopeutuvien kuusivuotiaiden sopeutuminen on?
2. Millainen minäkäsitys heillä on ?
3. Millainen kasvatuskäytäntö heidän vanhemmillaan on?
 - 1) Millainen vanhempien kasvatustyyli on?
 - 2) Miten vanhemmat arvioivat kasvatustavoitteita?
 - 3) Miten vanhemmat arvioivat kasvatustoimenpiteitä?
 - 4) Mitä kasvatustoimenpiteitä vanhemmat käyttävät?

3.2. Vertailevat ongelmat ja hypoteesit

4. Eroavatko tyttöjen ja poikien sopeutuminen ja vanhempien kasvatuskäytäntö sukupuolen mukaan?
5. Eroaako tyttöjen ja poikien minäkäsitys?

Hypoteesi 1./Ongelma 4

Pojilla esiintyy enemmän heikkoa sopeutumista kuin tytöillä. Poikia kasvatetaan ankarammin kuin tyttöjä.

Tytöt olivat Pulkkinen (1977) tutkimuksen mukaan parempia itsehallinnassa kuin pojat. Pojilla esiintyi enemmän häiriökäyttäytymistä kuin tytöillä (Lahtinen 1978; Takala ym. 1979). Lievissä häiriöissä sukupuolten välisiä eroja oli vähän, keskitasoisia ja vaikeita häiriöitä oli pojilla enemmän kuin tytöillä. Neuroottisia

ja antisosiaalisia ongelmia oli pojilla enemmän kuin tytöillä. (Richman ym. 1982, 18-20). Luolajan (1979) tutkimuksessa käytettiin rankaisevan selittävää ohjausta enemmän poikien kuin tyttöjen ohjauksessa. Sopeutuvien lasten ja vanhempien vuorovaikutus on positiivista ja palkitsevaa. Aggressiivinen lapsi saattaa ärsyttää vanhempiaan, he käyttävät aversiivisiä menetelmiä, lyövät, huutavat ja uhkaavat kontrolloidessaan lasta (Kauffman 1985, 99).

Hypoteesi 2./Ongelma 5.

Tyttöjen ja poikien minäkäsitys eroaa siten, että poikien minätehokkuus on heikompi kuin tyttöjen.

Thomasin (1973, 1980) mukaan pojat arvioivat itsensä huonommiksi ja heikommin suoriutuviksi kuin tytöt. Myös opettajien arviointien mukaan pojat ali-arvioivat itseään. Pölkkin (1978b) tutkimuksessa tyttöjen ja poikien minäkäsityksessä ei ollut paljon eroja. Pojat valitsivat kuitenkin minäkäsitystesteissä tyttöjä useammin itseään kielteisesti kuvaavia osioita, esimerkiksi syrjässä olemista, ristiriitaisia ihmissuhteita ja surullista mielialaa. Pojat korostivat myös aktiivisuutta ja fyysistä voimaa, mikä on johdonmukaista ympäristön rooli-odotusten mukaan. Tyttöjen vastaukset kuvasivat passiivisuutta ja kompetenssin puutetta, mutta myös herkkätuntoisuutta nähdä ristiriita oman toimintansa ja tavoitteen välillä: toiset osaavat, itse ei osaa.

3.3. Selittävät ongelmat ja hypoteesit

6. Miten minäkäsitys selittää lapsen sopeutumista?
7. Miten vanhempien kasvatuskäytäntö selittää lapsen minäkäsitystä ja sopeutumista?

Hypoteesi 3./Ongelma 6.

Minätehokkuuden kokeminen ja hyvä sopeutuminen ovat yhteydessä toisiinsa.

Hypoteesia perustellaan tutkimuksen teoriaosan ja esitettyjen tutkimusten pohjalta. Minän laajuus ja itsetunto (Kash & Borich 1978) ovat niitä tunteita, joita koetaan käyttäytymisessä ja ympäristöön sopeutumisessa. Banduran (1982) minätehokkuusteorian mukaan havainnot omasta kompetenssista, minätehokkuudesta, vaikuttavat sopeutumiseen ja siinä muun muassa suoriutuvuuteen (myös mm. Gresham 1984; lisäksi Kalliopuska 1984; Kääriäinen 1986). Lapsi, jolla on heikko minäkäsitys, on usein aggressiivinen tai vetäytyvä, hän ei motivoitu ja

suoriutuu huonosti tehtävistään (Johnson & Kanoy 1980; DeApodaca & Cowen 1982; Burdett & Jensen 1983).

Strainin ym. (1983) tutkimuksessa saatiin asetetun hypoteesin vastainen tulos: sosiaalisesti sopeutumattomiksi arvioidut ja menestyvät, hyvin käyttäytyvät lapset eivät eronneet minäkäsitykseltään.

Hypoteesi 4./Ongelma 7.

Myönteinen kasvatuskäytäntö on yhteydessä lapsen minätehokkuuden kokemiseen ja sopeutumiseen.

Heikko itsetunto on kehittynyt rankaisevassa, arvostelevassa ilmapiirissä, jossa minätehokkuudesta ei voi saada kokemuksia (Pulkinen 1977; vrt. Maccoby 1980). Vanhempien kylmyys, neuvojen puute ja ristiriitaisuus lisäävät lapsen sopeutumattomuutta. Aggressiivisuus liittyy rangaistusten ankaruuteen ja vanhempien kasvatuskyvyttömyyteen (mm. Farrington 1978, 73,74; Rutter 1978, 97-99). Rankaiseva suhtautuminen on uhkana myös minän kehittymiselle. Minä tarvitsee kehittyäkseen vapautta kasvaa turvallisessa ympäristössä, jossa on empaattisuutta ja positiivista asennoitumista ja jossa kasvatetaan rohkaisten ja motivoiden. (Bills 1981, 10-13; myös esim. Thomas 1973.)

3.4. Kokeelliset ongelmat ja hypoteesi

8. Miten yksilöllistetty mallioppimishjelma vaikuttaa päiväkotiin heikosti sopeutuvien kuusivuotiaiden sopeutumiseen?
9. Miten yksilöllistetty mallioppimishjelma vaikuttaa päiväkotiin heikosti sopeutuvien kuusivuotiaiden minäkäsitykseen?

Hypoteesi 5./Ongelma 8. Ongelma 9.

Yksilöllistetyn mallioppimishjelman vaikutuksesta kuusivuotiaiden sopeutuminen paranee konstruktiiivisuudessa, aktiivisuudessa ja mukautuvuudessa ja minäkäsitys muun muassa minätehokkuudessa.

Hypoteesin perustana ovat tutkimuksen teoriaosassa käsitellyt aiheet ja tutkimukset. Banduran (1977, 1982) minätehokkuusteorian mukaan onnistumisen kokemukset vaikuttavat sopeutumista lisäävästi. Mallin käyttäytymisen ja suoriutumisen havainnoiminen vaikuttaa omaan käyttäytymiseen sijaisvahvistuksen kautta. Myös verbaalisen suostuttelun ja suoriutumissaavutusten kautta saadaan informaatiota oikeista ratkaisuista ja toivotusta käyttäytymisestä. Niitä omaksumalla sopeutuminen paranee. (Bandura 1977; Velder 1984.) Onnistuneen, tyy-

dytystä tuottavan suorituksen oletetaan kohottavan tunnetta minätehokkuudesta, parantavan käsitystä itsestä. (mm. Samuels 1977.)

Ohjauksen yksilöllistäminen ohjaa opettajia ja vanhempia suuntaamaan kasvatustoimenpiteitä tavoitteellisesti ja tarkoituksenmukaisesti yksilön oppimiskyvyn ja sen hetkisen tilanteen mukaan. Kodin ja päiväkodin kasvatuskäytännön yhdenmukaistuminen edistää lapsen käyttäytymisen kehittymistä (mm. Huttunen 1984). Kasvatustietoisuuden lisääntyminen ohjelman kautta lisää kasvatustilaston myönteisyyttä, joka vaikuttaa osaltaan lapsen sopeutumiseen ja minäkäsitykseen. (mm. Bricker 1982; Bender ym. 1976.)

4. TUTKIMUSMENETELMÄ

4.1. Koehenkilöt

Tutkimuksen koehenkilöt, 95 lasta, valikoitiin heikon sopeutumisen perusteella Jyväskylän päiväkodeissa lukuvuonna 1985-1986 olleista kuusivuotiaista. Elokuussa 1985 päiväkotien kuusivuotiaiden opettajilta ja vanhemmilta kysyttiin halukkuutta tulla mukaan kokeilu- ja tutkimustoimintaan. Noin sata lasta jäi tutkimuksen ulkopuolelle opettajien kieltäytyttyä ja neljän vanhemman jättäessä lapsensa tutkimuksen ulkopuolelle.

Opettajat tekivät päiväkotiin sopeutumisen arvioinnin (liite 1) syyskuussa 364 lapselle. Jatkotutkimuksiin tuli 24 ryhmää, N=313; neljän ryhmän lapsilla ei esiintynyt heikkoa sopeutumista ja ryhmät jäivät pois tutkimuksesta. Suoritetun seulonnan perusteella löytyi 120 lasta, joilla heikkoa sopeutumista esiintyi usein tai hyvin usein; yksi merkintä riitti valintaan. Opettajien syys-lokakuun vaihteessa suorittaman sopeutumisen tarkkailun jälkeen (liite 2) ja joidenkin perheiden paikkakunnalta muuton vuoksi koehenkilöiden lopulliseksi määräksi tuli 95.

Alkumittaukset suoritettiin 95 lapselle, minkä jälkeen ryhmät (24 ryhmää) arvottiin lippuarvonnalla koe- ja kontrolliryhmäksi. Koeryhmään tuli 48 lasta (11 ryhmää, 17 opettajaa) ja kontrolliryhmään 47 lasta (13 ryhmää, 22 opettajaa). Taulukossa 1 esitetään koe- ja kontrolliryhmien kuusivuotiaiden jakautuminen ryhmittäin. Lapset, joilla esiintyi heikkoa sopeutumista, on esitetty sarakkeessa 'yksilöllinen ohjelma' ja muut ryhmän kuusivuotiaat sarakkeessa 'ei yksilöllisen ohjelman tarvetta'.

TAULUKKO 1. Koe- ja kontrolliryhmät; kuusivuotiaiden jakautuminen yksilöllisen ohjelman tarpeen/ei tarpeen mukaan N=95 (N = 313)

Ryhmä	Koeryhmä		Ryhmä	Kontrolliryhmä	
	Kuusivuotiaat lapset yksilöll. ohjelma	ei yks.ohj. tarvetta		Kuusivuotiaat lapset yksilöll. ohj.tarve	ei yks.ohj. tarvetta
N:o			N:o		
1	7	6	12	6	9
2	6	8	13	4	7
3	4	8	14	6	4
4	8	13	15	2	2
5	2	15	16	2	5
6	4	10	17	3	0
7	5	4	18	3	7
8	1	18	19	7	11
9	8	13	20	4	18
10	1	2	21	2	6
11	2	7	22	5	16
			23	2	22
			24	1	7
	48	104		47	114

Taulukossa 2 esitetään koe- ja kontrolliryhmästä taustatietoina jakaumat sukupuolen, perhetilanteen ja vanhempien ammatin (Helsingin kaupungin tilasto-toimiston sosiaaliryhmitys) mukaan.

Lokakuun alussa 1985 koeryhmän koehenkilöiden iän keskiarvo kuukausina oli 73.95, s = 3.15, kontrolliryhmän koehenkilöiden iän keskiarvo oli kuukausina 73.46, s = 3.53.

TAULUKKO 2. Koe- ja kontrolliryhmän taustatiedot: sukupuoli, perhetilanne ja vanhempien ammatit (Helsingin kaupungin tilastotoimiston sosiaaliryhmitys) N=95

	Koeryhmä		Kontrolliryhmä	
	fr	%	fr	%
Sukupuoli				
tyttö	15	31.3	23	48.9
poika	33	68.8	24	51.1
Perhetilanne				
yksinhuoltajuus	6	12.5	6	13.0
vanhemmat yhdessä	42	87.5	40	87.0
Äidin ammatti				
kotona,opiskelija,työtön	7	15.2	9	20.0
aputyöntekijä	7	15.2	7	15.6
ammattityöntekijä	16	34.8	16	35.6
yrittäjä,ylempi toimih.	11	23.9	9	20.0
johtavassa asemassa	5	10.9	4	8.9
Isän ammatti				
kotona,opiskelija,työtön	1	2.3	4	10.0
aputyöntekijä	5	11.6	6	15.0
ammattityöntekijä	10	23.3	16	40.0
yrittäjä,ylempi toimih.	16	37.2	8	20.0
johtavassa asemassa	11	25.6	6	15.0

4.2. Tutkimusasetelma

Tutkimusasetelma on esi- ja jälkitestatun koe- ja kontrolliryhmän kokeellinen asetelma (Campbell & Stanley 1967, 178), jossa satunnaistamisyksikkönä on käytetty opetusryhmää:

R O₁ X O₂

R O₁ O₂

O₁ = alkumittaukset. Alkumittaukset tehtiin syys-, loka- ja marraskuun aikana 1985. Kuvaminäkäsitystesti/a suoritettiin tammikuussa 1986.

X = yksilöllistetty mallioppimisohjelma. Sitä toteutettiin päiväkotitoiminnan ohella koeryhmässä noin kuuden kuukauden aikana. Samalla aikaa kontrolliryhmässä toteutettiin päiväkotitoimintaa.

O₂ = loppumittaukset. Loppumittaukset suoritettiin toukokuussa 1986.

Seuraavassa esitetään alkumittauksissa käytetyt arvioinnit, testit ja kyselyt sekä muuttujat, joita niillä mitattiin. Lisäksi esitetään muuttujiin liittyvät tutkimusongelmat.

Päiväkotiin sopeutumisen arvioinnilla (opettajien suorittama arviointi I ja II sekä vanhempien suorittama arviointi) mitattiin konstruktiivisuutta, aktiivisuutta ja mukautuvuutta. Näihin muuttujiin liittyvät ongelmat 1, 4, 6, 7, ja 8.

Kuvaminäkäsitystesti/a:lla (Harter & Pike 1980a, 1980b) mitattiin fyysistä minää, minäidentiteettiä ja minätehokkuutta, joihin liittyvät ongelmat 2, 5, 6, 7 ja 9.

Kasvatuskäytäntökyselyllä selvitettiin vanhempien myönteistä kasvatuskäytäntöä, tavoitteellista kasvatuskäytäntöä ja ohjaavaa kasvatusta arvioivaa kasvatuskäytäntöä, joihin liittyvät ongelmat 3, 4 ja 7.

Loppumittauksissa käytettiin seuraavia arviointeja ja testejä. Päiväkotiin sopeutumisen arvioinnilla (opettajien suorittama arviointi I ja II sekä vanhempien suorittama arviointi) mitattiin konstruktiivisuutta, aktiivisuutta ja mukautuvuutta. Tutkimusongelma 8 liittyy muuttujiin ja mittaukseen.

Kuvaminäkäsitystesti/a:lla (Harter & Pike 1980a, 1980b) mitattiin fyysistä minää, minäidentiteettiä ja minätehokkuutta. Tähän liittyy tutkimusongelma 9.

Minäkäsityshaastattelu/b:llä selvitettiin minäidentiteettiä, minätehokkuutta, itsetuntoa ja minäkuva. Tutkimusongelma 9 liittyy muuttujiin ja mittaukseen.

Tutkimuksessa käytettiin lisäksi toveriminäarviointia, kahta minäkäsitystestiä (Bolea, Felker & Barnes 1971; Pölkki 1978b) sekä päiväkotiin sopeutumisen tarkkailua, jotka toteutettiin alkumittausten aikaan. Saatuja tietoja käytettiin yksilöllistetyn mallioppimisohjelman suunnittelussa.

4.3. Tutkimuksessa käytetyt mittarit ja mittaukset

Päiväkotiin sopeutumisen arviointi

Opettajien suorittama arviointi I

Arviointilomake on laadittu koulun työrauhatutkimuksissa käytetyn mittarin pohjalta (mm. Aho 1976a) sekä Jyväskylän kaupungin koululaitoksessa käytetyn

oppilaiden käyttäytymisen arviointilomakkeen mukaan. Arviointilomake laadittiin päiväkodin tilanteisiin soveltuvaksi. Se jakautuu yleisen sosioemotionaalisen käyttäytymisen osaan, työskentelykäyttäytymiseen ja työrauhakäyttäytymiseen. Arvioitavana oli 17 (loppumittauksessa 18) muuttujaa, joista arvioitiin ominaisuuden negatiivista ilmenemistä. Arviointi suoritettiin asteikolla 1 - 5, jolloin 1=hyvin harvoin; 2=harvoin; 3=joskus; 4= usein; 5=hyvin usein. Opettajat suorittivat arvioinnin syyskuussa 1985 ja toukokuussa 1986. (liite 1)

Opettajien suorittama sopeutumisen arviointi II

Vanhempien suorittama sopeutumisen arviointi

Opettajat ja vanhemmat arvioivat lapsen sopeutumista marraskuussa. Arvioitavana oli samoja ominaisuuksia kuin ensimmäisessä mittauksessa (18 osiota). Arviointi suoritettiin kuusiportaisella asteikolla ominaisuuden positiivisen tai negatiivisen ilmenemisen mukaan (liite 3). Loppuarvioinnit suoritettiin toukokuussa 1986.

Kuvaminäkäsitystesti/a (Harter & Pike 1980a, 1980b, 1983)

Testi koostuu 24 osiosta, joissa lapsen valittavana on kaksi vaihtoehtoista kuvaa. Vastauksista annetaan positiivisuussuunnassa 1 - 4 pistettä. Vastausvaihtoehdot ovat esimerkiksi tuskin yhtään, vähän, melko paljon, hyvin paljon. Tytöille ja pojille on omat kuvaversiot. Tutkija suoritti testaukset tammikuussa 1986 ja toukokuussa 1986.

Minäkäsityshaastattelu/b

Kyselyssä (liite 4) on 50 osiota, jotka kuvaavat sosiaalista vuorovaikutusta, mielialaa, persoonallisuuden piirteitä, arviointia omista taidoista ja ominaisuuksista. Useiden ominaisuuksien kohdalla on kysymys sekä negatiivisesta että positiivisesta vaihtoehdosta. Vastaukset saivat pisteitä negatiivisuus-positiivisuus -suunnassa 1 - 3, ei koskaan, joskus, usein. Pölkki (1978b) on käyttänyt samantapaista kyselyä, jonka nimenä on kieleen sidottu minäkäsitystesti (myös Jersild 1952; Lummelahti 1983). Tutkija suoritti testauksen loka-marraskuussa 1985 ja opettajat loppumittauksen toukokuussa 1986.

Vanhempien kasvatuskäytäntökysely

Kyselyssä (liite 5) on 12 osiota, joista osioihin 3, 4 ja 8 äiti ja isä vastasivat erikseen. Arviointivastaukset esitettiin asteikolla 1 - 6. Vanhempien kasvatustyyli (osio 4) arvioitiin ominaisuuksien positiivisen tai negatiivisen ilmenemisen mukaan. Kasvatustavoitteet arvioitiin asteikolla 1 - 10, kasvatustoimenpiteet 1 - 5 ja kasvatustoimenpiteiden käyttö 1 - 3 (ei koskaan, joskus, usein).

Osio 11 on vanhempien suorittama sopeutumisen arviointi (Liite 3). Vanhemmat suorittivat arvioinnit marraskuussa 1985.

Toveriminäarviointi

Kyselyssä on 21 kohtaa ominaisuuksista, sosiaalisesta vuorovaikutuksesta, suoriutumisesta ja tunteista. Vastauksista annettiin positiivisuussuunnassa 1 - 3 pistettä, ei koskaan, joskus, usein. Kaksi toveria arvioi koehenkilöitä. Kysymykset ovat samansisältöisiä kuin minäkäsityshaastattelussa/b (myös Jersild 1952; Pölkki 1978b). Tutkija ja opettajat suorittivat toveriarvioinnit lasten kanssa marraskuussa 1985 ja toukokuussa 1986. Toverien antamia tietoja käytettiin yksilöllisiä ohjaussuunnitelmia laadittaessa.

Muut minäkäsitystestit

(Bolea, Felker & Barnes 1971; Pölkki 1978b)

Lapsen minäkäsityksen tarkastelussa käytettiin myös kuvatestejä, jotka pohjautuvat Jersildin (1952) minäkäsitysmittareihin. Testien antamia tietoja käytettiin yksilöllisiä ohjaussuunnitelmia laadittaessa.

Päiväkotiin sopeutumisen tarkkailu

Opettajat tarkkailivat lasten sopeutumista päiväkodin eri toimintoihin (leikki, vapaa toiminta, ulkoilu, ruokailu, lauluhetki, ohjattu tuokio) 5 - 10 min. kerrallaan samojen arviointikohtien mukaan kuin päiväkotiin sopeutumisen arvioinnissa (liite 1). Koeryhmissä arvioitiin myös opettajien ohjaustoimenpiteiden määrää ja tehoa ohjaussuunnitelmaa varten. Opettajat suorittivat tarkkailun lokakuussa 1985 ja ohjaustoimenpiteiden arvioinnin marraskuussa 1985. Tarkkailutietoja käytettiin sopeutumisen alkuarvioinnin tarkistusmenetelmänä. Koeryhmistä saatuja tietoja käytettiin yksilöllisiä ohjaussuunnitelmia laadittaessa. (liite 2)

4.4. Riippuvat muuttajat

4.4.1. Riippuvien muuttujien esittelyä

Tutkimuksen riippuvina muuttujina ovat sopeutuminen, minäkäsitys ja vanhempien kasvatuskäytäntö. Muuttajat koostuvat useista osiotason muuttujista, joita on muokattu tulosten tarkastelua varten faktorianalyysin avulla tai teoreettisen lähtökohdan mukaan summamuuttujiksi. Kasvatuskäytäntömuuttajat on standardoitu mitta-asteikon suhteen. Kaikkia faktorianalyyseja ei ole sijoitettu liit-

teisiin, vaan ne ovat tutkijan hallussa. Kuvailevien ongelmien tarkastelussa käytetään muuttujien osiotason jakaumatietoja.

4.4.2. Sopeutumismuuttujat

Sopeutumista mitattiin kolmella mittauksella: opettajien suorittama arviointi I ja II sekä vanhempien suorittama arviointi. Suoritetuissa faktorianalyseissa saatiin seuraavat kolmen faktorin ratkaisut.

Opettajien suorittama arviointi I:

Ensimmäisen faktorin kärkilataukset kuvastavat hyvää sopeutumista ja odotusten mukaista käyttäytymistä. Faktori sai nimen 'konstruktiivinen, harkitseva'. Toinen faktori kuvaa toimintaa ja sai nimen 'toimiva, omatoiminen'. Kolmannen faktorin kärkilataukset kuvaavat valoisuutta, varmuutta ja rohkeutta, se nimettiin 'rohkeaksi' (liite 6, taulukko 1). Arvioinnin alku- ja loppumittausten primaaripisteiden jakaumat esitetään liitteessä 10, taulukko 2 ja 3.

Opettajien suorittama arviointi II:

Ensimmäinen faktori sai nimen 'harkitseva, itsensä hillitsevä', sen korkeimmat lataukset esiintyvät näillä muuttujilla sekä rauhallisuudessa ja hiljaisuudessa. Toisen faktorin korkein lataus on omatoimisuudessa, myös aloitetykyisyys latautuu voimakkaasti; faktorin nimeksi tuli 'omatoiminen'. Kolmas faktori sai nimen 'myötäelävä' (liite 6, taulukko 2). Arvioinnin alku- ja loppumittausten primaaripisteiden jakaumat esitetään liitteessä 11, taulukko 1 ja 2.

Vanhempien suorittama arviointi

Ensimmäinen faktori sai nimen 'rauhallinen, hiljainen' voimakkaimmin latautuviin muuttujien mukaan. Toinen faktori saa negatiivisia korkeita latauksia mm. rohkeudessa ja avoimuudessa, sen nimeksi tuli 'arka, sulkeutunut'. Kolmas faktori sai nimen 'välinpitämätön' (liite 6, taulukko 3). Arvioinnin alku- ja loppumittausten primaaripisteiden jakaumat esitetään liitteessä 11, taulukko 3 ja 4.

Sopeutumisen summamuuttujat

Seuraavaksi suoritettiin edellisten analyysien pohjalta muodostettujen summapisteen faktorianalyysi. Kolmen faktorin ratkaisu valittiin tulkinallisuutensa ja melko hyvien ominaisarvojen vuoksi. Tosin kolmannen faktorin ominaisarvo jää alle yhden, mutta suhteellinen osuus muuttujien arvioidusta yhteisestä vaihtelusta on kuitenkin yli 50 %. Vanhempien arvioinneista muodostuneita muuttujia

sijoittuu kolmannelle faktorille. Taulukossa 3 esitetään sopeutumisen kolmen faktorin ratkaisu.

Ensimmäinen faktori nimettiin 'konstruktivisuudeksi'. Se saa korkeimman latauksensa samannimisellä muuttujalla. Myös omatoiminen ja harkitseva saavat korkeita latauksia ja ilmaisevat ratkaisemista ja järkevyyttä (ks. Pulkkinen ym. 1980).

Toinen faktori sai nimekseen 'aktiivisuus' (vrt. Pulkkinen ym. 1980). Korkein lataus on muuttujalla omatoiminen, ja korkeita latauksia saavat myös muuttujat rohkea ja myötäelävä. Aktiivisuus on rohkeaa, mutta myös sosiaalista.

Kolmannen faktorin korkein lataus on muuttujalla välinpitämätön; myös rauhallinen, hiljainen latautuu faktorilla voimakkaasti, arka saa vähäisemmän latauksen. Pulkkinen ym. (1980) kuvaavat mukautuvaa käyttäytymistä rauhallisena, kärsivällisenä ja alistuvaisena. Faktori nimettiin 'mukautuvuudeksi'.

Faktorianalyysin pohjalta laadittiin summamuuttujat, jotka nimettiin **konstruktivisuudeksi, aktiivisuudeksi ja mukautuvuudeksi**. Loppumittauksista laadittiin vastaavat summamuuttujat jatkoanalyysija varten.

TAULUKKO 3. Suorakulmaisesti rotatoitu faktorimatriisi sopeutumisen summapististä (alkumittaus) N=95

Summamuuttuja	Fakt	Fakt	Fakt	h ²
	I	II	III	
1. Konstruktivinen, harkitseva	.87	.01	.13	.78
2. Toimiva, omatoiminen	.62	.38	.07	.54
4. Harkitseva, itsensä hillitsevä	.70	.05	.10	.54
3. Rohkea	.19	.64	-.00	.45
5. Omatoiminen	-.00	.81	.21	.71
6. Myötäelävä	.05	.56	.09	.32
7. Rauhallinen, hiljainen	.35	-.00	.68	.59
8. Arka, sulkeutunut	-.23	.29	.43	.33
9. Välinpitämätön	.15	.14	.74	.60
ominaisarvo	2.59	1.39	0.90	4.88
suhteellinen ominaisarvo	28.8%	15.5%	10.1%	54.4%

4.4.3. Minäkäsitysmuuttajat

Minäkäsitystä kartoitettiin lapsen omalla haastattelulla, kolmella testillä ja kahden toverin arvioinnilla. Yritys löytää yhtenäinen minäkäsitystä ilmaiseva tarkastelu näiden mittauksen pohjalta ei onnistunut. Faktorianalyysillä saatiin testikohtaiset faktorit. Samoin kävi teoreettiselta pohjalta laadittujen summamuuttujien faktoroinnissa: kukin testi asettui omalle faktorilleen.

Minäkäsityksen tarkastelua varten valittiin minäkäsityshaastattelun ja kuva-minäkäsitystestien mukaan teoreettiselta pohjalta laaditut summapisteen. Testivalinnan kriteerinä olivat summapisteen luotettavuusarvot.

Kuvaminäkäsitystestien/a summamuuttajat muodostuivat seuraavasti:

Fyysinen minä/a (physical self); käsitys itsestä fyysisenä olentona, liikkuvana, leikkivänä ja taitoja omaavana (Kash & Borich 1978; Harter & Pike 1983).

Summamuuttujan osiot: K4 keinuu, K8 kiipeää, K16 hyppää, K20 juoksee, K24 konkkaa

Minäidentiteetti/a (self-identity); tunne itsestä sosiaalisen ympäristön jäsenenä (Kash & Borich 1978; Harter & Pike 1983).

Summamuuttujan osiot: K9 äiti ottaa mukaansa, K13 äiti valmistaa mieliruokia, K15 päiväkodissa leikkitovereita, K25 äiti keskustelee lapsen kanssa
Minätehokkuus/a (self-efficacy); käsitys minästä tekevänä, suorittavana, esittävänä yksilönä (Kash & Borich 1978; Bandura 1982).

Summamuuttujan osiot: K6 suoriutuu tehtävistä, K10 tuntee värit, K12 solmii kengännauhat, K14 osaa laskea, K18 osaa aakkoset, K22 kirjoittaa nimensä

Minäkäsityshaastattelun/b summamuuttajat muodostuivat seuraavasti:

Minäidentiteetti/b (self-identity); ks. edellä

Summamuuttujan osiot: AM4 tappelee, AM11 haluaa voittoa, AM20 on kavereita, AM26 lyö, AM27 itsepäinen, AM28 haukkuu, AM34 kiusaa, AM40 syyttää toisia, AM42 levoton

Minätehokkuus/b (self-efficacy); ks. edellä

Summamuuttujan osiot: AM6 jännittää, AM21 epäonnistuu, AM33 tarvitsee apua, AM38 osaa tehdä tehtävät, AM45 pelottaa

Itsetunto/b (self-esteem); tunne sosiaalisesta arvostuksesta ja toisten hyväksynnästä ja siitä, että suoriutuu normeista (Kash & Borich 1978).

Summamuuttujan osiot: AM2 auttaa toisia, AM9 kohtelias, AM12 suuttuu, AM13 on tuhma, AM17 tottelee, AM43 kiroilee, AM47 pitää omista suorituksistaan, AM48 ottaa toisten tavaroita ilman lupaa, AM49 on tyytyväinen itseensä, AM50 pahoittaa mielensä

Minäkuva/b (self-image); käsitys itsestä arvopohjaisena, myös siitä millainen haluaisi olla (Kash & Borich 1978).

Summamuuttujan osiot: AM3 surullinen, AM5 arka, AM19 laiska, AM32 haluaa määrätä, AM35 heikko, AM37 onneton

Loppumittauksista muodostettiin vastaavasti summamuuttujat: fyysinen minä/a, minäidentiteetti/a ja minätehokkuus/a sekä minäidentiteetti/b, minätehokkuus/b, itsetunto/b ja minäkuva/b jatkoanalyysseja varten.

4.4.4 Kasvatuskäytäntömuuttajat

Vanhempien kasvatuskäytäntöä tarkasteltiin siten, että molemmat vanhemmat arvioivat erikseen kasvatustyyliinsä. Yhdessä arvioitiin kasvatustavoitteita ja kasvatustoimenpiteitä sekä esitettiin kasvatustoimenpiteiden käyttö.

Äidin ja isän kasvatustyylin faktorianalyyssissa saatiin kahden faktorin ratkaisut (liite 7, taulukko 1 ja 2). Äidin kasvatustyylin ensimmäinen faktori saa korkeimmat latauksensa muuttujilla salliva, hyväksyvä ja hellä, se nimettiin 'äidin helläksi kasvatustyyliksi'. Toinen faktori sai nimen 'äidin itsenäistävä kasvatustyyli'. Isän kasvatustyylin ensimmäinen faktori latautuu korkeimmin muuttujilla hellä ja lempeä. Faktori sai nimeksi 'isän hellä kasvatustyyli'. Toinen faktori nimettiin 'isän johdonmukaiseksi kasvatustyyliksi'; korkeimmat lataukset ovat muuttujilla johdonmukainen, kannustava ja myönteinen.

Kasvatustavoitemuuttujien faktorianalyyssissa valittiin kahden faktorin ratkaisu (liite 7, taulukko 3). Ensimmäisen faktorin korkeimmat lataukset ovat muuttujilla aloittekykyisyys, kohteliaisuus, vastuuntuntoisuus, päämäärätietoisuus, itseluottamus ja rehellisyys, faktori sai nimen 'vahvan itsehallinnan ja aktiivisuuden tavoitteet'. Toisen faktorin voimakkaimmat lataukset ovat muuttujilla rauhallisuus, ystävällisyys, myötätuntoisuus, keskittymiskykyisyys, joustavuus ja älykkyys. Faktorin nimeksi tuli 'mukautuvan suoriutumisen tavoitteet'.

Kasvatustoimenpiteiden arvioinnin faktorianalyyssissa (liite 7, taulukko 4) valittiin kolmen faktorin ratkaisu. Ensimmäinen faktori sai nimen 'keskustelevien, vetoavien kasvatustoimenpiteiden arviointi'. Korkeimmat lataukset ovat muuttujilla luvataan mieluisaa, muistutetaan merkillä ja vedotaan tunteeseen. Toisen faktorin nimeksi tuli 'ohjaavien kasvatustoimenpiteiden arviointi', korkeat lataukset ovat muuttujilla selitys ja kannustetaan ratkaisemaan. Kolmas faktori nimettiin 'rankaisevien kasvatustoimenpiteiden arvioinniksi': muuttajat piiskataan, tukistetaan ja todetaan, ettei opi, latautuvat tällä faktorilla,

Vanhempien kasvatustoimenpiteiden käyttöä koskevan faktorianalyyssin (liite 7, taulukko 5) kahden faktorin ratkaisussa ensimmäisen faktorin nimeksi tuli 'ohjaavien kasvatustoimenpiteiden käyttö'. Faktorilla saa korkeimpia latauksia

muuttujat keskustelu ja selitys. Toisella faktorilla latautuu eniten muuttuja poistetaan selittämättä. Toinen faktori nimettiin 'epäjohdonmukaisten kasvatustoimenpiteiden käytöksi'.

Faktorianalyysien mukaan laaditut kasvatuskäytäntöä koskevat summamuuttujat faktoroiitiin ja kolmen faktorin ratkaisu valittiin (taulukko 4). Ensimmäisellä faktorilla saavat latauksia isän ja äidin hellä kasvatustyyli, ohjaavien kasvatustoimenpiteiden käyttö ja isän johdonmukainen kasvatustyyli. Faktori nimettiin 'myönteiseksi kasvatuskäytännöksi'. Toisella faktorilla latautuvat mukautuvan suoriutumisen tavoitteet ja vahvan itsehallinnan tavoitteet; epäjohdonmukaisten kasvatustoimenpiteiden käyttö saa negatiivisen latauksen. Faktori sai nimen 'tavoitteellinen kasvatuskäytäntö'. Kolmas faktori nimettiin 'ohjaavia kasvatustoimenpiteitä arvioivaksi kasvatuskäytännöksi', sillä latautuvat keskustelevien kasvatustoimenpiteiden arviointi ja ohjaavien kasvatustoimenpiteiden arviointi.

Faktorianalyysin mukaan laadittiin summamuuttujat kasvatuskäytännöstä: myönteinen kasvatuskäytäntö, tavoitteellinen kasvatuskäytäntö ja ohjaavia kasvatustoimenpiteitä arvioiva kasvatuskäytäntö.

TAULUKKO 4. Suorakulmaisesti rotatoitu faktorimatriisi vanhempien kasvatuskäytännöstä (äidin ja isän kasvatustyyli, kasvatustavoitteiden arviointi, kasvatustoimenpiteiden arviointi ja käyttö) N=95

Summamuuttuja	Fakt	Fakt	Fakt	h ²
	I	II	III	
1. äidin hellä kasvatustyyli	.62	.04	-.04	.39
3. isän hellä kasvatustyyli	.70	.06	.03	.49
4. isän johdonmukainen kasvatustyyli	.51	.07	.31	.36
7. rankaisevien kasv.toimenp.arviointi	.41	.22	.24	.27
8. ohjaavien kasvatustoimenpit. käyttö	.50	.06	.37	.40
9. epäjohdonmuk. kasv.toimenp.käyttö	.02	-.41	-.22	.22
10. vahvan itsehallinnan kasv.tavoitteet	.00	.58	-.29	.42
11. mukautuvan suoriutumisen tavoitteet	.08	.69	-.04	.49
5. keskustelevien kasv.toimenp.arviointi	-.00	-.13	.40	.18
6. ohjaavien kasv.toimenp.arviointi	.08	.08	.64	.46
ominaisarvo	1.73	1.08	0.87	3.68
suhteellinen ominaisarvo	17.3%	10.9%	8.8%	37.0%

4.5. Riippumaton muuttuja

Yksilöllistetty mallioppimishjelma

Koeryhmälle kohdistettu käsittelyohjelma sisälsi opettajien ohjausta ja lapsille yksilöllisesti suunnitellut ohjelmat, joita toteutettiin myös ryhmätasolla. Ohjelmaan sisältyi mm. mallioppimis-, roolileikki- ja mallitilannenemenetelmien käyttöä sekä yhteistyötä vanhempien kanssa. Tutkimuksessa selvitettiin käsittelyohjelman yhteisvaikutusta.

Elokuussa 1985 pidettiin opettajille kaksi tilaisuutta, joissa käsiteltiin tutkimusta ja siihen osallistumista. Tutkimuksen tarkoitus, tavoitteet ja toteutus, opettajien osuus toteutuksessa, arvioinnit, tarkkailut, vanhempien informointi, mahdolliset järjestelyt päiväkodissa, kahden opettajan osuus ryhmässä tutkimuksen kannalta, toteutuksen aikataulu sekä tutkijan osallistuminen ja käynnit päiväkodeissa selvitettiin opettajien kanssa.

Tutkija lähetti päiväkotien kautta vanhemmille selostuksen tutkimuksesta ja palautettavan kyselyn, saako lapsi osallistua tutkimukseen. Vanhempien annettua luvan tutkija vei päiväkoteihin sopeutumisen arviointilomakkeet ja ohjasi opettajia niiden käyttöön. Sopeutumisen seulonnan jälkeen aloitettiin alkutestaukset, joista tutkija suoritti suurimman osan; osan suorittivat opettajat tutkijan ohjauksen mukaan. Opettajille annettiin ohjeet kirjallisesti ja suullisesti. Arviointien jälkeen ryhmät arvottiin koe- ja kontrolliryhmiksi kuten aikaisemmin on selostettu.

Tutkija osallistui arvonnin jälkeen säännöllisesti koeryhmien toimintaan, syyslukukaudella viikoittain tai kerran kahdessa viikossa, kevätlukukaudella noin kolmen viikon välein. Yksilöllistettyä mallioppimishjelmaa toteutettiin koeryhmissä noin kuusi kuukautta. Ohjelman toteutusajana kontrolliryhmissä toimitiin päiväkodin yleisen käytännön mukaan. Tutkija osallistui kolmen kontrolliryhmän vanhempieniltaan, joihin häntä pyydettiin. Vanhempienilloissa keskusteltiin päiväkodin ja kodin kasvatuskysymyksistä sekä kuusivuotiaiden ikäkauteen liittyvistä erityispiirteistä. Koeryhmien vanhempienilloissa tutkija alusti kasvatuskysymyksiä koskevat keskustelut, joissa pohdittiin muun muassa kasvatustoimenpiteitä.

Koeryhmien opettajille järjestettiin tilaisuus, jossa käsiteltiin yksilöllistettyä mallioppimishjelmaa, sen teoreettista taustaa ja käytännön toteutusta. Tutkija kokosi alkuarvioinneista, tarkkailuista, testeistä ja henkilökunnan kanssa käytyistä keskusteluista saadut tiedot ja laati alustavan ohjelman kullekin lapselle (liite 8). Suunnitellut roolileikit ja mallitilannekertomukset sopivat sisältöjensä puolesta useiden lasten ongelmatilanteeseen, ja niitä toteutettiin ryhmässä tai

pienryhmässä. Yksilöllinen käyttäytymisen ohjaaminen mallioppimisen avulla suunniteltiin lapsikohtaisesti, ja opettajat käyttivät sitä sopivissa tilanteissa. Eri lapset toimivat malleina tilanteen mukaan. Myös lapset, joilla oli todettu heikkoa sopeutumista, saattoivat olla positiivisena mallina joillekin lapsille.

Opettajat saivat ohjaussuunnitelmat käyttöönsä, ja niitä käsiteltiin ja kehiteltiin käsittelyn alkuvaiheessa viikoittain. Ohjaussuunnitelman käyttöä ja ohjelman toteuttamista ohjattiin sanallisesti ja kirjallisilla ohjeilla. Tutkija vei ohjaus- ja tutkimusmateriaalin päiväkoteihin ja käsitteli sen yhdessä opettajien kanssa. Suurin osa materiaaleista lähetettiin etukäteen postitse, ja opettajat ja tutkija keskustelivat materiaalin sisällöistä ja toteutuksesta seuraavalla tapaamiskerralla. Keskusteluissa käsiteltiin ohjauksessa esille tulleita kysymyksiä ja kunkin ohjelmassa olevan lapsen tilannetta. Myös ryhmäkohtaiset kysymykset käytiin läpi. Ohjaussuunnitelmaan tehtiin tarpeellisia lisäyksiä ja muutoksia koko ohjelman toteutuksen ajan. Opettajat ja tutkija keskustelivat puhelimesta esille tulleista kiireellisistä kysymyksistä. Myös lapsikohtaisista, ohjaukseen liittyvistä asioista neuvoteltiin puhelimesta.

Ohjelman yksilöllinen osa laadittiin lapsikohtaisesti eri tilanteissa toteutettavaksi. Opettajille esitettiin suosituksia, että ohjelmaa käytetään luonnollisissa tilanteissa mahdollisimman usein. Mallioppimismenetelmää käytetään päivittäin ja roolileikkiä sekä mallitilannemenetelmää viikoittain. Vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä lisätään ja pyritään tapaamaan ryhmän jokaista vanhempaa.

Yksilöllistämässä lähtökohtana on jokaisen lapsen tilanteen ja tarpeiden tunteminen ja näiden tietojen huomioonottaminen sopivissa yksilökohtaisissa tilanteissa ja erityisesti myös ryhmätilanteissa.

Päiväkotitoiminnan vaihtelevan luonteen vuoksi ei voida etukäteen tarkasti määrätä, milloin esimerkiksi mallioppimista käytetään tietyn lapsen käyttäytymisen ohjaamiseksi. Vaikea on myös ennakoita tietää, milloin joku lapsi harjoittelee minätehokkuusodotuksin toivottua käyttäytymistä niin, että aikuinen voisi etukäteen suunnitella vahvistavansa sitä juuri silloin.

Opettajille ei voitu laatia täsmällisiä ohjeita lapsen ohjaamisesta, vaan yhdessä keskustelemalla pyrittiin siihen, että opettajat entistä enemmän alkaisivat itse löytää tilanteita eri lasten ohjauksen yksilöllistämiseen. Kun opettaja on perusteellisesti tutustunut lapseen, hän pystyy huomaamaan sopivia tilanteita, missä tämän lapsen tavoitteiden suuntaista toimintaa ja ohjausta on mahdollista järjestää. Vaikka ohjaus kohdistetaan koko ryhmään, opettaja pyrkii suuntaamaan tietyn kohdan juuri jollekin lapselle tai hän on tietoisesti puuttumatta juuri tämän lapsen käyttäytymiseen ja kohdistaa huomion johonkin toiseen. Ohjauksen sisältöjä valitaan ryhmän tarpeiden kannalta, mutta myös jonkun lapsen senhetkisen tilanteen kannalta. Kasvatustoimenpiteiden käyttöä tark-

kaillaan ja pyritään löytämään yksilöllisesti toimivia ratkaisuja. Opettaja pyrkii havaitsemaan, mitä lapselle tapahtuu siinä tilanteessa, niiden olosuhteiden puitteissa, juuri noiden lasten ja aikuisten vaikutuspiirissä ja lapsen senhetkisen tilanteen kannalta. Ryhmän ohjausta ja yksilöllistä ohjausta seurataan, ja myös aikuisten osuutta pyritään tarpeen mukaan muuttamaan.

Loppumittausten suorittaminen ohjattiin kirjallisesti ja suullisesti, ja sen toteuttivat opettajat ja tutkija yhdessä

Liitteessä 9 esitellään yksilöllistetyn mallioppimishjelman toteuttamista. Ohjelmamateriaali on säilytettävänä tutkijalla.

4.6. Aineiston analyysimenetelmät

TAULUKKO 5. Aineiston analyysimenetelmät N=95

Tilastollinen laskentamenetelmä	Ongelma	Käyttötarkoitus
1. Cronbachin alfa korrelaatio-kertoimet		muuttujien reliabiliteetin arviointi
2. Jakaumat, keskiarvot, hajonnat, prosenttiluvut, summamuuttujat	1,2,3	muuttujien kuvailu analyysimenetelmien valinta
3. Korrelaatioker-toimet	6,7	muuttujien välisten yhteyksien selvittäminen
4. Riippumattomien keskiarvojen vertailu t-testillä	4,5	ryhmien välisten erojen vertailu
5. Faktorianalyysi suorakulmainen ja vinokulmainen rotatointi	4,5,6,7,8,9	muuttujien jäsentäminen summamuuttujien laatiminen
6. Erotteluanalyysi askeltava	4,5	ryhmien vertailu
7. Regressioanalyysi askeltava	6,7	muuttujien välisten yhteyksien selvittäminen
8. Kovarianssiana-lyysi	8,9	ryhmien vertailu

Arviointit ja testit pistetettiin 1 - 6 siten, että arvioidun ominaisuuden tai käyttäytymisen esiintyminen hyvin usein sai korkeimman pistemäärän ja vastakkainen ääripää pistemäärän yksi. Pisteytys tehtiin yhteismitalliseksi siten, että myönteinen ominaisuus tai käyttäytyminen arvioitiin korkealla ja kielteinen matalalla pistemäärällä

Ongelmien ratkaisemiseen liittyvät aineiston käsittelymenetelmät esitetään taulukossa 5.

5. TULOKSET

5.1. Mittausten luotettavuus

Mittausten reliabiliteettia selvitettiin laskemalla alku- ja loppumittauksissa Cronbachin alfa-kertoimet kullekin mittarin osa-alueelle ja mittarille. Taulukossa 6 esitetään alku- ja loppumittausten reliabiliteettikertoimet suoritetuista arvioinneista ja testeistä.

TAULUKKO 6. Muuttujien alku- ja loppumittausten luotettavuuden tarkastelua Cronbachin alfaa käyttäen N=95

Muuttuja ja testi	osiot fr	Cronbachin alfa	
		alkum.	loppum.
Sopeutuminen			
opettajien arviointi I	17	.89	.92
opettajien arviointi II	18	.87	.89
vanhempien arviointi	18	.86	.87
Minäkäsitys/a			
Kuvaminäkäsitystesti	25	.76	.86
Minäkäsitys/b			
Minäkäsityshaastattelu	50	.91	.90
Kasvatuskäytäntö			
Vanhempien kasvatuskäytäntökysely			
äiti kasvattajana	17	.75	
isä kasvattajana	17	.76	
kasvatustavoitteiden arviointi	21	.90	
kasvatustoimenpiteiden arviointi	23	.69	
kasvatustoimenpiteiden käyttö	23	.62	

Sopeutumisen ja minäkäsitys/b:n alku- ja loppumittausten alfakertoimet osoittavat mittarien hyvää sisäistä konsistenssia, erottelukyvyn sisäistä johdonmukaisuutta (alfa = .86 - .92). Kuusivuotiaiden valikoitumattomalle joukolla (N=313) suoritettu sopeutumisen arviointi osoittaa myös hyvää luotettavuustasoa, Cronbachin alfa = .93. Minäkäsityshaastattelu/b:tä vastaavan Pölkin (1978b) sidotun kielellisen minäkäsitystestin reliabiliteettikertoimet olivat puolitusmenetelmällä $r = .54 - .79$; tässä tutkimuksessa alfakertoimet ovat korkeat (alfa = .90 - .91). Pölkin tutkimuksessa laskettiin luotettavuuskertoimet erikseen kielteisen ja myönteisen minäkäsityksen osalta; negatiivisen minäkäsityksen osalta luotettavuuskertoimet olivat myönteistä alhaisemmat.

Kuvaminäkäsitystesti/a:n (Harter & Pike 1980) mukaiset mittaukset ovat myös melko luotettavia, alfa = .76 - .86. Samantapaisia reliabiliteetti-arvoja on saatu joissakin vastaavissa tutkimuksissa (mm. Wylie 1974; Harter & Pike 1984). Harterin (1982) tutkimuksessa tuli kuvaminäkäsitystestin uusintatestauksessa reliabiliteetiksi $r = .70 - .80$.

Muut tässä tutkimuksessa tehdyt minäkäsitysmittaukset (ohjaussuunnitelmaa varten) saivat seuraavia luotettavuuskertoimia: toveriminäarviointi (21 osiota) alfa = .77 - .80; Bolean, Felkerin ja Barnesin (1971) piirroskuvatesti (49 osiota) alfa = .72 - .82; Pölkin piirrostesti (50 osiota) alfa = .78. Mittaukset edustavat lähes samantasoista luotettavuutta kuin alkuperäismittauksissa. Bolean, Felkerin ja Barnesin (1971) testin reliabiliteetti oli puolitusmenetelmällä $r = .85$ ja Pölkin (1978b) piirrostestin $r = .69 - .79$.

Vanhempien kasvatuskäytäntöarviointien (taulukko 6) alfakertoimet vaihtelevat .62 - .90 ja osoittavat mittauksen erottelukyvyn sisäistä johdonmukaisuutta tyydyttävällä ja hyvällä tasolla. Muuttajat äiti kasvattajana ja isä kasvattajana koostuvat kasvatustyyli muuttujista sekä vanhempien kasvatuskäytäntökyselyn kasvatusperiaate- ja onnistuneisuus kasvattajana -muuttujasta (liite 5, osio 3 ja osio 8).

Mittausten stabiliteettia tarkasteltiin alku- ja loppumittausten korrelaatioista kohdepysyvyytenä. Opettajien ja vanhempien suorittamat sopeutumisen arvioinnit osoittivat hyvää stabiliteettia, mittaukset korreloivat tilastollisesti erittäin merkitsevällä tasolla. Opettajien suorittama sopeutumisen arviointi I sai alku- ja loppumittauksen välillä korrelaatioarvoja $r = .40 - .73$ ja vanhempien suorittama sopeutumisen arviointi korrelaatioarvoja $r = .49 - .80$. Korrelaatiokertoimien suuruuden vaihtelu sopeutumismuuttujittain on nähtävissä myös alku- ja loppumittausten muutoksessa, jota tarkastellaan tulosten esittämisen yhteydessä.

Minäkäsityshaastattelu/b:n alku- ja loppumittaukset eivät korreloineet tilastollisesti kaikkien osioiden osalta. Heikkoa kohdepysyvyyttä osoittavat muun

muassa seuraavat osiot: puhutko, oletko ahkera, teetkö tehtävät loppuun, suututko, oletko väsynyt, oletko yksinäinen, totteletko, onko kavereita, epäonnistutko, oletko huolellinen, kuunteletko ohjeita, oletko tyytyväinen, pahoitatko mielesi? Hyvää stabiliteettia osoittavat seuraavat osiot: tappeletko, oletko arka, oletko kohtelias, haluatko voittaa, annatko tavaroita lainaksi, oletko hyvä urheilussa, teetkö mitä kaverit käskevät, oletko onneton, oletko levoton, kiioiletko, pitävätkö toiset sinusta, otatko toisten tavaroita ilman lupaa? Alku- ja loppumittauksen eroja tarkastellaan vastaavien ongelmien käsittelyn yhteydessä.

Summamuuttujien (riippuvat muuttujat) luotettavuuden tarkastelu

Sopeutumisen, minäkäsityksen ja kasvatuskäytännön summamuuttujien luotettavuutta tarkasteltiin Cronbachin alfa-kertoimien avulla (taulukko 7).

TAULUKKO 7. Sopeutumisen, minäkäsityksen ja kasvatuskäytännön summamuuttujien luotettavuuden tarkastelu Cronbachin alfan avulla (alkumittaus) N=95

Summamuuttuja	Osiot fr	Cronbachin alfa
Sopeutuminen:		
Konstruktivisuus	3	.79
Aktiivisuus	3	.70
Mukautuvuus	3	.61
Minäkäsitys/a		
Fyysinen minä	5	.81
Minäidentiteetti	4	.70
Minätehokkuus	6	.83
Minäkäsitys/b		
Minäidentiteetti	9	.71
Minätehokkuus	5	.52
Itsetunto	10	.67
Minäkuva	6	.66
Kasvatuskäytäntö:		
Myönteinen kasvatuskäytäntö	5	.68
Tavoitteellinen kasvatuskäytäntö	3	.52
Ohjaavaa kasvatusta arvioiva kasvatuskäytäntö	2	.52

Summamuuttujien luotettavuutta voidaan alfa-kertoimien mukaan pitää osittain hyvänä ja osittain tyydyttävänä. Alfa-kertoimet osoittavat mittauksen erotelukyvyyn sisäistä johdonmukaisuutta konstruktivisuudessa ja aktiivisuudessa, minäkäsitys/a:n kaikissa summamuuttujissa sekä minäkäsitys/b:n minäidentiteetti-

tissä. Epäjohdonmukaisinta erottelu on tavoitteellisen kasvatuskäytännön ja ohjaavaa kasvatusta arvioivan kasvatuskäytännön osalta, mutta niidenkin luotettavuutta voidaan pitää tutkimuksen kannalta riittävänä.

Yleisesti tarkastellen tutkimuksen mittausten luotettavuutta voidaan pitää vähintään tyydyttävänä. Minäkäsitysmittauksia on kuitenkin arvioitava myös aikaisemmissa tutkimuksissa esille tulleiden vaikeuksien valossa. (mm. Wylie 1974; Harter 1982, 1985; Harter & Pike 1984.) Minäkäsitysmittauksen luotettavuuteen liittyvä varteenotettava vaikeus on se, ettei kuusivuotias lapsi pysty esimerkiksi merkitykselliseen itsensä arviointiin (Harter 1985, 144). Lisäksi kuvaminäkäsitystestien jakaumat eivät tässä tutkimuksessa täytä normaalisuuden kriteerejä, vaan positiiviset vastausvaihtoehdot ovat olleet suosituimpia (vrt. Harter 1982).

5.2. Kuvailevien ongelmien tulokset

5.2.1. Heikko sopeutuminen päiväkotiin

Opettajien suorittaman arvioinnin I mukaan kuusivuotiailla (N=313) esiintyi heikkoa sopeutumista hyvin usein 1.0 - 3.5 %:lla jossakin tai joissakin esitetystä sopeutumismuuttujista. Usein esiintyi 1.9 - 8.9 %:lla ja joskus 6.1 - 16.6 %:lla heikkoa sopeutumista jossakin tai joissakin sopeutumismuuttujissa (liite 10, taulukko 1).

Heikkoa sopeutumista tarkastellaan taulukon 8 mukaan, jossa esitetään 313 lapsen joukosta valikoituneen ryhmän (N=95) sopeutumisen alkuarvioinnin (opettajien suorittama arviointi I) jakaumatietoja siten, että esiintymisluokat 'usein' ja 'hyvin usein' on yhdistetty. Liitteessä 10 (taulukko 2 ja 3) esitetään sopeutumisen (opettajien suorittama arviointi I) alku- ja loppumittauksen jakaumatiedot (N=95).

Heikosta sopeutumisesta useimmin esiintyi riippuvuutta, epävarmuutta ja sulkeutuneisuutta (taulukko 8). Äänekkyyttä esiintyi myös usein, mutta esimerkiksi aggressiivisuutta ja väkivaltaisuuksia esiintyi usein vain 13 lapsella. Tehtävien aloittamisessa esiintyi vaikeuksia 22 lapsella, myös tehtävien lopettamisen vaikeutta ja keskittymättömyyttä oli lähes 20 lapsella. Levottomuutta ja tottelemattomuutta esiintyi myös melko paljon.

Opettajat arvioivat, että 32 lapsella esiintyi joskus tehtävien aloittamisen vaikeutta, keskittymättömyyttä oli 28 lapsella, epäitsenäisyyttä ja epävarmuutta esiintyi yli 20 lapsella joskus.

Heikosti sopeutuviksi valikoituneet lapset (N=95) käyttäytyivät kuitenkin useimmin hyvää sopeutumista osoittaen. Kun arviointeja tarkastellaan sopeutumismuuttujakohtaisesti, tulee esille muun muassa se, että 73 lasta käyttäytyi usein harkitsevasti, 72 oli usein valoisia, 68 oli usein innostuneita ja tasapainoisia, 65 oli usein konstruktivisia, 64 oli usein tottelevaisia ja 63 myötätuntoisia.

Ensimmäiseen ongelmaan saatiin vastaukseksi, että päiväkotiin heikosti sopeutuvilla kuusivuotiailla esiintyi äänekkyttä, levottomuutta, tottelemattomuutta, ärsyyntyvyyttä ja aggressiivisuutta. Toimintaan liittyvää heikkoa sopeutumista esiintyi vaikeutena aloittaa ja lopettaa tehtävät, keskittymättömyytenä, epäitsenäisyytenä ja motivoitumattomuutena. Lisäksi heillä esiintyi riippuvuutta, epävarmuutta, sulkeutuneisuutta, arkuutta ja välinpitämättömyyttä.

TAULUKKO 8. Sopeutumisen alkuarvioinnin jakaumatietoja (opettajien suorittama arviointi I) N=95

	usein		joskus		usein		
	fr	%	fr	%	fr	%	
riippuva	30	31.6	20	21.1	45	47.4	riippumaton
sulkeutunut	23	24.2	19	20.0	53	55.8	avoin
arka	18	18.9	20	21.1	57	60.0	rohkea
välinpitämätön	15	15.8	17	17.9	63	66.3	myötätuntoinen
aggressiivinen	13	13.7	17	17.9	65	68.4	konstruktiiiv.
masentunut	9	9.5	14	14.7	72	75.8	valoisia
epävarma	30	31.6	23	24.2	42	44.2	varma
vaikeus aloittaa	22	23.1	32	33.7	41	43.2	helppo aloittaa
vaikeus lopettaa	19	20.0	21	22.1	55	57.9	helppo lopettaa
keskittymätön	18	18.9	28	29.5	49	51.6	keskittyyvä
epäitsenäinen	17	17.9	25	26.3	53	55.8	itsenäinen
motivoitumaton	15	15.8	12	12.6	68	71.5	innostuva
levoton	19	20.0	18	18.9	58	61.1	rauhallallinen
äänekäs	24	25.2	16	16.8	55	57.9	hiljainen
ärsyyntyvä	14	14.8	13	13.7	68	71.6	tasapainoinen
tottelematon	15	15.8	16	16.8	64	67.3	tottelevainen
väkivaltainen	10	10.6	12	12.6	73	76.8	harkitseva

5.2.2. Kuusivuotiaiden minäkäsitys

Lapsen minäkäsitystä tarkastellaan kuvaminäkäsitystesti/a:n ja minäkäsityshaastattelu/b:n vastausten jakaumatietojen avulla (N=95). Kuvaminäkäsitystesti/a:n vastaukset yhdistettiin negatiivisia ja positiivisia vastauksia osoittaviksi. Osio-
muuttajat ryhmiteltiin Harterin ja Piken (1984) mittarirakennetta noudattaen neljäksi ryhmäksi: kognitiivinen, fyysinen, toverisuhteiden ja äitisuhteiden kom-

petenssi (taulukko 9). Tarkasteltaviksi otettiin loppumittauksen vastaukset, koska ne olivat luotettavuudeltaan alkumittausta paremmat ($\alpha = .86$).

Tulokset osoittavat, että lapset kokivat itsensä sekä kognitiivisen että fyysisen kompetenssin suhteen positiivisesti onnistuneiksi. Muun muassa 90 lasta tunsivat värit ja oman nimensä kirjaimet ja 89 osasi laskea hyvin. Palapelin pelämisessä ja aakkosten tuntemisessa noin 14 %:lla oli oppimisen varaa. Fyysisen kompetenssin taito solmia kengännauhat puuttui tai oli heikko vielä 16.9 %:lla.

Sosiaalisten suhteiden arvioinnissa lapset antoivat enemmän negatiivisia vastauksia kuin kahdessa ensimmäisessä kompetenssissa. Kuitenkin suhteet toverien kanssa koettiin positiivisina, esimerkiksi päiväkodissa lapsilla oli leikkitovereita (89.5 %), kymmenellä lapsella ei ollut paljon tovereita.

TAULUKKO 9. Kuvaminäkäsitystesti/a:n positiivisten ja negatiivisten vastausten jakaumat (loppumittaus) N=95

	negatiiviset		positiiviset	
	fr	%	fr	%
Kognitiivinen kompetenssi				
2 pelaa palapelejä	13	13.7	82	86.3
6 suorittaa tehtävät	8	8.4	87	91.5
10 tuntee värit	5	5.3	90	94.7
14 osaa laskea	6	6.3	89	93.7
18 osaa aakkoset	13	13.7	82	86.3
22 osaa nimen kirjaimet	5	5.3	90	94.7
Fyysinen kompetenssi				
4 keinuu	8	8.4	87	91.5
8 kiipeilee	1	1.1	94	99.0
12 solmii kengännauhat	16	16.9	79	83.1
16 hyppää	6	6.3	89	93.3
20 juoksee	6	6.3	89	93.3
24 konkkaa	6	6.3	89	93.3
Toverisuhteet				
3 on leikkitovereita	27	28.5	68	71.6
7 yöpyy toverin luona	49	51.5	46	48.4
11 on pelikavereita	18	19.0	77	81.1
15 pk:ssa kavereita	10	10.5	85	89.5
19 haetaan leikkimään	15	15.8	80	84.2
23 syö toverin luona	43	45.3	52	54.8
Äitisuhteet				
5 äiti hymyilee	7	7.4	88	92.6
4 äiti ottaa mukaan	19	20.0	76	80.0
13 äiti tekee herkuja	17	17.9	78	82.1
17 äiti lukee satuja	25	26.4	70	73.7
21 äiti leikkii	36	37.9	59	62.1
25 äiti keskustele	14	14.7	81	85.3

Suhteet äitiin koettiin jonkin verran positiivisemmin kuin toverisuhteet. 36 lasta (37.9 %) sanoi, ettei äiti leiki tai leikkii vain harvoin hänen kanssaan, ja 26 % lapsista ilmoitti, että äiti ei lue satuja tai kirjoja hänelle. Primaaripisteiden mukaan kolme lasta ilmoitti, että äiti tuskin koskaan lukee hänelle ja seitsemän lasta sanoi, että äiti tuskin koskaan leikkii hänen kanssaan. Primaaripisteet on säilytettävänä tutkijalla.

Tutkija kyseli testauksen jälkeen lapsilta reaktioiden perusteluja. Harter ja Pike (1984) selvittelivät näin mittarin konvergenttia validiutta; 96 % lapsista antoi relevantteja selostuksia ja syitä vastausvalintoihin. Tässä tutkimuksessa lapset esittivät asiallisesti syitä ja tarkennuksia vastauksiinsa. Esimerkiksi: "Äiti ei ennätkään leikkiä, koska hän on työssä illalla".

Lapset vastasivat opettajien kanssa käytyjen keskustelujen mukaan todellisuutta vastaavasti kysymyksiin, että he osaavat pelata, laskea, kirjoittaa nimensä, keinoja, kiivetä, juosta, solmia kengännauhat, että heillä on leikkitovereita päiväkodissa ja että äiti ottaa usein mukaan.

Kuvaminäkäsitystesti/a:n mukaan päiväkotiin heikosti sopeutuvilla kuusivuotiailla oli melko todenmukainen käsitys kognitiivisesta ja fyysisestä kompetensistaan. Sosiaalisten suhteiden kompetenssia kuusivuotiaat eivät kokeneet yhtä vahvaksi kuin edellä mainittuja.

Minäkäsityshaastattelu/b:n alkumittauksen vastausten jakaumatiedot esitetään taulukossa 10. Lapset antoivat vastauksen 'joskus' useisiin kysymyksiin, 27.4 - 61.1 % kysymyskohtaisista vastauksista oli 'joskus'-vastauksia. Poikkeuksen teki kysymys "otatko toisten tavaroita ilman lupaa", siihen annettiin vain 9.5 % 'joskus'-vastauksia. Tähän kysymykseen yksi lapsi vastasi ottavansa usein toisten tavaroita ilman lupaa, 85 lasta vastasi kieltävästi.

Lapset vastasivat olevansa joskus yksinäisiä, surullisia, onnellisia, kyllästyneitä jne. He sanoivat myös kiroilevansa joskus, tappelevansa joskus, kuuntelevansa ohjeita joskus ja auttavansa joskus. Jotkut lapset sanoivat haastattelutilanteessa: "Jokainenhan kiroilee joskus" tai "Kyllä kaikki joskus suuttuvat".

Vastausten realistisuutta ja positiivisuutta voi päätellä 'joskus' -vastauksista, joita annettiin kysymyksiin, jotka koskevat iloisuutta, ahkeruutta, kohteliaisuutta, tehtävien loppuunsaamista ja hyvin suorittamista, tottelemista, huolellisuutta, omista suorituksista pitämistä, tyytyväisyyttä, että on kiva kaikille ja että on kavereita. Rehellisyyttä osoittavat 'joskus' -vastaukset muun muassa sellaisiin kysymyksiin, joissa tulee esille negatiivisävyisiä toimintoja ja ominaisuuksia: suuttuu, on tuhma, jättää tehtävät kesken, epäonnistuu, moititaan, lyö, haukkuu, kiusaa, on levoton ja pelkää.

Negatiivista käsitystä itsestä voi arvella, kun lapsi antaa vastauksen 'usein' kysymyksiin surullisuudesta, tappelemisesta, arkuudesta, tuhuudesta, yksinäi-

TAULUKKO 10. Minäkäsityshaastattelu/b:n vastausten jakaumat alkumittauksen mukaan N=95

AM 1 - AM 50	ei koskaan		joskus		usein	
	fr	%	fr	%	fr	%
iloinen	3	3.2	53	55.8	39	41.1
auttaa	4	4.2	58	61.1	33	32.7
surullinen	28	29.5	58	61.1	9	9.5
tappelee	43	45.3	41	43.2	11	11.6
arka	60	63.2	28	29.5	7	7.4
jännittää	21	22.1	56	58.9	18	18.9
puhuu	5	5.3	41	43.2	49	51.6
ahkera	10	10.5	49	51.6	36	37.9
kohtelias	10	10.5	51	53.7	34	35.8
tekee tehtävät loppuun	5	5.3	30	31.6	60	63.2
haluaa voittoa	21	22.1	49	51.6	25	26.3
suuttuu	39	41.1	41	43.2	15	15.8
tuhma	42	44.2	46	48.4	7	7.4
on väsynyt	19	20.0	52	54.7	24	25.3
yksinäinen	30	31.6	54	56.8	11	11.6
jättää tehtävät kesken	50	52.6	43	45.3	2	2.1
tottelee	2	2.1	40	42.1	53	55.8
antaa tavaroita lain.	18	18.9	49	51.6	28	29.5
laiska	56	58.9	31	32.6	8	8.4
on kavereita	1	1.1	35	36.8	59	62.1
epäonnistuu	35	36.8	47	49.5	13	13.7
moititaan	42	44.2	43	45.3	10	10.5
onnellinen	5	5.3	44	46.3	46	48.4
hyvä urheilussa	17	17.9	34	35.8	44	46.3
kiva kaikille	1	1.1	51	53.7	43	45.3
lyö toisia	61	64.2	29	30.5	5	5.3
itsepäinen	57	60.0	37	38.9	1	1.1
haukkuu toisia	55	57.9	36	37.9	4	4.2
hiljainen	20	21.1	51	53.7	24	25.3
rohkea	9	9.5	45	47.4	41	43.2
huolellinen	14	14.7	42	44.2	39	41.1
haluaa määrälliä toisia	62	65.3	26	27.4	7	7.4
tarvitsee apua	24	25.3	56	58.9	15	15.8
kiusaa toisia	55	57.9	36	37.9	4	4.2
heikko	58	61.1	33	37.4	4	4.2
tekee mitä kaveri käskee	24	25.3	50	52.6	21	22.1
onneton	43	45.3	45	47.4	7	7.4
osaa tehdä työt hyvin	9	9.5	37	38.9	49	51.6
katsoo tehtäviä toisilta	52	54.7	37	38.9	6	6.3
syyttää toisia	64	67.4	28	29.5	3	3.2
on kyllästynyt	39	41.1	49	51.6	7	7.4
levoton	39	41.1	47	49.5	9	9.5
kiroilee	63	66.3	28	29.5	4	4.2
toiset pitävät	9	9.5	44	46.3	41	43.2
pelottaa	48	50.5	43	45.3	4	4.2
kuuntelee ohjeita	7	7.4	35	36.8	53	55.8
pitää omista suorituks.	2	2.1	29	30.5	64	67.4
ottaa toisten tavaroita	85	89.5	9	9.5	1	1.1
on tyytyväinen itseensä	12	12.6	37	38.9	46	48.4
pahoittaa mielensä	36	37.9	53	55.8	6	6.3

syydestä, epäonnistumisesta, moitteiden saamisesta, lyömisestä, kyllästymisestä, levottomuudesta, kiroilemisesta ja mielensä pahoittamisesta. Negatiiviseen käsitukseen itsestä viittaavat 'ei koskaan' -vastaukset, kun kysytään iloisuutta, tottelemista, rohkeutta, tehtävien hyvin tekemistä, pitävätkö toiset, onko kiva toisille ja onko kavereita. Näitä negatiiviseen luokitteluun liittyviä vastauksia ovat antaneet vain harvat lapset, (1-13 lasta; 1.1 - 13.7 %)

Toiseen ongelmaan saatiin vastaukseksi, että päiväkotiin heikosti sopeutuvi- en kuusivuotiaiden minäkäsitys oli melko todenmukainen. Fyysisen ja kognitiivisen kompetenssinsa he kokivat myönteisenä, sosiaalisten suhteiden kompetenssia ei koettu yhtä vahvana.

5.2.3. Vanhempien kasvatuskäytäntötulokset

5.2.3.1. Yleistä vanhempien kasvatuksesta

Aluksi esitetään joitakin yleisiä tietoja kotien kasvatustilanteesta ja vanhempien kasvatustietoisuudesta (N=95) ja sen jälkeen tarkastellaan kasvatuskäytäntöä asettujen ongelmien mukaan.

Vanhemmat ilmoittivat kasvatusvastuun jakautuvan perheessä seuraavalla tavalla (puuttuvia tietoja 11; 11.6 %): molemmat vanhemmat huolehtivat yhdessä kasvatuksesta 60 perheessä (63.2 %), ensisijaisesti äiti huolehtii 22 tapauksessa (23.2 %) ja ensisijaisesti isä huolehtii kahdessa perheessä (2.1 %).

Vanhemmat arvioivat, että päiväkodissa ja kotona noudatetaan pääasiassa samanlaisia kasvatustavoitteita (81; 85.3 %). Ainoastaan kaksi vanhemmista piti tavoitteita erilaisina. Suurin osa vanhemmista (isistä 59; 62.1 % ja äideistä 65; 68.4 %) sanoi kasvattavansa lasta samojen periaatteiden mukaan kuin heitä itseään oli kasvatettu. Isistä 17.9 % ja äideistä 16.9 % ilmoitti kasvatusperiaatteidensa olevan erilaiset kuin millä heitä on kasvatettu.

Molemmat vanhemmat asettivat yhdessä rajoituksia lapsille 34.7 %:ssa perheistä (33). Äiti oli 35 tapauksessa (36.8 %) rajoitusten asettaja ja isä 15 tapauksessa (15.8 %). Puuttuvia tietoja oli 12. Vanhemmilla oli joskus (60; 63.1 %) kasvatuserimielisyyksiä, usein niitä oli 5 tapauksessa (5.3 %) ja 16.8 % (16) ilmoitti, ettei erimielisyyksiä ole. Puuttuvia tietoja oli 14.

Vanhemmilla ei ollut kovin paljon vaikeuksia eri kasvatustilanteissa. Eniten vaikeuksia (51; 53.7 %) ilmoitettiin olevan lapsen kanssa tavaroiden poiskorjaamisessa, järjestelemisessä. Nukkumaanmenotilanteen ilmoitti 37 vanhempaa (38.9 %) ongelmalliseksi, ruokailussa oli vaikeuksia 32 tapauksella (33.7 %) ja pukeutumisessa 25 tapauksella (26.3 %). Television katselutilanne tuotti vaikeuksia 20 tapauksessa (21.1 %). Puuttuvia tietoja oli 9.

Vanhempia pyydettiin myös arvioimaan onnistumistaan kasvattajan tehtävissä. 71 isää (74.8 %) koki onnistumista kasvattajana, 3 isää (3.2 %) ilmoitti epäonnistuneensa. Tiedot puuttuivat 21 tapaukselta. 73 äitiä (76.8 %) sanoi onnistuneensa ja 6 (6.4 %) epäonnistuneensa kasvattajana. Puuttuvia tietoja oli 16. Vastausvaihtoehdot 1 - 6 tiivistettiin 'onnistunut' - 'epäonnistunut' -luokiksi tarkastelun helpottamiseksi. 'Hyvin epäonnistunut' -vastauksia ei ollut lainkaan. Yksi isä ilmoitti olevansa hyvin onnistunut kasvattaja, muuten arvioinnit jakautuivat 'melko' tai 'jonkin verran' -ilmaisuihin.

5.2.3.2. Vanhempien kasvatustyyli

Vanhempien kasvatustyyliä tarkastellaan vastausten jakaumatietojen mukaan. Arviointiasteikon luokat 1 - 6 on tiivistetty kahdeksi, ja kasvatustyyliä esitetään eri vaihtoehtojen ilmenemisen mukaan (taulukko 11). Puuttuvia vastauksia on äideillä 12-15 ja isillä 22-24 vaihdellen kasvatustyyliä muuttujittain. Äideillä puuttuvia tietoja on eniten kasvatustyyliä vaihtoehdoissa 'demokraattinen/autoritaarinen', 'myönteinen/kielteinen' ja 'maltillinen/kunnianhimoinen'. Isät ovat jättäneet eniten vastaamatta vaihtoehtoihin: 'demokraattinen/autoritaarinen', 'myönteinen/kielteinen' ja 'karaiseva/hemmotteleva'. Eniten vastauksia on annettu vaihtoehtoon: 'harkitseva/äkkipikainen' (22 puuttuvaa tietoa).

Noin 70 % vanhemmista esitti kasvatuksensa olevan myönteistä, hyväksyvää, kannustavaa ja johdonmukaista. Äidit ilmoittivat noin 80 %:sti, että heidän kasvatuksensa on hellää ja tunteita ilmaisevaa, isistä puolet (56.8 %) sanoi olevansa helliä kasvattajia ja 64.3 % kasvatti ilmaisten tunteita.

Äideistä suurin osa (64; 67.4%) sanoi hemmottelevansa ja 43 (45.2 %) äitiä holhosi lastaan. Myös isät hemmottelivat (41; 43.1 %) useammin kuin karaisivat (30; 31.6 %) lasta. Vanhemmat olivat myös useammin ankaria kuin lempeitä kasvattajia, äideistä 49 (51.6 %) ja isistä 44 (46.3 %) sanoi olevansa ankara kasvattaja. Myös äkkipikaisuus kasvatuksessa tunnustettiin: äideistä 50 (52.6 %) ja isistä 39 (41.1 %) oli enemmän äkkipikainen kuin harkitseva. 20 (21.1 %) äitiä ja 21 (22.1 %) isää sanoi olevansa kiivas kasvattajana.

Yhteenvedon vanhempien kasvatustyylistä todetaan, että vanhemmilla oli yleensä myönteinen kasvatustyyli, mutta he olivat myös ankaria ja äkkipikaisia kasvattajia. Äidit olivat tunteita ilmaisevia ja helliä kasvatuksessaan, lisäksi he hemmottelivat ja holhosivat lasta. Isistä yli puolet oli helliä ja tunteita ilmaisevia kasvattajia.

TAULUKKO 11. Äidin ja isän kasvatustyyli vastausten jakautumisen mukaan N=95 (puuttuvat tiedot: äiti 12-15; 12.6-15.8 %; isä 22-24; 23.2-25.3 %)

	äidin kasvatustyyli		isän kasvatustyyli	
	fr	%	fr	%
ankara	49	51.6	44	46.3
lempeä	34	35.8	28	29.5
epäjohdonmukainen	16	16.9	5	5.3
johdonmukainen	67	70.5	67	70.6
torjuva	7	7.4	5	5.3
hyväksyvä	75	88.9	23	24.2
demokraattinen	62	65.3	48	50.5
holhoava	43	45.2	30	31.6
itsenäistävä	39	41.1	42	44.2
tunteeton	7	7.4	11	11.6
tunteita ilmaiseva	75	79.0	61	64.3
ei kannustava, lannistava	4	4.2	5	5.3
kannustava	79	83.1	67	70.5
kahlitseva	22	23.2	21	22.1
salliva	60	63.2	51	53.7
kielteinen	10	10.5	5	5.3
myönteinen	71	74.7	66	69.4
hemmotteleva	64	67.4	41	43.1
karaiseva	19	20.0	30	31.6
karu	6	6.3	18	19.0
hellä	77	81.0	54	56.8
äkkipikainen	50	52.6	39	41.1
harkitseva	32	33.6	24	25.8
rankaiseva	13	13.7	13	13.7
palkitseva	69	72.7	59	62.1
kunnianhimoinen	32	33.7	32	33.7
maltillinen	49	51.6	40	42.1
kiivas	20	21.1	21	22.1
rauhallinen	62	65.2	51	53.7

5.2.3.3. Kasvatustavoitteiden arviointi

Vanhempien arvioiman kasvatustavoitteiden tärkeysjärjestyksen selvittämiseksi laskettiin tavoitemuuttujille painokertoimet niiden arviointiasteikoille sijoittumisen mukaan (taulukko 12).

Vähiten tärkeiksi tavoitteiksi arvioitiin rauhallisuus ja tottelevaisuus. Rehellisyys arvioitiin tärkeimmäksi tavoitteeksi kasvatuksessa, seuraaviksi tulivat itseluottamus, itsensä hyväksyminen, vastuuntunto, yhteistyökyky ja itsenäisyys.

TAULUKKO 12. Vanhempien kasvatustavoitteiden arviointi ja kasvatustavoitteiden painotetut arvot N=95

Tavoite	Arvosanat										Pain. arvo
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
rehellisyys								5	14	68	282
itseluottamus							2	10	29	49	211
itsensä hyväksyminen						1	1	6	17	62	167
vastuuntunto						1	7	13	27	38	156
yhteistyökyky					2		7	20	39	19	152
itsenäisyys						1	10	22	32	22	152
myötätuntoisuus					3	1	14	30	24	15	121
avoimuus					3	4	21	24	17	18	119
päämäärätietoisuus					2	4	18	34	18	10	116
rohkeus					6	7	22	27	15	10	113
keskittyvyys					2	1	6	31	30	17	108
aloittekykyisyys				1	1	3	10	25	32	15	105
ahkeruus				1	2	2	15	30	20	17	104
ystävällisyys				1	1	1	6	26	22	29	102
joustavuus			1		2	1	23	29	20	11	100
itsehillintä				1	4	10	21	24	21	6	96
kohteliaisuus			1	1	2	2	6	27	28	20	89
älykyys	1			1	8	13	22	25	11	6	78
rauhallisuus	1	2	1		6	6	18	26	16	10	76
tottelevaisuus		2	2	1	2	6	19	30	17	8	74

5.2.3.4. Kasvatustoimenpiteiden arviointi

Hyviksi ja huonoiksi arvioitujen kasvatustoimenpiteiden löytämiseksi yhdistettiin hyvät arvioinnit (hyvin hyvä, melko hyvä) ja huonot arvioinnit (hyvin huono, melko huono) muuttujakohtaisesti ja asetettiin sen mukaan järjestykseen. Keskimmäiseen (tavallinen) luokkaan tulleet vastaukset jätetään tässä tarkastelussa vähälle huomiolle (jakauma 4-30) sen 'en osaa sanoa' -luonteen vuoksi (taulukko 13).

Kymmenen hyväksi arvioitua kasvatustoimenpidettä olivat seuraavat: 1) osoitetaan lapselle, että hänet hyväksytään, mutta ei tällaista käytöstä (79), 2) keskustellaan tilanteesta ja kuunnellaan lasta (78), 3) selvitetään uudelleen, miksi niin ei voi tehdä (74), 4) kannustetaan lasta ratkaisemaan, miten olisi meneteltävä (74), 5) mennään lähelle, otetaan lapsi syliin ja odotetaan hänen rauhoittumistaan (59), 6) lasta kielletään ja muistutetaan sopimuksesta (57), 7) annetaan merkki (pään nyökkäys, katse), että lapsi itse muistaisi, miten on sovittu (43), 8) osoitetaan lapselle, että äiti tai isä on todella vihainen (37), 9) yritetään kiinnittää lapsen huomio ja kiinnostus muualle (35), 10) vaaditaan

TAULUKKO 13. Vanhempien kasvatustoimenpiteiden arviointi N=95 (puuttuvia tietoja 12-13; 12.6-13.7 %)

Kasvatustoimenpide	huono		tavallinen		hyvä	
	fr	%	fr	%	fr	%
kielto ja muistutus	1	1.1	25	26.3	57	60.0
selvitetään uudelleen	2	2.2	7	7.4	74	77.9
lähetetään miettimään	37	38.9	26	17.4	20	21.0
annetaan kotiarestia	63	66.3	15	15.8	4	4.3
keskustelu ja kuuntelu			5	5.3	78	82.1
tukistetaan	72	75.8	9	9.5	2	2.1
lapsi hyväksytään, ei käytöstä			4	4.2	79	83.1
jätetään ilman viikkorahaa	53	55.8	22	23.2	8	8.5
kielletään ei valvota	78	82.1	5	5.3		
luvataan mieluisaa	72	75.8	10	10.5	1	1.1
piiskataan	79	83.2	4	4.2		
uhataan jättää ilman	61	64.2	19	20.0	3	3.2
osoitetaan vihaisuutta	14	14.7	32	33.7	37	39.0
anteeksipyyntövaatimus	15	15.8	35	36.8	33	34.8
todetaan, ettei opi	76	80.0	6	6.3		
vedotaan tunteeseen	23	24.2	37	38.9	23	24.2
kiinnostus muualle	17	17.9	30	31.6	35	36.9
uhataan isän/äidin tulolla	49	51.6	27	28.4	6	6.3
jätetään huomiotta	66	69.5	13	13.7	3	3.2
kannustetaan ratkaisemaan	3	3.2	6	6.3	74	77.8
muistutetaan merkillä	10	10.5	30	31.6	43	45.2
syliin rauhoittumaan	8	8.4	16	16.8	59	62.1
poistetaan selittämättä	76	80.0	4	4.2	2	2.2

anteeksipyyntöä (33). Kahta ensimmäiseksi tullutta toimenpiteitä ei kukaan arvioinut huonoksi.

Vastaavasti kymmenen huonoksi kasvatustoimenpiteeksi arvioitua olivat seuraavat: 1) annetaan piiskaa tai käytetään muuta fyysistä rangaistusta (79), 2) kielletään, mutta ei valvota, että lapsi lopettaa (78), 3) todetaan lapselle, ettei tämä opi koskaan käyttäytymään kunnolla (76), 4) vedetään lapsi tilanteesta puhumatta mitään (76), 5) tukistetaan lasta (72), 6) luvataan jotain mieluisaa, jos lapsi lopettaa (72), 7) jätetään tapahtuma kokonaan huomiotta (66), 8) lapsi jätetään kotiarestiin, kun toiset tulevat hakemaan leikkimään (63), 9) uhataan jättää lapsi ilman jotain mieluisaa, jos hän ei lopeta (61), 10) jätetään lapsi ilman viikkorahaa tai makeispäivää (53).

Tunteeseen vetoaminen, anteeksipyyntövaatimus ja vihaisuuden osoittaminen saivat eniten vastauksia 'tavallinen'.

5.2.3.5. Kasvatustoimenpiteiden käyttö

Vanhempien kasvatustoimenpiteiden käyttöä tarkastellaan vastausten jakaumatietojen mukaan. Vastausvaihtoehdot ovat 'en käytä', 'käytän joskus', 'käytän usein' kasvatustoimenpidettä (taulukko 14).

TAULUKKO 14. Vanhempien kasvatustoimenpiteiden käyttö N=95 (puuttuvia tietoja 11-14; 11.6-14.7 %)

Kasvatustoimenpide	ei käytä		joskus		usein	
	fr	%	fr	%	fr	%
kielto ja muistutus			39	41.1	45	47.4
selvitetään uudelleen			37	38.9	47	49.5
lähetetään miettimään	39	41.1	35	36.8	10	10.5
annetaan kotiarestia	66	69.5	15	15.8	3	3.2
keskustelu ja kuuntelu			30	31.6	54	56.8
tukistetaan	39	41.1	44	46.3	1	1.1
lapsi hyväksytään, ei käytöstä	2	2.1	28	29.5	53	55.8
jätetään ilman viikkorahaa	63	66.3	17	17.9	3	3.2
kielletään ei valvota	58	61.1	23	24.2	1	1.1
luvataan mieluisaa	43	45.3	39	41.1	1	1.1
piiskataan	72	75.8	8	8.4	1	1.1
uhataan jättää ilman	35	36.8	46	48.4	1	1.1
osoitetaan vihaisuutta	6	6.3	63	66.3	14	14.7
anteeksipyynnövaatimus	18	18.9	54	56.8	12	12.6
todetaan, ettei opi	63	66.3	20	21.1		
vedotaan tunteeseen	18	18.9	55	57.9	11	11.6
kiinnostus muualle	12	12.6	55	57.9	16	16.8
uhataan isän/äidin tulolla	43	45.3	36	37.9	3	3.2
jätetään huomiotta	55	57.9	28	29.5		
kannustetaan ratkaisemaan	1	1.1	49	51.6	34	35.8
muistutetaan merkillä	16	16.8	47	49.5	21	22.1
syliin rauhoittumaan	9	9.5	55	57.9	20	21.1
poistetaan selittämättä	70	73.7	14	14.7		

Vanhemmat ilmoittivat käyttävänsä usein seuraavia kasvatustoimenpiteitä: keskustellaan tilanteesta ja kuunnellaan lasta (56.8 %), osoitetaan lapselle, että hänet hyväksytään, mutta ei tällaista käytöstä (55.8 %), selvitetään uudelleen, miksi niin ei voi tehdä (49.5 %), lasta kielletään ja muistutetaan sopimuksesta (47.4 %), kannustetaan lasta ratkaisemaan, miten olisi meneteltävä (35.8 %), annetaan merkki (pään nyökkäys, katse), että lapsi itse muistaisi, miten on sovittu (22.1 %) mennään lähelle, otetaan lapsi syliin ja odotetaan hänen rauhoittumisestaan (21.1 %).

Muun muassa seuraavia kasvatustoimenpiteitä vanhemmat eivät käyttäneet: annetaan piiskaa tai käytetään muuta fyysistä rangaistusta (75.8 %), vedetään

lapsi pois tilanteesta puhumatta mitään (73.7 %), jätetään kotiarestiin, kun toiset tulevat hakemaan leikkimään (69.5 %), jätetään lapsi ilman viikkorahaa tai makeispäivää (66.3 %), todetaan lapselle, ettei tämä opi koskaan käyttäytymään kunnolla (66.3 %), kielletään, mutta ei valvota, että lapsi lopettaa (61.1 %), jätetään tilanne kokonaan huomiotta (57.9 %), uhataan, että asia käsitellään, kun isä tai äiti tulee kotiin (45.3 %), luvataan jotain mieluisaa, jos lapsi lopettaa (45.3 %).

Vanhemmat ilmoittivat käyttävänsä joskus muun muassa seuraavia kasvatustoimenpiteitä: osoitetaan lapselle, että äiti tai isä on todella vihainen (66.3 %), vedotaan lapsen tunteeseen (57.9 %), yritetään kiinnittää lapsen huomio ja kiinnostus muualle (57.9 %), vaaditaan anteeksipyyntöä (56.8 %).

Myös negatiivisia kasvatustoimenpiteitä käytettiin. Yksi vanhemmista vastasi käyttävänsä usein piiskaamista kasvatustoimenpiteenä, 8 (8.4 %) ilmoitti käyttävänsä sitä joskus. Tukistamista käytti yksi usein ja 44 (46.3 %) sanoi käyttävänsä sitä joskus, 20 (21.1 %) sanoi toteavansa joskus lapselle, ettei tämä opi ikinä. Yksi vanhemmista sanoi kieltävänsä lasta usein valvomatta kiellon noudattamista, joskus näin menetteli 23 vanhempaa (24.2 %).

5.3. Vertailevien ongelmien tulokset

5.3.1. Tyttöjen ja poikien sopeutuminen ja vanhempien kasvatuskäytäntö

Tyttöjen ja poikien sopeutumista verrattiin t-testillä (taulukko 15).

TAULUKKO 15. Sopeutumisen summamuuttujien vertailu tyttöjen ja poikien välillä t-testillä (riippumattomien keskiarvojen vertailu, alkumittaus) N=95

Sopeutuminen	Työtöt N=37		Poijat N=56		t-testi		
	\bar{x}	s	\bar{x}	s	t	df	p
Konstruktivisuus	73.51	12.78	63.29	16.19	3.23	91	**
Aktiivisuus	55.57	10.35	54.77	11.64	0.34	91	ns
Mukautuvuus	66.09	7.96	64.58	9.00	0.79	84	ns

** p < 0.01, ns p > 0.05

Tytöt käyttäytyivät konstruktivisemmin kuin pojat, ero on tilastollisesti merkitsevä. Muuten tyttöjen ja poikien sopeutuminen ei eronnut.

Vanhempien kasvatuskäytäntöä vertailtiin tyttöjen ja poikien välillä t-testillä. Taulukossa 16 esitetty vertailu osoittaa, etteivät erot ole merkitseviä. Myönteistä kasvatusta suunnataan keskiarvojen mukaan vähän enemmän poikia kuin tyttöjä kohtaan.

TAULUKKO 16. Vanhempien kasvatuskäytännön summamuuttujien vertailu tyttöjen ja poikien välillä t-testillä (riippumattomien keskiarvojen vertailu) N=95

Kasvatuskäytäntö	Tytöt		Pojat		t-testi		
	\bar{x}	s	\bar{x}	s	t	df	p
Myönteinen kasvatusta	-0.72	3.12	0.30	3.36	-1.18	62	ns
Tavoitteellinen kasvatusta	0.26	1.79	-0.11	2.32	0.71	68	ns
Ohjaav.kasv.arvioiva	-0.05	1.54	0.11	1.57	-0.43	80	ns

ns p > 0.05

Tutkimuksen riippuvia muuttujia, sopeutumista, minäkäsitystä ja kasvatuskäytäntöä, verrattiin tyttöjen ja poikien välillä askeltavalla erotteluanalyysillä (taulukko 17). Minäkäsitystä koskeva analyysi käsitellään seuraavassa luvussa (5.3.2.).

Erottelufunktio erottelee tilastollisesti erittäin merkitsevällä tasolla ($\chi^2=25.40$, $p < .001$). Kanonisen korrelaation mukaan (can $r = .64$) ryhmissä on vähän päällekkäisyyttä. Malliin tulleiden kahdeksan muuttujan erotteluvoimakkuus on tilastollisesti erittäin merkitsevää. Kovarianssimatriisin yhtäläisyyden testauksen mukaan ($p > .05$) analyysia voidaan käyttää. Ryhmien ennustettu pysyvyys on yli 76 %, poikien ryhmässä alkuperäinen rakenne on kiinteämpää kuin tyttöjen.

Mallin erottelevin muuttuja oli konstruktiivisuus ($r = -.55$); sen mukaan tytöt olivat konstruktiivisempia kuin pojat. Toisena erottelevana muuttujana oli myönteinen kasvatuskäytäntö. Analyysin mukaan myönteistä kasvatusta suunnattiin enemmän poikiin kuin tyttöihin ($r = .28$).

Asetettuun hypoteesiin saatiin vastaukseksi, että hypoteesi 1 saa osittaista vahvistusta sopeutumisen osalta, tytöt olivat konstruktiivisempia kuin pojat (vrt. Pulkkinen 1977). Kasvatuskäytännön eroista poikien ja tyttöjen välillä saatiin tulos, että poikiin suunnattiin enemmän kasvatusta kuin tyttöihin, mutta se oli myönteistä, ei rankaisevaa (vrt. Luolaja 1979; Kauffman 1985).

TAULUKKO 17

Sopeutumisen, vanhempien kasvatuskäytännön ja minäkäsityksen summamuuttujien (alkumittaus) vertailu tyttöjen ja poikien välillä askeltavalla erotteluanalyysillä N = 95

summamuuttuja	tytöt	s	pojat	s	muuttujien erotteluvoimakkuus			erottelufunktio		Wilk's lambda
	\bar{x}		\bar{x}		F	df	p	stand. omin. vekt.	r	
Konstruktiiivisuus	78.19	11.78	65.32	15.35	10.79	1,53	***	-.73	-.55	.83
Myönteinen kasvatus	-0.89	3.09	0.68	3.42	8.10	2,52	***	.30	.28	.76
Minätehokkuus/b	10.48	1.94	11.56	1.73	6.57	3,51	***	.30	.36	.72
Itsetunto/b	24.19	3.11	25.50	2.71	5.29	4,50	***	.42	.27	.70
Fyysinen minä/a	11.43	1.86	10.79	1.55	4.49	5,49	***	-.69	-.23	.69
Minäidentiteetti/a	8.38	1.07	8.53	1.24	4.72	6,48	***	.63	.08	.63
Minäidentiteetti/b	21.95	2.73	22.41	2.99	4.21	7,47	***	-.58	.09	.61
Minäkuva/b	14.24	1.99	15.38	2.16	3.91	8,46	***	.40	.33	.59

erottelufunktio

-1.02

0.64

Wilk's lambda = 0.59

$\chi^2 = 25.4$ *** $Can_r = .64$

kovarianssimatriisiin yhtäläisyyden testaus Box's M = 57.93; F = 1.32, df 36,6114 signif. 0.093

ryhmien ennustettu pysyvyys: 76.19 %

	tytöt	pojat
tytöt	15 (68.2 %)	7 (31.8 %)
pojat	8 (19.5 %)	33 (80.5 %)

5.3.2. Tyttöjen ja poikien minäkäsitys

Askeltavan erotteluanalyysin mukaan (taulukko 17, luku 5.3.1.) pojat olivat tyttöjä parempia minätehokkuus/b:n, itsetunto/b:n ja minäkuva/b:n suhteen (minäkäsityshaastattelu/b). Tytöt olivat kuitenkin poikia parempia fyysisessä minäkäsityksessä ($r = -.23$). Minäidentiteettimuuttujien korrelaatiot malliin olivat alhaiset ($r = .08-.09$).

Tyttöjen ja poikien minäkäsitystä verrattiin t-testillä (taulukko 18). Tytöt olivat poikia parempia fyysinen minä/a:n ja minätehokkuus/a:n suhteen. Erot ovat tilastollisesti merkitsevät. Pojat olivat suuntaa antavasti parempia kuin tytöt minäkäsityshaastattelu/b:n minätehokkuudessa ja minäkäsityshaastattelu/b:n minäkuvan suhteen, ero on tilastollisesti melkein merkitsevä.

Tyttöjen minäkäsitystulokset olivat paremmat kuin poikien kuvaminäkäsitystesti/a:n mukaan muodostuneissa muuttujissa. Pojilla taas oli tyttöjä paremmat tulokset minäkäsityshaastattelu/b:n mukaisissa muuttujissa.

Hypoteesi 2 ei saanut vahvistusta. Tutkimuksen perusteella saatiin jonkin verran ristikkäisiä tuloksia tyttöjen ja poikien minätehokkuudesta (vrt. Pölkki 1978b).

TAULUKKO 18. Minäkäsityksen summamuuttujien vertailu tyttöjen ja poikien välillä t-testillä (riippumattomien keskiarvojen vertailu) N=95

Minäkäsitys	Tytöt N=38		Pojat N=57		t-testi		
	\bar{x}	s	\bar{x}	s	t	df	p
Fyysinen minä/a	11.55	1.88	10.59	1.40	2.84	93	**
Minäidentiteetti/a	8.50	0.95	8.42	1.25	0.33	93	ns
Minätehokkuus/a	13.76	2.34	12.66	1.64	2.69	93	**
Minäidentiteetti/b	22.05	2.73	22.15	3.08	-0.17	93	ns
Minätehokkuus/b	10.81	1.95	11.52	1.78	-1.83	93	(*)
Itsetunto/b	24.07	2.93	24.85	2.94	-1.27	93	ns
Minäkuva/b	14.13	2.26	15.22	2.16	-2.37	93	*

** $p < 0.01$, ns $p > 0,05$, (*) $p > 0.10$

* $p < 0.05$

5.4. Selittävien ongelmien tulokset

5.4.1. Minäkäsityksen yhteys sopeutumiseen

Minäkäsityksen ja sopeutumisen yhteyksiä tarkastellaan summamuuttujien välisen korrelaatioiden avulla (taulukko 19). Muuttujien väliset korrelaatiokertoimet eivät ole korkeita. Aktiivisuus korreloi suuntaa antavasti fyysisen minä/a:n kanssa. Kuvaminäkäsitystesti/a:lla mitatut fyysinen minä/a, minäidentiteetti/a ja minätehokkuus/a ovat yhteydessä mukautuvuuteen melkein merkitsevällä tasolla. Minäkäsityshaastattelu/b:n mukaiset minäkäsitysmuuttujat korreloivat vähäisesti sopeutumismuuttujien kanssa, ja yhteydet ovat yleensä negatiivisia. Ainoastaan minätehokkuus/b on positiivisesti suuntaa antavalla tasolla yhteydessä mukautuvuuteen ($r = .16$). Voitaneen todeta, että minäkäsitysmuuttujat ovat testien luonteen mukaan muodostuneet jonkin verran erilaisiksi ja ovat myös eri tavoin yhteydessä sopeutumismuuttujiin.

Kuvaminäkäsitys/a:n ja mukautuvuuden sekä minätehokkuus/b:n ja mukautuvuuden väliset korrelaatiot osoittanevat yhteyttä myönteisen minäkäsityksen, minätehokkuuden kokemisen ja rauhallisen mukautuvan sopeutumisen välillä (vrt. Kash & Borich 1978; Bandura 1982; Gresham 1984). Hypoteesi 3 sai vahvistusta.

TAULUKKO 19. Sopeutumisen ja minäkäsityksen summamuuttujien väliset korrelaatiot (alkumittaus) N=95

Minäkäsitys	Sopeutuminen		
	Konstrukt. r	Aktiivis. r	Mukautuv. r
Fyysinen minä/a	.06	.14 (*)	.17 *
Minäidentiteetti/a	.03	.09	.17 *
Minätehokkuus/a	.13	.13	.21 *
Minäidentiteetti/b	-.05	-.17	-.09 *
Minätehokkuus/b	-.03	.06	.16 (*)
Itsetunto/b	-.01	-.20 *	-.02
Minäkuva/b	-.10	-.07	-.10

(*) $p > 0.10$, * $p < 0.05$

5.4.2. Vanhempien kasvatuskäytännön yhteydet sopeutumiseen ja minäkäsitykseen

Vanhempien kasvatuskäytännön yhteyksiä lapsen sopeutumiseen selvitettiin muuttujien välisiä korrelaatioita tarkastelemalla ja valikoivaa regressioanalyysia käyttäen.

Vanhempien kasvatuskäytännön summamuuttuja myönteinen kasvatuskäytäntö korreloi merkitsevällä tasolla ($r = .31$, $p < 0.006$) sopeutumisen mukautuvuuden kanssa (liite 12). Myös konstruktiivisuudella ja myönteisellä kasvatuksella on yhteyttä, joskaan korrelaatio ($r = .15$) ei ole merkitsevä. Mukautuvuuden ja tavoitteellisen kasvatuskäytännön välillä on myös osoitusta yhteydestä, kerroin on kuitenkin alhainen ($r = .12$).

Kasvatuskäytäntömuuttujista ohjaavaa kasvatusta arvioiva kasvatuskäytäntö korreloi suuntaa antavalla tasolla minäkäsitysmuuttuja itsetunto/b:n kanssa ($r = .17$). Suuntaa antavalla tasolla on myös myönteisen kasvatuskäytännön ja minäidentiteetti/b:n yhteys ($r = -.18$), joka on negatiivinen. Ohjaavaa kasvatusta arvioiva kasvatuskäytäntö sisältää selittävien ja keskustelevien kasvatustoimenpiteiden arviointia (liite 7, taulukko 4), ja taas toisaalta itsetunto/b:hen kuuluu normienmukaista sosiaalisissa tilanteissa suoriutumista (luvussa 4.4.3. on selostettu minäkäsityssummamuuttujien muodostaminen). Minäidentiteetti/b sisältää sosiaalisen tilanteen rooleja toveripiirin jäsenenä ja osittain ei-toivottuakin käyttäytymistä. Regressioanalyysi vahvistaa korrelaatiotarkastelussa esille tulleita muuttujien välistä yhteyttä, myönteinen kasvatuskäytäntö selittää mukautuvuutta (taulukko 20).

TAULUKKO 20. Sopeutumisen summamuuttujien selittyminen kasvatuskäytäntö- ja minäkäsityssummamuuttujilla valikoivaa regressioanalyysia käyttäen (alkumittaus) N=95

	Regressioanalyysi				Mallin merkitsevyys				R ²
	kerr.	beta	t	p	R	F	df	p	
Selitettävänä: Mukautuvuus									
Myönteinen									
kasvatuskäytäntö	0.82	0.31	2.44	**	.31	5.94	1,54	**	.10

** $p < 0.01$

Analyyssissa tuli vain yksi tilastollista merkitsevyytensä edustava malli, joka selittää 10 % muuttujien vaihtelusta. Myönteinen kasvatuskäytäntö selittää mukautuvuutta merkitsevällä tasolla ($r = .31$).

Hypoteesi 4 sai osittaista vahvistusta. Myönteinen kasvatuskäytäntö oli yhteydessä lapsen sopeutumiseen, lähinnä hänen mukautuvuuteensa. Minäkäsityksen ja kasvatuskäytännön yhteyksille ei saatu vahvistusta. (vrt. Manning ym. 1978; Richman ym. 1982.)

5.5. Kokeellisten ongelmien tulokset

5.5.1. Sopeutumisen edistyminen yksilöllistetyllä mallioppimisohjelmalla

Sopeutumisen muutosta alkumittauksesta loppumittaukseen verrattiin muuttujakohtaisesti ja summamuuttujilla koe- ja kontrolliryhmien välillä kovarianssianalyysilla, jossa alkumittaus on kovariaattina. Kovarianssimallien kelvollisuustestaus on suoritettu, ja tutkimukseen otetut analyysit ovat luotettavia ja alkumittauksen erot huomioonottavia tilastollisesti erittäin merkitsevällä tasolla. Taulukoihin on merkitty vain tulkinnan kannalta oleelliset loppumittausten keskiarvot ja muuttujien erojen vertailu.

Liitteessä 13 esitetään sopeutumisen osiomuuttujatason erojen vertailu koe- ja kontrolliryhmän välillä kovarianssianalyysilla, jossa alkumittaus on kovariaattina. Opettajien suorittaman sopeutumisen arvioinnin I mukaan (liite 13, taulukko 1) koeryhmä on edistynyt kontrolliryhmää paremmin kaikissa osiomuuttujissa, tilastollisesti erittäin merkitsevä ero on rohkeuden ja konstruktivisuuden edistymisessä. Opettajien suorittaman sopeutumisen arvioinnin II mukaan (liite 13, taulukko 2) koeryhmä on edistynyt paremmin kuin kontrolliryhmä. Tilastollisesti erittäin merkitsevä ero on tottelevaisuudessa ja harkitsevuudessa. Vanhempien suorittamassa sopeutumisen arvioinnissa (liite 13, taulukko 3) ei ole nähtävissä selvää muutossuuntaa kummankaan ryhmän eduksi, vaan muutosta on tapahtunut osiomuuttujittain. Koeryhmä on edistynyt kontrolliryhmää paremmin avoimuudessa, ero on tilastollisesti suuntaa antava.

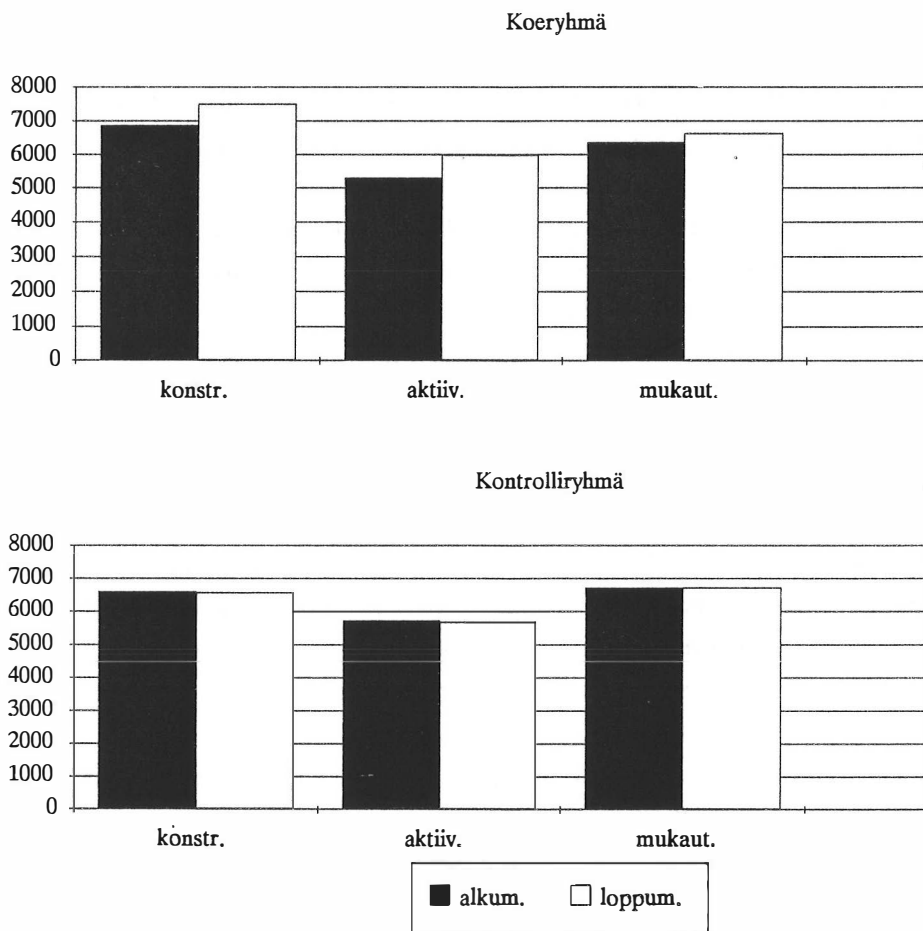
Sopeutumisen summamuuttujien loppu- ja alkumittauksen keskiarvoja verrattiin kovarianssianalyysilla, jossa alkumittaus oli kovariaattina (taulukko 21).

Koeryhmä on edistynyt konstruktivisuudessa ja aktiivisuudessa enemmän kuin kontrolliryhmä, ero on tilastollisesti erittäin merkitsevä. Mukautuvuudessa kontrolliryhmän loppumittauksen keskiarvo on korkeampi kuin koeryhmän, mutta ero ei ole merkitsevä.

TAULUKKO 21. Sopeutumisen summamuuttujien loppu- ja alkumittauksen erojen vertailu koe- ja kontrolliryhmän välillä kovarianssianalyysillä, alkumittaus kovariaattina N=95

Sopeutuminen	Koeryhmä loppumittaus		Kontrolliryhmä loppumittaus		F	p
	\bar{x}	N=48	\bar{x}	N=45		
Konstruktiivisuus	74.92		65.53		15.19	***
Aktiivisuus	59.75		56.78		18.42	***
Mukautuvuus	66.13		67.20		1.47	ns

*** p < 0.001, ns p > 0.05



KUVIO 9. Sopeutumisen summamuuttujien alku- ja loppumittauksen keskiarvot pylväsdiagrammina kuvattuna koe- ja kontrolliryhmässä N=95; koeryhmä 48, kontrolliryhmä 47

Kuviossa 9 esitetään koeryhmän ja kontrolliryhmän sopeutumisen alku- ja loppumittauksen keskiarvot pylväsdiagrammina kuvattuna. Koeryhmä on edistynyt kaikissa sopeutumismuuttujissa alkumittauksesta loppumittaukseen, mukautuvuudessa ero on pienin. Kontrolliryhmässä konstruktiivisuus ja mukautuvuus ovat edistyneet hiukan, mutta aktiivisuus on vähän heikentynyt alkumittauksesta loppumittaukseen.

Tehtyjen analyysien mukaan koeryhmä edistyi tilastollisesti merkitsevästi paremmin kuin kontrolliryhmä konstruktiivisuudessa ja aktiivisuudessa. Hypoteesi 5 sai tältä osin vahvistusta. (vrt. Bandura 1977, 1982.) Tulokset ovat samansuuntaisia mm. Ahon (1980) tutkimuksen kanssa.

5.5.2. Minäkäsityksen kehittyminen yksilöllistetyllä mallioppimisohjelmalla

Minäkäsitys/a:n (kuvaminäkäsitystestillä mitattuna) ja minäkäsitys/b:n (minäkäsityshaastattelulla arvioituna) summamuuttujien loppu- ja alkumittauksen keskiarvoja verrattiin koe- ja kontrolliryhmän välillä kovarianssianalyysillä käyttäen alkumittausta kovariaattina (taulukko 22)

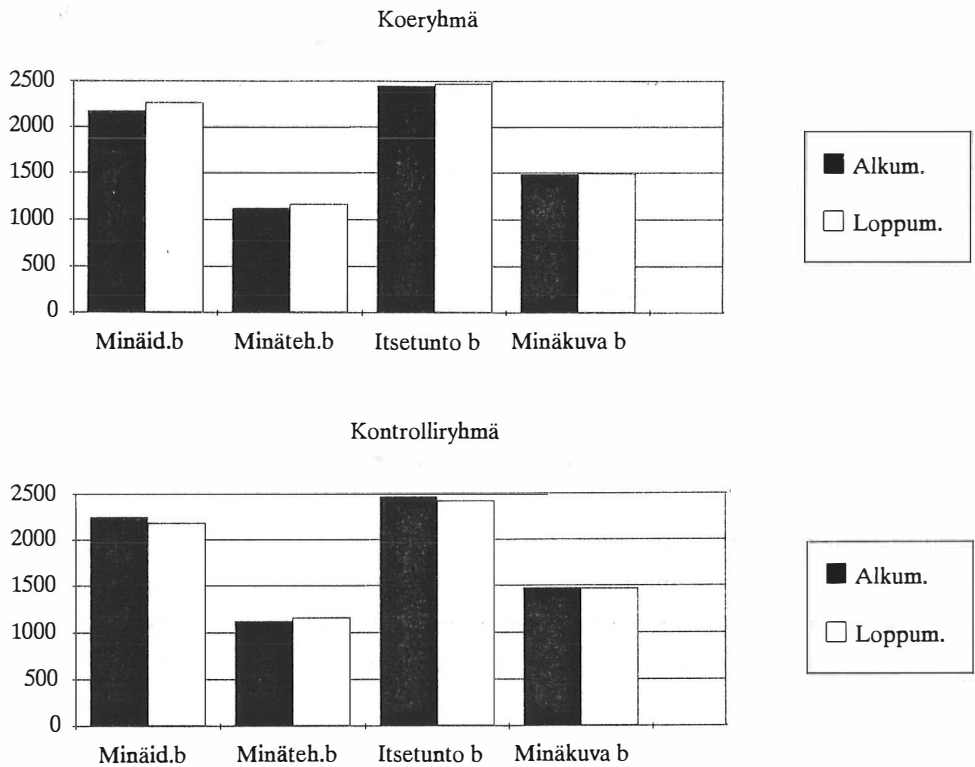
TAULUKKO 22. Minäkäsityksen summamuuttujien loppu- ja alkumittauksen keskiarvojen vertailu koe- ja kontrolliryhmän välillä kovarianssianalyysillä (alkumittaus kovariaattina) N=95

Minäkäsitys	Koeryhmä		Kontrolliryhmä		f	p
	loppumittaus \bar{x}	N=48	loppumittaus \bar{x}	N=47		
Fyysinen minä/a	18.10		18.62		1.81	ns
Minäidentiteetti/a	13.56		13.53		0,14	ns
Minätehokkuus/a	21.63		21.81		0.16	
Minäidentiteetti/b	22.60		21.83		3.78	*
Minätehokkuus/b	11.67		11.58		0.05	ns
Itsetunto/b	24.71		24.71		0.99	ns
Minäkuva/b	14.93		14.63		0.62	ns

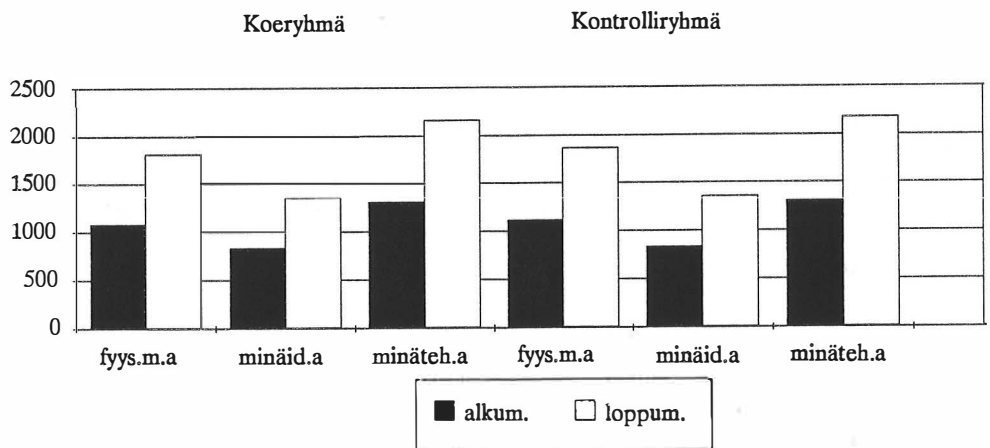
ns $p > 0.05$, * $p < 0.05$

Minäidentiteetti/b on edistynyt koeryhmässä enemmän kuin kontrolliryhmässä, ero on melkein merkitsevä. Muut erot eivät ole merkitseviä.

Kuviossa 10 esitetään koe- ja kontrolliryhmän minäkäsitys/b:n alku- ja loppumittausten keskiarvojen mukaiset pylväsdiagrammit. Koeryhmä on edistynyt alkumittauksesta loppumittaukseen, valkkakin erot ovat vähäiset. Kontrolliryhmässä sen sijaan vain minätehokkuus/b on edistynyt hiukan alkumittauksesta loppumittaukseen, muissa summamuuttujissa muutoksen suunta on toisinpäin.



KUVIO 10. Minäkäsitys/b:n summamuuttujien alku- ja loppumittausten keskiarvojen mukaiset pylväsdiagrammit koe- ja kontrolliryhmässä N=95; koeryhmä 48, kontrolliryhmä 47



KUVIO 11. Minäkäsitys/a:n summamuuttujien alku- ja loppumittausten keskiarvojen mukaiset pylväsdiagrammit koe- ja kontrolliryhmässä N=95; koeryhmä 48, kontrolliryhmä 47

Minäkäsitys/a on edistynyt molemmissa ryhmissä alkumittauksesta loppumittaukseen (kuvio 11).

Hypoteesi 5 saa vain osittaista vahvistusta minäkäsityksen kehittymisen osalta, minäidentiteetti/b edistyi melkein merkitsevästi koeryhmän eduksi (vrt. Lyman, Prentice-Dunn, Wilson & Bonfilio 1984; Velder 1984).

5.6. Yksilöllinen edistyminen sopeutumisessa ja minäkäsityksessä sekä vanhempien kasvatuskäytäntö

Koe- ja kontrolliryhmän lapsille laadittiin yksilölliset kuvaukset sopeutumisen ja minäkäsitys/b:n summamuuttujien alku- ja loppumittausten mukaan. Lisäksi laadittiin vanhempien kasvatuskäytäntömuuttujien mukaiset pylväsdiagrammit. Yksilökohtaiset summapistet esitetään liitteessä 14, taulukot 1-7. Seuraavassa esitetään muutamia esimerkkejä yksilökohtaisista sopeutumisen ja minäkäsitys/b:n alku- ja loppumittausten sekä vanhempien kasvatuskäytännön kuvauksista. Esitettäväksi valittiin sattumanvaraisesti neljä koehenkilöä ja neljä kontrollihenkilöä.

Koehenkilöiden sopeutumisen lähtöpisteissä (alkumittaus, liite 14, taulukko 1 ja 2) oli suuria eroja, esimerkiksi konstruktivisuuden lähtötaso vaihteli 22 - 94, aktiivisuuden 31 - 79 ja mukautuvuuden 48 - 83. Yksilöllisen edistymisen suunta alkumittauksesta loppumittaukseen (liite 14, taulukko 3) vaihteli johdonmukaisesta paranemisesta epätasaiseen huononemiseen ja paranemiseen joissakin muuttujissa. Sekä koe- että kontrolliryhmän yksilökohtaisissa tuloksissa esiintyy epätasaisuutta. Minäkäsityssummamuuttujat eivät kohonneet johdonmukaisesti alkumittauksesta loppumittaukseen, vaan sekä koe- että kontrolliryhmässä tapahtui myös pisteiden alenemista (liite 14, taulukot 4-7).

Myös vanhempien kasvatuskäytännössä (liite 14, taulukko 1 ja 2) oli vaihtelua: myönteinen kasvatuskäytäntö vaihteli -7.60 - 7.21, tavoitteellinen kasvatuskäytäntö -6.29 - 3.53 ja ohjaavaa kasvatusta arvioiva kasvatuskäytäntö -4.47 - 3.30.

Koehenkilö 29

Koehenkilö on poika, joka vanhempien mukaan oli itsenäinen, mutta opettajan arvioinnin ja tarkkailun mukaan riippuvainen aikuisesta varsinkin työskentelyissä. Hän oli välinpitämätön ja motivoitumaton, ja tehtävien aloittaminen tuotti vaikeuksia. Kaikissa tarkkailutilanteissa poika oli levoton, äänekäs, häiritsevä, ärsyyntyvä ja toisia määräilevä. Hänellä oli yksi kaveri ryhmässä. Poika itse

sanoi tottelevansa aikuista, mutta olevansa levoton. Toverien mukaan hän suuttui usein ja tappeli.

Vanhempien mukaan pojalla oli kotona vaikeuksia ottaa toisia huomioon. Äiti ilmoitti asettavansa isää enemmän rajoituksia kasvatuksessa. Vanhemmat sanoivat käyttävänsä usein ohjaavia, myönteisiä kasvatustoimenpiteitä, mutta joskus he käyttivät myös tukistamista eivätkä valvoneet kiellon toteutumista. Joskus he ottivat pojan syliin rauhoittumaan ja kannustivat häntä itseään tekemään ratkaisuja.

Yksilöllisen ohjaussuunnitelman tavoitteeksi asetettiin muun muassa omatoimisuuden kehittäminen ja äänekkyyden vähentäminen tietyissä tilanteissa. Mallitilannemenetelmän aiheina käytettiin kertomuksia kaverien kanssa leikkimisestä ja työskentelystä sekä rohkaistumisesta sosiaalisissa tilanteissa käyttämään tilanteeseen sopivia tapoja. Roolileikissä käytettiin aluksi aiheina toisten lasten määräilyä ja myöhemmin aiheena oli muun muassa kilpailu kavereista. Verbaalisen suostuttelun, sijaisvahvistuksen ja suoriutumissaavutusten kautta pyrittiin minätehokkuuden kokemiseen. Opettajan mukaan poika osallistui tilanteisiin ja huomasi muun muassa syy-seuraussuhteita. Hän osallistui keskusteluihin ja yritti myöhemmin toimia mallin mukaisella tavalla, mutta ei omaksunut mallin käyttäytymistä pitkäksi aikaa.

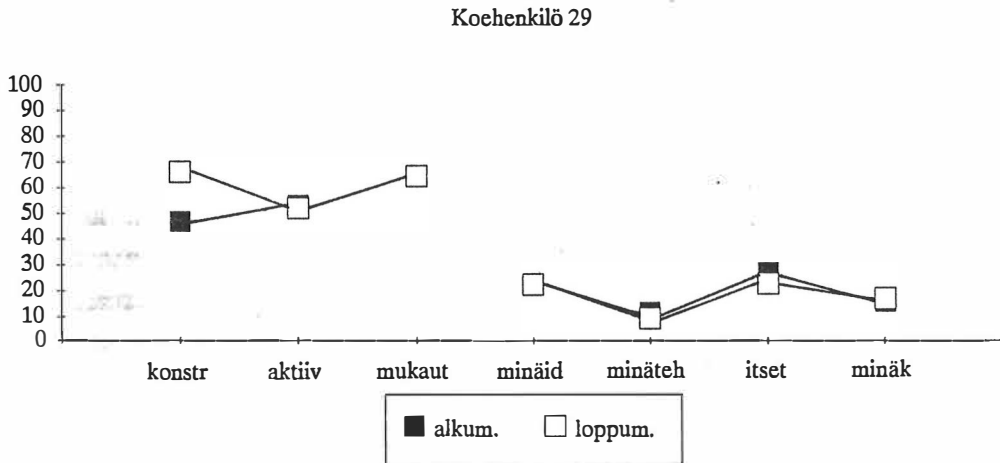
Kasvatustoimenpiteistä paras oli opettajan mukaan sanallinen myönteinen ohjaus, mutta usein tarvittiin myös kielteistä sanallista ohjetta, josta johdonmukaisesti pidettiin kiinni. Myös myönteinen huomion osoittaminen, katse, hymy jne. auttoivat lasta itse kontrolloimaan käyttäytymistään, varsinkin keväällä.

Eri tilanteissa, erityisesti pukeutumisessa, ruokailussa, vapaan toiminnan aikana ja odotettaessa, käytettiin runsaasti toista lasta mallina käyttäytymisen ohjaamiseksi sijaisvahvistuksen kautta. Pojan äänekkyyttä häiritsi vielä tammi-kuussa ohjattuja toimintatilanteita, mutta helmikuussa oli jo ruokailussa havaittavissa rauhoittumista. Maaliskuussa lapsi alkoi motivoitua toimintaan, mutta vapaissa tilanteissa äänekkyyttä esiintyi yhä runsaasti. Työn loppuun suorittamiseen pyrittiin myös kiinnittämään huomiota.

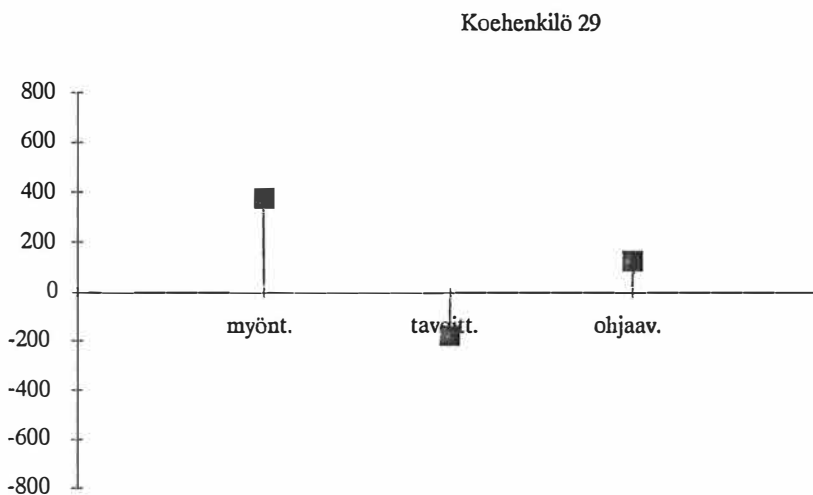
Vanhempien kanssa keskusteltiin muun muassa kasvatustoimenpiteistä ja kouluvalmiudesta. Vanhemmat olivat innostuneita puhumaan lapsensa kasvatukseen liittyvistä kysymyksistä. Kevätlukukaudella järjestettiin päiväkodissa viisi tilaisuutta, joihin vanhemmat osallistuivat. Aiheina näissä olivat kasvatukseen liittyvät seikat ja kouluvalmius. Tämän lisäksi vanhemmat puhuivat päivittäin päiväkodin henkilökunnan kanssa.

Sopeutumisen edistymistä (kuvio 12) tapahtui alkumittauksesta loppumittaukseen konstruktiivisuudessa, muuten sopeutuminen ja minäkäsitys eivät juuri muuttuneet.

Vanhempien kasvatuskäytäntö (kuvio 13) oli melko myönteistä, he olivat hellyyttä osoittavia kasvattajia ja pitivät ohjaavia kasvatustoimenpiteitä hyvinä. He eivät kuitenkaan painottaneet vahvan itsehallinnan ja mukautuvan suoriutumisen tavoitteita, he painottivat itsensä hyväksymistä ja antoivat huonoja arvosanoja muun muassa kohteliaisuudelle, itsehillinnälle ja päämäärätietoisuudelle.



KUVIO 12. Sopeutumisen ja minäkäsitys/b:n summamuuttujien alku- ja loppumittausten yksilöllinen kuvaus; koehenkilö 29



KUVIO 13. Vanhempien kasvatuskäytännön summamuuttujien yksilökohtainen kuvaus; koehenkilö 29

Koehenkilö 30

Koehenkilö on tyttö. Hän oli arka, epävarma ja keskittymätön. Ruokailutilanteissa hän kuitenkin oli äänekkäs ja levoton. Leikki ja ohjatut tuokiot eivät sujuneet, sillä lapsi ei pystynyt kuuntelemaan ohjeita, kyseli aina uudestaan ja vilkuili toisilta eikä päässyt tehtävien alkuun.

Minäkäsitykseltään lapsi oli melko realistinen. Hän sanoi, ettei osaa tehdä tehtäviä hyvin, häntä jännittää, hän on väsynyt jne. Toverit antoivat hänestä melko positiivisia arvioita: hän on kiva toisille, toiset pitävät hänestä, hän ei kuitenkaan kuuntele ohjeita.

Vanhemmat sanoivat asettavansa yhtä paljon rajoituksia lapselle, ja heillä oli vain joskus erimielisyyksiä kasvatuksessa. Nukkumaanmeno, television katselu ja tavaroiden järjestely aiheuttivat joskus vaikeuksia lapsen ohjaamisessa. Vanhemmat olivat mielestään jonkin verran onnistuneita kasvattajia. Kavatusavoitteista he asettivat vastuuntuntoisuuden, joustavuuden ja itsensä hyväksymisen tärkeimmiksi tavoitteiksi. Kysytyistä kasvatustoimenpiteistä he eivät käyttäneet mitään usein, joskus he ilmoittivat käyttävänsä muun muassa kieltoja, keskustelua, tukistamista, merkin antamista ja huomion kiinnittämistä muualle. Joskus he myös totesivat lapselle, ettei tämä koskaan opi ja joskus he esimerkiksi uhkailivat jättää lapsen ilman mieluisia asioita, ellei lapsi lopeta tietynlaista käyttäytymistä.

Yksilöllisen ohjaussuunnitelman tavoitteena oli itsenäistäminen ja itseluottamuksen lisääminen. Lapsen työskentelyvalmiuksia edistettiin ja näin minätehokkuuden kokemisen kautta pyrittiin lisäämään motivoitumista ja keskittymistä tehtäviin ja toimintoihin.

Kasvatustoimenpiteistä todettiin, että sanallinen myönteinen ohjaus tuotti parhaiten tuloksia. Myös odottaminen, että lapsi itse ennätti reagoida ja toimia omaehtoisesti, sopi hyvin tämän lapsen ohjaukseen.

Mallitilannemenetelmän aiheina olivat muun muassa tovereiden kanssa leikkiminen ja kaikkien ottaminen leikkeihin mukaan, ujon lapsen rohkaistuminen hoitamaan omia asioitaan ja omien suoritusten arvostaminen. Lapsi ei motivoitunut osallistumaan keskusteluihin, eikä hänen käyttäytymisensä juuri muuttunut mallitilanteiden jälkeen.

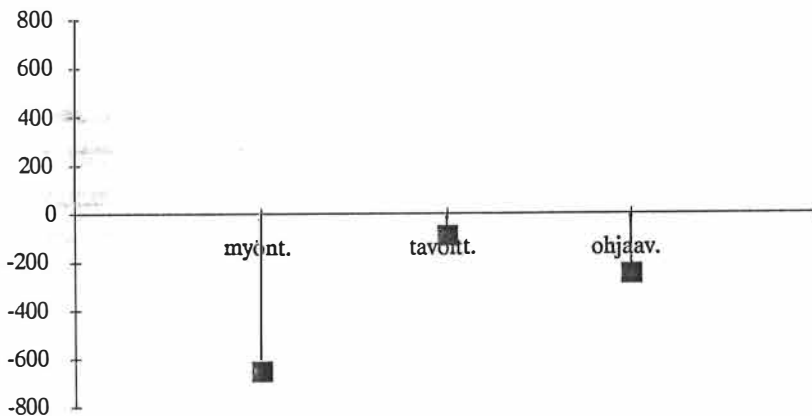
Mallioppimista sijaisvahvistuksen kautta käytettiin useissa tilanteissa päivittäin. Eri tilanteiden säännöistä sovittiin ja niitä kerrattiin ajoittain. Mallin käyttäytymistä palkittiin sopivissa tilanteissa, esimerkiksi pukeutumisessa, peseytymisessä, ruokailussa, ulkoilussa, opetustuokioissa, vapaan toiminnan aikana, lauluhetkillä, leikissä ja odotustilanteissa. Mallina toimi joku siinä tilanteessa odotusten mukaan käyttäytyvä toveri. Ruokailutilanteissa lapsen käyttäytyminen

muuttui hänen seurattuaan toverien mallia. Myös leikkiminen ja työskentelyt alkoivat helmi- maaliskuussa sujua.

Vanhempien kanssa tavattiin päivittäin, ja he osallistuivat pariin vanhempieniltaan. Keskustelut perheen kanssa jäivät kuitenkin pinnallisiksi.

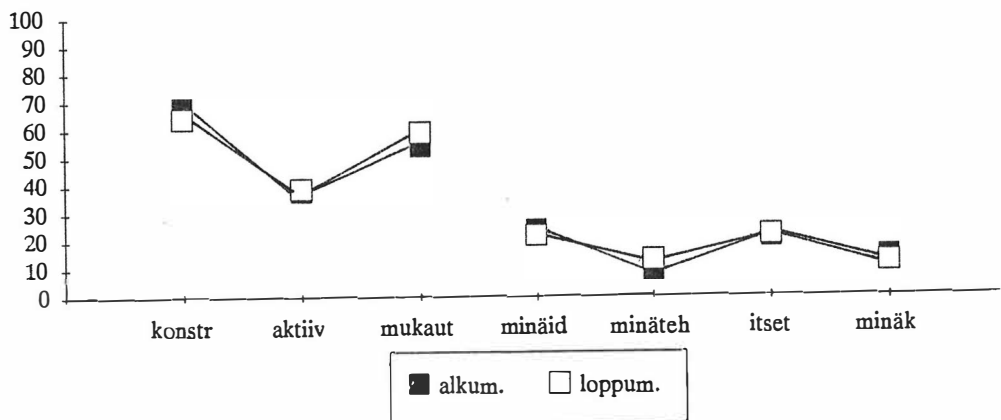
Vanhempien kasvatuskäytäntö sai negatiivisia arvoja (kuvio 14). Vanhemmat arvioivat kasvatustaan jonkin verran ankaraksi, ja varsinkin isän arvioissa esiintyi hemmottelua välttävän kasvatustyylin ominaisuuksia, hän sanoi olevansa jonkin verran torjuva ja karu, melko ankara, äkkipikainen, kiivas, karaiseva ja

Koehenkilö 30



KUVIO 14. Vanhempien kasvatuskäytännön summamuuttujien yksilökohtainen kuvaus; koehenkilö 30

Koehenkilö 30



KUVIO 15. Sopeutumisen ja minäkäsitys/b:n summamuuttujien alku- ja loppumittausten yksilöllinen kuvaus; koehenkilö 30

autoritaarinen. Kasvatustoimenpiteiden arvioinnissa vanhemmat eivät pitäneet mitään esitettyä toimenpidettä hyvin hyvänä ja he käyttivät vain muutamia toimenpiteitä joskus.

Lapsen konstruktivisuus on huonontunut hiukan alkumittauksesta loppumittaukseen, aktiivisuus ja mukautuvuus ovat vähän parantuneet (kuvio 15). Minäkäsityksessä ei ole havaittavissa kovin paljon muutoksia.

Koehenkilö 35

Hän on poika, jolla esiintyi aggressiivisuutta, keskittymisvaikeuksia, kärsimättömyyttä, epäitsenäisyyttä, tottelemattomuutta ja työskentelyvaikeuksia.

Lapsella oli toverijoukossa kaveri, jota hän pyrki määräämään ja hallitsemaan, itse hän ei ollut erityisen suosittu toveripiirissä.

Vanhemmilla oli oman kertomansa mukaan paljon kasvatuserimielisyyksiä. Isä karjui lapselle eikä äiti voinut hyväksyä sitä. Äiti sanoi kuitenkin asettavansa lapselle enemmän rajoituksia kuin isä. Kasvatustyyhinsä vanhemmat arvioivat jonkin verran ankaran ja jonkin verran tunteita ilmaisevan välille. Esitettyjä kasvatustoimenpiteitä vanhemmat eivät pitäneet hyvin hyvinä eivätkä hyvin huonoina. Vanhemmat osoittivat usein vihaisuutta ja kielsivät ja muistuttivat lasta sopimuksesta. Joskus he kielsivät, mutta eivät valvoneet, että lapsi lopet- taisi, joskus he tukistivat ja joskus totesivat, ettei lapsi koskaan opi jne.

Itseen lapsi kuvaili siten, että hän on kiva kaikille, hän ei lyö eikä kiusaa ketään, mutta hän tappelee joskus. Toverit sanoivat, että hän häiritsee toisia, suuttuu usein eikä kuuntele ohjeita. Vanhempien mukaan lapsi oli myötätuntoi- nen, mutta aggressiivinen.

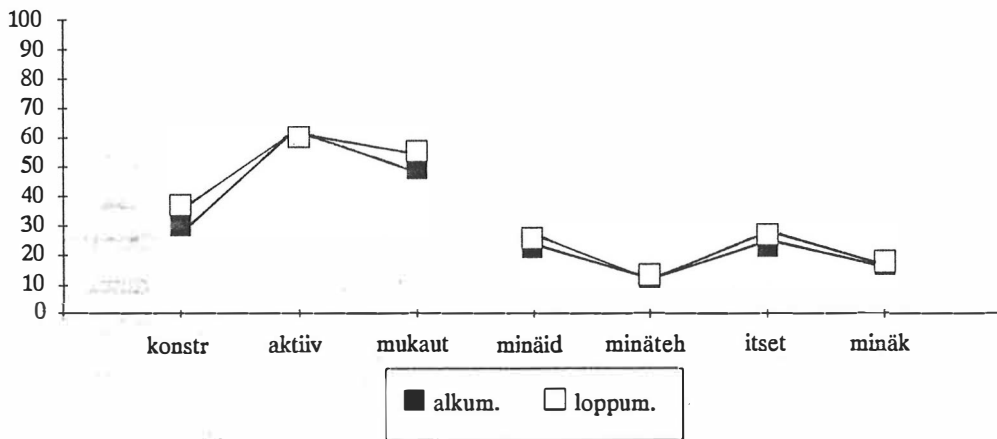
Opettajat totesivat tarkkailujensa perusteella, että lapsen ohjaamisessa auttoi joskus myönteinen ja joskus kielteinen sanallinen ohjaus, fyysistä ohjaus- ta tarvittiin joskus ja huomion osoittaminen sekä odottaminenkin auttoivat var- sinkin keväällä. Tavoitteeksi ohjaukselle tuli väkivaltaisuuden vähentäminen ja itsenäisyyden lisääminen. Ohjeiden kuuntelemista ja toteuttamista pyrittiin ke- hittämään, samoin toisten huomioonottamista.

Mallioppiminen sijaisvahvistuksen kautta jonkun toverin käyttäytymisestä ei sujunut tämän lapsen kohdalla. Hän ärsyyntyi enemmän, kun toisia huomattiin. Mallitilannemenetelmää käytettiin runsaasti, ja lapsi osallistui mielellään näihin tilanteisiin. Aiheina olivat muun muassa kanteleminen, tavaroiden jakaminen, leikkien häiritseminen, toisten lyöminen, meluaminen, myönteisten keinojen käyttäminen ristiriitatilanteissa, toisen auttaminen, toisen lohduttaminen. Lapsi osallistui myös keskusteluihin ja sai suoriutumissaavutuksista mielihyvää ja mi- nätehokkuuden kokemuksia. Hän osasi maaliskuussa eläytyä toisen lapsen

tunteisiin jne. Lapsen konstruktivinen käyttäytyminen lisääntyi keväällä ja hän toimi mallina joissakin tilanteissa toisille lapsille.

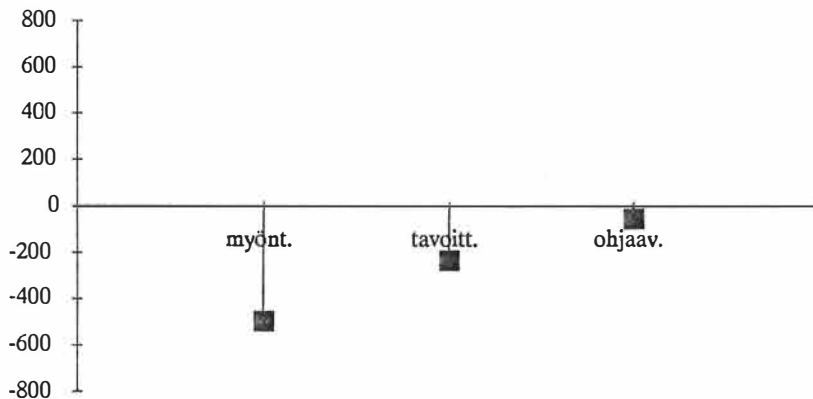
Vanhempien kanssa pyrittiin keskustelemaan muun muassa lapsen käyttäytymiseen liittyvistä kysymyksistä. Äiti osallistui yksin sovittuun perheen keskustelutilaisuuteen. Kouluunlähtevien lasten vanhempienltaan osallistuivat molemmat vanhemmat.

Koehenkilö 35



KUVIO 16. Sopeutumisen ja minäkäsitys/b:n summamuuttujien alku- ja loppumittausten yksilöllinen kuvaus; koehenkilö 35

Koehenkilö 35



KUVIO 17. Vanhempien kasvatuskäytännön summamuuttujien yksilökohtainen kuvaus; koehenkilö 35

Lapsen sopeutuminen lisääntyi jonkin verran, samoin minäkäsityksessä tapahtui vähäistä pisteiden kohoamista alkumittauksesta loppumittaukseen (kuvio 16). Tämän lapsen konstruktivisuuden alkupisteet olivat alhaiset, lapsen käyttäytyminen oli aggressiivista. Vanhempien kasvatuskäytäntö sai negatiivisia arvoja (kuvio 17).

Koehenkilö 47

Koehenkilö on poika, joka oli keskittymätön, äänekäs, tottelematon, ärsyyntyvä, väkivaltainen, riippuva ja epävarma. Vanhempien mukaan lapsi oli melko aggressiivinen. Poika kuvasi itseään, että hän tekee tehtävät loppuun, kuuntelee ohjeita, mutta hän ei ole tyytyväinen itseensä. Toverit sanoivat, että poika häiritsee toisia ja tekee kiusaa. Hän ei ole onnellinen eikä hän ole kiva toisille.

Päiväkodissa lapsella oli hyvä kaveri, jonka kanssa leikkiminen onnistui. Isossa ryhmässä lapsella oli enemmän vaikeuksia kuin parin lapsen kanssa toimiessaan. Lapselle yritettiinkin järjestää aluksi mahdollisuus toimia pienryhmässä. Ohjauksen tavoitteena oli itseluottamuksen lisääminen ja rauhoittaminen. Työskentelyvalmiuksia lisäämällä pyrittiin minätehokkuuden kokemiseen ja parempaan itsensä hyväksymiseen. Tunteiden havaitsemista ja kokemista sekä ohjeiden kuuntelemista pyrittiin kehittämään.

Ohjelman alkuvaiheessa lapsen käyttäytymiseen eivät kiellot eivätkä ohjeet vaikuttaneet, vaan joissakin tilanteissa jouduttiin ohjauksenaan käyttämään muun muassa rangaistusta, lapsen osallistumisen ehdotonta rajoittamista. Vastan jälkeen kun lapsen kanssa päästiin sopimukseen säännöistä, voitiin aloittaa varsinainen ohjelman käyttö ohjauksessa.

Mallioppimista sijaisvahvistuksen kautta toverin käyttäytymistä seuraamalla käytettiin varsinkin ruokailutilanteissa, mutta myös pukeutumisessa, peseytymisessä, opetustuokioissa ja vapaan toiminnan aikana. Tammikuussa ruokailu sujui jo paremmin ja helmikuussa pojan käyttäytymisessä oli tapahtunut selviä muutoksia toivottuun suuntaan. Maaliskuussa lapsi sai toimia itse mallina ruokapöydässä.

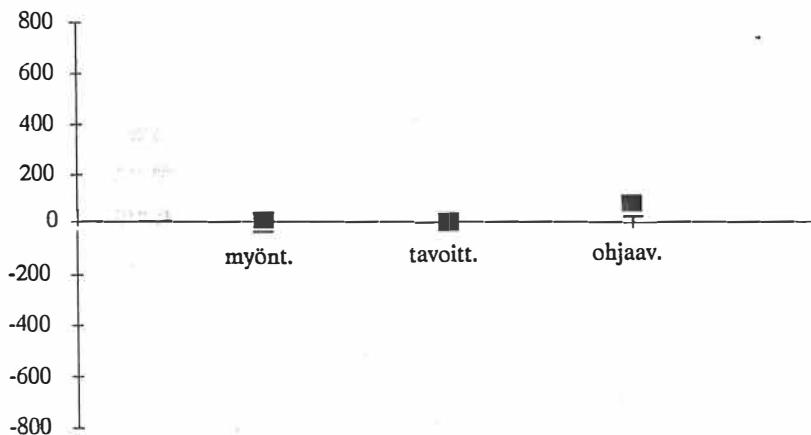
Mallitilannemenetelmässä käytettiin aiheina leikkien valintaa, leikkimistä ilman parasta kaveria, tutustumista toisiin leikitovereihin, omien tekojen seurausten havaitsemista, tunteiden havaitsemista ja niin edelleen. Poika oli tilanteissa mukana, mutta hän ei juuri osallistunut keskusteluihin.

Vain äiti vastasi vanhempien kyselyyn, mutta hän ilmoitti muun muassa että vanhempien kasvatustyyli poikkeaa toisistaan. Isä on salliva, hän kannattaa vapaata tyyliä. Äiti vaatii täsmällisyyttä ja tästä seuraa erimielisyyksiä. Ongelmatilanteita kotona oli ruokailussa, nukkumaanmenossa, vierailuilla, kaupassa käynnin yhteydessä, peseytymisessä, pukeutumisessa ja tavaroiden järjestelyssä.

Äiti koki, että hän oli vähän onnistunut ja vähän epäonnistunut kasvattajana. Hän kirjoitti, ettei pystynyt antamaan työnsä vuoksi lapselle riittävästi aikaa. Hän ei ennättänyt keskittyä lapsen kuuntelemiseen. Äiti arvioi kasvatustavoitteita ja kasvatustoimenpiteitä, ja muun muassa ohjaavat kasvatustoimenpiteet olivat melko hyviä. Myös fyysistä rankaisemista käytettiin joskus.

Ohjaavaa kasvatusta arvioiva kasvatuskäytäntö sai positiivisen arvon, myönteinen ja tavoitteellinen kasvatuskäytäntö arvioitiin neutraaleiksi (kuvio 18).

Koehenkilö 47

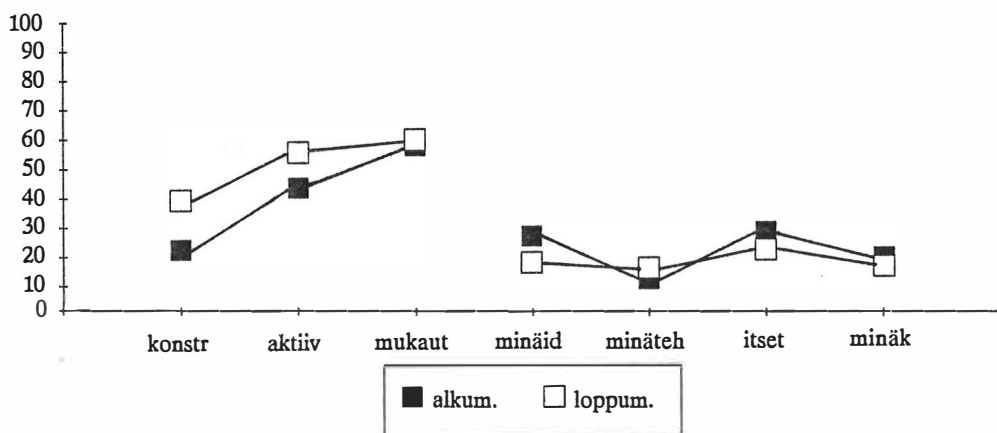


KUVIO 18. Vanhempien kasvatuskäytännön summamuuttujien yksilökohtainen kuvaus; koehenkilö 47

Opettaja keskusteli äidin kanssa lapsen vaikeuksista, ja kotona todettiin esiintyvän samantapaisia ongelmia. Äiti oli halukas yrittämään oman kasvatuskäytäntönsä muuttamista johdonmukaisemmaksi. Muun muassa uhkailut ja täyttämättömät lupaukset päätettiin lopettaa. Äiti pyrki myös järjestämään yhdessä-oloaika lapsen kanssa. Äiti kävi keskusteluja päiväkodin opettajien kanssa ja pyrki välittämään muutostarpeita myös isälle. Helmikuussa todettiin, että sekä päiväkodissa että kotona menee paremmin kuin aikaisemmin.

Lapsen konstruktiiivinen sopeutuminen oli heikkoa, mutta se parani loppumittaukseen, samoin aktiivisuus (kuvio 19). Minätehokkuus kohosi hiukan alkumittauksesta loppumittaukseen, muiden minäkäsityksen summamuuttujien pisteet alenivat.

Koehenkilö 47



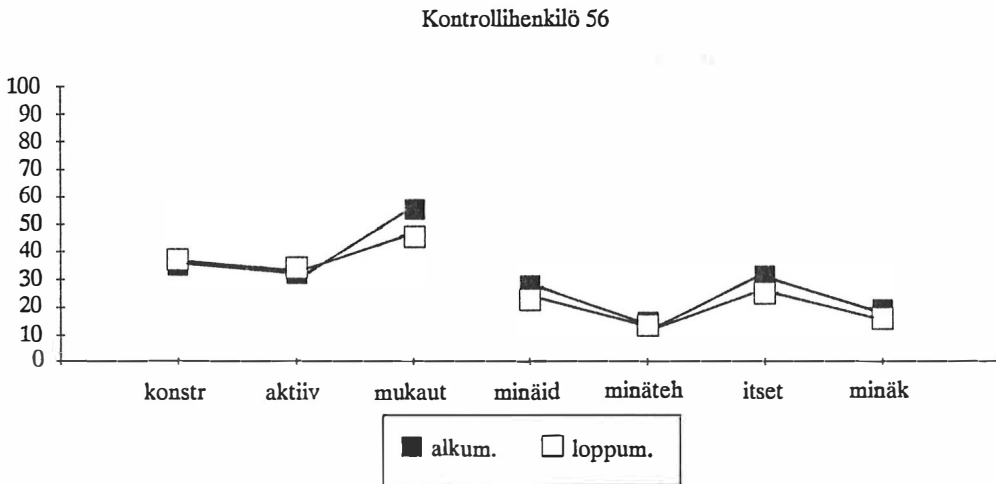
KUVIO 19. Sopeutumisen ja minäkäsitys/b:n summamuuttujien alku- ja loppumittausten yksilöllinen kuvaus; koehenkilö 47

Kontrollihenkilö 56

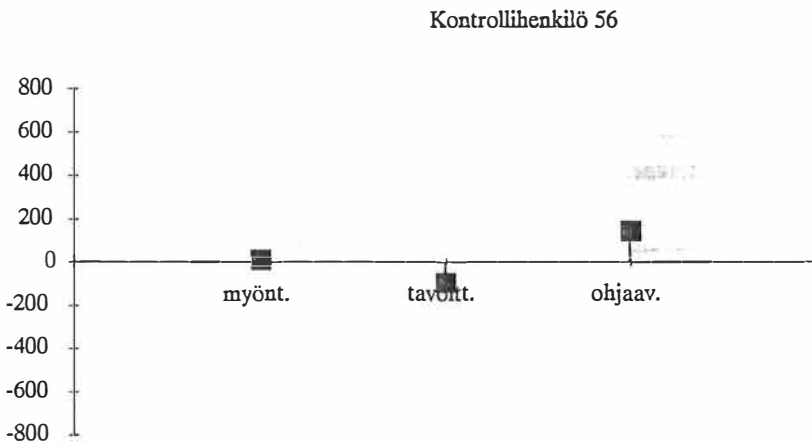
Hän on poika, joka oli levoton, äänekäs, epäitsenäinen ja keskittymätön. Hän kuvasi itseään vastaamalla useisiin kysymyksiin 'ei koskaan'. Hän ei lyö toisia, ei kiusaa, ei tappele, ei suutu jne. Toveri sanoi, ettei poika tee kiusaa hänelle, mutta muille lapsille joskus. Toinen toveri sanoi pojan tekevän usein kiusaa ja häiritsevän toisia.

Vanhemmilla ei ollut erimielisyyksiä lapsen kasvatuksessa. Isä sanoi kasvatavansa omaa lastaan melko erilaisilla periaatteilla kuin häntä itseään oli kasvatettu. Hän halusi antaa lapselle vapautta ja paljon ihmissuhteita. Äitikin kasvatti lasta jonkin verran erilaisin periaattein kuin itse oli tullut kasvatetuksi. Äiti sanoi olevansa melko johdonmukainen ja hellä ja kannustava kasvattaja. Isä oli johdonmukainen, palkitseva ja tunteita ilmaiseva kasvattaja. Vanhemmat pitivät itseluottamusta ja itsensä hyväksymistä tärkeinä kasvatustavoitteina. Vanhemmat käyttivät usein anteeksipyyntöä, kannustamista, kieltämistä ja muistuttamista, lapsen hyväksymistä ja sylissä rauhoittamista kasvatustoimenpiteinä. Joskus he sanoivat käyttävänsä myös kieltoja, joita ei valvota.

Lapsen konstruktivisuus ja aktiivisuus paranivat hiukan alkumittauksesta loppumittaukseen, mukautuvuus heikentyi (kuvio 20). Vanhempien kasvatuskäytännön pisteet ovat melko lähellä keskiarvoa, he antoivat paljon 'jonkin verran' -vastauksia (kuvio 21).



KUVIO 20. Sopeutumisen ja minäkäsitys/b:n summamuuttujien alku- ja loppumittausten yksilöllinen kuvaus; kontrollihenkilö 56

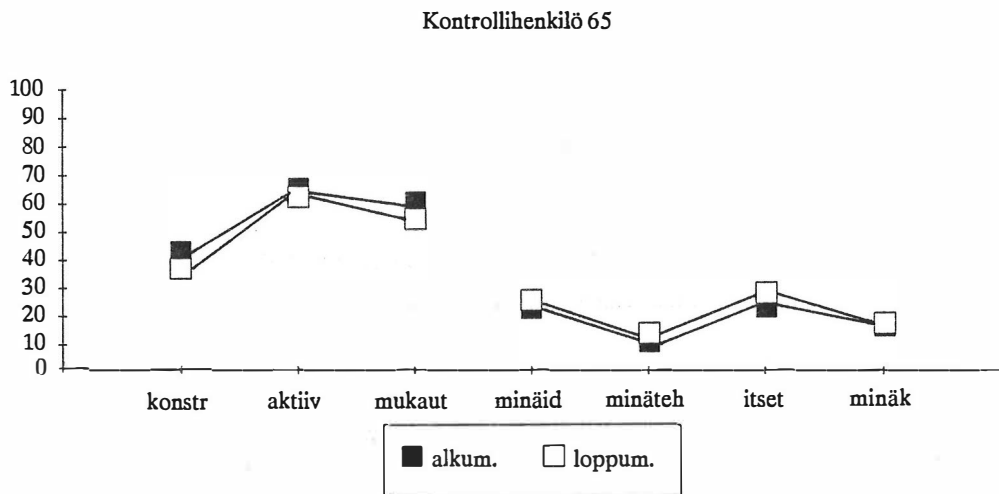


KUVIO 21. Vanhempien kasvatuskäytännön summamuuttujien yksilökohtainen kuvaus; kontrollihenkilö 56

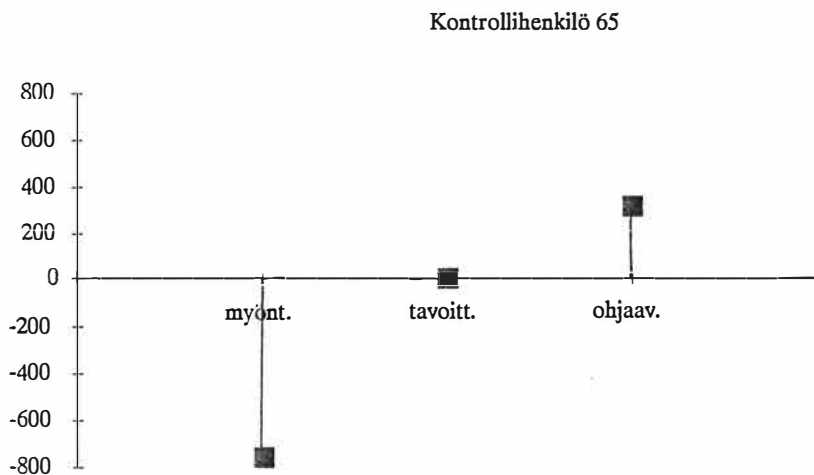
Kontrollihenkilö 65

Hän on poika, joka oli jonkin verran aggressiivinen ja hyvin levoton ja äänekas. Hänellä oli vaikeuksia tehtävien aloittamisessa ja lopettamisessa, hän oli epävarma ja epäitsenäinen. Toverit sanoivat, että hän häiritsi, mutta että hänellä oli kavereita. Itse hän sanoi tottelevansa, suuttuvansa ja tekevänsä työt hyvin. Hän ei mielestään tapellut ja toverit pitivät hänestä.

Vanhemmilla oli melko usein erimielisyyksiä lapsen kasvatuksessa ja he kokivat vähän epäonnistumista kasvattajina. Isä ei vastannut kysymysten kaikkiin kohtiin. Ongelmia lapsen kanssa oli muun muassa nukkumaanmenossa, television katselussa, kaupassa käynnissä ja leikissä. Kysytyistä kasvatustoimenpiteistä he eivät käyttäneet mitään usein. Tukistamista he sanoivat käyttävänsä joskus. Piiskaamiskohtaan he eivät vastanneet, mutta he olivat arvioineet piiskaamisen hyvin huonoksi kasvatustoimenpiteeksi.



KUVIO 22. Sopeutumisen ja minäkäsitys/b:n summamuuttujien alku- ja loppumittausten yksilöllinen kuvaus; kontrollihenkilö 65



KUVIO 23. Vanhempien kasvatuskäytännön summamuuttujien yksilökohtainen kuvaus; kontrollihenkilö 65

Lapsen sopeutuminen ei edistynyt alkumittauksesta loppumittaukseen (kuvio 22), minäkäsitys parani vähän.

Vanhempien myönteinen kasvatuskäytäntö sai kielteisen arvon (-6.03). Vanhemmat kuvasivat kasvatustyyliään ankaraksi, jonkin verran kielteiseksi ja rankaisevaksi. He pitivät keskustelevia, ohjaavia kasvatustoimenpiteitä hyvinä (kuvio 23).

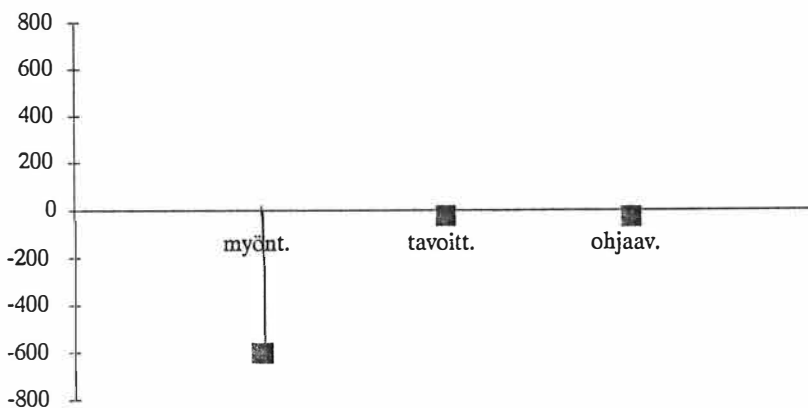
Kontrollihenkilö 85

Koehenkilö on tyttö. Hän oli hyvin riippuva, epävarma, epäitsenäinen, heikko työskentelemään ja tottelematon. Hän oli tyytyväinen itseensä ja esitti positiivisia arvioita itsestään. Hän vastasi 'joskus' sellaisiin kysymyksiin kuin oliko hän väsynyt, oliko yksinäinen, oliko kiva toisille, tarvitsiko apua jne. Tovereiden mukaan tyttö oli tottelevainen ja hänellä oli kavereita.

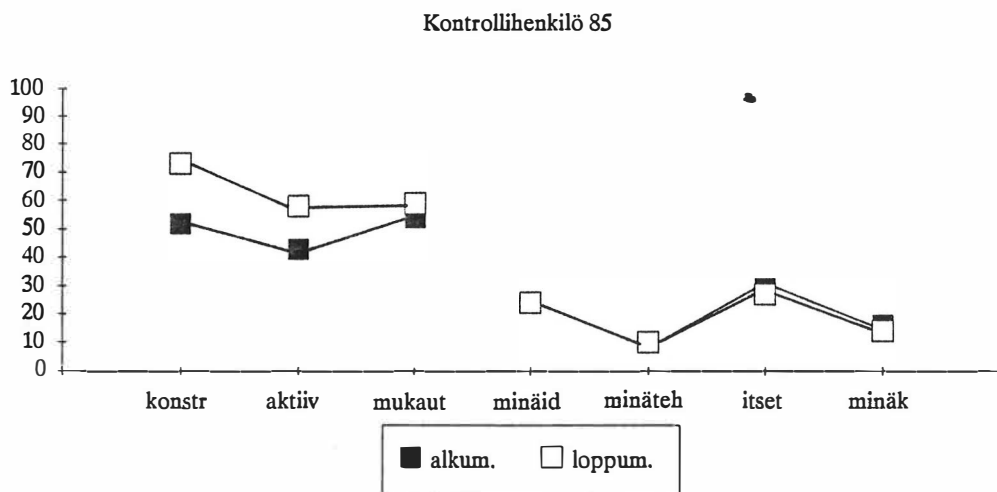
Vanhemmat sanoivat rajoittavansa lasta kumpikin yhtä paljon, ja heillä oli melko harvoin erimielisyyksiä kasvatuksessa. Vanhemmat eivät käyttäneet esitettyjä kasvatustoimenpiteitä usein, joitakin he käyttivät joskus, esimerkiksi lasta kiellettiin ja muistutettiin, lapsi hyväksyttiin, mutta ei hänen käyttäytymistään, osoitettiin vihaisuutta, vaadittiin anteeksipyyntöä, kannustettiin ratkaisemaan ja rauhoitettiin sylissä. Kasvatustyylyiltään he olivat melko ankaria, karaisevia ja äkkipikaisia (kuvio 24).

Lapsen sopeutuminen parani alkumittauksesta loppumittaukseen, mukautuvuudessa ero oli vähäinen (kuvio 25).

Kontrollihenkilö 85



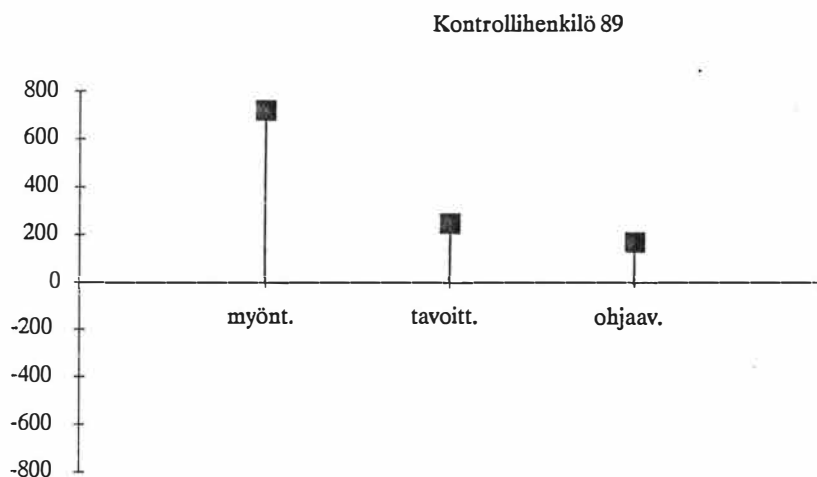
KUVIO 24. Vanhempien kasvatuskäytännön summamuuttujien yksilökohtainen kuvaus; kontrollihenkilö 85



KUVIO 25. Sopeutumisen ja minäkäsitys/b:n summamuuttujien alku- ja loppumittausten yksilöllinen kuvaus; kontrollihenkilö 85

Kontrollihenkilö 89

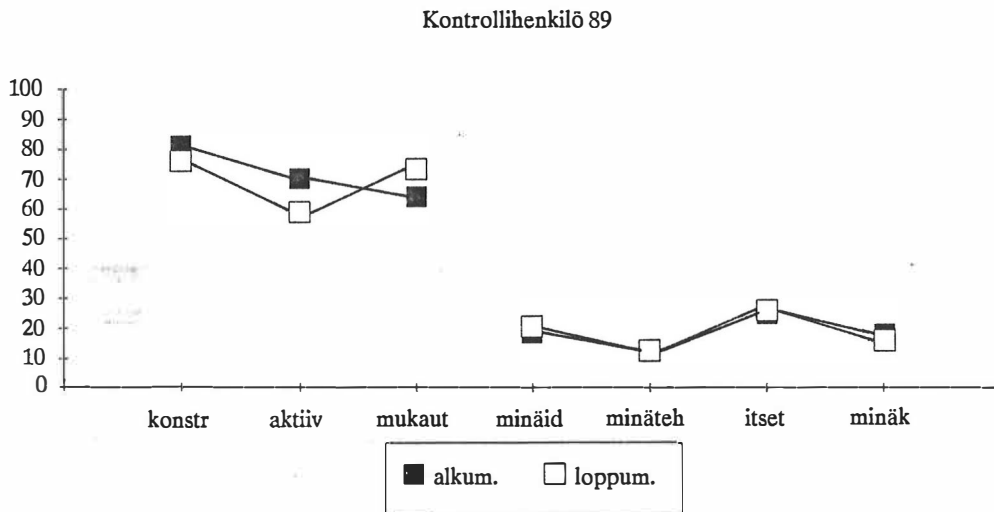
Hän on poika, joka oli sulkeutunut ja keskittymätön. Itsestään poika sanoi, että hän tappeli joskus, mutta ei ollut tuhma. Hän ei ollut myöskään yksinäinen eikä arka. Hän sanoi olevansa levoton ja suuttuvansa usein. Toverit arvioivat, että poika on kiva kaikille, ei häiritse, ei kiusaa, ei suutu, ei tappele, mutta hän pahoittaa usein mieltensä.



KUVIO 26. Vanhempien kasvatuskäytännön summamuuttujien yksilökohtainen kuvaus; kontrollihenkilö 89

Vanhemmilla ei ollut juurikaan erimielisyyksiä kasvatuksessa. Ruokailussa, nukkumaanmenossa ja tavaroiden järjestelyssä oli joskus vaikeuksia. Vanhemmat antoivat korkeita pisteitä kasvatustavoitteille. He käyttivät usein mm. seuraavia kasvatustoimenpiteitä: lasta kuunnellaan, keskustellaan, selitetään (kuvio 26).

Sopeutuminen parani mukautuvuuden osalta (kuvio 27). Myös minäkäsityksessä tapahtui pistemäärien nousua alkumittauksesta loppumittaukseen.



KUVIO 27. Sopeutumisen ja minäkäsitys/b:n summamuuttujien alku- ja loppumittausten yksilöllinen kuvaus; kontrollihenkilö 89

6. TULOSTEN TARKASTELUA JA JOHTOPÄÄTÖKSET

6.1. Tutkimusmenetelmän tarkastelua

Tutkimuksen ensisijaisena tarkoituksena oli opetusmenetelmäohjelman käyttökelpoisuuden testaaminen selvittämällä sen vaikutusta sopeutumiseen ja minäkäsitykseen. Tämän vuoksi on tarkasteltava tutkimuksen kokeellisen tutkimusasetelman pätevyyttä. Koe- ja kontrolliryhmät jouduttiin arpomaan ryhmätasolla, ohjelman toteuttamisen kannalta muunlaiseen balanssointiin ei ollut mahdollisuuksia. Yksilötarkastelussa olisi voinut käyttää parivertailua, mitä ei ole kuitenkaan toteutettu.

Päiväkotiryhmät olivat keskenään jonkin verran erilaisia. Suurin osa oli kokopäiväisiä, joissa toimi kaksi opettajaa; osa oli yhden opettajan ohjaamia osapäiväisiä ryhmiä. Lasten ikärakenne poikkesi ryhmittäin: toiset olivat kuusivuotiaiden ryhmiä, toisissa oli eri-ikäisiä lapsia kuusivuotiaiden lisäksi. Arpominen kuitenkin satunnaisti sekä koe- että kontrolliryhmiin erilaisia ryhmiä, joten sisäisen validiteetin virhelähdettä, selektiota pystyttiin näin vähentämään.

Sisäiseen validiteettiin vaikuttavaa koehenkilökatoa ei varsinaisesti esiintynyt. Kaikki 95 lasta olivat ohjelman loppuun saakka päiväkodissa, mutta joiltakin lapsilta jäi joku testaus suorittamatta eräiden yhteensattumien vuoksi. Osa vanhemmista ei vastannut heille osoitettuun kyselyyn useista henkilökohtaisista vastaamispyynnöistä huolimatta. Jotkut vanhemmat jättivät vastaamatta osaan kysymyksistä. Vanhempien puutteelliset vastaukset tai vastaamatta jättäminen heikentävät tulosten sisäistä validiteettia.

Vanhemmilta koottiin tiedot kyselylomakeella, jonka käytöllä ja jonka antamien tietojen luotettavuudella on ongelmansa ja rajoituksensa. Suositeltavampaa henkilökohtaista haastattelua ei voitu resurssipulan vuoksi toteuttaa. Myös

tutkimuksen painopisteen suuntautuminen päiväkodin toiminnan kehittämiseen lasten ohjauksen yksilöllistämiseksi vaikutti tehtyihin ratkaisuihin.

Aineiston käsittelyn tilastolliseksi menetelmäksi valittiin kovarianssianalyysi, jossa otettiin huomioon ryhmien väliset alkumittauksen erot.

Mittausten luotettavuus on kokeellisen tutkimuksen sisäisen validiteetin kannalta keskeistä. Aikaisemmin on jo esitelty mittausten luotettavuusarvoja eri testeissä ja arvioinneissa. Tulosten käsittelyssä jätettiin käyttämättä ne analyysit, jotka osoittautuivat epäluotettaviksi. Tutkimusaineiston normaalisuutta selvitettiin sekä primaaripistemäärien että summamuuttujien suhteen. Erityisesti kuvaminäkäsitystesti/a:lla saadut vastausjakaumat painottuivat positiiviseen suuntaan (vrt. Harter & Pike 1984).

Mittausten luotettavuudelle asettaa rajoituksia myös se, että osan suoritti tutkija ja osan suorittivat opettajat. Virhelähteenä on useiden testaaajien aiheuttama selektio. Varsinkin pieniä lapsia testattaessa voidaan toisaalta todeta luotettavuuden lisääntyvän, jos testaajana on tuttu aikuinen.

Lapsen minäkäsityksen mittaaminen on koettu vaikeaksi aikaisemmissa tutkimuksissa (mm. Piers & Harris 1964; Wylie 1974; Harter 1982, 1985), ja samoja kokemuksia saatiin tässäkin tutkimuksessa. Harterin ja Piken (1980, 1983) kuvaminätesti saatiin käyttöön vasta, kun tutkimus oli jo käynnistynyt ja useita minäkäsitysarviointeja oli tehty. Niistä saatuja tietoja käytettiinkin sitten yksilöllisiä ohjaussuunnitelmia laadittaessa. Kuvaminäkäsitys testi/a:n tuloksiin saattoi virhelähteenä vaikuttaa testaus. Testauskertojen väli oli vain noin neljä kuukautta.

Faktorianalyyseja käytettiin useita osioita sisältävien muuttujien jäsentämiseksi ja summamuuttujien laatimiseksi. Muuttujat korreloivat voimakkaasti osiotasolla, ja tästä syystä suorakulmarotatoinnin lisäksi käytettiin myös vinokulmarotatointia.

Ulkoisen validiteetin virhelähteeksi muodostuu mahdollisesti koehenkilöstön edustavuus ajatellen koko kuusivuotiaiden perusjoukkoa. Tutkimus tehtiin vain yhdellä paikkakunnalla, eikä se näin ollen edusta hyvin koko maata. Vaikka kaikki kuusivuotiaiden ryhmät eivät olleet mukana tutkimuksessa muutaman opettajan kieltäytyttyä, edustanee ryhmä kuitenkin jyvaskyläläisiä kuusivuotiaita. Tästä joukosta valittiin heikosti sopeutuvat varsinaiseen kokeelliseen tutkimukseen.

Käsittelyohjelmaa toteutettiin eri ryhmissä lähinnä määrällisesti eri tavalla. Joissakin ryhmissä opettajat käyttivät ohjelmaa intensiivisesti, toisissa ryhmissä tuskin lainkaan. Opettajat kirjasivat ohjelmaa ja lasten edistymistä eri tavoin. Toiset tekivät runsaasti muistiinpanoja yksilölliseen ohjaussuunnitelmaan ja keksivät uusia kertomuksia mallitilannemenetelmää varten, toiset opettajat eivät

tehneet merkintöjä yksilöllisiin ohjaussuunnitelmiin. Kaikissa koeryhmissä toteutettiin mallioppimismenetelmää, käytettiin toista lasta mallina käyttäytymisen muuttamisessa, kerrottiin mallitilannekertomuksia ja keskusteltiin niistä, kokeiltiin roolileikkimenetelmää ja tehtiin yhteistyötä vanhempien kanssa.

Ohjelman toteutusta pyrittiin yhtenäistämään ryhmissä tehokkaan ohjauksen avulla (ks. riippumattoman muuttujan kuvaus 4.5.). Käsittelijät olivat lastentarhanopettajia, jotka kentälläkin suorittavat arviointeja ja ohjaavat mallioppimistilanteita.

Vanhempia saatiin vain osittain ohjelmaan mukaan, mutta tilanne vastaa käytäntöä todellisuudessaakin. Vanhempien osallistumisessa päiväkodin ja kodin yhteistyöhön on suuria eroja alueittain, päiväkodeittain ja ryhmittäin. Osallistuminen on myös kausiluontoista: joinakin vuosina vanhemmat vaikuttavat erityisen aktiivisilta, toisina vuosina osallistuminen on vähäisempää.

Tutkimuksen luotettavuutta, sisäisen ja ulkoisen validiteetin tasoa on pyritty kohottamaan ja pitämään yllä edellä esitettyjen ratkaisujen ja menettelyjen avulla. Tuloksia yksilöllistetyn mallioppimisohjelman tehokkuudesta on vaikea yleistää ja ne jäävät käyttöarvoltaan vähäisiksi. Tämä johtuu osittain koehenkilöiden rajoitetusta edustavuudesta, osittain käytettyjen tilastomenetelmien rajoituksista. Tulokset osoittavat muuttujien välisiä yhteyksiä, mutta selitysten suunta jää selvittämättä esimerkiksi minäkäsitys- ja sopeutumismuuttujien välillä. Samoin vanhempien kasvatuskäytännön yhteydet sopeutumiseen ja minäkäsitykseen jäävät tarkemmin selvittämättä. Yksilötason tilastolliset tarkastelut ja esimerkiksi parittain vertailut koe- ja kontrolliryhmien henkilöiden välillä voisivat tuoda esille uusia näkökohtia. Jatkotutkimuksessa saattaa mm. LISREL -menetelmän käyttö antaa paremmat mahdollisuudet tarkastella muuttujia ja niiden välisiä suhteita (vrt. mm. Leskinen & Pulkkinen 1985).

6.2. Sopeutuminen ja minäkäsitys

Tutkimukseen osallistuvien lasten heikko sopeutuminen oli oireiltaan lievää. Ennen tutkimusryhmän (95 lasta) valikoitumista 313 lapsen ryhmässä oli heikkoa sopeutumista siten, että 3 - 12 % lapsista sai arvioinnin 'usein' häiriön esiintymisestä jossakin tai joissakin arvioitavana olevista sopeutumismuuttujista. Tulosta tarkasteltaessa on otettava huomioon se, että varsinaiset erityisryhmäsijoitusta tarvitsevat lapset (n. 6 %) olivat kartoituksen ulkopuolella.

Edellä esitetyn huomioon ottaen heikon sopeutumisen määrällä on jotain vastaavuutta aikaisempiin esiintymisarvioihin. Erityispäivähoidon työryhmän kartoituksen mukaan sosioemotionaalisesti häiriintyneitä lapsia on 10 - 15 % ikäluokkaa kohden (Sosiaalhallitus 1978, 52). Vedelerin (1984, 21,22) tutkimuksen mukaan oslolaisissa lastentarhoissa 7 % lapsista oli sosioemotionaalisesti häiriintyneitä ja tarvitsi erityiskasvatusta. Nämä lapset olivat sopeutumattomia, levottomia, keskittymättömiä, yhteistyökyvyttömiä. Osalla oli todettu varhainen luonnehäiriö. Useille oli tyypillistä minän heikkous, vaikeus tajuta oman toiminnan vaikutuksia sekä epävarmuus. Tämän tutkimuksen heikosti sopeutuvilla lapsilla oli samantapaisia oireita, mutta ne olivat lievempiä. Oireet painottuivat riippuvuuteen, epävarmuuteen, sulkeutuneisuuteen ja vaikeuteen aloittaa ja lopettaa tehtäviä. Vedelerin (1984) tutkimuksen mukaan lapsilla oli paljon ulospäin suuntautuvaa sopeutumattomuutta. Tässä tutkimuksessa vastaava heikko sopeutuminen esiintyi lähinnä äänekkyytenä ja levottomuutena sekä vaikeutena keskittyä toimintaan, mutta myös jonkin verran aggressiivisuutena.

Yksilötasolla sopeutumista tarkasteltiin summamuuttujien alku- ja loppupistemäärien mukaan. Konstruktiivisuudessa yksilölliset erot olivat suurimmat ja mukautuvuudessa pienimmät. Yksilö, jolla oli alhaiset alkupisteet konstruktiivisuudessa, saattoi aktiivisuudessa ja mukautuvuudessa olla keskitasolla, tai hänellä oli niissä tai toisessa niistä korkeat pisteet. Jollakin yksilöllä oli melko korkeat tai melko alhaiset pisteet kaikissa sopeutumisen summamuuttujissa. Alkusoiteutumista (opettajien suorittama arviointi I) olisi voinut tarkastella yksilökohtaisesti osiotasolla, jolloin yksilölliset erot olisi nähty muuttujittain.

Minäkäsitykseltään heikosti sopeutuvat kuusivuotiaat olivat enemmän myönteisiä kuin kielteisiä. Negatiiviseen luokitteluun liittyviä arvioita itsestään antoivat vain harvat lapset (muuttujakohtaisia negatiivisia vastauksia oli 1 - 13 %). Samantapaisen tuloksen sai Pölkki (1978b) tutkiessaan koulutulokkaiden minäkäsitystä eri kasvuympäristöissä. Tutkimuksessa vedettiin myös yhteyksiä itsensä hyväksymisen ja hyvien toverisuhteiden merkityksen välille. Itseensä luottava lapsi saa helposti tovereita, ryhtyy innokkaasti eri toimintoihin, saa onnistumisen kokemuksia ja hänen itsearvostuksensa kohoaa (vrt. Bandura 1982). Tässä tutkimuksessa lapset vastasivat useisiin heitä itseään koskeviin kysymyksiin olevansa 'joskus' sellaisia kuin kysyttiin. Kun myös negatiivissävyisiin kysymyksiin annettiin 'joskus' -vastauksia, todetaan, että heikosti sopeutuvilla kuusivuotiailla saattaa olla melko todenmukainen käsitys itsestään. Myös opettajien havainnot lapsista tukivat tätä johtopäätöstä. Lasten antamat vastaukset olivat heidän mukaansa useimmiten realistisia.

Kuvaminäkäsitystesti/a:n vastaukset painottuivat positiivisuussuuntaan. Ruoppila ja Korkiakangas (1973a, 1973b) totesivat, että esikouluikäisten oli

vaikea käyttää koko viisiportaista arviointiasteikkoa arvioidessaan minäkäsitystään. Harterin ja Piken (1980a, 1980b, 1983) kehittänyt vastaustapa, erikoisten ympyröiden ja sanallisen 'melko usein' - 'hyvin usein' ja 'melko harvoin' - 'hyvin harvoin' -vaihtoehdon valitseminen, soveltuu pienillekin lapsille, mutta siinäkin tehdyt valinnat painottuvat positiivisille vaihtoehdoille. Kysytyt asiat olivat sellaisia, joita kuusivuotiaat lapset osaavat. Esimerkiksi kysymys keinumisen osaamisesta liittyy tyttöjen harrastuksiin, ja tytöt saivatkin poikia paremmat pisteet tässä muuttujassa (fyysinen minä).

Yksilötason tarkastelussa tuli esille, että minäkäsitys vaihteli muuttujittain yksilöiden välillä. Joillakin lapsilla oli kaikissa minäkäsitysmuuttujissa melko alhaiset tai korkeat pistemäärät mittausten mukaan (liite 14, taulukot 4-7), mutta sekään ei ole johdonmukaista.

Sopeutumisen ja minäkäsityksen tarkastelussa todettiin, että mukautuvuudella ja minäkäsitys/a:lla on positiivista yhteyttä ($r = .17 - .21$), niin että mukautuva lapsi tuntee itsensä fyysisesti taitavaksi, sosiaalisesti hyväksytyksi ja suoriutuvaksi yksilöksi (ks. minäkäsityssummamuuttujat, luku 4.4.3.).

Minäidentiteetti/b:llä ja itsetunto/b:llä (ks. minäkäsityssummamuuttujat, luku 4.4.3.) on negatiivista yhteyttä aktiivisuuteen, $r = -.17 - -.20$. Minäidentiteetti/b sisältää sosiaalisen ympäristön kannalta ei-toivottua käyttäytymistä, tappelemista, kiusaamista, levottomuutta jne. Aktiivisuus taas tarkoittaa positiivista rohkeutta ja omatoimisuutta. Itsetunto/b tarkoittaa tunnetta sosiaalisesta arvostuksesta ja toisten hyväksynnästä sekä normien täyttämisestä. Summamuuttuja sisältää muun muassa suuttumista ja kiroilemista sekä tunteenomaisista suhtautumista itseensä ja suorituksiinsa mutta myös auttamista ja kohteliaisuutta. Negatiiviset korrelaatiot osoittanevat, että aktiivinen lapsi on myös sosiaalinen, ei kiusaa eikä tappele, ei myöskään kiroile, suutu tai ota toisten tavaroita ilman lupaa. Toisaalta muuttujien väliset yhteydet antavat tuloksen, ettei aktiivinen lapsi kuitenkaan aina ole kohtelias eikä auttavainen. Kuusivuotiaiden tapaan hän ainakin sanallisesti aliarvioi suorituksiaan eikä ole tyytyväinen itseensä.

Tyttöjen ja poikien sopeutumisen ja minäkäsityksen vertailu tuotti osittain odotusten mukaisia tuloksia. Tytöt olivat konstruktivisempia kuin pojat (vrt. Pulkkinen 1977). Tämä tukee useiden tutkimusten ja kartoitusten tulosta, että tyttöjen leikit ovat rauhallisempia kuin poikien, jotka suosivat rajuja leikkejä (mm. Takala ym. 1979; Maccoby 1980; Pölkki 1985). Osittaista tukea saa myös esim. Merretin ja Wheldallin (1984) kartoitus, jossa pojilla esiintyi häiriökäyttäytymistä yli puolet enemmän kuin tytöillä. Vetäytyvyyttä molemmilla sukupuolilla oli melkein yhtä paljon.

Minäkäsityksestä saatiin tuloksia, että pojat kuvasivat itseään myönteisemmin kuin tytöt. Fyysisten taitojen ja minätehokkuuden osalta tyttöjen arvioinnit itsestään olivat paremmat kuin poikien. Thomas (1973, 9,10) selostaa tyttöjen ja poikien minäkäsityksen eroja useiden tutkimusten pohjalta siten, että pojat ovat tyttöjä luottavaisempia, he hyväksyvät itsensä paremmin ja ovat dominoivampia ja realistisempia. Tytöt arvioivat itsensä älykkäiksi, sosiaalisiksi, siisteiksi ja rauhallisiksi. Tytöt ilmaisevat emotionaalisia tunteita enemmän kuin pojat. Tyttöjen poikia varhaisemmasta kypsymisestä johtuen tyttöjä saatetaan pitää myös kohteliaampina, täsmällisempinä, rehellisempinä, kärsivällisempinä ja huumorintajuisempina kuin poikia. Sukupuoleen liittyvät odotukset heijastuvat lasten kasvatuksessa ja vaikuttavat lapsen minäkäsityksen muodostumiseen.

Myös testauksella saattaa olla yhteyttä sukupuolten välisiin eroihin minäkäsityksessä. Tytöt saivat poikia parempia pisteitä kuvaminäkäsitystesti/a:n mukaan; pojat taas saivat minäkäsityshaastattelu/b:ssä parempia pisteitä kuin tytöt (taulukko 18). Edellisessä testissä mahdollisesti kuvien avulla vastaaminen ja kysymysten sisällöt olivat tytöille erityisen sopivat. Minäkäsityshaastattelu/b saattoi sisältää paljon poikien harrastuksiin liittyviä kysymyksiä. Voi olla myös, että tytöt olivat sanallisissa kysymyksissä kriittisempiä kuin pojat.

6.3. Vanhempien kasvatuskäytännön tarkastelua

Vanhempien kasvatuskäytäntöä koskevissa tuloksissa on havaittavissa samaa suuntausta kuin muissakin asiaa käsittelevissä tutkimuksissa (mm. Huttunen 1984). Kuten aikaisemmin on todettu, tulosten luotettavuutta heikentää vastausten puuttuminen mahdollisesti vaikeilta tuntuneista kysymyksistä, esimerkiksi arviointi onnistumisesta kasvattajan tehtävissä sekä arviointi joissakin kasvatustyylikohdissa.

Kyselylomakkeen käyttöön liittyvänä vaikeutena tuli esille se, että kun kysymyksiin pyydettiin vastauksia molemmilta vanhemmilta erikseen tai vanhemmilta yhdessä, ei ole tarkistettavissa, kuka vastaukset antoi. Toinen vanhemmista saattoi jättää vastaamatta. Jossakin kyselylomakkeessa äiti kirjoitti isää koskevien vastaamatta jääneiden kohtien viereen: "En millään saa miestä vastaamaan." Isän runsaiden puuttuvien vastausten selittäjänä on myös se, että yksinhuoltajatapauksissa lapset useimmiten ovat äidin luona ja isän vastauksia kyselyyn ei saatu.

Vastaukset osoittivat vanhempien kiinnostusta kasvatuskysymyksiin ja tietoisuutta kasvatuksen tärkeydestä. Lapset kertoivat päiväkodissa, että heillä oli

äidin ja isän kanssa mukavaa, kun yhdessä täytettiin kyselylomaketta. "Siinä meni kauan aikaa, mutta se oli kivaa".

Vanhempien joukossa oli kriittisiä vanhempia, jotka vertailivat esimerkiksi oman lapsensa kasvatustavoitteiden johdonmukaisuutta kotona ja päiväkodissa. Myös oman lapsuskodin kasvatusta arvioitiin kriittisesti. Vähän alle 20 % vanhemmista ilmoitti käyttävänsä erilaisia kasvatuseriaa kuin millä heitä itseään oli kasvatettu. Tieto osoittanee jonkinlaista tyytymättömyyttä itse saatua kasvatusta kohtaan. Yleensä vanhemmat olivat tyytyväisiä itseensä kasvatelijoina.

Vanhempien kasvatustietoisuutta osoittavat arvioinnit omasta, melko positiivisesta kasvatustyylistä (vrt. Takala ym. 1979). Vanhemmilla on tietoa, miten lapsia olisi kasvatettava. Vastaukset jakautuvat melko johdonmukaisesti siten, että useimmat vastaukset annettiin vaihtoehdon suotavammalle kasvatustyyliin.

Eräissä kasvatustyylikohdissa vanhempien vastaukset erosivat toisistaan. Äitien kasvatustyyli jakautui melko tasaisesti itsenäistävään ja holhoavaan tyyliin. Isien vastaukset jakautuivat muun muassa niin, että isät olivat useammin itsenäistäviä kuin holhoavia. Ankaria isä ja äitejä oli vähän enemmän kuin lempeitä. Harkitsevuus ja äkkipikaisuus jakautuivat isien kesken melko tasaisesti, mutta äideistä vähän useammat sanoivat olevansa äkkipikaisia kuin harkitsevia.

Karaisevuus ja hemmottelevuus kasvatuksessa jakautuivat vanhempien vastausten mukaan niin, että lasta hemmottelevia vanhempia oli enemmän kuin karaisevia. Äideistä jopa 67.4 % ja isistä 43.1 % ilmoitti hemmottelevansa lasta jonkin verran tai paljon. Pienten lasten jopa hemmottelevaa ohjausta sisältyy lämpimään, emotionaaliseen ohjaukseen (mm. Becker 1964).

Takalan ym. (1979, 79) mukaan äideillä esiintyi enemmän tunnesuhtautumista kasvatuksessa kuin isillä. Myös tämän tutkimuksen vanhempien kasvatustyylien jakaumia tarkasteltaessa voi tehdä samanlaisen havainnon. Toisaalta äidit sanoivat asettavansa isää enemmän rajoituksia lapselle. Tämä johtunee ainakin osittain siitä, että äiti huolehtii lapsen hoidosta isää enemmän ja luonnollisia kasvatuseria- ja rajoitustilanteita on äidin ja lapsen välillä paljon (mm. Luolaja 1978a; Kauffman 1985).

Vanhempien kasvatustavoitteiden ja kasvatustoimenpiteiden arviointi osoitti sen, että heillä on tietoa, mihin suuntaan lasten kasvatusta olisi ohjattava, ja miten kasvatustilanteissa olisi meneteltävä. Kuitenkin jotkut vanhemmat sanoivat käyttävänsä myös huonoiksi arvioituja kontrollimenettelyjä, esimerkiksi tukistamista ja piiskaamista. Vastaukset osoittanevat vanhempien rehellisyyttä ja nostavat myös mittauksen luotettavuustasoa. Huttusen (1984) tutkimuksessa tuli esille vanhempien negatiivisten kontrollimenettelyjen käyttäminen, joka väheni

päiväkodin ja kodin yhteistyöohjelman avulla. Tässä tutkimuksessa ei mitattu vanhempien kasvatuskäytännön muutosta.

Vanhempien kasvatustietoisuuteen liittyen on tuotava esille mahdollinen virhettä aiheuttava selektiotekijä. Tutkimustulokseen on saattanut vaikuttaa se, että ne vanhemmat, jotka ovat kiinnostuneita ja tietoisia kasvatuksesta, vastasivat useammin kyselyyn kuin ne, jotka eivät tiedä kasvatuksesta tai eivät välitä sen merkityksestä. Vanhemmat, jotka jättivät vastaamatta, saattavat kuulua viime mainittuun ryhmään.

Vanhempien kasvatuskäytännön ja lasten sopeutumisen välillä todettiin olevan yhteyttä niin, että myönteinen kasvatuskäytäntö ja mukautuvuus korreloivat merkitsevästi ($r = .31$). Lapset, jotka saavat kokea vanhemmiltaan myönteisyyttä, hellyyttä ja johdonmukaista ohjausta, ovat mukautuvia. Minäkäsityksen ja vanhempien kasvatuskäytännön yhteydet olivat vain suuntaa antavia. Niiden mukaan myönteistä kasvatusta saaneet lapset kokivat itsensä hyväksytyksi käyttäytyviksi sosiaalisen ympäristön jäseniksi.

Yksilö käyttäytyy erilaisissa sosiaalisissa ympäristöissä eri tavalla (mm. Lehtovaara & Koskeniemi 1978, 35,36), ja vanhemmat suhtautuvat kasvattajina jonkin verran eri tavoin tyttöihin ja poikiin (mm. Luolaja 1979). Tässä tutkimuksessa vanhempien kasvatuskäytäntö ei juurikaan eronnut sukupuolen mukaan. Vähäistä eroa, joka ei kuitenkaan ole tilastollisella tasolla merkitsevää, havaittiin siinä, että vanhemmat suuntaavat poikiin enemmän kasvatusta kuin tyttöihin. (vrt. Luolaja 1979.)

6.4. Yksilöllistetyn mallioppimishjelman vaikutus sopeutumiseen ja minäkäsitykseen

Tulosten mukaan lasten konstruktiivisuus ja aktiivisuus paranivat koeryhmässä erittäin merkitsevästi paremmin kuin kontrolliryhmässä. Tuloksen luotettavuutta alentavia virhetekijöitä on tutkimuksen toteutusvaiheissa pyritty kontrolloimaan, mutta tämän kaltaisissa kenttätutkimuksissa virheiden osuus on aina otettava huomioon. Lapset kehittyvät ja edistyvät luonnollisen maturaation kautta, ja monet tekijät vaikuttavat edistymiseen harjoitusohjelman ohella. Testaus on saattanut vaikuttaa ainakin kuvaminäkäsitystesti/a:n pisteiden kohoamiseen molemmissa ryhmissä testauskertojen lyhyen aikavälin johdosta. Koeryhmien opettajat ovat voineet olla motivoituneita kokeiluun, ja sekin on osaltaan vaikuttanut testaukseen. Vanhemmat eivät ehkä ole tottuneet tämännäköisiin arviointeihin, ja se saattaa aiheuttaa virhettä. Muun muassa Rie, Rie ja Henderson

(1978) ovat todenneet, että vanhemmat pitävät lapsiaan parempina ja paremmin käyttäytyvinä ja antavat heille korkeampia arvosanoja kuin opettajat.

Kun tarkastellaan sopeutumisen alku- ja loppumittauksen pistemääriä osiotalalla (liite 10, taulukko 1 ja 2; liite 11, taulukko 1 ja 2), voidaan todeta, että opettajien molempien (sopeutumisen arviointi I ja II) arviointien mukaan koeryhmässä on tapahtunut edistymistä enemmän kuin kontrolliryhmässä. Vanhempien arvioinnin mukaan vain avoimuus on edistynyt koeryhmässä paremmin kuin kontrolliryhmässä, ero on tilastollisesti suuntaa antava (liite 11, taulukko 3). Päiväkotitilanne on saattanut muuttua enemmän lapsen sopeutumisen suhteen kuin kotitilanne, jonka mukaan vanhemmat ovat arvioineet.

Minäkäsityksen edistymisessä ei ole eroa koe- ja kontrolliryhmän välillä, ainoastaan minäidentiteetti/b, tunne itsestä sosiaalisen ympäristön jäsenenä, on edistynyt koeryhmässä melkein merkitsevästi enemmän kuin kontrolliryhmässä. Lymanin ym. (1984) Banduran minätehokkuusteoriaan pohjautuvassa tutkimuksessa suoriutuminen kohotti lasten itsetuntoa.

Kun tulosten luotettavuutta alentavat tekijät otetaan huomioon, voitaneen varovasti arvioida, että Banduran (1977, 1982) minätehokkuusteoriaan pohjautuvalla yksilöllistämistä käyttävällä mallioppimisohjelmalla on edistetty päiväkotiin heikosti sopeutuvien kuusivuotiaiden konstruktivisuutta ja aktiivisuutta sekä näiden lasten käsitystä itsestään sosiaalisen ryhmän jäsenenä.

Yksilötasolla tarkasteltuna lasten sopeutumisen ja minäkäsityksen edistymistä on tapahtunut sekä koe- että kontrolliryhmässä. Yksilöllisiä tarkasteluja otettiin satunnaisesti molemmista ryhmistä.

6.5. Tutkimukselle asetettujen tavoitteiden saavuttaminen

Tutkimus aloitettiin kokeellisena, käsittelyohjelman vaikutusta selvittelevänä työnä. Lähtökohta oli mielekäs ja päiväkotityön sisällöllisen kehittämisen kannalta tärkeä. Se asetti kuitenkin toteutukselle vaatimuksia painottamalla muun muassa mittausten suorittamista tiettyinä aikoina, ohjelman käyttöä vain koeryhmissä, opettajien jatkuvaa aktiivisuutta kokeilun aikana sekä ryhmien välisen erojen tarkastelua tilastollisten menetelmien avulla.

Kun kokeelliseen tutkimusosaan jouduttiin käyttämään paljon voimavaroja, jäi muun muassa selittävien muuttujien mittaus kyselylomakkeen varaan. Vanhempien haastattelu olisi antanut todenmukaisempia tietoja, ja esimerkiksi molempien vanhempien osuutta lapsen kasvatukseen olisi voitu tarkastella luotettavammin ja monipuolisemmin, kuin nyt on ollut mahdollista. Lisäksi saatuja

tietoja olisi voitu hyödyntää koeryhmän ohjelmassa mahdollisesti enemmän kuin nyt on tehty. Vaikka haastattelu olisi tehty vain koeryhmän perheissä, N=48, olisi tehtävä ollut mahdoton yhdelle tutkijalle tutkimuksen muiden tehtävien ohella.

Jos tutkimuksen keskeisenä ongelmana olisi ollut vanhempien kasvatuskäytännön selvittäminen lapsen sopeutumisen selittäjänä, olisi vanhempien henkilökohtainen haastattelu ollut välttämätöntä. Tämän tutkimuksen päämääränä oli kuitenkin päiväkodin lapsen kohdistaman ohjauksen kehittäminen. Koska vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö liittyy siihen oleellisesti, otettiin se tässä muodossa mukaan.

Kokeellisen tutkimuksen kannalta tuloksiin voi olla tyytyväinen. Ohjelman vaikutustulokset osoittavat, että suoritettulla käsittelyllä on saatu tilastollisesti merkitseviä eroja koeryhmän eduksi kontrolliryhmään verrattuna. Sopeutumisen edistymistä on tapahtunut hypoteesien esittämässä suunnassa, ja myös minäkäsitys on edistynyt.

Minäkäsitys ja sen kehittäminen olivat tutkimuksen keskeisiä lähtökohtia. Tältä osin saadut tulokset ja kokemukset vahvistivat aikaisemmissa tutkimuksissa koettuja vaikeuksia tämän, ihmisen kehitykseen liittyvän tärkeän kysymyksen selvittelyssä. Kuitenkin lapselle tehdyt kyselyt ja minäkäsitysmittaukset antoivat tietoa hänestä, ja sitä tietoa pyrittiin käyttämään ohjelmatasolla ja kasvatustilanteissa lapsen hyödyksi.

Minäkäsitystietojen analysointi toi esille mielenkiintoisia asioita, mutta kokeellisen tutkimuksen kannalta ne eivät kovin selvästi tukeneet asetettuja hypoteeseja. Odotusten mukaista minäkäsityspistemäärien nousua ei tapahtunut. Mutta esimerkiksi keskustelu, jossa lapsi sai vastata itseään koskeviin kysymyksiin tai valita itseensä liittyviä kuvia, toimi lapsen ja aikuisen välisenä miellyttävänä tutustumistilanteena, josta myös lapsi tuntui nauttivan.

Tutkimus noudatteli useiden päivähoiton piirissä toteutettujen kokeilujen muotoa (mm. Pulkkinen 1977; Lahtinen 1978; Huttunen 1984; Niikko 1988). Tutkija toimi eräänlaisena ohjaajana, ja pääasiassa opettajat toteuttivat ohjelmaa. Päivähoidon piirissä menetelmä on mahdollinen siitäkkin syystä, ettei siellä noudateta tarkkaa opetussuunnitelmaa, joka voisi rajoittaa kokeilua. Kuitenkin lastentarhanopettajiksi opiskelevien opetusharjoittelu rajoitti tässäkin tutkimuksessa eräiden ryhmien käsittelyohjelman toteutusta. Useimmat opettajat suhtautuivat myönteisesti ulkopuolisen tutkijan osallistumiseen, koska kokeilu tuo innovaatiota toimintaan.

Tutkimuksessa oli mukana useita ryhmiä ja tutkija toimi yksin ohjaajana. Tällä oli yhdentävä, mutta myös rajoittava vaikutus. Ohjausta olisi tarvittu enemmän. Joissakin ryhmissä esimerkiksi roolilleikin käyttö olisi voinut kehittää

tyä toivottuun suuntaan, jos tutkija olisi demonstroinut lapsiryhmän kanssa, miten ohjelmaa ja sen menetelmiä käytetään.

Tutkimukseen osallistuneiden opettajien työn korvaaminen rahallisesti olisi tehnyt mahdolliseksi sen, että kaikilta olisi voitu odottaa muun muassa käsittelyohjelman säännöllistä toteuttamista ja ohjelman, lasten edistymisen arviointien ja muiden kokemusten päivittäistä kirjaamista. Useat opettajat osallistuivat kuitenkin ilmaiseen lisätyöskentelyyn auttaakseen tutkimuksen edistymistä. He pitivät kokeilua lapsia ja heidän perheitään auttavana sekä omaa työskentelyään kehittävänä toimintana.

Kontrolliryhmien jääminen pois tehokkaasta ohjauksesta tutkimusasetelman vuoksi on tällaisten kokeilujen vaikeus. Kontrolliryhmien opettajista useat olivat pettyneitä arvonnän tulokseen ja käsittelyohjelman poisjäämiseen heidän ryhmästään. He olivat kiinnostuneita lapsesta tehtyjen arviointien tuloksista sekä itse suorittamistaan tarkkailuista ja arvioinneista. Oletettavasti he tukivat koe-ryhmien käytännön tapaan lapsen yksilöllisistä tarpeista lähtevää ohjausta ja saivat hyviä tuloksia. Kuitenkaan kaikkien näiden ryhmien edistyminen ei ollut säännönmukaista. Muun muassa yksilökohtaisissa kuvauksissa on joillakin kontrollihenkilöillä johdonmukaista edistymistä kaikissa muuttujissa.

Tutkimuksen tavoitteena oli löytää ne lapset, jotka tarvitsevat erityis- huomiota ja tukea kehitykselleen. Tämä tavoite saavutettiin sopeutumisen arviointin kautta. Kaikki tukea tarvitsevat lapset eivät kuitenkaan löytyneet heti syyskauden alussa, vaan myöhemmin talvella todettiin joidenkin lasten lisäohjauksen tarve. Näitä lapsia pyrittiin auttamaan, vaikka heitä ei otettu varsinaisiksi koehenkilöiksi. Lisäksi myöhemmin ryhmään tulleiden, erityisohjausta tarvitsevien lasten ohjausta tuettiin.

Lapsen lisäohjauksen tarpeen löytyminen myöhemmin osoittaa havainnoinnin vaikeuksia, mutta myös sitä, että joku lapsi alkaa reagoida ja oireilla vasta myöhemmin, kun ryhmä ja sen aikuiset ovat tulleet tutummiksi. Toisaalta ryhmä ja siinä esiintyvät erilaiset tekijät, opettajat ja heidän menettelytapansa jne. ovat saattaneet muuttaa lapsen käyttäytymistä tai muiden sopeutumattomuutta osoittavien oireiden ilmenemistä. Näiden tilanteiden huomaamisessa ja hoitamisessa saattaa ulkopuolinen henkilö auttaa parhaiten. Esimerkiksi säännöllisen työohjauksen järjestäminen päiväkoteihin olisi tähän hyvä ratkaisu.

Erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevien lasten löytämiseksi opettajat tarvitsevat tuekseen havainnointivälineitä ja ohjausta tarkkailun suorittamiseen. Tukea tarvitaan myös näiden lasten hoitamiseen ja ohjaamiseen. Sopeutumisen arviointilomake, yksilöllistetty ohjaussuunnitelma ja aikaisemmin suunniteltu seurantakortti ohjeineen (Lummelahti 1983b) ovat apukeinoja erityislasten auttamiseen. Huomion arvoista on kuitenkin se, että tässä ei pyritä vain erityistä

hoitoa ja kasvatusta tarvitsevien lasten hoitamiseen, vaan tärkeänä tavoitteena on löytää ja auttaa niitä lapsia, joilla on vähäisiä oireita, heikkoa sopeutumista. Näin pyritään mahdollisimman varhaisessa vaiheessa ennaltaehkäisemään lapsen ongelmia ja kehityksen häiriintymistä.

Tutkimukseen valittiin vain yksi ikäryhmä, kuusivuotiaat. Nuorempien ikäluokkien mukanaoloa olisi puoltanut mm. se, että heidän sopeutumistaan olisi voitu tehokkaasti edistää useamman kuin yhden vuoden aikana ennen koulunkäynnin aloittamista. Kuusivuotiaiden valintaan vaikuttivat tutkijan aikaisempi työskentely esikoululaisten opettajana sekä kiinnostus juuri tämän ikäkauden tutkimiseen ja opetuksen kehittämiseen.

Vanhempien ja tutkijan välinen yhteistyö jäi vähäiseksi. Päiväkodit pitävät yhteyttä koteihin, mutta esimerkiksi varsinaisia kasvatusongelmia ei yleensä käsitellä. Lastentarhanopettajilla ei ole riittävää koulutusta aikuis- ja perhetyöhön, eikä sitä ole sisällytetty toimenkuvaan eikä työaikaan. Kuitenkin jotkut päiväkodit tekevät tehokasta yhteistyötä kotien kanssa. Vaikeutena saattaa olla myös se, että kaikilla vanhemmilla ei ole aikaa eikä motivaatiota yhteydenpitoon lapsen hoitopaikan kanssa.

Vanhemmille kohdistetun kyselylomakkeen vastauksiin liittyy luotettavuutta alentavia tekijöitä, mutta tällaisinkin ne antavat tietoa kuusivuotiaiden lasten kasvatuksesta ja heidän vanhempiensa kasvatuskäytännöstä. Jatkotutkimuksessa on tarkoitus selvittää muun muassa vanhempien kasvatuskäytännön yhteyksiä lapsen käsitykseen itsestään. Vanhempien kasvatustyylin ja heidän käyttämiensä kasvatustoimenpiteiden yhteyttä voidaan tarkastella lapsen minäkäsityksen ja sopeutumisen tai heikon sopeutumisen taustalla mahdollisena selittäjänä. Vanhempien antamien vastausten mukaista kasvatuksen johdonmukaisuutta arvioidaan kasvatustavoitteiden, kasvatustyylin ja kasvatustoimenpiteiden yhteyksiä selvittämällä. Tämän perusteella voitaneen arvioida muun muassa vanhempien kasvatustietoisuuden laatua.

Muutamissa päiväkodeissa käydyt, tähän tutkimukseen liittyvät keskustelut olivat hyviä kasvatustilanteita, joista hyötyivät sekä vanhemmat että opettajat. Perheessä saattaa olla tarpeen tarkistaa esimerkiksi kasvatuksen johdonmukaisuutta, asetettuja tavoitteita, ohjaus- ja kontrollitoimenpiteitä, lapsen ongelmien havaitsemista ja ongelmatilanteiden hoitamista sekä vanhempien välistä kasvatuksen koordinoitua. Perheet saattavat tarvita apua tähän kasvatuskäytännön tarkistamiseen. Lastentarhanopettajalla on lapsen ohjaajana hyvät edellytykset muun muassa tämän tehtävän hoitamiseen.

Lastentarhanopettajat tarvitsevat kuitenkin lisäkoulutusta vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä sekä lasten ohjauksen yksilöllistämistä varten.

Toisaalta johdonmukaistamista tarvitaan myös päiväkodin kasvatuskäytännön. Saman lapsiryhmän kanssa työskentelevien aikuisten yhteistyötä kehitellään siten, että kasvatustietoisuus tulee keskeiseksi lähtökohdaksi. Kaikki ryhmän kanssa työskentelevät aikuiset tarkistavat kasvatustavoitteet kunkin lapsen kohdalla, yhteisistä toimenpiteistä sovitaan ja tietyistä työnjaosta päätetään yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi. Aikuiset havainnoivat myös omaa osuuttaan kasvatustilanteesta ja muuttavat sitä tarpeen mukaan. Tärkeää on kuitenkin myös se, että kasvattaja saa toteuttaa persoonallista ohjaustapaansa ja että kasvattajalla on vapaus kehittää kasvatustyötä ja itseään kasvattajana.

Tutkimuksen tavoitteena oli myös saada kokemuksia roolileikistä ja sen kehittämisestä päiväkodin tarpeisiin. Tässä tutkimuksessa tämä tavoite ei toteutunut. Opettajat pitivät roolileikkiä monesta syystä vaikeana. Se vaati järjestelyjä, aikaa, rohkeutta ja innostusta. Sen toteuttamiseen olisi tarvittu enemmän koulutusta kuin nyt voitiin järjestää.

Mallitilannemenetelmää pidettiin käyttökelpoisena, mutta opettajalta vaadittiin innostusta käsitellä ongelmia ja aiheita tällä tavalla. Esimerkiksi ryhmän koko ja vaikeudet tehdä tavallisuudesta poikkeavia järjestelyjä rajoittivat keiteluja.

Useat opettajat kokivat mielekkääksi lasten ohjauksen yksilöllistämisen. Isot ryhmät ja ryhmien useat heikkoa sopeutumista osoittavat lapset sekä joissakin ryhmissä ilmenevä opettajien yhteistyön vähäisyys estivät kokeilun täysipainoisen toteuttamisen. Monet opettajat pitivät myös oman toiminnan vaikutuksen havainnointia hyödyllisenä. Ryhmäkohtaiset tulokset ovat osoituksena tehokkaasti suoritetusta ohjelmasta (mm. yksilölliset ohjaussuunnitelmat).

Tutkimuksen suunnitteluvaiheessa oli esillä se, että käsittelyohjelman vaikutuksia olisi hyvä selvittää vielä lasten kouluun siirtymisen jälkeen kahden ensimmäisen vuoden aikana. Tässä vaiheessa olisi esimerkiksi yksilökohtainen tarkastelu antanut kuvaa pitkäjänteisestä lapsen sopeutumisen edistymisestä. Opetustyön ohella suoritettujen tutkimusten toteutuksella on kuitenkin suuria rajoituksia ja tutkimus raportoidaan nyt tässä muodossa.

6.6. Jatkotutkimuksia

Jatkotutkimuksessa on tarkoitus selvittää eräiden koehenkilöiden yksilökohtaista tilannetta niin, että tarkastellaan lapsen minäkäsitystä ja sopeutumista sekä vanhempien kasvatuskäytäntöä niiden mahdollisena selittäjänä. Yksilötutkimuksena tarkastellaan myös minäkäsityksen ja sopeutumisen muuttumista alkumit-

tauksesta loppumittaukseen sekä selvitetään mallioppimishojelman yksilöllinen toteutus juuri kyseisen lapsen kannalta.

Yksilöllistetyn mallioppimishojelman opetusmenetelmät, mallitilannemenetelmä ja roolileikkimenetelmä, vaatisivat myös lisäselvityksiä. Tässä tutkimuksessa ei pyrittykään tarkastelemaan ohjelman eri osien vaikutuksia erillisinä, vaan ne käsiteltiin yhdessä. Eri menetelmien käyttö olisi voitu toteuttaa eri ryhmissä, ja niiden vaikutusta käyttäytymisen muuttumiseen olisi voitu eritellä. Aikaisemmin esille tuotujen syiden vuoksi opettajilta ei voitu esimerkiksi vaatia järjestelmällistä kirjanpitoa ohjelman käytössä.

Jatkotutkimuksissa olisi tarpeen kehitellä erilaisia kasvatus- ja opetusmenetelmiä päiväkodin käyttöön. Muun muassa menetelmien ja ohjauksen vaikutuksen analyysia olisi kehiteltävä niin, että se tukisi lastentarhanopettajan työskentelyä lapsiryhmien ohjaajina. Esimerkiksi yksilöllisesti toteutettavaa vuorovaikutusprosessiin liittyvää arviointia ja vaikuttamista olisi selvitettävä aikuinen - lapsi -tasolla, mutta myös lasten välisenä tapahtumana. Näitä tutkimustietoja tarvittaisiin muun muassa poikkeavien ja vammaisten lasten tavalliseen päiväkotiryhmään integroimisen kehittämiseksi. Päiväkodin kasvatusmenetelmiä olisi kehiteltävä niin, että niitä voitaisiin tehokkaasti käyttää sekä terveiden että erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevien lasten hyväksi ryhmä- ja yksilötasolla.

Lastentarhanopettajien koulutuksessa olisi lisättävä kasvatusprosessiin perehdyttävää ohjausta. Tähän liittyy laajoja sisältöjä: lapsen diagnostinen havainnoiminen, ohjauksen yksilöllinen suunnittelu lapsen tarpeiden pohjalta, ryhmän tarpeiden huomioonottaminen, sopivien menetelmien, toimenpiteiden, välineiden ja materiaalien valinta, ohjauksen toteutus yksilö- ja ryhmätasolla, lapsen ja ryhmän havainnoiminen kasvatusprosessin aikana, kasvattajan oman osuuden, esimerkiksi käytettyjen toimenpiteiden vaikutuksen havainnoiminen, kokonaistilanteen arviointi yksilön ja ryhmän kannalta sekä kehittäminen tulevia tilanteita varten ja niin edelleen. Myös vanhempien kanssa tehtävään työhön perehdyttävää opetusta olisi lisättävä. Lastentarhanopettajakoulutuksen kehittämiseksi olisi myös koulutusta koskevaa tutkimustoimintaa kehiteltävä. Samoin kodin ja päiväkodin yhteistyöhön liittyvää tutkimusta olisi saatava käyntiin.

Työssä oleville opettajille olisi tarjottava täydennyskoulutusta opetuksen yksilöllistämistä varten sekä riittävää työohjausta.

6.7. Johtopäätöksiä ja kehittelyä

Keskeisemmät tutkimuksessa esille tulleet päivähoidon sisällölliseen kehittämiseen liittyvät asiat esitetään yhteenkoottuna:

- 1) Lasten yksilöllisyyden huomioonottamiseen on mahdollisuuksia myös tavallisessa päivähoitoryhmässä. Yksilöllistämällä pystytään auttamaan lapsen sopeutumista. Myös minäkäsitystä voidaan edistää yksilöllistetyn mallioppimisoljelman avulla.
- 2) Yksilöllistämässä kartoitetaan lapsen tilanne, vahvat puolet, ongelmat, tavoitteet, menetelmät, joita käytetään, yhteistyön tarve jne. Ohjauksessa käytetään positiivista, minäkäsitystä kohottavaa, johdonmukaista ohjausta.
- 3) Yksilöllistämisen tarkoituksena on hoitaa lapsen ongelmia ja/tai ennaltaehkäistä varhaisessa vaiheessa ongelmien syntymistä tai pahenemista.
- 4) Opettajien suorittaman lasten havainnoinnin tueksi tarvitaan yksinkertainen menetelmä, jonka avulla löydetään yksilöllistetyn ohjauksen tarpeessa olevat lapset ja jonka avulla saadaan tietoa tarvittavasta ohjauksesta.
- 5) Ohjauksen yksilöllistäminen on jokaisen lapsen oikeus. Se ei ole leimaamista, vaan lapsen ainutkertaisesta, yksilöllisestä tilanteesta lähtevää tarkoituksenmukaista kehityksen ja kasvun tukemista.
- 6) Joillekin lapsille, vaikka heitä ei olisi määritelty erityislapsiksi, on tarkoituksenmukaista laatia ohjaussuunnitelma (erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevien lasten kuntoutussuunnitelmaa vastaava, mutta suppeampi yksilöllistetty ohjelma), jota käyttävät ryhmän ohjauksesta huolehtivat henkilöt. Yksilöllistettyä ohjelmaa toteutetaan lapsen vanhempien kanssa niin, että kotona ja päiväkodissa on samansuuntaiset tavoitteet lapsen ongelman hoitamiseksi ja hänen ohjauksessaan käytetään hänelle sopivia kasvatustoimenpiteitä ja -järjestelyjä.
- 7) Mallitilannemenetelmä soveltuu päiväkodissa käytettäväksi. Sen avulla voidaan käsitellä mm. päivittäisiä lapsen elämään liittyviä tilanteita. Sen avulla voidaan etsiä ratkaisuja ongelmatilanteisiin, mutta sen avulla voidaan myös opetella joitakin uusia asioita tai kerrata vanhoja.

Mallitilannemenetelmä ei vaadi paljon valmisteluja, asia kerrotaan lyhyesti ja erilaisista ratkaisuista keskustellaan. Lapsi oppii mallioppimisen kautta erilaisia, oikeita menettelytapoja ja ratkaisumalleja. Onnistuessaan ja suoriutuessaan hän kokee minätehokkuutta, joka motivoi häntä toimimaan toivotulla tavalla.

- 8) Mallioppimistilanteita, joissa opitaan sijaisvahvistamisen kautta, käytetään sopeutumisen lisäämiseksi. Jätetään esimerkiksi sopeutumaton käyttäytyminen huomiotta ja vahvistetaan mallina toimivan toivottua käyttäytymistä. Lapsi harjoittelee vastaavissa tilanteissa mallinmukaista käyttäytymistä muodostamansa

etukäteistiedon avulla. Tähän häntä motivoi odotus minätehokkuuden kokemisesta.

9) Kasvatustietoisuus on tärkeää lasten vanhemmille ja myös muille lasten kanssa työskenteleville. Lapsen sopeutumista voidaan edistää tiedostamalla lapsen yksilölliset tarpeet ja kasvatuksen ehdot ja ottamalla ne huomioon kasvatuksessa. Kasvattajan tehtävänä on havaita, miten kasvatustilanne vaikuttaa lapseen, hänen on toimittava niin, että se olisi suotuista lapsen, kaikkien lasten kannalta. Kasvattajan on havaittava myös oman toimintansa vaikutukset tilanteessa.

10) Päiväkotien opettajat tarvitsevat lisäkoulutusta lasten ohjauksen yksilöllistämiseen ja yhteistyön tehostamiseen kotien kanssa sekä työnohjausta toimintansa tueksi.

Kotien ja päiväkodin väliset luottamukselliset suhteet, jotka ovat muodostuneet hoitosuhteen aikana, antavat mahdollisuuden myös ohjaukselliseen yhteistyöhön. Tulevaisuudessa lastentarhanopettajat voisivatkin toimia nykyistä enemmän vanhempien ohjaajina ja kouluttajina lasten kasvatukseen liittyvissä kysymyksissä.

Tämä tutkimus tuo esille sen, että päiväkodeissa on mahdollisuuksia ja myös valmiuksia toimia lasten kehityksen edistämiseksi, vaikeuksien hoitamiseksi ja vaikeampien ongelmien ennaltaehkäisemiseksi. Lastentarhanopettajat samoin kuin lasten vanhemmat tarvitsevat kuitenkin rohkaisua kasvatustietoisuuden heräämiseksi ja kasvattajan sopivan itseluottamuksen lisäämiseksi.

TIIVISTELMÄ

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää päivähoiton mahdollisuuksia löytää heikosti sopeutuvia lapsia ja tukea näiden lasten sopeutumista mahdollisten vaikeampien häiriöiden ennaltaehkäisemiseksi. Tarkoituksena oli tarkastella yksilöllistetyn mallioppimisohjelman vaikutusta päiväkotiin heikosti sopeutuvien kuusi-vuotiaiden sopeutumisen lisäämisessä ja minäkäsityksen kehittämisessä.

Viime aikoina lisääntyneiden kasvatusongelmien ehkäisemisessä pidetään tärkeänä häiriöiden varhaista havaitsemista ja ennaltaehkäisevää hoitoa. Varhaiskuntoutusohjelma perustuu lapsen yksilöllisten tarpeiden huomioonottamiseen ja ohjauksen eriyttämiseen niiden mukaan (mm. Bricker 1982; Lindsay 1984; Kauffman 1985). Herbertin (1981) kolmiomallin mukainen vanhempien, eri asiantuntijoiden ja opettajien toimiminen yhdessä lapsen auttamiseksi pyrkii ohjelman entistä pysyvämpiin vaikutuksiin lapsen käyttäytymisessä.

Lasten ongelmat nähdään yhteydessä perheen ongelmiin ja kokonaistilanteeseen, samoin häiriöiden hoito- ja käsittelymenetelmät on kohdistettava koko perheeseen. (mm. Richman ym. 1982.) Tyttöjen ja poikien välillä on eroa käyttäytymisongelmien määrässä ja laadussa. Pojilla esiintyy sopeutumattomuutta enemmän kuin tytöillä, ja poikia on tyttöjä enemmän erityisopetuksessa (mm. Richman ym. 1982; Liikanen 1984; Pölkki 1985). Myös vanhempien kasvatuskäytäntö eroaa lapsen sukupuolen mukaan. Vanhempien kontrollimenettelyt poikkeavat laadussa ja määrässä niin, että poikiin suunnataan enemmän kasvatustoimenpiteitä kuin tyttöihin; toimenpiteet ovat usein rankaisuvia. Tyttöjen kasvatuksessa käytetään tunteita ilmaisevia kasvatustoimenpiteitä (mm. Luolaja 1979).

Käsitys itsestä syntyy sosiaalisissa tilanteissa vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa jäljittelemisen ja roolien omaksumisen kautta (symboli-interaktionistinen teoria, Mead 1954; fenomenologinen teoria, Rogers 1959). Minäkäsityksen tehtävänä on myös säädellä käyttäytymistä. Itsensä hyväksyminen ja

sopeutuminen liittyvät yhteen. Minäkäsitys kehittyy jatkuvana prosessina, ja kasvatuksellisilla tekijöillä on merkitystä sen muodostumiseen joko kielteiseksi tai myönteiseksi (mm. Jersild 1952; Kash & Borich 1978; Harter & Pike 1984).

Banduran sosiaalisen oppimisen teoria sopeutumisen ja minäkäsityksen edistämisessä

Minätehokkuuden kokeminen säätelee käyttäytymistä eri tilanteissa, sopeutumista tilanteisiin. Minätehokkuusteoriaa on käytetty muun muassa lastentarhaikäisten suorituskyvyn edistämisessä, jolloin verbaalinen suostuttelu toimii lapsen minätehokkuuden kohottamisessa sitä edistäen. Kognitiivisten kykyjen rajoitukset estävät kuitenkin pientä lasta omaksumasta toisen henkilön näkemystä ja havaitsemasta monia asioita yhtäaikaan. Oman ja toisten suoriutumisen havaitseminen motivoi lasta uusiin yrityksiin. Kun lapsi saa suoriutuessaan positiivisia kokemuksia, oppii hän reaktioseurausten avulla uutta käyttäytymistä. (Velder 1984.)

Banduran (1977, 1982) teoriassa otetaan huomioon yksilön biologiset lähtökohdat, yksilöllisyys ja oppimismahdollisuudet. Lapselle on taloudellista oppia toivottuja käyttäytymismuotoja sisäistämällä niitä hyväksytyin mallin kautta ja kognitiivisten prosessien välityksellä.

Teorian mukaan sijaisvahvistusta tapahtuu oppimistilanteissa muun muassa toisen lapsen käyttäytymistä ja sen seurauksia tarkkailemalla ja kertomuksen tai leikin rooleja seuraamalla ja niihin samaistumalla. Lapsi havainnoi mallia ja muodostaa mallin käyttäytymisestä mielikuvan, jonka hän painaa muistiinsa. Tämän etukäteistiedon avulla hän käyttäytyy tai toimii uudessa tilanteessa mallin opettamalla tavalla. Hän saa vahvistusta käyttäytymiselleen myös itsevahvistuksen ja ympäristön antaman palautteen muodossa. Usein vahvistus on verbaalista suostuttelua, mutta myös tunne suoriutumisesta motivoi lasta toimimaan uudelleen samoin. Onnistuminen tuo mielihyvää, ja jälleen uusissa tilanteissa lapsi haluaa kokea suoriutumista, minätehokkuutta. Minätehokkuusodotus lisää harjoittelemista ja edelleen sopeutumista.

Käsitteiden määrittelyä

Sopeutuminen tarkoittaa lapsen konstruktivistista, aktiivista ja mukautuvaa käyttäytymistä. Konstruktivisuus on neuvottelevaa, ratkaisuun pyrkivää, toiset huomioon ottavaa osallistumista. Aktiivisuus on tarmokasta, motivoitunutta ja omatoimista käyttäytymistä. Mukautuvuus on rauhallista, kärsivällistä ja sovittelevaa osallistumista.

Heikko sopeutuminen tarkoittaa lievää aggressiivisuutta, lievää passiivisuutta ja lievää ahdistuvuutta. Aggressiivisuus ilmenee levottomuutena, äänekkyyte-

nä, kiusaamisena ja häiritsemisenä. Passiivisuus on vetäytymistä, epävarmuutta ja heikkoa motivoitumista. Ahdistuvuus ilmenee arkuutena, riippuvuutena ja osallistumattomuutena.

Minäkäsitykseen sisältyvät:

fyysinen minä, käsitys itsestä liikkuvana, leikkivänä ja taitoja omaavana fyysisenä olentona

minäidentiteetti, tunne itsestä sosiaalisen ympäristön jäsenenä

minätehokkuus, käsitys itsestä tekevänä, suorittavana, esittäväenä yksilönä

itsetunto, tunne itsestä toisten hyväksymänä ja normeista suoriutuvana

minäkuva, käsitys itsestä arvopohjaisena ja myös minäihanteena

Vanhempien kasvatuskäytäntö jakautuu kolmeen kohtaan:

1) myönteinen kasvatuskäytäntö tarkoittaa äidin ja isän hellää kasvatustyyliä, isän johdonmukaista kasvatusta ja vanhempien ohjaavien kasvatustoimenpiteiden käyttöä

2) tavoitteellinen kasvatuskäytäntö tarkoittaa vahvan itsehallinnan tavoitteiden sekä mukautuvan suoriutumisen tavoitteiden arvostamista

3) ohjaavia kasvatustoimenpiteitä arvioiva kasvatuskäytäntö tarkoittaa keskustelujen ja ohjaavien kasvatustoimenpiteiden arvostamista

Tutkimuksen ongelmat ja hypoteesit:

1. Millaista päiväkotiin heikosti sopeutuvien kuusivuotiaiden sopeutuminen on?

2. Millainen minäkäsitys heillä on?

3. Millainen kasvatuskäytäntö heidän vanhemmillaan on?

1) Millainen vanhempien kasvatustyyli on?

2) Miten vanhemmat arvioivat kasvatustavoitteita?

3) Miten vanhemmat arvioivat kasvatustoimenpiteitä?

4) Mitä kasvatustoimenpiteitä vanhemmat käyttävät?

4. Eroavatko tyttöjen ja poikien sopeutuminen ja vanhempien kasvatuskäytäntö sukupuolen mukaan?

Hypoteesi 1. Pojilla esiintyy enemmän heikkoa sopeutumista kuin tytöillä. Poikia kasvatetaan tyttöjä ankarammin (Pulkkinen 1977; Lahtinen 1978; Takala ym. 1979; Luolaja 1979; Richman ym. 1982; Kauffman 1985).

5. Eroaako tyttöjen ja poikien minäkäsitys?

Hypoteesi 2. Tyttöjen ja poikien minäkäsitys eroaa siten, että pojilla on heikompi käsitys itsestään kuin tytöillä (Thomas 1973, 1980). Pölkin (1978b) mukaan pojat olivat tyttöjä hiukan kielteisempiä minäkäsitykseltään.

6. Miten minäkäsitys selittää lapsen sopeutumista?

Hypoteesi 3. Minätehokkuuden kokeminen ja hyvä sopeutuminen ovat yhteydessä toisiinsa (mm. Kash & Borich 1978; Johnson & Kanay 1980; Bandura 1982;

Gresham 1984; Kääriäinen 1986). Strainin ym. (1983) tutkimuksen mukaan sosiaalisesti sopeutumattomiksi arvioidut ja hyvin käyttäytyvät lapset eivät eronneet minäkäsitykseltään.

7. Miten vanhempien kasvatuskäytäntö selittää lapsen sopeutumista ja minäkäsitystä?

Hypoteesi 4. Myönteinen kasvatuskäytäntö on yhteydessä lapsen minätehokkuuden kokemiseen ja sopeutumiseen (mm. Farrington 1978; Maccoby 1980; Bills 1981).

8. Miten yksilöllistetty mallioppimishjelma vaikuttaa päiväkotiin heikosti sopeutuvien kuusivuotiaiden sopeutumiseen?

9. Miten yksilöllistetty mallioppimishjelma vaikuttaa päiväkotiin heikosti sopeutuvien kuusivuotiaiden minäkäsitykseen?

Hypoteesi 5. Yksilöllistetyn mallioppimishjelman vaikutuksesta kuusivuotiaiden sopeutuminen paranee konstruktiivisuudessa, aktiivisuudessa ja mukautuvuudessa, minäkäsitys kehittyy minätehokkuudessa (Bandura 1977; Bricker 1982; Velder 1984).

Tutkimusmenetelmä

Tutkimus suoritettiin Jyväskylän päiväkodeissa lukuvuonna 1985-86. Siihen osallistui kuusivuotiaat lapset, heidän vanhempansa ja lastentarhanopettajansa. Opettajat arvioivat syksyllä lasten sopeutumista ja 313 lapsen joukosta löytyi 95 lasta, joilla esiintyi usein tai hyvin usein heikkoa sopeutumista.

Koehenkilöt arvottiin ryhmitasolla koeryhmäksi (N=48; 11 ryhmää, 17 opettajaa) ja kontrolliryhmäksi (N=47; 13 ryhmää, 22 opettajaa). Ryhmissä oli erikäisiä lapsia päiväkotien käytännön mukaan; tutkimuksessa olivat mukana vain ryhmien kuusivuotiaat. Taustatekijöiltään koe- ja kontrolliryhmä olivat samantapaiset, mutta yksittäisten ryhmien koostumuksessa oli eroja. Esimerkiksi koehenkilöiden määrä vaihteli 1 - 8 lasta opetusryhmää kohden.

Tutkimuksessa käytetty kokeellisten ongelmien tutkimusasetelma on esi- ja jälkitestatun koe- ja kontrolliryhmän kokeellinen asetelma:

$$R \quad O_1 \quad X \quad O_2$$

$$R \quad O_1 \quad O_2$$

O_1 = alkumittaukset, jotka suoritettiin syys-, loka- ja marraskuussa 1985

O_2 = loppumittaukset, jotka suoritettiin toukokuussa 1986

Tärkeimpinä mittareina käytettiin päiväkotiin sopeutumisen arviointia (opettajien suorittama arviointi I ja II ja vanhempien suorittama arviointi), minä-

käsityksen arviointia (kuvaminäkäsitystesti, Harter & Pike 1980a, 1980b ja minäkäsityshaastattelu) sekä vanhempien kasvatuskäytännön arviointia (vanhempien kasvatuskäytäntökysely).

Käsittelyohjelma

Yksilöllistettyä mallioppimisohjelmia ja päiväkotiohjelmia (X) toteutettiin koeryhmässä noin kuuden kuukauden aikana alku- ja loppumittausten välillä. Tutkija ja opettajat suorittivat mittaukset. Opettajat saivat ohjausta arviointien ja mittausten suorittamiseen. Koeryhmien opettajille annettiin koulutusta yksilöllistetyn mallioppimisohjelman suorittamiseen ennen ohjelman alkamista ja sen toteuttamisen aikana. Jokaiselle ohjelmaan tulleelle lapselle laadittiin yksilöllinen ohjaussuunnitelma, johon lähtökohdat saatiin suoritetuista arvioinneista ja mittauksista sekä vanhempien ja opettajien tekemistä havainnoista ja lasten omista ja toverien arvioinneista. Yksilöllistettyä ohjelmaa toteutettiin suurimaksi osaksi ryhmätasolla.

Tutkija kävi koeryhmissä syyslukukaudella viikoittain tai kerran kahdessa viikossa, kevätlukukaudella noin kerran kolmessa viikossa keskustelemassa opettajien kanssa ohjelman toteuttamisesta sekä kehittämissä yksilökohtaisia ohjaussuunnitelmia lasten edistymisen mukaan.

Opettajat keskustelivat vanhempien kanssa ohjaussuunnitelmista ja muista esille tulleista kysymyksistä, muun muassa kasvatustoimenpiteistä. Tutkija osallistui vanhempieniltoihin, joissa käsiteltiin kuusivuotiaiden ikäkauteen, kouluvalmiuteen, tutkimukseen ja yleensä kasvatukseen liittyviä kysymyksiä.

Yksilöllistetyssä mallioppimisohjelmassa käytettiin opetusmenetelminä mallioppimista (sijaisvahvistaminen, itsevahvistus), roolileikkiä ja mallitilannekertomuksia (verbaalinen suostuttelu, sijaiskokemukset, suoriutumissaavutukset) sekä yhteistyötä vanhempien kanssa. (Bandura 1977.)

Mallioppimistilanteissa jätettiin lapsen häiriökäyttäytyminen huomiotta ja vahvistettiin jonkun toisen lapsen hyvää käyttäytymistä tai rankaistiin ei-toivotusta käyttäytymisestä. Näitä tilanteita oli muun muassa ruokailussa, pukeutumisessa, ulkoilussa, leikeissä ja toiminnoissa; menetelmää pyrittiin käyttämään kaikissa sopivissa tilanteissa.

Ristiriitatilanteiden ratkaisua tai esimerkiksi lasten todellisessa elämässä sattuneita ongelmia käsiteltiin roolileikin ja mallitilannemenetelmän avulla. Roolileikissä opettaja kertoi ongelmatilanteesta ja siihen liittyvistä henkilöistä. Lapset esittivät ongelman ratkaisun toteuttamassaan roolileikissä. Leikin jälkeen opettaja ja lapset keskustelivat tilanteesta. Mallitilannemenetelmässä opettaja kertoi ongelmatilanteen ja esitti siihen myös ratkaisun. Kertomuksen jälkeen

tilanteesta keskusteltiin. Roolileikkimenetelmä koettiin vaikeana toteuttaa, ja sitä käytettiin vain harvoin. Mallitilannemenetelmä soveltui hyvin päiväkodin käyttöön, sitä käytettiin noin kaksi kertaa viikossa päivän eri aikoina, esimerkiksi aamukokoontumisen yhteydessä, ennen ruokailua tai iltapäivällä.

Tutkimusaineiston käsittely ja analyysit

Mittausten empiiriset reliabiliteetit olivat hyviä tai ainakin tyydyttäviä. Tutkimuksen lukuisia muuttujia yhdistettiin summamuuttujiksi tulosten tarkastelun helpottamiseksi. Analyysimenetelminä käytettiin kovarianssianalyysia, erottelu-analyysia ja regressioanalyysia.

Sopeutumisen ja minäkäsityksen sekä vanhempien kasvatuskäytännön summamuuttujien alku- ja loppumittauksia tarkasteltiin yksilökohtaisesti muutamien koe- ja kontrollihenkilöiden kohdalla. Tarkasteluun liitettiin myös tapausselostusta.

Tuloksia

Kuvailevien ongelmien tuloksia tarkasteltiin jakaumatietojen perusteella. Valikoitumattoman aineiston (N=313) lapsilla esiintyi hyvin usein tai usein heikkoa sopeutumista 2.9 - 11.8 %:lla lapsista jossakin tai joissakin muuttujissa. Tutkimuksen koehenkilöiden (N = 95) heikko sopeutuminen ilmeni äänekkyytenä, levottomuutena, tottelemattomuutena, tehtävien aloittamisen ja lopettamisen vaikeutena, keskittymättömyytenä, motivoitumattomuutena, riippuvuutena, epävarmuutena, arkuutena ja välinpitämättömyytenä.

Minäkäsityskyselyyn lapset antoivat paljon 'joskus'-vastauksia, mikä osoittaa lapsen realistista käsitystä ominaisuuksistaan, suorituksistaan ja sosiaalisista suhteistaan. Vastaukset osoittivat myös myönteisyyttä lasten suhteesta itseensä. Negatiivista kuvaa itsestään antoi 1 - 13 lasta (1.1 - 13.7 %) jossakin tai joissakin muuttujissa. Vastaaajina oli 95 lasta.

Vanhempien kasvatuskäytäntöä selvitettiin muun muassa kasvatustyyliä kuvailemalla. Vanhemmat arvioivat olevansa hyväksyviä, mutta myös ankaria ja äkkipikaisia kasvattajia. Äidit olivat tunteita ilmaisevia ja helliä, lisäksi he hemmottelivat ja holhosivat lasta. Isistä yli puolet oli helliä ja tunteita ilmaisevia. Kasvatustavoitteista arvioitiin rehellisyys kaikkein tärkeimmäksi tavoitteeksi, seuraaviksi tulivat itseluottamus, itsensä hyväksyminen ja vastuuntuntoisuus. Tärkeiksi arvioidut tavoitteet ovat samansuuntaisia aikaisempien tarkastelujen kanssa (mm. Ojanen 1976; Viljanen 1979).

Myös kasvatustoimenpiteiden arvioinnissa vanhemmat osoittivat kasvatustietoisuutta; kasvatuksellisesti hyvät menettelyt arvioitiin hyviksi. Vanhemmat ilmoittivat käyttävänsä hyviä toimenpiteitä, mutta myös huonoiksi arvioimiaan

he käyttivät (esim. kielletään, mutta ei valvota kiellon toteutumista; todetaan lapselle, ettei tämä ikinä opi; tukistetaan; piiskataan).

Tyttöjen ja poikien vertailussa saatiin osittain asetetun hypoteesin suuntaisia tuloksia: tytöt olivat poikia konstruktivisempia, ja poikiin suunnattiin enemmän kasvatusta kuin tyttöihin, mutta se oli myönteistä. Minäkäsityksen suhteen saatiin ristikkäisiä tuloksia; testaustapa saattoi vaikuttaa eroihin. Kuvaminäkäsitystestien mukaan tytöt olivat poikia parempia fyysisen minän ja minätehokkuuden suhteen. Haastatteleamalla selvitettyssä minäkäsityksessä pojat olivat tyttöjä parempia minäkuvassa ja minätehokkuudessa.

Selittäviin ongelmiin saatiin osittain hypoteesin mukaisia tuloksia. Minäkäsityksen ja mukautuvuuden välillä oli yhteyttä niin, että mukautuva lapsi koki itsensä fyysisesti taitavana, sosiaalisesti hyväksyttynä ja suoriutuvana. Lisäksi tuli esiin muun muassa tulos, että aktiivinen lapsi oli myös sosiaalinen ja käyttäytyi normien mukaan.

Vanhempien kasvatuskäytännön yhteyksistä lapsen sopeutumiseen ja minäkäsitykseen saatiin osittain asetetun hypoteesin suuntaisia tuloksia. Myönteinen kasvatuskäytäntö oli yhteydessä lapsen mukautuvuuteen ($r = .31$). Minäkäsityksen ja kasvatuskäytännön yhteyksille ei saatu vahvistusta.

Käsittelyohjelman vaikutusta koskevat tulokset tukivat asetettua hypoteesia ja osoittivat, että koeryhmä edistyi konstruktivisuudessa ja aktiivisuudessa erittäin merkittävästi paremmin kuin kontrolliryhmä. Minäidentiteetin suhteen koeryhmä edistyi kontrolliryhmää paremmin, ero on vain melkein merkitsevä. Tutkimuksessa ei selvitetty eri menetelmien vaikutusta erikseen, vaan koko ohjelmaa toteutettiin kaikissa koeryhmissä. Muun muassa Lymanin ym. (1984) Banduran minätehokkuusteoriaan pohjautuvassa tutkimuksessa saatiin tuloksia suoriutumisen itsetuntoa kohottavasta vaikutuksesta. Voitaneen todeta, että tässä tutkimuksessa Banduran (1977) teorian pohjalta laaditulla ohjelmalla saatiin edistettyä lapsen konstruktivisuutta, aktiivisuutta ja minäidentiteettiä.

Tulosten tarkastelua

Minäkäsitys oli keskeinen kysymys tutkimusta suunniteltaessa. Tutustuminen minäkäsityskirjallisuuteen ja tutkimuksiin toi esille pienen lapsen tutkimisen vaikeudet tässä suhteessa. Tutkimuksen toteutusvaihe vahvisti vaikeuksien todellisuuden, ja minäkäsityksen tarkastelussa jouduttiinkin tyytymään lähinnä yleiseen kuvailuun. Toisaalta todettiin, että keskustelut lapsen kanssa häntä koskevista kysymyksistä koettiin mielekkäinä ja lapsen tuntemusta lisäävinä.

Saatujen tulosten mukaan tutkimukseen osallistuneet lapset olivat minäkäsitykseltään melko myönteisiä ja realistisia. Samoin heikko sopeutuminen oli lievä. Muun muassa erityisryhmiin sijoitetut lapset jäivät tutkimuksen ulkopuolel-

le, mikä jonkin verran vaikutti heikon sopeutumisen esiintymislukuihin koko aineistossa (N = 313). Toisaalta on tuotava esille se, että tutkimuksen tarkoituksena oli nimenomaan tavallisten päiväkotiryhmien tilanteen kartoitus ja ennaltaehkäisevän hoidon toteuttaminen.

Mallioppimiseen ja minätehokkuuden kokemiseen perustuva yksilöllistetty ohjelma tuotti odotusten mukaisia tuloksia lasten sopeutumisen ja osittain minäkäsityksen edistämisessä. Päivähoidon sisällöllisen kehittämisen kannalta tutkimuksen antamat tulokset tukevat erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevien lasten ohjauksessa käytettävän kuntoutussuunnitelman tarpeellisuutta ja mahdollisuuksia ohjauksen tehostajana. Tavallisissa ryhmissä toimivat opettajat tarvitsevat kuitenkin koulutusta ja tukea yksilöllisten kuntoutussuunnitelmien laatimiseen ja toteuttamiseen sekä yhteistyöhön vanhempien kanssa. Myös vanhemmat tarvitsevat ohjausta kasvatustehtävissään.

Päivähoidon piirissä työskentelevät opettajat ovat ammattiryhmä, jolla saattaa olla parhaimmat mahdollisuudet ohjata vanhempia, muun muassa vaikuttaa positiivisella tavalla vanhempien kasvatuskäytäntöön. Opettajat toimivat lapsen ja vanhempien kanssa pitkän aikaa, ja näin luodaan luottamukselliset ja läheiset suhteet. Vanhempien saattaisi olla helppoa osallistua vanhempien koulutukseen juuri siinä paikassa, jossa oma lapsi on hoidossa ja oman lapsen opettaja ohjaajana. Tähän tehtävään lastentarhanopettajat tarvitsevat täydennyskoulutusta; lisäksi tarvitaan järjestelyjä työaikaan ja toimenkuvaan.

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin vanhempien kasvatuskäytäntöä sopeutumisen ja minäkäsityksen selittäjänä. Käytetyt menetelmät eivät kuitenkaan antaneet laajaa tarkastelupohjaa muuttujien yhteyksille. Jatkotutkimuksissa on tarkoituksena mm. LISREL-menetelmän avulla päästä tarkempiin analysointeihin muuttujista ja niiden välisistä suhteista sekä opetusryhmä- että yksilötasolla.

Tutkimuksen tulosten yleistettävyydellä on rajoituksena muun muassa se, että tutkimus suoritettiin vain yhdellä paikkakunnalla ja vain kuusivuotiaiden ikäluokassa. Pienempien lasten ottaminen mukaan tutkimukseen olisi antanut aikaa pitkäjänteiselle kuntoutuskokeilulle ja siten myös paremmat mahdollisuudet yksilön ongelmien korjaamiseen. Tutkijan kuusivuotiaisiin kohdistuva mielenkiinto rajasi kohderyhmän näin. Toisaalta on myös todettava, että viimeinen vuosi ennen koulun alkamista on varsin tärkeä lapsen kannalta ja päiväkotitoiminnan toteuttaminen lapsen tarpeista käsin, yksilöllistettyä ohjelmaa noudattaen, antaa mahdollisuuksia tukea lapsen sopeutumista ja ennaltaehkäistä joitakin vaikeuksia.

Saatujen tulosten perusteella voitaneen suositella, että päivähoidon piirissä pyrittäisiin entistä enemmän lapsen yksilölliseen tuntemukseen perustuvaan ohjaukseen, joka kuitenkin voidaan toteuttaa ryhmätasolla. Päiväkotien opettajat

tarvitsevat lisää koulutusta lasten ohjauksen yksilöllistämiseen ja yhteistyön tehostamiseen kotien kanssa sekä työnohjausta toimintansa tueksi.

SUMMARY

The research objective was to examine the possibilities within the day-care system for identifying poorly adjusted children and supporting the adjustment of these children in order to prevent possible, more difficult disturbances. The purpose was to examine the effect of an individualized model learning program on improving the adjustment and development of self-concept of poorly adjusted six-year-old children.

The early identification of disturbances and preventative treatment are considered important in preventing educational problems. Such problems have been shown to be on the increase. An early rehabilitation program is based on the individual needs of a child and the differentiation of instruction according to those needs (e.g. Bricker 1982; Lindsay 1984; Kauffman 1985). According to the triangle model of Herbert (1981), cooperation between parents, different authorities and teachers in order to help a child should aim at more constant effects on that child's behavior. Children's problems should be seen in connection with family problems and the whole situation including the methods of treating disturbances should also concern the whole family (e.g. Richman et al. 1982). There are differences in both the quantity and quality of behavioral problems between girls and boys. Boys show more maladjustment than girls, and there are more boys in special education than girls (e.g. Richman et al. 1982; Liikanen 1984; Pölkki 1985). Parents' educational practices also differ according to a child's sex. The control methods of parents differ in quality and quantity so that more educational acts are directed to boys than girls, and these acts are often punitive. Educational acts that express emotions tend to be used for educating girls (e.g. Luolaja 1979).

Self-concept is built up in social situations, in interaction with other people through imitation and role adoption (for symbol-interaction theory, see

Mead 1954; for phenomenological theory, see Rogers 1959). The function of self-concept is also to regulate behavior. Self-acceptance is connected with adjustment. Self-concept develops as a continuous process, and educational factors have an effect on its negative or positive development (e.g. Jersild 1952; Kash and Borich 1978; Harter and Pike 1984).

Bandura's social learning theory in improving adjustment and self-concept

The experience of self-efficacy regulates behavior in different situations and adjustment to situations. The theory of self-efficacy has been used, for example, to improve the performance of preschool children, in which case verbal persuasion increases a child's self-efficacy. Limitations in cognitive skills prevent a young child from adopting another person's point of view, or observing many things at the same time. Observations of their own and other people's performances motivate the child to try again. A child learns new behavior as a result of positive experiences gained through performance. (Velder 1984.) Bandura's (1977, 1982) theory pays attention to the biological basis of an individual, individuality, and learning possibilities. It is useful for a child to learn desirable patterns of behavior by internalizing them through an accepted model and through cognitive processes.

According to the theory, vicarious reinforcement is gained in learning situations, for example, by observing another child's behavior and the consequences of that behavior, and by following and adopting roles in a story or a game. In observing a model, the child forms an image of the model's behavior and memorizes it. In a new situation the information gained in advance helps the child to behave or act according to what has been learned from the model. The child's behavior is also reinforced by self-reinforcement and environmental feedback. Reinforcement is often verbal persuasion, but a feeling of achievement also motivates the child to repeat the performance. Success gives pleasure, and in new situations the child wants to achieve success again, to experience self-efficacy. The expectation of self-efficacy increases trying and adjustment.

Definition of concepts

Adjustment means the constructive, active and compliant behavior of a child. Constructivity is participation that is negotiative, aiming at solutions and

taking others into consideration. Activity is energetic, motivated and independent behavior. Compliance is peaceful, patient and mediating participation.

Poor adjustment means mild aggression, mild passivity and mild anxiety. Aggression finds expression in restlessness, noisy behavior, pestering others and creating disturbances. Passivity is manifested in withdrawal, uncertainty and weak motivation. Anxiety is expressed by timidity, dependence and unwillingness to participate.

Self-concept includes the following:

Physical self; a concept of oneself as a moving, playful and skillful physical being

Self-identity; the consciousness of being a member of social environment

Self-efficacy; a concept of oneself as an active, performing individual

Self-esteem; consciousness of being accepted by other people and able to conform to norms

Self-image; a concept of oneself based on values and also on an ideal self

Parents' educational practices can be divided into three:

- 1) Positive educational practice which refers to a 'soft' educational style on the part of the parents, consistent behavior by the father and the use of consultative educational approaches
- 2) Goal-directed educational practice, which means an acceptance of the goals of strong self-control and adjusting performance
- 3) Evaluative educational practice by which discursive and consultative educational approaches are evaluated.

Study problems and hypotheses

1. What forms do the adjustment of six-year-old children adjusting poorly to day-care centres take?
2. What kind of self-concept do such children have?
3. What kind of educational practices do their parents employ?
 - 1) What is the educational style of such parents?
 - 2) How do such parents evaluate educational objectives?
 - 3) How do such parents evaluate educational approaches?
 - 4) Which educational actions do such parents use?
4. Do the adjustment of girls and boys and their parents' educational practices differ according to sex?

Hypothesis 1. Boys show more poor adjustment than girls. Boys are raised more severely than girls. (Pulkkinen 1977; Lahtinen 1978; Takala et al. 1979; Luolaja

1979; Richman et al. 1982; Kauffman 1985.)

5. Are there differences in self-concept between girls and boys?

Hypothesis 2. The self-concept of boys differs from that of girls with boys having a weaker self-concept than girls. (Thomas 1973, 1980.) According to Pölkki (1978b), boys have a slightly more negative self-concept than girls.

6. How does self-concept explain the adjustment of a child?

Hypothesis 3. The experience of self-efficacy and good adjustment are related to each other. (e.g. Kash and Borich 1978; Johnson and Kanay 1980; Bandura 1982; Gresham 1984; Kääriäinen 1986.): Strain et al. (1983), however, stated that children evaluated as socially maladjusted or well-behaved showed no difference in self-concept.

7. How do parents' educational practices explain a child's adjustment and self-concept?

Hypothesis 4. A Positive educational practice is related to a child's experience of self-efficacy and adjustment. (e.g. Farrington 1978; Maccoby 1980; Bills 1981.)

8. How does an individualized model learning program affect the adjustment of six-year-old children adjusting poorly to day-care centres?

9. How does an individualized model learning program affect the self-concept of six-year-old children adjusting poorly to day-care centres?

Hypothesis 5. An individualized model learning program has an effect on improving the adjustment of six-year-old children in constructivity, activity and compliance; self-concept develops in self-efficacy. (Bandura 1977; Bricker 1982; Velder 1984.)

Study Design

The research project was carried out in the day-care centres of Jyväskylä in 1985-1986. The subjects were 313 six-year-old children, their parents and kindergarten teachers. The teachers evaluated the adjustment of the children in the autumn, and among the 313 children there were 95 children who showed poor adjustment often or very often.

The subjects were randomly divided at group level into an experimental group (N=48; 11 groups, 17 teachers) and a control group (N=47; 13 groups, 22 teachers). According to the practice of the day-care centres there were children of varying ages in the groups; the subjects of the study, however, were the six-year-old children. The backgrounds of the experimental group and the control group were about the same, but there were differences in the

composition of single groups; for example, the number of subjects varied from one to eight per teaching group.

An experimental research design for pre- and post-test experimental and control groups was used:

$$R \quad O_1 \quad X \quad O_2$$

$$R \quad O_1 \quad \quad O_2$$

O_1 (pre-test) was carried out in September, October and November 1985

O_2 (post-test) was carried out in May 1986

The most important tests were the evaluation of adjustment to day-care centres (evaluations I and II made by teachers and parents), the evaluation of self-concept (pictorial self-concept test, Harter and Pike 1980a, 1980b and an interview about self-concept), and the evaluation of parents' educational practices (questionnaire).

Treatment program

The individualized model learning program and day-care centre program (X) were carried out in the experimental group over a period of about six months between the pre- and post-test batteries.

Both the researcher and the teachers carried out the tests. The teachers were first trained to make evaluations and carry out the tests. The teachers of the experimental groups were trained to carry through the individualized model learning program both before the program was put into practice and during it. An individual instruction plan was made for every child participating in the program. It was based on the evaluations, tests and observations made by the teachers and parents, and on the evaluations made by the children themselves and their friends. The individualized program was mostly carried out at group level. During the autumn term the researcher visited the experimental groups once a week or once in two weeks, and during the spring term about once in three weeks to discuss the progress of the program with the teachers, and to improve individual instruction plans according to individual progress.

The teachers discussed the instruction plans and other matters, such as education, with the parents. The researcher attended the parent-teacher evenings during which questions about the phase of life of six-year-olds, readiness for school, the research project, and education as a whole were dealt with.

The teaching methods of the individual model learning programs were model learning (vicarious reinforcement, self reinforcement), role play and

model situations (verbal persuasion, vicarious experiences, performance attainments), and cooperation with parents (Bandura 1977).

In model learning situations misbehavior on the part of the child was ignored, and instead some other child's good conduct was reinforced or unwanted behavior punished. These situations came up, for example, in having lunch, dressing up, outdoor activities, play and other activities; the method was applied whenever possible.

The solution of conflict situations or, for example, problems that had come up in real life were dealt with role play and model situation methods. In role play the teacher described the problem situation and the persons involved in it. The children solved the problem in their role play. After the session the teacher and the children discussed the situation together. In the model situation method the teacher described the problem situation and also solved the problem. After the story there was a discussion about the situation. The role play method was found difficult to institute, and was seldom used. The model situation method was well suited to day-care centres, and was used about twice a week at different times of the day, e.g. during the morning assembly, before lunch, or in the afternoon.

Processing and analysis of research data

Empirical measurement reliability was good or at least satisfying. The various variables were grouped into sum variables to facilitate analysis. The methods used were covariance analysis, discrimination analysis and regression analysis. The pre- and postmeasurements of the sum variables of adjustment, self-concept and parents' educational practice for some of the subjects from the experimental and control groups were individually examined. Other case studies were also included.

Results

The results of the descriptive problems were examined according to distribution data. 2.9-11.8 % of the children of unselected data (N=313) showed poor adjustment in one or several variables very often or often. The subjects' (N=95) poor adjustment was expressed by noisy behavior, disobedience, difficulties in beginning and finishing a task, lack of concentration, lack of motivation, dependence, uncertainty and indifference.

Children gave a lot of 'sometimes' answers to the questions about self-concept thus showing that they have a realistic idea about self-concept, which in turn shows that they have a realistic idea about their qualities, achievements and social relations. The answers also indicated positive attitudes towards the self. In some variables 1-13 children (1.1-13.7 %) gave negative descriptions of themselves. 95 children answered the questions.

Parents' educational practices were examined, e.g. by describing their style of education. Parents considered themselves to be accepting, but also severe and quick-tempered. Mothers expressed emotions and were 'soft', pampering and patronizing. More than half of the fathers were 'soft' and expressed emotions. Honesty was regarded as the most important objective of education, followed by self-acceptance and sense of responsibility. These highly valued objectives parallel previous research results (e.g. Ojanen 1976; Viljanen 1979). In evaluating educational actions, parents showed educational consciousness; educationally advantageous actions were highly valued.

Parents stated that they used good actions, but also those they considered bad (e.g. the child is denied something, but whether the denial is obeyed or not is not controlled; the child is told that they will never learn; the child's hair is pulled; the child is hit).

Comparing girls and boys, the results partly followed the given hypothesis: girls were more constructive than boys, and more educational acts were directed towards boys than girls, but these acts were positive. Results concerning self-concept were inconsistent; the testing procedure may have had an influence on the differences. According to the pictorial self-concept test girls were more conscious of the physical self and self-efficacy than boys. According to the interviews, the boys were more conscious of self-image and self-efficacy than the girls.

The results concerning the relation between self-concept and compliance were partly in accordance with the hypothesis, so that compliant children felt themselves to be physically skillful, socially accepted and well-performing. Furthermore, it also emerged that active children were also sociable and showed norm-based behavior.

Relations between parents' educational practice and children's adjustment and self-concept were also partly in accordance with the hypothesis. A positive educational practice related to a child's compliance ($r = .31$). Relations between self-concept and educational practice, however, could not be confirmed.

The results concerning the effect of the treatment program supported the given hypothesis and showed that the improvement of the experimental group in constructivity and activity was very significantly better than that of the con-

trol group. The experimental group also improved in self-identity more than the control group; however, the difference is only almost significant. The effects of the different methods were not examined separately but the whole program was put into practice in all the experimental groups. Lyman et al. (1984), in their research based on Bandura's theory of self-efficacy, also got results that showed the effect of performance on improving self-esteem. It may be stated that in this study the program, which was based on Bandura's (1977) theory, improved the constructivity, activity and self-identity of the children.

Discussion

Self-concept was the focus of the research plan. In this respect, reading the literature and research results on self-concept raised difficulties in examining a young child. Carrying out the study confirmed that these difficulties were real, and the examination of self-concept had to be mainly general description. On the other hand, it was considered meaningful and informative to discuss the matters concerning a child with that child.

According to the results, the children participating in the research showed a rather positive and realistic self-concept. Adjustment problems were also mild. For example, children in special groups were left out of the study, which had some effect on the frequencies of weak adjustment in the data as a whole (N=313). The purpose, however, was to describe the situation in ordinary day-care groups, and to carry out preventive treatment.

The individualized program based on model learning and the experience of self-efficacy gave the expected results in improving adjustment and also, to some extent, self-concept. When developing the contents of day-care, it should be taken into account that research results research emphasize the importance and potential of a rehabilitation plan in the effective instruction of children with special needs. Teachers of ordinary groups need support and training for making and carrying out individual rehabilitation plans and for cooperating with parents. Parents also need help in their educational tasks.

Teachers who work within day-care form an occupational group which may have the best opportunities for instructing parents, such as in positively influencing parents' educational practices. Teachers, children and parents work together for a long period, and this should create confidential and close relationships. It would be easy for parents to participate in parent training in the same place where their child is in day-care and have the same teacher as instructor. To perform this task kindergarten teachers need career training; in

addition to this certain set arrangements of working hours and job description would have to be made.

The study examined the extent to which parents' educational practices explained the adjustment and self-concept of their children. The methods used in the study did not, however, provide a broad basis for examining the relations between variables. In further studies there will be more precise analyses of variables and the relations between them, both on group and individual level by using, for example, the LISREL-method.

The possibilities for generalizing these results are somewhat limited; for example, the research was carried out in only one region and only with the six-year-olds. Bringing younger children into the study would have allowed for a longitudinal rehabilitation experiment and better chances of correcting the problems of individual children. On the other hand, it must be taken into account that the last year before school is very important for children, and it is possible to support their adjustment and prevent some difficulties in advance by carrying out day-care activities according to their needs and by using individualized programs.

The results suggest that within day-care there should be more instruction based on individual information about the children, and that this instruction, could, nonetheless, be carried out at group level. Teachers of day-care centres need more training in individualizing the instruction of children and, in order to improve cooperation with parents. They also need the support of more regular supervision by fully-experienced personnel.

LÄHTEET

- Affleck, G., McGrade, B.J., McQueeneey, M. & Allen, D. 1982. Relationship-focused early intervention in developmental disabilities. *The Council for Exceptional Children* 49 (3), 259-260.
- Aho, S. 1976a. Peruskoulun työrauhahäiriöt ja niiden yhteydet eräisiin oppilasmaailman ympäristömuuttajiin. Liedon työrauhakokeiluprojekti: Raportti 1. Turun yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Julkaisusarja A:42.
- Aho, S. 1976b. Merkkivahvistamisen, mallioppimisen ja roolileikkimenetelmän soveltaminen koulun työrauhahäiriöiden korjaamiseen. Liedon työrauhakokeiluprojekti: Raportti 2. Turun yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Julkaisusarja A:44.
- Aho, S. 1980. Oppilaiden käyttäytymisen muuttaminen ja peruskoulun tavoitteet. Liedon työrauhakokeiluprojekti: Raportti 15. Turun yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Julkaisusarja A:69.
- Alanen, L., Luolaja, J., Pölkki, P. & Takala, M. 1978. Tutkimusprojekti "Lasten sosiaaliset taidot ja niiden kehittymisedellytykset": Tietoja menetelmistä, otannasta sekä perheiden ajankäytöstä ja toiminnasta. Jyväskylän yliopisto. Psykologian laitoksen tutkimuksia 211.
- Alanen, Y. 1980. Perheen sisäiset vuorovaikutusprosessit ja lapsen kehitys. Teoksessa J.E.J. Laine (toim.) Seminaariraportti: Lapsi ja tutkimus. Suomen Akatemian julkaisu 7. Helsinki: Valtion painatuskeskus, 82-102.
- Algozzine, R. 1977. The emotionally disturbed child: disturbed or disturbing. *Journal of Abnormal Child Psychology* 5, 205-211.
- Argyle, M. 1971. *The psychology of interpersonal behavior* (2nd ed.). Harmondsworth: Penguin Books.
- Bandura, A. 1969. *Principles of behavior modification*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Bandura, A. 1977. *Social learning theory*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Bandura, A. 1982. Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.
- Baruth, L. & Duff, E. 1980 (Eds.) *Early Childhood Education*. Guilford: Special Learning Corporation.
- Becker, W. 1964. Consequences of different kinds of parental discipline. In M. Hoffman & L. Hoffman (Eds.) *Review of child development research*. New York: Russell Sare Foundation.
- Belsky, J. 1984. Two waves of day care research: Developmental effects and conditions of quality. In R.C. Ainslie (Ed.) *The child and the day care setting. Qualitative variations and development*. New York: Praeger, 1-34.

- Bender, M., Valletutti, P.J. & Bender, R. 1976. Teaching the moderately and severely handicapped. Curriculum, objectives, strategies and activities. Vol. II (Communication, socialization, safety and leisure time skills). Baltimore: University Park Press.
- Bills, R.E. 1981. Self-concept and schooling. West Lafayette, Indiana: Kappa Delta Pi, An Honor Society in Education.
- Björkstén, C., Vuorinen, R. & Sajaniemi, N. 1987. Erityistä hoitoa ja kuntoutusta tarvitsevien lasten kuntoutuskokeilu. Helsingin kaupungin terveystieteiden tutkimuskeskuksen raportteja, sarja B, 17, osa 1.
- Blake, K.A. 1981. Educating exceptional pupils. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.
- Bluma, S., Shearer, M., Frohman, A. & Hilliard, J. 1987. Portaati. Varhaiskasvatustutkimusohjelma. Suom. toim. P. Tiilikka & J. Hautamäki. Kehitysvammaliitto.
- Bolea, A.S., Felker, D.W. & Barnes, M.D. 1971. A pictorial self-concept scale for children in K-4. *Journal of Educational Measurement* 8 (3), 223-224.
- Bower, E.M. 1981. Early identification of emotionally handicapped children in school (3rd ed.). Springfield, Illinois: Charles C. Thomas.
- Bricker, D. 1982. Early intervention program: Program description and procedural manual. University of Oregon, Center on Human Development.
- Bridgeman, B. & Shipman, V.C. 1978. Preschool measures of self-esteem and achievement motivation as predictors of third-grade achievement. *Journal of Educational Psychology*, 70, 17-28.
- Bronfenbrenner, U. 1981. Sosiaalisatutkimus. Suomentaja Pirkko Ikonen. Espoo: Weiling+Göös.
- Burdett, K. & Jensen, L.C. 1983. The self-concept and aggressive behavior among elementary school children from two socioeconomic areas and two grade levels. *Psychology in the Schools* 20 (3), 370-375.
- Burke, J.P., Ellison, G.C. & Hunt, J.P. 1985. Measuring academic self-concept in children: A comparison of two scales. *Psychology in the Schools* 22 (3), 260-268.
- Campbell, D.T. & Stanley, J.C. 1967. Experimental and quasi-experimental designs for research on teaching. In N.L. Gage (Ed.) *Handbook of research on teaching* (5th ed.). Chicago: Rand McNally, 171-227.
- Chazan, M. & Laing, A. 1982. The early years children with special needs. London: The Open University Press.
- Cohen, L. & Manion, L. 1980. Research methods in education. London: Croom Helm.
- DeAnde, N. 1975. Helping children develop healthy self-concepts (Preschool - Third grade). ERIC, ED 129455.

- DeApodaca, R. & Cowen, E. 1982. A comparative study of the self-esteem, sociometric status and insight of referred and nonreferred school children. *Psychology in the Schools* 19 (3), 395-401.
- Ekhölm, B. & Hedin, A. 1987. Studies of day care climate and its effect on children's social and emotional behavior. *Early Child Development* 27, 43-57.
- Erikson, E.H. 1959. Identity and the life cycle. In G.S. Klein (Ed.) *Psychological issues*. New York: International Universities Press, 1-171.
- Esikoulun kokeiluopetussuunnitelma 1972. Liite esikoulukomitean mietintöön 1972: A 13. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Farrington, D.P. 1978. The family backgrounds of aggressive youth. In L.A. Hersov, D. Berger & D. Schaffer (Eds.) *Aggression and anti-social behaviour in childhood and adolescence*. London: Pergamon Press, 73-94.
- Felsenthal, H.M. 1972. The developing self: The parental role. In K. Yamamoto (Ed.) *The child and his image. Self-concept in the early years*. Boston: Houghton Mifflin, 178-203.
- Fisher, K. 1980. A theory of cognitive development: The control and construction of hierarchies of skills. *Psychological review* 87. 477-531. Artikkelin on viitattu teoksessa D. Bricker, 1982. *Early intervention program: Program description and procedural manual*. University of Oregon, Center on Human Development, 14.
- Freire, P. 1976. *Pedagogik för förtryckta* (8. uppl.) Övers. av Fredrik Rodhe. Stockholm: Cummesons.
- Frost, J. (Ed.) 1968. *Early childhood education rediscovered*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Garrison, K., Kingston, A. & Bernard, H. 1967. *The psychology of childhood. A survey of development and socialization*. New York: Charles Scribner's Sons.
- Graham, P.J., Richman, N. & Stevenson, J.E. 1982. Family factors and outcome of preschool behaviour problems. In J. deWit & A.L. Benton (Eds.) *Perspectives in child study*. Lisse: Swets and Zeitlinger B.V., 77-93.
- Gresham, F.M. 1982. A model for the behavioral assessment of behavior disorders in children: measurement, considerations and practical application. *Journal of School Psychology* 20 (2), 131-144.
- Gresham, F.M. 1984. Social skills and self-efficacy for exceptional children. *Exceptional children* 51 (3), 253-261.
- Göbel, R. 1973. Zur Verhinderung des Zurückbleibens im Vorschulalter. In G. Witzlack (Herausgebt) *Beiträge zur Verhinderung des Zurückbleibens*. Berlin: Volk und Wissen, 31-74.
- Hansford, B.C. & Hattie, J.A. 1982. The relationship between self and achievement/performance measures. *Review of Educational Research* 52, 123-142.

- Harter, S. 1982. The perceived competence scale for children. *Child Development* 8 (3), 223-224.
- Harter, S. 1985. Processes underlying the construction, maintenance and enhancement of the self-concept in children. In J. Sullis & A. Greenwald (Eds.) *Psychological perspectives on the self. Vol.3.* Denver: Lawrence Erlbaum, 137-179.
- Harter, S. & Pike, R.G. 1980a. The pictorial scale of perceived competence and acceptance for young children. Plates - preschool and kindergarten, male. University of Denver.
- Harter, S. & Pike, R.G. 1980b. The pictorial scale of perceived competence and acceptance for young children. Plates - preschool and kindergarten, female. University of Denver.
- Harter, S. & Pike, R.G. 1983. Procedural manual to accompany: The pictorial scale of perceived competence and social acceptance for young children. University of Denver.
- Harter, S. & Pike, R.G. 1984. The pictorial scale of perceived competence and social acceptance for young children. *Child development* 55, 1969-1982.
- Herbert, M. 1981. Behavioural treatment of problem children. A practice manual. London: Academic Press.
- Hirsjärvi, S. 1980. Kasvatustietoisuus ja kasvatuskäsitykset. Teoreettinen tarkastelu. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 88.
- Hirsjärvi, S. 1981. Aspects of consciousness in child rearing. University of Jyväskylä. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 43.
- Hirsjärvi, S. 1982. Tietoisuuden ilmiö kotikasvatuksessa. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja *Kasvatus* 13 (2), 122-125.
- Hirsjärvi, S. (toim.) 1983. Kasvatustieteen käsitteistö. Helsinki: Otava.
- Hurme, H. 1981. Life changes during childhood. University of Jyväskylä. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 41.
- Huttunen, E. 1981. Kotikasvatuksen tukeminen kodin ja päiväkodin yhteistyöllä. Kasvatuksellisen yhteistyön kehittäminen päiväkodin työntekijöiden koulutuksen ja työnohjauksen avulla. Joensuun korkeakoulu. Kasvatustieteiden osaston julkaisuja 19.
- Huttunen, E. 1984. Perheen ja päivähoiton yhteistyö kasvatuksen ja lapsen kehityksen tukijana. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 2.
- Huttunen, E. 1985. Lapsi, perhe ja päivähoito ekologisen tutkimuksen valossa. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja *Kasvatus* 16 (1), 4-9.
- Huttunen, E. 1988. Lapsen käyttäytyminen ja kasvuympäristö. I osa. Perhe ja päivähoito kasvuympäristönä. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta, tutkimuksia 20.

- Hämäläinen, J. 1987a. Perheen vuorovaikutussuhteiden tutkiminen. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja *Kasvatus* 18 (2), 96-105.
- Hämäläinen, J. 1987b. Vanhempainkasvatus: lähtökohtia, suuntauksia, kehittämisenäkymiä. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Ihatsu, M. 1987. Vammaisten oppilaiden sosiaalinen integraatio peruskoulun alasteella. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 5.
- von Isser, A., Quay, H.C. & Love, C.T. 1980. Interrelationships among three measures of deviant behavior. *Exceptional Children* 46, 272-276.
- Jakku-Sihvonen, R. 1983. Lastenkasvatustehtävä vanhempien opiskeluhaluukkuuden pontimina. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja *Kasvatus* 14 (3), 221-225.
- Jakobsson, A-K. & Tobiasson, I. 1972. Behandling av aggressivitet hos förskolebarn. Förskoleprojektet 2. Pedagogiska institutionen. Lärarhögskolan i Göteborg, Rapport nr. 34.
- Jersild, A. 1952. In search of self. An exploration of the role of the school promoting self-understanding. New York: Bureau of Publications.
- Johannessen, E. 1985. Rådgivning i barnehagen. Oslo: Universitetsförlaget.
- Johnson, B.W. & Kanoy, K.W. 1980. Locus of control and self-concept in achieving and underachieving bright elementary students. *Psychology in the Schools* 17 (3), 395-399.
- Johnson, J.A. 1981. The etiology of hyperactivity. *Exceptional Children* 47 (5), 348-354.
- Kalliopuska, M. 1984. Itsetunto. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Karlsson, V. 1983. Förskolemetodik. Lund: Liber Förlag.
- Kash, M. & Borich, G. 1978. Teacher behavior and pupil self-concept. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.
- Kauffman, J.K. 1985. Characteristics of children's behavior disorders. Columbus, Ohio: Bell & Hovell.
- Kawash, G. & Clewes, J. 1986. Inferring a child's level of self-esteem from a knowledge of other personality factors. *Psychology in the Schools* 23 (2), 214-217.
- Kirkhart, R.O. & Kirkhart, E.L. 1972. The bruised self: Mending in early years. In K. Yamamoto (Ed.) *The child and his image. Self-concept in the early years*. Boston: Houghton Mifflin, 121-177.
- Knoff, N.M. 1983. Effect of diagnostic information on special education placement decisions. *Exceptional Children* 49 (5), 440-443.
- Korkiakangas, M. 1977. Lasten persoonallisuuskäsitteiden kehittyminen. Jyväskylän yliopisto. Psykologian laitoksen tutkimuksia 185.

- Korpinen, E. 1987. Koulun arviointijärjestelmä oppilaan minäkäsityksen kehityksen kannalta ja oppilaan kokemana. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja *Kasvatus* 18 (1), 48-55.
- Kossakowski, A. & Otto, K. 1971. *Psychologische Untersuchungen zur Entwicklung sozialistischer Persönlichkeiten*. Berlin: Volk und Wissen.
- Kouluhallitus 1988. Ohjeet erityishuoltona järjestettävästä harjaantumisopetuksesta. Ohje 023/1988.
- Kuusivuotiaiden kasvatusta- ja koulutustoimikunnan mietintö 1978. Komiteamietintö 1978: 5. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Kärrby, G. 1980. *Dialogpedagogik - vision och verklighet. Analys av gruppsamtal med personal: tre förskolor*. Göteborgs universitet. Institutionen för praktisk pedagogik. Rapport nr. 98.
- Kääriäinen, H. 1986. Oppilaan selviytyminen koululaisena sekä minäkuvan ja kouluasenteiden kehitys peruskoulun luokilla 1 - 4. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 45.
- Laajus, S. 1980. Perheen ihmissuhteet. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja *Kasvatus* 11 (3), 156-162.
- Laajus, S. 1985. Terve perhe ja sen häiriöt. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja *Kasvatus* 16 (1), 10-15.
- Lahdes, E. 1977. *Peruskoulun uusi opetusoppi*. Keuruu: Otava.
- Lahtinen, A. et al. 1977. Sosiaalisen kasvatuksen menetelmiä. Opetus-, ohjaus- ja koulutusmateriaalia opettajille. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita 96.
- Lahtinen, A. 1978. Lasten sosiaalisen kehityksen edistäminen opettajien koulutuksen, konsultoinnin ja työnohjauksen avulla. Joensuun korkeakoulun julkaisuja. Sarja A: 10.
- Laki lasten päivähoitosta 1973. 36/19.1.1973.
- Laki lasten päivähoitosta annetun lain muuttamisesta 1985. 1119/31.12.1985.
- Lawrence, J. & Steed, D. 1986. Primary school perception of disruptive behavior. *Educational Studies* 12 (2), 147-157.
- Lehtovaara, A. & Koskenniemi, M. 1978. *Kasvatopsykologia* (9. painos). Keuruu: Otava.
- Leskinen, E. & Pulkkinen, L. 1985. Eksploratiivisen ja konfirmatorisen faktori-analyysin käytöstä lasten temperamentti- ja persoonallisuuden rakenteen selvittämisessä. Jyväskylän yliopisto. Psykologian laitoksen julkaisuja 272.
- Lewis, M. & Lee-Painter, S. 1974. An interactional approach to the mother-infant dyad. In M. Lewis & L. Rosenblum (Eds.) *The effect of the infant on its caregiver*. New York: Wiley & Sons, 21-48.

- Liikanen, P. 1984. Kontrolloitu piirrostarckailu kouluvalmiuden ja koulumenes-
tyksen ennustajana. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitok-
sen tutkimuksia 22.
- Lindsay, G. (Ed.) 1984. Screening for children with special needs. London:
Croom Helm.
- Loeber, R. 1982. The stability of antisocial and delinquent child behavior: A
review. *Child Development* 53, II, 1431-1446.
- Lovell, K. 1981. Educational psychology and children. Hong Kong: Hodder and
Stoughton.
- Lummelahti, L. 1982. Alle kouluikäisten erityisopetus. Teoksessa S. Moberg
(toim.) *Erilaiset oppilaat*. Jyväskylä: Gummerus, 89-104.
- Lummelahti, L. 1983a. Oppilaskorttiin perustuva ohjelma päiväkodin erityisryh-
missä. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan lisensiaatintyö.
- Lummelahti, L. 1983b. Seurantakortin käyttö päivähoitossa. Sosiaalihuollon
julkaisu, sarja B 12. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Lummelahti, L. 1985. Alle kouluikäisen lapsen minäkäsityksestä. Opettajankoulu-
tustlain (844/71) 11 §:n perusteella syyslukukaudella 1985 suoritet-
tuun jatko-opiskeluun liittyvä tutkielma. Opetusministeriö. Korkea-
koulu- ja tiedeosasto. Opettajankoulutustoimisto.
- Lundgren, D.C. & Schwab, M.R. 1977. Perceived appraisal by others, self-
esteem and anxiety. *The Journal of Psychology* 97, 205-213.
- Luolaja, J. 1978a. Perheen kommunikaatioilmasto. Ilmastotutkimuksen kehittyminen
ja uusi sovellutuskokeilu. Jyväskylän yliopisto. Psykologian
laitoksen tutkimuksia 201.
- Luolaja, J. 1978b. Perheen säännöt. Lapsia koskevien sääntöjen, kontrollimenet-
telyjen ja sääntöjen tärkeyden kuvas suomalaisissa perheissä. Jy-
väskylän yliopisto. Psykologian laitoksen tutkimuksia 204.
- Luolaja, J. 1979. Lapsen iän ja sukupuolen yhteyksistä vanhempien kasvatustie-
toisuuteen ja perheen kommunikaatioilmastoon. Jyväskylän yliopis-
to. Psykologian laitoksen tutkimuksia 223.
- Lyman, R., Prentice-Dunn, S., Wilson, D. & Bonfilio, S. 1984. The effects of
success and failure on self-efficacy and task persistence of con-
duct-disordered children. *Psychology in the Schools* 21 (4), 516-
519.
- Maccoby, E. 1980. Social development. Psychological growth and the parent-
child relationship. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Mahler, M.S., Pine, F. & Bergman, S. 1975. The psychological birth of the
human infant. Symbiosis and individuation. London: Hutchinson.
- Manning, M., Heron, J. & Marshall, T. 1978. Styles of hostility and social in-
teractions at nursery, at school and at home. An extended study
of children. In L.A. Hersov, D. Berger & D. Schaffer (Eds.)
Aggression and antisocial behaviour in childhood and adolescence.
London: Pergamon Press, 29-58.

- Marin, M. 1980. Vanhempien erilaisuus kasvattajina. Teoksessa J.E.J. Laine (toim.) Seminaariraportti: Lapsi ja tutkimus. Suomen Akatemian julkaisuja 7. Helsinki: Valtion painatuskeskus, 23-28.
- Marrow, A.J. 1969. The practical theorist. New York: Basic Books.
- McCandless, B.R. 1969. Children, behavior and development. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Mead, G.H. 1934. Mind, self and society. Chicago: The University of Chicago Press.
- Merrett, F. & Wheldall, K. 1984. Classroom behaviour problems which junior school teachers find most troublesome. Educational Studies. 10 (2), 87-92.
- Mischel, W. 1981. Introduction of personality (3rd ed.). New York: CBC College Publishing.
- Mussen, P.H. 1967. Early socialization: learning and identification. New directions in psychology. Vol. III. New York: Holt.
- Mussen, P.H. Conger, J.J. & Kagan, J. 1969. Child development and personality (3rd ed.). New York: Harper & Row.
- Neubauer, W.F. 1976. Selbstkonzept und Identität im Kindes- und Jungendalter. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Niikko, A. 1986. Vuorovaikutuspedagogiikka päiväkodin sosiaalis-emotionaalisen kasvatustoiminnan kehittämisessä. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja Kasvatus 17 (2), 80-86.
- Niikko, A. 1988. Päiväkotihenkilöstön täydennyskoulutus ja päiväkotilasten sosioemotionaaliset taidot. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 7.
- Nummenmaa, T. 1963. Kasvatusasenteet. Jyväskylä: Gummerus.
- Nupponen, R. 1973. Mallioppiminen ja sosiaalisten mallien vaikutukset. Jyväskylän yliopisto. Psykologian laitoksen tutkimuksia 129.
- Odom, S.L., Deklyen, M. & Jenkins, J.R. 1984. Integrating handicapped pre-schoolers: Developmental impact on non-handicapped children. Exceptional Children 51 (1), 41-48.
- Ojala, M. 1981. Koti- ja päiväkotikasvatus pedagogisena kysymyksenä varhaiskasvatustutkimuksen valossa. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja Kasvatus 12 (3), 188-194.
- Ojala, M. 1983. Päivähoidon vaikutukset ja niiden tutkiminen: onko kynttilä jäänyt vakan alle. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja Kasvatus 14 (2), 113-118.
- Ojanen, K. 1976. Vanhempain kasvatustavoitteista. Mannerheimin Lastensuojeluliitto. Lapsiraportti B 21.

- Pahkinen, T. 1987. Psykoterapian vaikutus minäkäsitykseen. Psykoterapian käynnistämän muutosprosessin vaikutus korkeakouluopiskelijoiden minäkäsitykseen. University of Jyväskylä. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 62.
- Patten, M.D. 1977. Self-esteem, anxiety and achievement in young learning disabled children. Ann Arbor, Michigan: University Microfilms International.
- Pehunen, R. 1978. Itsetuntokriisit ja toiminnan kehitys. *Psykologia* 6, 42-51.
- Pehunen, R. 1981. Itsearvostuksen käsite. Turun yliopisto. Filosofian, psykologian ja menetelmätieteiden laitos. *Psykologian tutkimuksia* 53.
- Peruskoulun harjaantumisopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1986. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Piaget, J. 1950. The psychology of intelligence. London: Routledge and Kegan Paul.
- Piaget, J. & Inhelder, B. 1977. Lapsen psykologia. Suom. Mirja Rutanen. Jyväskylä: Gummerus.
- Piazza, R. & Rothman, R. (Eds.) 1979. Pre-school education for the handicapped. Guilford: Special Learning Corporation.
- Piers, E.V. & Harris, D.B. 1964. Age and other correlates of self-concept in children. *Journal of Educational Psychology* 55 (2), 91-95.
- Pitkänen, L. 1968. Aggressiivisuuspiirre käyttäytymisen kuvauksen kaksiulotteisessa viitekehyksessä. Jyväskylän yliopisto. *Psykologian laitoksen tutkimuksia* 84.
- Pitkänen, L. 1969. A descriptive model of aggression and non-aggression with applications to children's behaviour. University of Jyväskylä. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 19.
- Pulkkinen, L. 1977. Kotikasvatuksen psykologia. Jyväskylä: Gummerus.
- Pulkkinen, L., Ahopelto, T., Koski, E., Kotimäki, M., Mauranen, K., Mäkelä E., Määttä H., Poijula S. & Rautiainen, A. 1983. Perhekasvatus peruskoulussa. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja *Kasvatus* 14 (3), 207-220.
- Pulkkinen, L., Heikkinen, A., Markkanen, T. & Ranta, M. 1977. Näin ohjaan lastani. Jyväskylä: Gummerus.
- Pulkkinen, L., Hänninen, M., Kakko, S., Mikkola, P., Mursula, S., Palu, S., Pensas, R-L. & Viljakainen, J. 1980. Myönteisen sosiaalisen käyttäytymisen varhaiskehitys. Jyväskylän yliopisto. *Psykologian laitoksen tutkimuksia* 230.
- Päivähoidon kasvatustavoitekomitean mietintö 1980. Komiteamietintö 1980: 31. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Pölkki, P. 1978a. Lasten minäkäsityksen kehittyminen, determinantit ja merkitys sosiaalisten taitojen kannalta. Jyväskylän yliopisto. *Psykologian laitoksen julkaisuja* 206.

- Pölkki, P. 1978b. Koulutulokkaiden minäkäsitys eri kasvuympäristöissä. Jyväskylän yliopisto. Psykologian laitoksen tutkimuksia 210.
- Pölkki, P. 1985. Lasten yhteistoimintataidot esikoulusta kouluun siirtymisvaiheessa. Jyväskylän yliopisto. Psykologian laitoksen julkaisuja 277.
- Quay, H.C. 1979. Classification. In H.C. Quay & J.S. Werry (Eds.) Psychopathological disorders of childhood. New York: Wiley, 1-29.
- Raivola, R. 1976. Koulujen työrauhatilanne Hämeen läänissä vuonna 1976. Hämeen lääninhallitus. Työrauhaneuvottelukunta. Raportteja 19.11.1976.
- Raymond, J. 1984. Teaching the child with special needs. London: Ward Lock Educational.
- Redl, F. & Wineman, D. 1957. "Controls from Within". The aggressive child. New York: The Free Press.
- Richman, N., Stevenson, J. & Graham, P.J. 1982. Pre-school to school: a behavioural study. London: Academic Press.
- Rie, E.D., Rie, H.E. & Henderson, D.B. 1978. A parent-teacher behavior rating scale for underachieving children. Journal of Learning Disabilities 11, 661-663.
- Rogers, C. 1959. A theory of therapy, personality and interpersonal relationships, as developed in the client-centered framework. In S. Koch (Ed.) Psychology: A study of a science. Vol.3. New York: McGraw-Hill, 184-256.
- Ruoppila, I. 1983. Nuoret vanhemmat kasvattajina. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja Kasvatus 14 (5), 352-357.
- Ruoppila, I. & Korhonen, M. 1973a. Esikoulun, lastentarhan ja kodin vaikutus lasten kehitykseen I. Jyväskylän yliopisto. Psykologian laitoksen tutkimuksia 149.
- Ruoppila, I. & Korhonen, M. 1973b. Esikoulun, lastentarhan ja kodin vaikutus lasten kehitykseen I. Jyväskylän yliopisto. Psykologian laitoksen tutkimuksia 150.
- Rutter, M. 1978. Family, area and school influences in the genesis of conduct disorders. In C.A. Hersov, D. Berger & D. Schaffer (Eds.) Aggression and anti-social behaviour in childhood and adolescence. London: Pergamon Press, 95-114.
- Salminen, H. 1988. Kolme - viisivuotiaiden lasten päivähoidon toimintasuunnitelma. Sosiaalihuollituksen julkaisuja 2. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Sameroff, A. & Chandler, M. 1975. Reproductive risk and the continuum of caretaking casualty. In F. Horowitz, M. Hetherington, S. Scarr-Salapatek & G. Siegel (Eds.) Review of child development research, Vol. 4. Chicago: University of Chicago Press. Teokseen on viitattu teoksessa D. Bricker 1982. Early intervention program: Program description and procedural manual. University of Oregon, Center on Human Development, 13.

- Samuels, S.C. 1977. Enhancing self-concept in early childhood, theory and practice. New York: Human Sciences Press.
- Samuels, S.C. 1981. Disturbed exceptional children. An integrated approach. New York: Human Sciences Press.
- Schaefer, E.S. 1959. A circumplex model for maternal behavior. *Journal of Abnormal and Social Psychology* 59, 226-235.
- Scheirer, M.A. & Kraut, R.E. 1979. Increasing educational achievement via self-concept change. *Review of Educational Research* 49 (1), 131-150.
- Shavelson, R.J. & Bolus, R. 1982. Self-concept: The interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology* 74 (1), 3-17.
- Singer, J.L. 1977. Imagination and make-believe play in early childhood: Some educational implications. *Journal of Mental Imagery* 1, 127-144.
- Soininen, M. 1981. Tavoiteoppimismallin sovellutus peruskoulun ensimmäisen ja toisen luokan matematiikkaan ja äidinkieleen. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden laitos, sarja B, osa 8.
- Sosiaalihalitus 1978. Erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevien lasten päivähoito. Erityispäivähoidon työryhmän muistio. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Strain, P.S., Kerr, M.M., Stagg, V., Lenkner, D.A., Lambert, D.L., Mendelsohn, S.R. & Franca, V.M. 1983. Relationship between self-concept and directly observed behaviors in kindergarten children. *Psychology in the Schools* 20, (4) 498-505.
- Studwell, P. & Moxley, R. 1984. Self-recording in kindergarten: A study in naturalistic evaluation. *Psychology in the Schools* 21 (4), 450-456.
- Takala, M., Alanen, L., Luolaja, J. & Pölkki, P. 1979. Perheen elämäntapa, vanhempien kasvatustietoisuus ja lasten sosiaalinen kehitys. Jyväskylän yliopisto. Psykologian laitoksen tutkimuksia 219.
- Thomas, J.B. 1973. Self-concept in psychology and education. A review of research. Slough: NFER.
- Thomas, J.B. 1980. The self in education. Slough: NFER.
- Tolor, B. & Tolor, A. 1982. An attempted modification of impulsivity and self-esteem in kindergartners. *Psychology in the Schools* 19 (4), 526-531.
- Toskala, A. 1974. Oppimisterapiat ja mielenterveys. Jyväskylä: Gummerus.
- Ullman, L.P. & Krasner, L. 1975. A psychological approach to abnormal behavior (2nd ed.). New Jersey: Prentice-Hall.
- Varhaiskasvatuksen henkilökunnan koulutuskomitean mietintö 1974. Komiteanmietintö 1974:15. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

- Vedeler, L. 1982. Integrering i barnehagen. Oslo: Universitetsforlag.
- Vedeler, L. & Horn, E. 1984. Spesialpedagogikk i barnehagen. Oslo: Universitetsforlaget.
- Velder, D.M. 1984. Self-efficacy in children: The effects of cognitive development, information source and performance feedback on the self-efficacy. University of Alabama. University Microfilms International.
- Viljanen, E. 1975. Opetuksen eriyttäminen. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Viljanen, E. 1979. Kasvatustiede. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Westmacott, E.V.S. & Cameron, R.J. 1983. Behaviour can change (3rd ed.). London: Macmillan Education.
- White, B. 1979. The origins of human competence. Lexington, Massachusetts: Lexington Books D.C. Heath and Co.
- Wylie, R. 1974. The self-concept. Vol.1. A review of methodological considerations and measuring instruments. University of Nebraska. Press Lincoln and London.
- Zimmerman, B.J. & Ringle, J. 1981. Effects of model persistence and statements of confidence on children's self-efficacy and problem solving. *Journal of Educational Psychology* 73 (4), 485-493.

OPETTAJIEN SUORITAMA SOPEUTUMISEN ARVIOINTI I

ARVIOINTI PÄIVÄKOTIIN SOPEUTUMISESTA

Lapsen nimi _____ Päiväkoti _____
 Syntymäaika _____ Opettaja(t) _____
 Äidin ammatti _____
 Isän ammatti _____

EMOTIONAALINEN JA SOSIAALINEN KÄYTTÄYTYMINEN	
RIIPPUVA: vaatii aikuisen/jonkun huomiota jatkuvasti, pyrkii viereen, tarttuu käteen, seurailee ...	ei koskaan 1 2 3 4 5 usein
SULKEUTUNUT: vetäytyy omiin oloihin, ei puhu ...	ei koskaan 1 2 3 4 5 usein
PELOKAS: säikkyy, vapisee, on jännittynyt, arkailee ...	ei koskaan 1 2 3 4 5 usein
VÄLINPITÄMÄTÖN: ei välitä miltä toisista tuntuu, ei osoita ilon/surun/muita tunteita ...	ei koskaan 1 2 3 4 5 usein
AGGRESSIIVINEN: määräilee/alistaa toisia, kiusaa, tappelee ...	ei koskaan 1 2 3 4 5 usein
MASENTUNUT: on hiljainen/onneton, itkeskelee, on haluton ...	ei koskaan 1 2 3 4 5 usein
EPÄVARMA: ei luota itseensä, ei yritä, on avuton, aliarvioi suorituksiaan, sanoo ettei osaa ...	ei koskaan 1 2 3 4 5 usein
TYÖSKENTELYKÄYTTÄYTYMINEN	
HEIKOSTI SUORIUTUVA LEIKKIEN/TEHTÄVIEN ALOITTAMISESSA: epäröi valinnoissa, vilkuilee toisilta, ei tiedä miten tehdä, luopuu ...	ei koskaan 1 2 3 4 5 usein
HEIKOSTI SUORIUTUVA LEIKKIEN/TEHTÄVIEN LOPETTAMISESSA: keskeyttää, vaihtaa, kiirehtii, hosuu, on huolimaton, ei välitä tuloksesta ...	ei koskaan 1 2 3 4 5 usein
KESKITTYMÄTÖN: ei kuuntele ohjeita, on omissa maailmoissaan, hyppelöhtii asiasta toiseen, vaihtaa kiinnostuksen kohteita ...	ei koskaan 1 2 3 4 5 usein
EPÄITSENÄINEN: kyselee jatkuvasti, ei hyödy yleisistä ohjeista, tekee tehtäviä seuraamalla toisia, lannistuu epäonnistuuessa ...	ei koskaan 1 2 3 4 5 usein
MOTIVOITUMATON: ei innostu mistään, on kyllästynyt/väsynyt, kyselee, milloin lopetetaan, tekee vain tiettyjä tehtäviä...	ei koskaan 1 2 3 4 5 usein
TYÖRAUHAKÄYTTÄYTYMINEN	
LEVOTON: liikehtii, lähtee paikaltaan, tömistelee, naputtelee, koskettelee tavaroita ...	ei koskaan 1 2 3 4 5 usein
ÄÄNEKÄS: meluaa, puhelee, huutelee, nauraa, kiroilee ...	ei koskaan 1 2 3 4 5 usein
ÄRSYNTYVÄ: saa raivokohtauksia, ei kestä kiusaamista, ei kestä häviämistä, ei kestä huomiota/huomiotta jäämistä ...	ei koskaan 1 2 3 4 5 usein
TOTTELEMATON: ei tee ohjeen mukaan, ei noudata sääntöjä, sanoo vastaan, selittelee, syyttelee, pitää oman päänsä ...	ei koskaan 1 2 3 4 5 usein
VÄKIVALTAINEN: lyö, potkii, hakkaa, tönii, heittelee, rikkoo ...	ei koskaan 1 2 3 4 5 usein
MUUTA: miten muuten kuvailisit lapsen heikkoa päiväkotiin sopeutumista? Kirjoita ja arvioi kuinka usein vaikeuksia esiintyy.	
_____	ei koskaan 1 2 3 4 5 usein
_____	ei koskaan 1 2 3 4 5 usein
_____	ei koskaan 1 2 3 4 5 usein
loppumittauksessa: vastuuntunnoton	ei koskaan 1 2 3 4 5 usein
_____	ei koskaan 1 2 3 4 5 usein
_____	ei koskaan 1 2 3 4 5 usein

LIITE 2

PÄIVÄKOTIIN SOPEUTUMISEN TARKKAILU

Tarkkailua suoritetaan seuraavissa toiminnoissa:

leikki (10 min):	leikkipäivänä tai vastaavassa tilanteessa tarkkailu aloitetaan leikin alkuvaiheessa
vapaa toiminta (10 min):	kun päivän varsinainen työskentely on ohi ja lapset saavat valita mitä tekevät
ulkoilu (10 min):	väliulkoilu, kaikki lapset ovat ulkona
ruokailu (10 min):	pääruokailun aikana, tarkkailu suoritetaan mieluummin toisen ohjatessa lapsia
lauluhetki (5 min):	tarkkailu suoritetaan mieluummin toisen ohjatessa lapsia
ohjattu tuokia (5 min):	esimerkiksi keskustelu, uuden asian käsittelytuokio, tarkkailu suoritetaan mieluummin toisen ohjatessa lapsia

Tee merkinnät //.. tarkkailun kuluessa sopivaan minuuttiruutuun heti, kun huomaat lapsen käyttäytyvän ko. tavalla. Merkitse samoin opettajan (itsesi tai toisen ohjaajan) käyttämät toimenpiteet //.. sopiviin lapsen käyttäytymistä vastaaviin ruutuihin.

Opettajan toimenpiteet määritellään seuraavasti:

tauko, odottaminen:	lapsen käyttäytymistä pyritään muuttamaan /lopettamaan keskeyttämällä ohjaus ja odottamalla hiljaa vähän aikaa
huomiotta jättäminen:	lapsen käyttäytyminen, joka ei ole tilanteeseen sopivaa jätetään tarkoituksella huomiotta
sanallinen/myönteinen:	hyväksyntä osoitetaan sanallisesti = kannustus, kiitos, myönteinen huomio; annetaan lisäohjeita ja vaihtoehtoja
sanallinen/kielteinen:	lapsen nimi sanotaan tiukasti, esitetään kielto, moite, uhkaus, varoitus, muistutus
fyysinen toimenpide:	huomataan/muistutetaan katseella, päännyökäyksellä, eleellä, käden liikkeellä, kosketuksella, vaihdetaan paikkaa, ohjataan kädestä pitäen, mennään lähelle, otetaan syliin

PÄIVÄKOTIIN SOPEUTUMISEN TARKKAILU / lapsen nimi

Toiminta _____ / pvm _____	LAPSEN KÄYTTÄYTYMINEN (/)										OPETTAJAN TOIMENPITEET (/)			
	minuutti										odot- tam tauko	huo- miott jättäm	sanall myön- tein	fyysin toimenp
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10					
<p>RIIPPUVUUS: tulee lähelle, vaatii viereen, seurailee, pyytää apua, kyselee</p> <p>SULKEUTUNEISUUS: vetäytyy toisista, ei puhu</p> <p>PELOKKUUS: ei uskalla tehdä / tulla, kysyy lupaa, on jännittynyt, vapisee</p> <p>VÄLINPITÄMÄTTÖMYYS: ei välitä itsestään / toisista, ei naura, ei itke, ei innostu</p> <p>VASTUUNTUNNOTTOMUUS: ei tunne velvollisuuksia, ei välitä tekojen seurauksista</p> <p>AGGRESSIIVISUUS: satuttaa, sortaa, paiskii, uhkailee, haukkuu, raivoaa</p> <p>MASENTUNEISUUS: on surullinen, itkeskelee, on vakava, on haluton, on passiivinen</p> <p>EPÄVARMUUS: ei usko osaavansa / onnistuvansa, ei yritä, ei osallistu</p>														

<p>HEIKKOUS ALOITTAMISESSA: epäröi, ei osaa valita, katsoo toisilta, luopuu</p> <p>HEIKKOUSLOPETTAMISESSA: hutiloi, ei korjaa, ei välitä tuloksesta, ei saa valmiiksi, takertuu</p> <p>KESKITTYMÄTTÖMYYS: ei kuuntele, ei omaksu ohjeita, kiinnittää huomion muihin asioihin, siirtyy tehtävästä toiseen, unohtaa tehtävän</p> <p>EPÄITSENÄISYYS: ei osaa aloittaa, tarvitsee rohkaisua, jäljittelee, ei pysty itsenäisiin / omaperäisiin ratkaisuihin eikä suorituksiin</p> <p>HEIKKOUS MOTIVOITUMISESSA: ei kiinnostu, ei ryhdy, on kyllästynyt / väsynyt</p>		
<p>LEVOTTOMUUS: liikehtii, koskettelee, kyselee milloin lopetetaan / siirytään</p> <p>ÄÄNEKKYYS: huutelee, päristelee, meluaa äänellään/esineillä / liikkeillään</p> <p>ÄRSYNTYNEISYYS: ei kestä huomiota/ tappiota, riehuu, suuttuu, lopettaa, lähtee</p> <p>TOTTELEMATTOMUUS: ei noudata ohjeita / sääntöjä, sanoo vastaan, pitää "päänsä"</p> <p>VÄKIVALTAISUUS: käy kimppuun, lyö, potkii, heittelee, rikkoo</p>		

**OPETTAJIEN SUORITTAMA SOPEUTUMISEN ARVIOINTI II
VANHEMPIEN SUORITTAMA SOPEUTUMISEN ARVIOINTI**

Arvioikaa lapsen sopeutuvuutta seuraavien vaihtoehtojen suhteen:

	hyvin	melko	jonkin verran	jonkin verran	melko	hyvin	
riippuva (ei jää vanhemmista, ei uskalla itse tehdä ratkaisuja)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	riippumaton (uskaltaa yrittää itse)
avoin (kertoo, kyselee, osallistuu)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	sulkeutunut (ei puhu vieraille, ujostelee)
rohkea (on reipas, uskaltaa)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	pelokas (pelästyy, kysyy lupaa, on jännittynyt)
ei-vastuuntuntoinen (ei hoida tehtäviään, ei välitä tekojensa seurauksista)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	vastuuntuntoinen (haluaa tehdä oikein/velvollisuutensa, ottaa toiset huomioon)
välinpitämätön (ei itke/naura/ilmaise tunteita)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	myötätuntoinen (ottaa osaa toisen iloon ja suruun)
itsensä hillitsevä (hoitaa tilanteet rauhallisesti)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	aggressiivinen (purkaa ulospäin, lyö, haukkuu)
masentunut (on hiljainen, surkea, itkeskelee)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	iloinen, onnellinen (valoisa, hymyilevä, naurava)
epävarma (ei usko osaavansa, kyselee)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	itseensä luottava (yrittää, uskoo kykyihinsä)
aloitekyllinen (uskaltaa ryhtyä, aloittaa itse, yrittää uutakin tehtävää)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	aloitekyllytön (tarvitsee rohkaisua, ei ryhdy itse toimiin)
päämäärätietoinen (haluaa tehdä työn valmiiksi, korjaa virheitä)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ei-päämäärätietoinen (ei välitä työn tuloksesta, hutiloi, takertuu tehtävään)
keskittymätön (jättää kesken, ei jaksa, vaihtaa)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	keskittyvä (paneutuu tehtäviin ja leikkeihin)
itsenäinen (tekee omia ratkaisuja ja valintoja)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	epäitsenäinen (jäljittelee, ei osaa tehdä itse)
innostumaton (ei kiinnostu, on kyllästynyt)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	innostuva (on innostunut kohteeseen, ryhtyy leikkeihin mielellään)
rauhallinen (levollinen, jaksaa olla paikallaan)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	levoton (on aina liikkeessä, lähtee, tulee)

äänekäs (on aina äänessä, päristelee, huutaa, puhuu kovalla äänellä)

hiljainen, rauhallinen (ei melua, pystyy tarkkailemaan äänikäyttöään)

ei-ärsyyntyvä (ei hermostu, kestää pientä kiusantekoa ja tappiota suuttumatta heti)

ärsyyntyvä (ei kestä häviämistä, suuttuu, riehuu)

tottelematon (ei tottele, panee vastaan)

tottelevainen (tekee sopimusten ja ohjeiden mukaan)

väkivaltainen (lyö, potkii, rikkoo)

ei-väkivaltainen (ratkaisee ristiriitatilanteita sovittelemalla, puhumalla)

MINÄKÄSITYSHAASTATTELU/b

 Lapsen nimi _____
 Päiväkoti _____
 Päivämäärä _____

Esitän sinulle kysymyksiä. Vastaa oletko sellainen tai teetkö sillä tavalla usein, joskus tai ei koskaan. (Sanotaan: "Oletko iloinen usein, oletko joskus iloinen vai oletko koskaan iloinen?")

	usein	joskus	ei koskaan
1. Oletko iloinen	—	—	—
2. Autatko toisia	—	—	—
3. Oletko surullinen	—	—	—
4. Tappeletko toisten kanssa	—	—	—
5. Oletko arka	—	—	—
6. Jännittääkö sinua	—	—	—
7. Puhutko paljon	—	—	—
8. Oletko ahkera	—	—	—
9. Oletko kohtelias	—	—	—
10. Teetkö tehtävät loppuun	—	—	—
11. Haluatko voittaa	—	—	—
12. Suututko helposti	—	—	—
13. Oletko tuhma	—	—	—
14. Oletko väsynyt	—	—	—
15. Oletko yksinäinen	—	—	—
16. Jätätkö tehtäviä kesken	—	—	—
17. Totteletko aikuisia	—	—	—
18. Annatko tavaroita lainaksi	—	—	—
19. Oletko laiska	—	—	—
20. Onko sinulla kavereita	—	—	—
21. Epäonnistutko	—	—	—
22. Moititaanko sinua	—	—	—
23. Oletko onnellinen	—	—	—
24. Oletko hyvä urheilussa	—	—	—
25. Oletko kaikille kiva	—	—	—
26. Lyötkö toisia	—	—	—
27. Oletko itsepäinen	—	—	—
28. Haukutko toisia	—	—	—
29. Oletko hiljainen	—	—	—
30. Oletko rohkea	—	—	—
31. Oletko huolellinen	—	—	—

32. Haluatko määrätä toisia	—	—	—
33. Tarvitsetko aikuisen apua	—	—	—
34. Kiusaatko toisia	—	—	—
35. Oletko heikko	—	—	—
36. Teetkö mitä kaverit käskevät	—	—	—
37. Oletko onneton	—	—	—
38. Osaatko tehdä työt hyvin	—	—	—
39. Katsotko tehtäviä toisilta	—	—	—
40. Syytätkö toisia	—	—	—
41. Oletko kyllästynyt	—	—	—
42. Oletko levoton	—	—	—
43. Kiroiletko	—	—	—
44. Pitävätkö toiset sinusta	—	—	—
45. Pelottaako sinua	—	—	—
46. Kuunteletko ohjeita	—	—	—
47. Pidätkö omista piirroksistasi ja askarteluistasi	—	—	—
48. Otatko toisten tavaroita ilman lupaa	—	—	—
49. Oletko tyytyväinen itseesi	—	—	—
50. Pahoitatko mielesi	—	—	—

VANHEMPIEN KASVATUSKÄYTÄNTÖKYSELY

(vastausfrekvenssit)

1. Kuka perheessänne ensisijaisesti huolehtii lapsen kasvatuksesta?

22 äiti 2 isä 60 molemmat yhdessä 11 puutt. tieto

2. Onko teillä ja päiväkodilla samanlaiset kasvatustavoitteet?

11 hyvin samanlaiset

57 melko samanlaiset

13 jonkin verran samanlaiset

2 jonkin verran erilaiset erona on _____
melko erilaiset

hyvin erilaiset

12 puutt. tieto

3. Arvioikaa, kasvatatteko lapsenne samanlaisilla periaatteilla kuin Teidät on kasvatettu?

a) isän vastaus:

5 hyvin samanlaisilla

25 melko samanlaisilla

29 jonkin verran samanlaisilla

9 jonkin verran erilaisilla

6 melko erilaisilla

2 hyvin erilaisilla

19 puutt. tieto

erona on _____

b) äidin vastaus:

6 hyvin samanlaisilla

33 melko samanlaisilla

26 jonkin verran samanlaisilla

9 jonkin verran erilaisilla

7 melko erilaisilla

hyvin erilaisilla

14 puutt. tieto

erona on _____

4. Millaiseksi arvioitte oman kasvatustyylinne seuraavien vaihtoehtojen suhteen?

a) äidin vastaus:

	hyvin	melko	jonkin verran	jonkin verran	melko	hyvin	puutt. tieto	
ankara		7	42	14	19	1	12	lempeä
johdonmukainen	6	43	18	13	3		12	epävakainen
hyväksyvä	21	35	19	7			13	torjuva
demokraattinen	2	39	21	16	2		15	autoritaarinen (hallitseva)
holhoava	4	14	25	17	17	5	13	itsenäistävä
tunteeton		1	6	11	24	30	13	tunteita ilmaiseva
kannustava	21	44	14	4			12	lannistava
kahlitseva		1	21	21	39		13	salliva
myönteinen	14	40	17	10			14	kielteinen
hemmotteleva	4	20	40	16	3		12	karaiseva (ei hemmotteleva)
hellä	15	44	18	3			12	karu
äkkipikainen	2	13	35	12	16	4	13	harkitseva
palkitseva	2	28	39	13			13	rankaiseva
kunnianhimoinen	1	4	27	16	30	3	14	maltillinen
rauhallinen	1	4	15	17	37	8	13	kiivas

b) isän vastaus:	hyvin	melko	jonkin verran	jonkin verran	melko	hyvin	puutt. tieto	
ankara	2	9	17	34	10	23		lempeä
johdonmukainen	9	41	17	4	1	23		epävakainen
hyväksyvä	13	38	16	5		23		torjuva
demokraattinen	8	26	14	16	6	1	24	autoritaarinen (hallitseva)
holhoava	1	6	23	15	25	2	23	itsenäistävä
tunteeton		4	7	24	28	9	23	tunteita ilmaiseva
kannustava	17	31	19	3	2	23		lannistava
kahlitseva		2	19	19	26	6	23	salliva
myönteinen	16	38	12	5		24		kielteinen
hemmotteleva	2	12	27	22	8	24		karaiseva (ei hemmotteleva)
hellä	10	18	26	17	1	23		karu
äkkipikainen	2	7	30	14	15	5	22	harkitseva
palkitseva	4	15	40	13		23		rankaiseva
kunnianhimoinen	5	9	18	21	14	5	23	maltillinen
rauhallinen	13	19	19	18	2	1	23	kiivas

5. Kumpiko vanhemmista asettaa enemmän rajoituksia lapselle?

35 äiti 15 isä 33 kumpikin yhtä paljon

6. Onko vanhemmilla erimielisyyksiä lapsen kasvatuksessa?

5 hyvin usein Millaisia ja millaisissa tilanteissa:
 melko usein _____
 6 joskus _____
 33 melko harvoin _____
 21 hyvin harvoin _____
 16 ei koskaan _____
 14 puutt. tieto _____

7. Onko Teillä ollut vaikeuksia lapsen kasvatuksessa joissakin määrättyissä tilanteissa?

32 ruokailu	25 pukeutuminen
37 nukkumaanmeno	6 ulkoilu
20 television katselu	8 leikki
9 vierailu	51 tavaroiden järjestely
14 kaupassa käynti	12 päiväkotiin lähtö
12 peseytyminen	muu, mikä _____
3 harrastukset	_____

8. Millainen koette olevanne kasvattajana?

a) isän vastaus:

- 1 hyvin onnistunut
 34 melko onnistunut
 36 jonkin verran onnistunut
 2 jonkin verran epäonnistunut
 1 melko epäonnistunut
 hyvin epäonnistunut
 21 puutt. tieto

b) äidin vastaus:

- hyvin onnistunut
 36 melko onnistunut
 37 jonkin verran onnistunut
 5 jonkin verran epäonnistunut
 1 melko epäonnistunut
 hyvin epäonnistunut
 16 puutt. tieto

9. Miten ja missä olette mielestänne kasvattajana

a) onnistuneet: _____

b) epäonnistuneet: _____

10. Seuraavassa esitetään tavoitteita, joihin kasvatuksella voidaan pyrkiä.

Antakaa jokaiselle tavoitteelle arvosana sen mukaan, miten tärkeänä sitä pidätte lapsen kasvatuksessa (sopiva numero ympyröidään).

10 = korkein arvosana, tavoite erittäin tärkeä: 1 = alin arvosana, ei tärkeä

ystävällisyys	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
kohteliaisuus	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
rehellisyys	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
yhteistyökykyisyys	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
itseluottamus	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
ahkeruus	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
itsenäisyys	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
rohkeus	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
vastuuntuntoisuus	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
tottelevaisuus	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
myötätuntoisuus	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
avoimuus	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
keskittymiskykyisyys	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
itsehillintä	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
joustavuus	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
tottelevaisuus	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
päämäärätietoisuus	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
rauhallisuus	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
aloitekykyisyys	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
etevyys (älykyys)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
itsensä hyväksyminen	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

12. Seuraavassa esitetään eräitä kasvatustapojen menetelmiä, joita käytetään tilanteissa, kun lapsi on tottelematon, kiukuttelee jne. Arvioikaa, onko menetelmä hyvä vai huono ympyröimällä sopiva numero. Merkitää myös käytättekö itse näitä menetelmiä (sopiva vaihtoehto rastietaan).

	hyvin huono	melko huono	tavallinen	melko hyvä	hyvin hyvä	käytän joskus	en käytä	käytän usein
Lasta kielletään ja muistutetaan sopimuksesta	1	2	3	4	5	39	45	
Selvitetään uudelleen, miksi niin ei voi tehdä	1	2	3	4	5	37	47	
Lähetetään lapsi toiseen huoneeseen miettimään asiaa	1	2	3	4	5	35	39	10
Jätetään kotiarestiin, kun toiset tulevat hakemaan leikkimään	1	2	3	4	5	15	66	3
Keskustellaan tilanteesta ja kuunnellaan lasta	1	2	3	4	5	30	54	
Tukistetaan lasta	1	2	3	4	5	44	39	1
Osoitetaan lapselle, että hänet hyväksytään, mutta ei tällaista käytöstä	1	2	3	4	5	28	2	53
Jätetään lapsi ilman viikkorahaa tai makeispäivää	1	2	3	4	5	17	63	3
Kielletään, mutta ei valvota, että lapsi lopettaa	1	2	3	4	5	23	56	1
Luvataan jotain mieluisaa, jos lapsi lopettaa	1	2	3	4	5	39	43	1
Annetaan piiskaa tai käytetään muuta fyysistä rangaistusta	1	2	3	4	5	8	72	1
Uhataan jättää ilman jotain mieluisaa, jos lapsi ei lopeta	1	2	3	4	5	46	35	1
Osoitetaan lapselle, että äiti tai isä on todella vihainen	1	2	3	4	5	63	6	14
Vaaditaan anteeksipyyntöä	1	2	3	4	5	54	18	12
Todetaan lapselle, ettei tämä opi koskaan käyttäytymään kunnolla	1	2	3	4	5	20	63	
Vedotaan siihen, että lapsen teko tekee isän tai äidin surulliseksi	1	2	3	4	5	55	18	11
Yritetään kiinnittää lapsen kiinnostus muualle	1	2	3	4	5	55	12	16
Sanotaan lapselle, että asia käsitellään, kun isä tai äiti tulee kotiin	1	2	3	4	5	36	43	3
Jätetään tapahtuma kokonaan huomiotta	1	2	3	4	5	28	55	
Kannustetaan lasta ratkaisemaan, miten olisi meneteltävä	1	2	3	4	4	49	1	34
Annetaan merkki (päännyökkäys, katse), että lapsi itse muistaisi, miten on sovittu	1	2	3	4	5	47	16	21
Mennään lähelle, otetaan lapsi syliin ja odotetaan hänen rauhoittumisestaan	1	2	3	4	5	55	9	20
Vedetään lapsi pois tilanteesta, mutta ei puhuta mitään	1	2	3	4	5	14	70	

Mitä muita kasvatustapojen menetelmiä käytätte ja pidätte hyvinä? Kirjoittakaa paperin kääntöpuolelle, olkaa hyvä.

KIITOKSET VASTAUKSISTANNE!

TAULUKKO 1

OPETTAJIEN SUORITTAMA SOPEUTUMISEN ARVIOINTI I

Suorakulmaisesti rotatoitu faktorimatriisi sopeutumisesta,
alkumittaus/opettajien I arviointi (N=95)

Osio	Faktori I	Faktori II	Faktori III	h ²
A 11 myötätuntoinen	.61	.00	.58	.72
12 konstruktiiivinen	.84	.03	-.03	.72
21 hiljainen, rauhallinen	.70	.34	-.10	.61
22 tasapainoinen	.71	.28	.14	.61
23 tottelevainen	.74	.31	.01	.66
24 harkitseva	.87	.18	.00	.79
A 15 helppous aloittaa tehtävät	.09	.70	.48	.74
16 helppous lopettaa tehtävät	.31	.68	.16	.59
17 keskittyvä	.44	.69	.00	.67
18 omatoiminen	.21	.79	.08	.68
20 rauhallinen	.55	.62	-.12	.72
A 8 riippumaton	-.03	.35	.41	.30
9 avoin	-.13	-.06	.62	.41
10 rohkea	-.20	.28	.62	.51
13 valoisa, iloinen	.18	-.02	.76	.61
14 varma	.09	.48	.56	.56
19 innostuva	.26	.42	.50	.49
ominaisarvo	6.37	2.71	1.38	10.46
suhteellinen ominaisarvo	37.5%	15.9%	8.2%	61.6%

I Konstruktiivinen, harkitseva
II Toimiva, omatoiminen
III Rohkea

TAULUKKO 2

OPETTAJIEN SUORITTAMA SOPEUTUMISEN ARVIOINTI II

Suorakulmaisesti rotatoitu faktorimatriisi opettajien arvioimasta lapsen sopeutumisesta, alkumittaus/II arviointi (N=95)

Osio	Faktori I	Faktori II	Faktori III	h ²
OA 99 vastuuntuntoinen	.66	.22	.25	.56
101 itsensä hillitsevä	.85	-.02	.22	.77
106 keskittyvä	.58	.54	.01	.63
109 rauhallinen	.82	.13	-.08	.71
110 hiljainen	.86	-.11	-.13	.76
111 joustava	.72	-.05	.09	.53
112 tottelevainen	.69	-.06	.19	.52
113 harkitseva	.81	.00	-.04	.67
96 riippumaton	-.13	.61	.31	.50
98 rohkea	-.29	.59	.44	.63
103 itseensä luottava	-.00	.74	.22	.60
104 aloitekykyinen	.04	.78	.27	.70
105 päämäärätietoinen	.41	.68	.06	.64
107 omatoiminen	.01	.83	.01	.70
97 avoin	-.30	.38	.54	.53
100 myötäelävä	.44	.11	.66	.64
102 onnellinen	.15	.17	.78	.67
108 innostuva	.15	.38	.55	.48
ominaisarvo	5.76	4.28	1.27	11.31
suhteellinen ominaisarvo	32.0%	23.8%	7.1%	62.9%

I Harkitseva, itsensä hillitsevä
 II Omatoiminen
 III Myötäelävä

TAULUKKO 3

VANHEMPIEN SUORITTAMA SOPEUTUMISEN ARVIOINTI

Vinokulmaisesti rotatoitu faktorimatriisi vanhempien arvioimasta lasten sopeutumisesta, alkumittaus (N=95)

Osio	Faktori I	Faktori II	Faktori III	h ²
A 101 itsensä hillitsevä	.59	-.17	.04	.38
109 rauhallinen	.71	.10	-.14	.61
110 hiljainen	.83	.17	.13	.61
111 joustava	.29	-.09	-.24	.24
112 tottelevainen	.46	-.02	-.29	.44
113 harkitseva	.40	-.12	-.16	.29
96 riippumaton	-.05	-.56	-.18	.39
97 avoin	-.14	-.72	.08	.49
98 rohkea	-.17	-.89	.14	.75
102 onnellinen	.05	-.49	-.27	.41
103 itseensä luottava	.05	-.68	.04	.46
104 aloitekykyinen	.14	-.69	-.15	.64
107 omatoiminen	.27	-.64	.04	.51
99 vastuuntuntoinen	.12	.06	-.57	.38
100 myötäelävä	-.20	.00	-.90	.68
105 päämäärätietoinen	.22	-.02	-.44	.34
106 keskittyvä	.33	-.02	-.38	.37
108 innostuva	.12	-.26	-.55	.55
ominaisarvo	5.10	2.61	0.92	8.63
suhteellinen ominaisarvo	28.4%	14.5%	5.1%	48.0%

I Rauhallinen, hiljainen
 II Arka, sulkeutunut
 III Välinpitämätön

TAULUKKO 1

Suorakulmaisesti rotatoitu faktorimatriisi äidin kasvatustyylistä (N=95)

Osio	Faktori I	Faktori II	h ²
A 29 lempeä	.44	.03	.19
31 hyväksyvä	.68	-.25	.53
32 demokraattinen	.53	-.08	.29
34 tunteita ilmaiseva	.57	.05	.33
35 kannustava	.51	-.32	.40
36 salliva	.69	.22	.53
37 myönteinen	.63	-.19	.44
39 hellä	.66	-.42	.62
40 harkitseva	.41	.12	.18
42 maltillinen	.45	.37	.34
33 itsenäistävä	.10	.54	.30
38 karaiseva	-.13	.49	.26
ominaisarvo	3.39	1.07	4.46
suhteellinen ominaisarvo	28.3%	9.0%	37.2%

I Äidin hellä kasvatustyyli

II Äidin itsenäistävä kasvatustyyli

TAULUKKO 2

Vinokulmaisesti rotatoitu faktorimatriisi isän kasvatustyylistä (N=95)

Osio	Faktori I	Faktori II	h ²
A 44 lempeä	.61	.01	.38
46 hyväksyvä	.44	.26	.37
47 demokraattinen	.54	.13	.38
49 tunteita ilmaiseva	.51	.04	.28
53 karaiseva	-.51	.07	.23
54 hellä	.78	-.07	.56
45 johdonmukainen	-.06	.66	.40
50 kannustava	.25	.65	.65
52 myönteinen	.11	.66	.62
56 palkitseva	-.08	.62	.34
58 rauhallinen	.32	.40	.40
ominaisarvo	3.70	0.86	4.56
suhteellinen ominaisarvo	33.7%	7.8%	41.5%

I Isän hellä kasvatustyyli

II Isän johdonmukainen kasvatustyyli

TAULUKKO 3

Suorakulmaisesti rotatoitu faktorimatriisi kasvatustavoitteiden arvioinnista
(N=95)

Osio	Faktori I	Faktori II	h ²
A 75 rehellisyys	.67	.13	.47
76 itseluottamus	.70	.05	.49
80 vastuuntuntoisuus	.76	.24	.64
84 kohteliaisuus	.87	-.08	.76
88 päämäärätietoisuus	.71	.24	.57
90 aloitekykyisyys	.95	-.09	.92
92 tottelevaisuus	.64	.26	.49
94 tottelevaisuus	.52	.26	.34
79 itsenäisyys	-.13	.54	.31
81 ystävällisyys	.09	.75	.58
82 keskittymiskykyisyys	.32	.63	.51
85 ahkeruus	.29	.58	.42
86 myötätuntoisuus	.30	.65	.52
87 joustavuus	.42	.63	.58
89 rohkeus	.39	.48	.39
91 itsehillintä	.41	.57	.50
93 rauhallisuus	.09	.75	.57
95 älykkyys	-.14	.61	.39
ominaisarvo	6.99	2.80	9.79
suhteellinen ominaisarvo	36.8%	14.8%	51.6%

I Vahvan itsehallinnan ja aktiivisuuden tavoitteet

II Mukautuvan suoriutumisen tavoitteet

TAULUKKO 4

Suorakulmaisesti rotatoitu faktorimatriisi vanhempien kasvatustoimenpiteiden arvioinnista (N=95)

Osio	Faktori I	Faktori II	Faktori III	h ²
A 118 keskustelu ja kuuntelu	.34	.29	-.31	.30
123 luvataan mieluisaa	.59	-.22	.03	.40
125 uhataan jättää ilman	.38	-.10	.33	.27
129 vedotaan tunteeseen	.53	.17	.36	.44
131 uhataan isän/äidin tulolla	.48	.06	.04	.24
134 muistutetaan merkillä	.58	.11	-.19	.39
114 kieltö ja muistutus	.39	.43	.09	.35
115 selitys	-.08	.69	-.03	.36
133 kannustetaan ratkaisemaan	-.03	.62	.05	.38
135 syliin rauhoittumaan	.15	.58	-.03	.37
119 tukistetaan	-.18	-.25	.40	.26
124 piiskataan	.13	.10	.58	.37
126 osoitetaan vihaisuutta	-.02	.07	.45	.21
128 todetaan ettei opi	-.10	-.07	.49	.25
ominaisarvo	1.98	1.57	1.10	4.65
suhteellinen ominaisarvo	14.2%	11.3%	7.9%	33.3%

- I Keskustelevien, vetoavien kasvatustoimenpiteiden arviointi
 II Ohjaavien kasvatustoimenpiteiden arviointi
 III Rankaisevien kasvatustoimenpiteiden arviointi

TAULUKKO 5

Suorakulmaisesti rotatoitu faktorimatriisi vanhempien kasvatustoimenpiteiden käytöstä (N=95)

Osio	Faktori I	Faktori II	h ²
A 137 kielto ja muistutus	.43	-.15	.21
138 selitys	.61	-.08	.38
141 keskustelu	.68	-.07	.46
143 lapsi hyväk., ei käytöstä	.59	.13	.37
156 kannustetaan ratkaisemaan	.42	-.12	.19
145 kielto - ei valvota	-.15	.55	.33
159 poistetaan selittämättä	.01	.88	.78
ominaisarvo	1.67	1.08	3.75
suhteellinen ominaisarvo	24.0%	15.4%	39.4%

I Ohjaavien kasvatustoimenpiteiden käyttö

II Epäjohdonmukaisten kasvatustoimenpiteiden käyttö

KUUSIVUOTIAIDEN MINÄKÄSITYKSEN KEHITTÄMISTUTKIMUS

OHJAUSSUUNNITELMA

Lapsen nimi _____
Päiväkoti _____
Opettaja(t) _____

KIINNOSTUS, VAHVAT PUOLET (lapsi-opettajat-vanhemmat)

ERITYISOIREET /VAIKEUDET (vanhemmat-opettajat)

MINÄKÄSITYS (arviointi-vanhemmat)

PÄIVÄKOTIIN SOPEUTUMINEN (arviointi-opettajat)

TOIMINNAT, JOISSA ONGELMIA ESIINTYY (arviointi-opettajat)

OHJAUSTOIMENPITEET, JOTKA AUTTAVAT (arvioinnit-opettajat)

ONGELMATILANTEET PÄIVÄKODISSA (opettajat-lapsi)

TOVERIT (lapsi-opettajat-toverit)

ONGELMATILANTEET KOTONA (arvioinnit-vanhemmat-lapsi)

VANHEMPIEN KASVATUSKÄYTÄNTÖ (arvioinnit-vanhemmat)

ENSISIJAISET TAVOITTEET OHJAUKSESSA

yleiset _____

päiväkodissa _____

kotona _____

MENETELMÄT JA OHJAUSTILANTEET

MUUTA (SISÄLLÖT)

lapsen nimi _____

MUITA TAVOITTEITA LAPSEN OHJAUKSESSA

toteutus _____

pvm arviointi _____

toteutus _____

pvm arviointi _____

toteutus _____

pvm arviointi _____

toteutus _____

pvm arviointi _____

Lapsen nimi _____

ROOLILEIKKIMENETELMÄ

tavoitteet _____

pvm sisältö _____

roolit _____

lapsen rooli _____

ongelmaratkaisu _____

arviointi lapsen kannalta _____

pvm sisältö _____

roolit _____

lapsen rooli _____

ongelmaratkaisu _____

arviointi lapsen kannalta _____

Lapsen nimi _____

MALLITILANNEMENETELMÄ

tavoitteet _____

pvm sisältö	kertom	kuva kert	piirros kertom	pöytä teatt	nukke teatt	varjo teatt	muu

rentoutus _____

ongelmaratkaisu _____

arviointi lapsen kannalta _____

pvm sisältö	kertom	kuva kert	piirros kertom	pöytä teatt	nukke teatt	varjo teatt	muu

rentoutus _____

ongelmaratkaisu _____

arviointi lapsen kannalta _____

Lapsen nimi _____

YHTEISTYÖ VANHEMPIEN KANSSA

tavoitteet _____

pvm sisältö	vanh vier	vanh ilta	sovit kesk	satun kesk	puh kesk	kirje	koti käyn	muu

pvm sisältö	vanh vier	vanh ilta	sovit kesk	satun kesk	puh kesk	kirje	koti käyn	muu

pvm sisältö	vanh vier	vanh ilta	sovit kesk	satun kesk	puh kesk	kirje	koti käyn	muu

pvm sisältö	vanh vier	vanh ilta	sovit kesk	satun kesk	puh kesk	kirje	koti käyn	muu

Ohjelman tavoitteena on minäkäsityksen ja sopeutumisen edistäminen

Yksilöllistettyä mallioppimisohjelmamaa on käsitelty luvussa 2.4. Ennen käsittelyvaiheen alkamista opettajia ohjattiin ohjelman käyttöön esittämällä ohjelman teoreettinen tausta ja ohjelman käytännöllinen toteutus.

Ohjelman kuluessa tutkija osallistui koeryhmien toimintaan suunnitellen ohjelmaa ja ohjaten sen käyttöä opettajille. Yhteisissä kokoontumisissa kehiteltiin ohjelmaa edelleen ja arvioitiin ohjaustilanteen kulkua sekä lapsen edistymistä. Myös opettajien ohjausta lapsen yksilöllisyyden huomioonottamiseksi kehiteltiin keskustelemalla mahdollisuuksista yksilöllistämiseen ja sen toteuttamiseen. Opettajien oman osuuden tarkkailua korostettiin ja muutositytyksistä sovittiin.

Esimerkkinä eräs opettajien ja tutkijan tapaaminen:

Opettajat kertoivat, mitä edellisen keskustelun jälkeen oli tapahtunut ja tehty. Mallin käyttö ohjauksessa oli alkanut sujua ja opettajat olivat innostuneita oman toimenpiteidensä tarkkailusta. He olivat sopineet keskenään, että muistuttavat toisiaan sovituista toimenpiteistä, varsinkin erään lapsen ohjauksessa. Roolileikin käyttö oli opettajien mielestä yhä vaikeaa, mutta mallitilannemenetelmää oli käytetty molemmilla viikoilla. Lapset olivat olleet motivoituneita keskustelemaan käsitellyistä aiheista. Keskustelu jatkui lasten tilanteiden tarkastelulla. Eräs lapsi oli alkanut käyttäytyä ei-toivotulla tavalla. Yhdessä pohdittiin, mikä mahdollisesti oli saanut muutoksen aikaan ja mitä voitaisiin yrittää tehdä tilanteen auttamiseksi.

Toinen esimerkki: Tutkija oli sopinut edellisellä kerralla käynnin ajan, mutta molemmat opettajat eivät voineet osallistua keskusteluun. Toinen opettajista kertoi, etteivät he ole voineet toteuttaa ohjelmaa, koska harjoittelevat opiskelijat ohjaavat ryhmää. Keskustelun jälkeen todettiin kuitenkin, että mm. mallin käyttöä ohjauksessa voidaan toteuttaa myös opiskelijoiden aikana ja opiskelijoiden toimesta.

Koeryhmän ohjaussuunnitelmista koottuja tietoja, jotka muodostavat käsittelyohjelman sisällön, esitetään seuraavassa esimerkinomaisesti.

Lapsen vahvat puolet kartoitettiin vanhempien, opettajien ja lapsen itsensä antamien vihjeiden perusteella. Tavoitteena oli niiden edelleen kehittäminen ja kiinnostuksen kohteiden hyväksikäyttö motivoimisen lisäämiseksi. Hyviä puolia oli mm. avoimuus, iloisuus, sosiaalisuus, kyseleminen, rehellisyys. Kiinnostuksen kohteet liittyivät urheiluun, musiikkiin, autoihin jne.

Erityisoiireet ja -vaikeudet selvitettiin vanhempien ja opettajien havaintojen mukaan ja pyrittiin ottamaan huomioon ja mahdollisuuksien mukaan vähentämään. Mm. seuraavia vaikeuksia esiintyi: ärsyyntyvyyttä, keskittymättömyyttä, jännitystä, vetäytyvyyttä, itseluottamuksen puutetta, tic-oireita.

Minäkäsitystä kartoitettiin lapsen itsensä antamien vihjeiden, testien ja opettajien arvioinnin mukaan. Oman arvionsa mukaan lapset tekivät työt hyvin, kuuntelivat ohjeita, heillä oli kavereita, he olivat onnellisia ja tyytyväisiä, he tottelivat ja toiset pitivät heistä. Alle kymmenen lapsista sanoi epäonnistuvansa, toiset eivät pidä, heitä moititaan, he ovat tuhmia, levottomia, väsyneitä ja yksinäisiä.

Opettajien arvioinnin mukaan suurella osalla lapsista oli realistinen käsitys itsestään, osalla oli ihanteellinen tai ristiriitainen minäkäsitys. Osalla oli epävarma tai kielteinen käsitys itsestään. Lasten minäkäsitystä pyrittiin vahvistamaan positiiviseen suuntaan.

Päiväkotiin sopeutumisen arvioinnissa ja tarkkailussa tuli esille, että lapsilla esiintyi epävarmuutta ja riippuvuutta, tehtävien aloittamisen ja lopettamisen vaikeutta sekä sulkeutuneisuutta. Myös levottomuutta ja äänekkyyttä esiintyi. Sopeutumisen lisäämiseen pyrittiin mm. mallitilanne- ja roolileikkimenetelmiä käyttäen.

Toiminnot, joissa ongelmia esiintyy, selvitettiin opettajien suorittaman tarkkailun perusteella. Ohjatussa toiminnassa esiintyi hosumista, ohjeiden kuuntelemisen puutetta, arkuutta, pellen roolin vetämistä, meluamista, avuttomuutta, kiusantekoa, riitelemistä, rikkomista, arvostelua, osallistumattomuutta jne.

Vapaassa toiminnassa esiintyi valitsemisen vaikeutta, kyllästymistä, toisten määrääilyä, unohtelua, yrittämisen puutetta, suuttumista, alistamista, keskittymisvaikeuksia jne.

Leikkimisessä oli aloittamisen vaikeutta, harhailua, vaihtamista, meluamista jne. Ulkoilussa esiintyi mm. meluamista, kyllästymistä, toisten syrjäyttämistä, kekseiliäisyyden puutetta, huomion vaatimista ja haluttomuutta ulkoiluun. Ruokailussa esiintyi häiritsevää puhumista, omissa maailmoissaan olemista, levottomuutta, hitautta, pelleilemistä jne.

Toiminnoissa esiintyvien ongelmien hoitamisessa lasta pyrittiin auttamaan tilanteisiin sopivilla menettelyillä. Erityisesti käytettiin mallin käyttäytymisen vahvistamista toisten lasten käyttäytymisen ohjaamisessa. Ongelmatilanteita käsiteltiin mallitilanne- ja roolileikkimenetelmän avulla.

Kasvatustoimenpiteet, jotka opettajien mielestä parhaiten auttoivat lasten ohjauksessa, olivat huomion osoittaminen ja myönteinen sanallinen ohjaus. Huomiotta jättämistä ja kielteistä sanallista ohjausta opettajat sanoivat käyttävänsä vähän. Mallioppiminen toista lasta mallina käyttäen otettiin ohjausmenetelmäksi ja sovittiin, että opettaja tarkkailee ohjaustoimenpiteen vaikutusta lapsen käyttäytymiseen. Kunkin lapsen kohdalla päätettiin alustavasti, mitä toimenpiteitä ohjauksessa käytettäisiin ja mitä pyrittäisiin välttämään.

Ongelmatilanteita kotona kuvasivat vanhemmat ja lapset. Tavaroiden järjestämiset, nukkumaan meno, ruokailutilanteet, television katselu ja pukeutuminen tuottivat useimmin ongelmia. Kaupassa käynti, päiväkotiin lähtö, peseytyminen ja pukeminen olivat myös esiintyviä ongelmia. Mallitilannemenetelmän ja roolileikkimenetelmän avulla käsiteltiin myös kotona esiintyviä ongelmia. Kasvatustoimenpiteitä, joita vanhemmat käyttivät, koottiin myös ohjaussuunnitelmaan. Niitä esitetään kohdassa yhteistyö vanhempien kanssa.

Tavoitteita lasten ohjaukseen koottiin opettajien arvioinneista, tarkkailuista ja vihjeistä sekä vanhempien esille tuomista seikoista. Yleisinä lapsen kehittämistavoitteina oli lisätä ja edistää mm. seuraavia: itsetunto, omatoimisuus, rohkeus, tunteiden havaitseminen ja ilmaiseminen, motivaatio, itsensä ja toisten hyväksyminen, omien tekojen vaikutuksen huomaaminen, ohjeiden kuunteleminen ja noudattaminen, työskentelytaidot ja ilmaisutaidot.

Tavoitteita päiväkodissa olivat äänekkyyden ja levottomuuden vähentäminen, sääntöjen ja ohjeiden oppiminen, onnistumisen kokeminen, oman työn arvioiminen ja korjaaminen jne. Tavoitteita kotona tapahtuvaa ohjausta varten esitetään kohdassa yhteistyö vanhempien kanssa.

Mallioppinismenetelmä

Menetelmää käytettiin lapsen käyttäytymiselle asetettujen tavoitteiden saavuttamiseksi. Sovittiin, että lapsen ei-toivottu käyttäytyminen jätetään huomiotta ja toivotulla tavalla käyttäytyvää lasta palkitaan. Malleista sovittiin, että opettajat valitsevat kasvatustilanteissa sopivat lapset ja heidän käyttäytymistään palkitaan tai rangaistaan tilanteen mukaan. Myös lapset, jolle ohjaussuunnitelmat on laadittu, voivat olla malleina, nimenomaan positiivisina malleina. Tilanteiden säännöt oli sovittu koko ryhmän kanssa. Tulosta pyrittiin arvioimaan kuukausittain. Seuraavassa esitetään sovitut, eri tilanteisiin liittyvät ohjeet mallioppimista varten:

Pukeutumis- ja peseytymistilanne:

Kiinnitetään huomiota mallin omatoimisuuteen ja yritteliäisyyteen sekä nopeaan, mutta huolelliseen suoritukseen pukemisessa ja pesemisessä. Huomiota kiinnitetään myös järjestyksestä huolehtimiseen, toisten auttamiseen, kohteliaisuuteen, rauhalliseen käyttäytymiseen ja iloisuuteen.

Ruokailutilanne:

Ruokailussa kiitetään mallin rauhallista käyttäytymistä, kohteliaisuutta, asiallista osallistumista pöytäkeskusteluun, siisteyttä, kohtuullista nopeutta, ruokailuvälineiden käyttöä ja iloisuutta.

Ulkoilu:

Mallin ulkoilusääntöjen noudattamiseen kiinnitetään huomiota. Mm. mallin toiminta tovereiden kanssa ja innokkuus erilaisiin leikkeihin huomataan ja sitä vahvistetaan.

Opetustuokio, vapaa toiminta, leikki ja toimintatuokio:

Kiinnitetään huomiota mallin toimimiseen ohjeiden ja sääntöjen mukaan, mutta myös hänen omatoimisuuteensa ja rohkeuteensa ratkaista asioita ja tehdä valintoja. Mallin keskittyminen ja tehtävien loppuunsaattaminen sekä oman ja toisten suorituksen arvostaminen ovat huomion arvoisia mallioppimisen kannalta. Tovereiden kanssa toimiminen ja yhteistyöhalukkuus huomataan, samoin kekseliäisyys ja luovuus ilmaisussa.

Lauluhetki:

Mallin innostuneisuutta ja osallistumista kiitetään, samoin oman vuoron odottamista ja toisten oikeuksien hyväksymistä ja huomioon ottamista. Esiintymisrohkeutta ja kekseliäisyyttä vahvistetaan.

Retki:

Retkellä kiinnitetään huomiota mallin sääntöjen noudattamiseen, avuliaisuuteen ja hyvään käytökseen.

Odotustilanne:

Odotustilanteissa kiitetään mallin maltillista, rauhallista käyttäytymistä ja tilanteeseen sopivien toimintojen keksimistä ja käyttämistä. Oman vuoron odottamista ja toisten huomioon ottamista vahvistetaan.

Tavoitteena oli ohjata lasten käyttäytymistä mallioppimisen avulla mm. seuraavasti: lisätä ilmaisua; lisätä itsenäisyyttä; lisätä päämäärätietoisuutta; lisätä oman työn arvostamista; vähentää äänekkyyttä; vähentää levottomuutta; vähentää väkivaltaista käyttäytymistä; ohjata omien tekojen seurausten havaitsemiseen; lisätä itseluottamusta; rohkaista; vähentää liiallista itsekritiikkiä; lisätä hyviä käytöstapoja.

Mallioppimismenetelmää toteutettiin eniten vapaan toiminnan tilanteissa, odotustilanteissa, opetustuokioilla, pukeutumisessa ja ruokailussa. Myös leikissä, toimintatuokioilla, ulkoilussa ja lauluhetkillä käytettiin paljon mallioppimista käyttäytymisen ohjaamisessa.

Opettajien havaintojen mukaan mallin käyttö auttoi käyttäytymisen muuttamisessa ainakin lyhytaikaisesti. Jonkun lapsen kohdalla tilanne saattoi olla päinvastainenkin, tietyn lapsen mallina olo saattoi ärsyttää jotakin lasta. Itse mallina toimiminen ja näin myönteisen huomion saaminen osoittautui hyväksi kasvatukseen jollekin lapselle itseluottamuksen ja itsearvostuksen lisäämisessä.

Ruokailutilanteissa käytettiin useita lapsia mallina, esimerkiksi samassa pöydässä ruokailevia. Paikan vaihdos saattoi vaikuttaa niin, että ruokailussa ennen häiritsevästi käyttäytynyt lapsi pääsikin hyvän mallin rooliin ja sai näin välittömästi myönteistä vahvistusta hyvälle käytökselle ja minätehokkuudelle.

Opettajien kirjaamien havaintojen mukaan lasten ei-toivottu käyttäytyminen väheni kevätlukukauden loppuun mennessä. Esimerkiksi tavoitteena ollut levottomuuden väheneminen lauluhetkellä ja ruokailussa toteutui.

Roolileikkimenetelmä

Menetelmää käytettiin lasten yksilöllisten ohjaustavoitteiden saavuttamiseksi. Valittua aihetta, jonka käsittelyn tavoitteena oli tietyn lapsen ongelmien hoitaminen, käsiteltiin pienessä ryhmässä. Opettaja kertoi ongelmatilanteesta, jakoi roolit ja lapset näyttelivät, miten ongelma ratkaistiin. Osa lapsista oli katsojana ja ohjelman jälkeen aiheesta keskusteltiin. Ongelmatilanteiden aiheet valittiin edellä esitetystä (ohjaussuunnitelmat) eri lapsia koskevista tilanteista.

Roolileikkimenetelmän avulla pyrittiin käsittelemään mm. seuraavia aiheita: itseensä luottaminen; toisten tunteiden havaitseminen; omien tunteiden havaitseminen; syy-seuraus -suhteen havaitseminen; toisten määräämisen lopettaminen; valintojen ja päätöksen teon harjoittaminen; ohjeiden kuunteleminen ja noudattaminen; oman teon seurauksen huomaaminen; onnistumisen kokeminen; tunteiden kokeminen; hyvien tapojen oppiminen. Seuraavassa esitetään esimerkkejä roolileikkitalanteiden suunnitelmista.

ROOLILEIKKI

Millaisia olemme

Tavoitteet / Harjoiteltavat aiheet

Itsetuntemus

Toisten huomaaminen

Erilaisuuden hyväksyminen

Aihe

Tänään me keskustelemme siitä, millaisia olemme ja jokainen saa olla omassa roolissaan. Saat kertoa mitä osaat, mitä et osaa, mitä haluaisit tehdä ja voit kertoa muutakin itsestäsi. Voit myös kysyä toisilta, mitä he ajattelevat sinusta.

Roolit

joitakin lapsia

Roolileikkipaikka ja välineet

mikä tahansa rauhallinen keskustelupaikka

Kysymyksiä roolileikin jälkeen

Onko helppoa kuvailla itseään?

Onko helpompi kuvailla toista ihmistä?

Olisiko helpompi kertoa siitä, millainen haluaisi olla?

Miksi on tarpeen tietää itsestään, mitä osaa ja mitä ei osaa?

Tuntuuko pahalta, kun puhutaan itsestä?

Milloin toisista ihmisistä voi puhua?

ROOLILEIKKI**Leikin valinta****Tavoitteet / Harjoiteltavat aiheet**

Valitseminen

Päätöksen teko

Aihe

Päiväkodissa on leikkipäivä; leikkivälineet ovat esillä ja leikkipaikat odottavat leikkijöitä.

Opettaja: "Nyt saat valita itse leikkisi. Saat mennä toverisi kanssa valitsemaan leikkipaikan ja leikkivälineet."

Kaapo: "Lähdetkö Matti minun kanssani rakenteluleikkiin?"

Matti: "En tule. Minä menen itse valitsemaan parhaan leikin."

Matti menee autoleikin luo, sitten hän juoksee pankkileikkiin.

Sieltä hän menee kauppaan ja sitten junaleikkipaikalle.

Sillä välin toiset lapset ovat valinneet leikitoverinsa, leikkivälineet ja leikki-paikkansa. Kaikki ovat innokkaasti toiminnassa. Matti juoksentelee vielä etsimässä parasta leikkipaikkaa ja yhtäkkiä kaikki leikkikalut on varattu ja leikit alkaneet. Matti seisoo ja ihmettelee: "Mitä minä nyt teen?"

Roolit

Opettaja

Kaapo

Matti

muuta lapsia

Roolileikkipaikka ja välineet

suurehko huone, jossa on esillä leikkipaikkoja ilmaisevat julisteet:

autoleikki

kauppa

rakenteluleikki

junaleikki

Esillä on leikkikaluja: auton ratti, junailijan lakki, vaaka, kassalipas, ostoslauku ja leikkiautoja.

Kysymyksiä roolileikin jälkeen

Miten leikki tilanne ratkaistiin?
 Miksi Matti jäi ilman leikkejä?
 Kuka oli leikissä kiva kaveri?
 Miltä Matista tuntui?
 Miten muuten leikki tilanne olisi voitu ratkaista?

ROOLILEIKKI

Pukeutuminen

Tavoitteet / Harjoiteltavat aiheet

Omatoimisuus
 Auttaminen
 Sääntöjen mukaan toimiminen

Aihe

Lähdetään pukemaan ja ulkoilemaan.
 Opettaja: "Lähdetään ulos."
 Lapset alkavat pukea. Jaakko ja Seppo juoksevat piiloon varastoon.
 Risto pukee nopeasti ja saa mieluisan leikkivälineen ulkona.
 Satu viivyttelee pukeutumisessaan.
 Kirsi ja Riitta tekevät kiusaa pienelle Ullalle.
 Muut lapset pääsevät pian ulkoleikkeihin.
 Miten käy piilossa olevien ja kiusantekijöiden?

Roolit:

Opettaja
 Jaakko ja Seppo
 Risto
 Satu, Ulla,
 Kirsi ja Riitta
 muita lapsia

Roolileikkipaikka ja välineet

Eteistila tai suurehko huone, josta on julistein esitetty mm.

naulakko
 varasto
 piha
 keinu
 hiekkalaatikko

Välineinä takkeja, hattuja, lappasia, leikkivälineitä.

Kysymyksiä roolileikin jälkeen

Miten pukeutumistilanteessa pitäisi käyttäytyä?
 Miksi Jaakko ja Seppo menivät piiloon?
 Miksi Satu ei pue itse?
 Miksi Kirsi ja Riitta kiusasivat Ullaa?
 Miten tilanteen olisi voinut hoitaa paremmin?
 Miksi on tärkeää olla välillä ulkona?

Mitä isot tytöt olisivat voineet tehdä Ullalle?
 Millaiset säännöt pukeutumisessa on?
 Millaiset säännöt ulkoilussa on?

Mallitilannemenetelmä

Mallitilannemenetelmää toteutettiin roolileikin tapaisesti, mutta siinä opettaja kertoi ongelmatilanteen ja mitä sitten tapahtui. Kertomusta voitiin elävöittää mm. piirroksilla tai kuvilla, pöytä- ja varjoteatterilla ja esim. sormi- ja käsinukeilla. Kertomuksen jälkeen aiheesta keskusteltiin.

Mallitilannemenetelmää käytettiin seuraavien tavoitteiden ja sisältöjen käsitte-lyssä: oman toiminnan seurausten havaitseminen; oman työn arvostaminen oikealla tavalla; itsensä hyväksyminen; sietokyvyn lisääminen; rohkaistuminen; valintojen tekeminen; ohjeiden kuuntelu ja seuraaminen; tehtävän loppuunsaorittaminen; toisten tarpeiden huomaaminen; ilmaisuun rohkaistuminen; jakaminen; levottomuuden ja äänekkyyden vähentäminen jne. Seuraavassa esitetään esimerkkejä mallitilannekertomuksista.

MALLITILANNE

Leikki kahden kesken

Tavoitteet / Käsiteltävät aiheet

Viestittäminen

Kertomus

On syksyinen aamu. Mikko on juuri tullut päiväkotiin. Hän katselee ympärilleen ja aikoo mennä ottamaan kuvakirjan hyllystä. Silloin hän huomaa, että Pekka ja Viktor ovat leikkimässä pikkuautoilla ja autoradalla. Mikko lähtee iloisena poikien luo ja sanoo: "Hei, minä tulen leikkiin mukaan." Hän asettuu polvilleen autoradan viereen ja aikoo juuri ottaa sinisen pikkuauton käteensä. Silloin Pekka alkaa huutaa: "Et tule tänne!" Hän pomppaa pystyyn ja alkaa potkia Mikkoa, joka on jähmettynyt paikalleen pikkuauto kädessään.

Viktor nousee ja tulee Mikon luo: "Sattuiko sinuun?" Pekka menee takaisin autoradan viereen. Viktor: "Pekka on keksinyt, miten autoradan yli rakennetaan silta. Meidän piti leikkiä kahdestaan." Mikko: "Minä voim mennä toiseen leikkiin."

Kysymyksiä

Miksi Pekka huusi ja potki?

Miten Pekan olisi pitänyt menetellä?

Voivatko pojat leikkiä kahden kesken?

Onko aina otettava kaikki mukaan leikkiin?

Kuka esitti asiat oikealla tavalla ja kuka väärällä tavalla?

MALLITILANNE

Merkin kuuleminen

Tavoitteet / Käsiteltävät aiheet

Kuunteleminen
Viestittäminen
Rohkaiseminen

Kertomus

Päivän leikit ovat alkamassa. Opettaja sanoo lapsille: "Tänään meillä on joku yllätys päiväkodissa. En kerro vielä, mikä se on, mutta olkaapa tarkkoina: kun kuulette tällaisen äänen (pim-pom), jättäkää leikki ja tulkaa laulusalin penkeille istumaan."

Leikki alkaa ja lapset kuulostelevat välillä kuuluuko merkkiääntä. Sitten asia jo unohtuu ja leikki jatkuu. Simo, Virpi ja Laila ovat leikkimässä intiaanileikkiä nukkumahuoneessa, kun kuuluu: pim-pom. Simo huutaa juuri intiaanihuutoa ja niin merkkiääni jää huomaamatta.

Muut lapset ovat menossa laulusaliin. Risto, joka on vähän ujo ja hiljainen, on juuri astumaisillaan laulusaliin, kun hän muistaa, että Simo leikkii tyttöjen kanssa intiaanileikkiä. Risto haluaisi olla rohkean Simon leikeissä mukana, mutta hän ei ole uskaltanut puhua mitään. Nyt Simoa ei näy. Silloin Risto kääntyy ja menee rohkeasti nukkumahuoneeseen. Risto: "Kaikki ovat jo laulusalissa." Simo: "Mitä, ovatko? Nyt mennään!"

Hauskan nukketeatteriesityksen jälkeen Simo menee Riston luo: "Tule leikkimään minun kanssani." Tämän jälkeen Riston ei ole tarvinnut olla yksin, häntä pyydetään mukaan leikkeihin. Simo on kertonut toisillekin, miten kiva kaveri Risto on.

Kysymyksiä

Miksi Simo, Virpi ja Laila eivät menneet heti laulusaliin?
Miksi Ristolla ei aluksi ollut leikkikavereita?
Miksi Risto myöhemmin otettiin leikkeihin mukaan?
Miten muuten tilanteessa olisi voinut tapahtua?

MALLITILANNE

Leikkirauha

Tavoitteet / Käsiteltävät aiheet

Työskentelyrauha
Tunteiden havaitseminen
Myötäeläminen
Toisen arvostaminen

Kertomus

Päiväkodissa on leikkipäivä. Lapset aloittavat innokkaina leikkejään. Sari ja Maija ovat rakentamassa sairaalaa, Niilo ja Eerik suunnittelevat eläintarhaa.

Eero kulkee kädet housun taskussa tyttöjen lähellä: "Mitä tuosta tulee? Huono. Ota tuo tuoli pois." Maija kuuntelee Eeroa ja nostaa tuolia, silloin koko sairaalarakennelma romahtaa. Tytöt aloittavat uudestaan.

Eero menee Niilon taakse ja sanoo: "Anna tänne se lauta." Niilo säikähtää ja pudottaa palikan varpailleen. Hän hyppii yhdellä jalalla ja rikkoo vahingossa eläintarhan aita.

Vihdoin Eero keksii, mitä haluaa tehdä. Hän alkaa rakentaa palikoista navettaa. Hän innostuu ja saa aikaan taidokkaan rakennelman, johon hän sijoittaa lehmät, lampaa, siat jne.

Toiset lapset ovat huomanneet Eeron navetan valmistumisen ja he tulevat katsomaan. Erik sanoo: "Mitähän, jos me nyt rikomme sinun navettasi. Tai jos sanotaan, että se on ruma. Miltä tuntuu?" Niilo: "Tai jos me alamme komentaa sinua niin, että sinä pudotat palikan jalallesi. Sitten tiedät!" Sari: "Anna sinä meidän leikkiä rauhassa, niin mekin annamme sinun leikkiä rauhassa." Maija: "Ja sinun navettasi on kyllä hieno."

Tämän leikin jälkeen Eero ei ole tehnyt kiusaa toisille.

Kysymyksiä

Miltä lapsista tuntui, kun heitä kiusattiin?

Miten lapset olisivat voineet kostaa kiusantekijälle?

Miksi lapset eivät rikkoneet kiusantekijän leikkiä?

Olisiko kiusanteko loppunut, jos lapset olisivat rikkoneet kiusantekijän leikin?

Mitä leikkirauha tarkoittaa?

Opettajat toteuttivat menetelmää useimmiten kertoen tapauksen ilman havaintovälineitä ja melkein yhtä usein päyätäteatteriesityksenä. Pöytäteatterissa käytettiin pikkunukkeja, sopivia esineitä, eläinhahmoja sekä kuvia. Myös sorminukkeja ja käsinukkeja käytettiin kertomusten tukena.

Lapset osallistuivat mielellään mallitilannekertomuksiin ja miettivät uusia ratkaisuja tilanteisiin, kuvailivat tunteita ja arvelivat syitä tapahtumiin. Jotkut lapset rohkaistuivat vasta keväällä osallistumaan keskusteluihin. Lapset osasivat keksiä ratkaisuja, miten tilanteessa voidaan menetellä. He eivät kuitenkaan aina huomanneet omaa virheellistä suoritustaan tai ei-toivottua käyttäytymistään. Lapsi saattoi ymmärtää miksi jotain kertomuksen lasta kiusattiin ja millaiselta kiusatusta tuntui, mutta ei itse lopettanut kiusaamista.

Leikkivälineiden vuorotellen käyttäminen oli vaikeaa, mutta lapsi saattoi kuitenkin mallitilanteen jälkeen ratkaista keinun käytön niin, niin että hän jakoi vuorot ja jätti itsensä viimeiseksi.

Lapset keksivät esim. kiusaamistilanteisiin ratkaisuja: juosta karkuun, olla välittämättä, mennä puhumaan aikuiselle tai turvautua isompien lasten apuun. Miksi jotain lasta kiusattiin, johtui lasten mielestä siitä, ettei häntä otettu leikkeihin tai hän ei saanut haluamiaan leikitavaroita. Lapset huomasivat mallitilanteiden jälkeen, että jos halusi johonkin leikkiin, voi itsekin pyytää lupaa.

Yhteistyö vanhempien kanssa

Vanhempien kanssa toimimista suunniteltiin yksilöllisissä ohjaussuunnitelmissa. Opettajia ohjattiin säännölliseen yhteistyöhön vanhempien kanssa ja keskustelemaan mm. lapsen ohjaussuunnitelmasta.

Ohjaussuunnitelmaan oli koottu myös tavoitteet, joihin kotikasvatuksessa pyritään yhdensuuntaisesti päiväkodin kanssa: mm. sääntöjen oppimiseen, häviämään oppimiseen, aggressiivisuuden vähentämiseen, itsenäisyyden lisäämiseen, rohkaisemiseen. Lisäksi pyrittiin tarkistamaan lapsen suoritustasoon liittyvät odotukset ja vaatimukset. Joidenkin lasten kohdalla pyrittiin alentamaan suoritustasovaatimuksia.

Myös kasvatustoimenpiteistä keskusteltiin vanhempien kanssa. Vanhemmat esittivät käyttävänsä mm. seuraavia toimenpiteitä lasten ohjauksessa: lapsen kanssa keskustellaan ja lasta kuunnellaan; lasta kielletään ja muistutetaan sopimukselta; lapselle osoitetaan, että hänet hyväksytään, mutta ei hänen toimintaansa; selitetään, miksi niin ei voi tehdä; kannustetaan itse ratkaisemaan tilanteita; osoitetaan vihaisuutta; lasta rauhoitetaan sylissä; lapseen vedotaan; lapsen huomio kiinnitetään muualle jne.

Vanhemmat ilmoittivat käyttävänsä myös negatiivisluonteisia tai kasvatuksellisesti heikohkoja toimenpiteitä kuten esim. lasta tukistetaan; lapselle sanotaan, ettei hän ikinä opi; lasta kielletään, mutta ei valvota, että hän lopettaa; sanotaan lapselle, että asia käsitellään, kunhan isä tai äiti tulee.

Yhteistyötä vanhempien kanssa tehtiin eniten keskustellen. Usein tapaamiset olivat satunnaisia, esim. lapsen päiväkotiin tuomiseen tai sieltä hakemiseen liittyviä keskustelutilaisuuksia, mutta myös sovitut keskustelut olivat yleisiä. Vanhemmat vierailivat päiväkodissa mm. toimintaan tutustumassa. Vanhempainiltoja järjestettiin vähintään kaksi kertaa ryhmää kohden.

Päiväkodin ja vanhempien kesken käsiteltyjä aiheita olivat mm. lapsen ongelmat kotona ja päiväkodissa; keskittymisvaikeudet; epäitsenäisyys; arkuus; kuuntelemisen vaikeudet; puhumattomuus; yksinäisyys; kouluvalmius; kouluvalmiusarvioinnit; kouluun meno; lapsen sairaalaan meno; kasvatuskysymykset; kasvatustoimenpiteet; ylikuormittuminen; kodin vaatimustaso.

Opettajat raportoivat yhteistyöstä vanhempien kanssa seuraavaa: Satunnaisia keskusteluja käytiin joidenkin äitien kanssa päivittäin. Äiti tuo ja hakee lapsen useimmiten. Kaikkien kanssa ei synny keskustelua tai se jää pinnalliseksi. Erään isän kanssa keskusteltiin säännöllisesti kolme kertaa viikossa, erästä yksinhuoltajaisää ei saatu päiväkotiin keskustelemaan tai käymään pyynnöistä huolimatta. Jonkun lapsen äitiä ei voitu tavata lainkaan hänen opiskelujensa vuoksi. Myöskään isoäiti ei jaksanut paneutua lapsen ongelmiin, joita päiväkodissa yritettiin hoitaa.

Tutkija osallistui niihin vanhempieniltoihin, joihin kutsuttiin. Kaikki koeryhmät eivät käyttäneet tätä esitettyä mahdollisuutta.

Esimerkki vanhempainillasta: Tutkija kertoi päiväkodin vanhemmille tutkimuksesta ja alusti keskustelua varten aiheen kuusivuotiaan lapsen terveestä minäkehityksestä. Vanhemmat keskustelivat ja aihe laajeni. Yleiskeskustelun jälkeen tutkija osallistui koeryhmän jatkokokoukseen, jossa keskusteltiin tutkimuksesta yksityiskohtaisemmin ja käsiteltiin mm. kasvatustoimenpiteitä.

Yksilöllistetyn mallioppimisohjelman toteuttaminen

Ohjelmaa toteutettiin opettajien harkinnan ja valinnan mukaan. Tutkijan ja opettajien tapaamisten tavoitteena oli myös lisätä ohjelman käyttöä niin, että tutkija kannusti sen toteuttamista. Ohjelman käyttömahdollisuuksia pohdittiin ja pyrittiin löytämään sopivia aikoja päivässä, milloin ongelmatilanteita voitaisiin käsitellä mallitilanne- ja roolileikkimenetelmän avulla. Tavoitteena oli, että ongelmien esiintyessä niitä käsiteltäisiin mahdollisimman pian lasten kanssa.

Mallioppimismenetelmää pyrittiin käyttämään päivittäin sopivissa tilanteissa. Mallitilannetta suositeltiin käytettäväksi vähintään kerran viikossa. Roolileikkimenetelmää opettajat pitivät vaikeana toteuttaa ja sitä käytettiin vain vähän ja vain jotkut opettajat käyttivät sitä muutamia kertoja.

Mallitilannemenetelmää käytettiin eri päiväkodeissa vaihdellen päivän eri vaiheissa: ennen aamupalaa, heti aamukokoontumisella, ulkoilun jälkeen, ennen ruokailua, lauluhetken asemasta, iltapäivän eri aikoina jne. Koeryhmien opettajien välillä oli eroja yksilöllistetyn mallioppimisohjelman toteuttamisessa.

TAULUKKO 1

OPETTAJIEN SUORITTAMA SOPEUTUMISEN ARVIOINTI I

Alkumittauksen jakaumat N=313

	hyvin		usein		joskus		usein		hyvin		
	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	
A 8 riippuvainen	7	2.2	28	8.9	49	15.7	100	31.9	129	41.2	riippumaton
A 9 sulkeutunut	6	1.9	20	6.4	49	15.7	86	27.5	152	48.6	avoin
A 10 arka	6	1.9	13	4.2	41	13.1	100	31.9	153	48.9	rohkea
A 11 välinpitämätön	5	1.6	12	3.8	33	10.5	85	27.2	178	56.9	myötätuntoinen
A 12 aggressiivinen	6	1.9	13	4.2	27	8.6	87	27.8	180	57.5	konstruktiivinen
A 13 masentunut	3	1.0	6	1.9	26	8.3	78	24.9	200	63.9	valoisa
A 14 epävarma	9	2.9	28	8.9	50	16.0	96	30.7	130	41.5	varma
A 15 vaikeus aloittaa tehtävä	8	2.6	17	5.4	52	16.6	96	30.7	140	44.7	helppo aloittaa tehtävä
A 16 vaikeus lopettaa tehtävä	7	2.2	14	4.5	29	9.3	102	32.6	161	51.4	helppo lopettaa tehtävä
A 17 keskittymätön	8	2.6	12	3.8	43	13.7	109	34.8	141	45.0	keskittyvä
A 18 epäitsenäinen	5	1.6	12	3.8	35	11.2	98	31.3	163	52.1	itsenäinen
A 19 motivoitumaton	6	1.9	10	3.2	21	6.7	89	28.4	187	59.7	innostuva
A 20 levoton	11	3.5	9	2.9	38	12.1	103	32.9	152	48.6	rauhallinen
A 21 äänekkäs	8	2.6	18	5.8	35	11.2	96	30.7	156	49.8	hiljainen
A 22 ärsyyntyvä	7	2.2	8	2.6	26	8.3	76	24.3	196	62.6	tasapainoinen
A 23 tottelematon	6	1.9	13	4.2	22	7.0	78	24.9	194	62.0	tottelevainen
A 24 väkivaltainen	6	1.9	6	1.9	19	6.1	49	15.7	233	74.4	harkitseva, ei väkivalt.

TAULUKKO 2

OPETTAJIEN SUORITTAMA SOPEUTUMISEN ARVIOINTI I

Alkumittauksen jakaumat N=95

	hyvin		usein		joskus		usein		hyvin		
	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	
A 8 riippuvainen	7	7.4	23	24.2	20	21.1	21	22.1	24	25.3	riippumaton
A 9 sulkeutunut	6	6.3	17	17.9	19	20.0	22	23.2	31	32.6	avoin
A 10 arka	6	6.3	12	12.6	20	21.1	21	22.1	36	37.9	rohkea
A 11 välinpitämätön	5	5.3	10	10.5	17	17.9	29	30.5	34	35.8	myötätuntoinen
A 12 aggressiivinen	5	5.3	8	8.4	17	17.9	25	26.3	40	42.1	konstruktiiivinen
A 13 masentunut	3	3.2	6	6.3	14	14.7	23	24.2	49	51.6	valoisa
A 14 epävarma	9	9.5	21	22.1	23	24.2	24	25.3	18	18.9	varma
A 15 vaikeus aloittaa tehtävä	8	8.4	14	14.7	32	33.7	17	17.9	24	25.3	helppo aloittaa tehtävä
A 16 vaikeus lopettaa tehtävä	7	7.4	12	12.6	21	22.1	25	26.3	30	31.6	helppo lopettaa tehtävä
A 17 keskittymätön	8	8.4	10	10.5	28	29.5	29	30.5	20	21.1	keskittyvä
A 18 epäitsenäinen	5	5.3	12	12.6	25	26.3	30	31.6	23	24.2	itsenäinen
A 19 motivoitumaton	6	6.3	9	9.5	12	12.6	33	34.7	35	36.8	innostuva
A 20 levoton	11	11.6	8	8.4	18	18.9	32	33.7	26	27.4	rauhallinen
A 21 äänekäs	8	8.4	16	16.8	16	16.8	16	16.8	39	41.1	hiljainen
A 22 ärsyntyvä	7	7.4	7	7.4	13	13.7	30	31.6	38	40.0	tasapainoinen
A 23 tottelematon	6	6.3	9	9.5	16	16.8	18	18.9	46	48.4	tottelevainen
A 24 väkivaltainen	5	5.3	5	5.3	12	12.6	12	12.6	61	64.2	harkitseva, ei väkivalt.

TAULUKKO 3

OPETTAJIEN SUORITTAMA SOPEUTUMISEN ARVIOINTI I

Loppumittauksen jakaumat N = 95

	hyvin		usein		joskus		usein		hyvin		
	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	
L 8 riippuvainen	10	10.5	22	23.2	17	17.9	25	26.3	21	22.1	riippumaton
L 9 sulkeutunut	2	2.1	19	20.0	22	23.2	21	22.1	31	32.6	avoin
L 10 arka	1	1.1	14	14.7	18	18.9	24	25.3	38	40.0	rohkea
L 11 välinpitämätön	1	1.1	8	8.4	25	26.3	26	27.4	35	36.8	myötätuntoinen
L 12 aggressiivinen	4	4.2	15	15.8	15	15.8	20	21.1	41	43.2	konstrukttiivinen
L 13 masentunut	2	2.1	8	8.4	18	18.9	31	32.6	36	37.9	valoisa
L 14 epävarma	8	8.4	11	11.6	24	25.3	32	33.7	20	21.1	varma
L 15 vaikeus aloittaa tehtävä	2	2.1	17	17.9	17	17.9	36	37.9	23	24.2	helppo aloittaa tehtävä
L 16 vaikeus lopettaa tehtävä	2	2.1	9	9.5	21	22.1	28	29.5	35	36.8	helppo lopettaa tehtävä
L 17 keskittymätön	6	6.3	10	10.5	18	18.9	28	29.5	33	34.7	keskittyvä
L 18 epäitsenäinen	4	4.2	5	5.3	22	23.2	33	34.7	31	32.6	itsenäinen
L 19 motivoitumaton	4	4.2	10	10.5	12	12.6	33	34.7	36	37.9	innostuva
L 20 levoton	8	8.4	12	12.6	23	24.2	22	23.2	30	31.6	rauhallinen
L 21 äänekäs	8	8.4	17	17.9	22	23.2	17	17.9	31	32.6	hiljainen
L 22 ärsyntyvä	5	5.3	9	9.5	20	21.1	24	25.3	37	38.9	tasapainoinen
L 23 tottelematon	2	2.1	10	10.5	16	16.8	24	25.3	43	45.3	tottelevainen
L 24 väkivaltainen	3	3.2	8	8.4	12	12.6	9	9.5	63	66.3	harkitseva, ei väkivalt.

TAULUKKO 1

OPETTAJIEN SUORITTAMA SOPEUTUMISEN ARVIOINTI II

Alkumittauksen jakaumat (N=95)

	Lapsi _____		Opettaja _____			
	hyvin	melko	jonkin verran	melko		hyvin
riippuva (ei jää aikuisesta, ei uskalla itse tehdä ratkaisuja)	9	23	24	20	17	riippumaton (uskaltaa yrittää itse)
avoin (kertoo, kyselee, osallistuu)	30	17	21	19	6	sulkeutunut (ei puhu vieraille, ujostelee)
rohkea (on reipas, uskalltaa)	26	23	27	11	6	pelokas (pelästyy, kysyy lupaa, on jännittynyt)
ei-vastuuntuntoinen (ei hoida tehtäviään, ei välitä tekojensa seurauksista)	2	17	30	28	16	vastuuntuntoinen (haluaa tehdä oikein/velvollisuutensa, ottaa toiset huomioon)
välinpitämätön (ei itke/naura/ilmaise tunteita)	3	12	41	28	9	myötätuntoinen (ottaa osaa toisen iloon ja suruun)
itsensä hillitsevä (hoitaa tilanteet rauhallisesti)	16	21	32	19	5	aggressiivinen (purkaa ulospäin, lyö, haukkuu)
masentunut (on hiljainen, surkea, itkeskelee)	3	11	40	26	13	iloinen, onnellinen (valoisa, hymyilevä, naurava)
epävarma (ei usko osavansa, kyselee)	11	23	29	18	12	itseensä luottava (yrittää, uskoo kykyihinsä)
aloitekykyinen (uskaltaa ryhtyä, aloittaa itse, yrittää uuttakin tehtävää)	11	26	25	20	11	aloitekyvytön (tarvitsee rohkaisua, ei ryhdy itse toimiin)
päämäärätietoinen (haluaa tehdä työn valmiiksi, korjaa virheitä)	20	23	26	23	1	ei-päämäärätietoinen (ei välitä työn tuloksesta, hutiloi, takertuu tehtävään)
keskittymätön (jättää kesken, ei jaksa, vaihtaa)	4	16	28	25	20	keskittyvä (paneutuu tehtäviin ja leikkeihin)
itsenäinen (tekee omia ratkaisuja ja valintoja)	15	25	29	20	4	epäitsenäinen (jäljittelee, ei osaa tehdä itse)
innostumaton (ei kiinnostu, on kyllästynyt)	1	12	42	27	11	innostuva (on innostunut kokeilemaan, ryhtyy leikkeihin mielellään)

rauhallinen (levollinen, jaksaa olla paikallaan)	9	1	32	1	9	levoton (on aina liikkeessä, lähtee, tulee)
äänekäs (on aina äänessä, päristelee, huutaa, puhuu kovalla äänellä)	14	25	20	15	19	hiljainen, rauhallinen (ei melua, pystyy tarkkailemaan äänenkäyttöään)
ei-ärsyyntyvä (ei hermostu, kestää pientä kiusantekoa ja tappiota suuttumatta heti)	10	18	40	17	8	ärsyyntyvä (ei kestä häviämistä, suuttuu, riehuu)
tottelematon (ei tottele, panee vastaan)	3	19	25	17	29	tottelevainen (tekee sopimusten ja ohjeiden mukaan)
väkivaltainen (lyö, potkii, rikkoo)	2	13	33	23	22	ei-väkivaltainen (ratkaisee ristiriitatilanteita sovittelulla, puhumalla)

N=93

TAULUKKO 2

OPETTAJIEN SUORITTAMA SOPEUTUMISEN ARVIOINTI II

Loppumittauksen jakaumat (N=95)

Lapsi _____ Opettaja _____

	hyvin	melko	jonkin verran	melko	hyvin	
riippuva (ei jää aikuise- sta, ei uskalla itse tehdä ratkaisuja)	4	17	24	28	20	riippumaton (uskaltaa yrittää itse)
avoin (kertoo, kyselee, osallistuu)	29	21	25	14	4	sulkeutunut (ei puhu vieraille, ujostelee)
rohkea (on reipas, uskal- taa)	28	28	23	14		pelokas (pelästyy, kysyy lupaa, on jännittynyt)
ei-vastuuntuntoinen (ei hoida tehtäviään, ei välitä lekojensa seurauksista)	1	8	26	34	24	vastuuntuntoinen (haluaa tehdä oikein/velvollisuutensa, ottaa toiset huomioon)
välinpitämätön (ei itke/ naura/ilmaise tunteita)	1	7	35	28	22	myötätuntoinen (ottaa osaa toisen iloon ja suruun)
itsensä hillitsevä (hoitaa tilanteet rauhallisesti)	16	29	32	11	5	aggressiivinen (purkaa ulos- päin, lyö, haukkuu)
masentunut (on hiljainen, surkea, itkeskelee)		8	34	28	23	iloinen, onnellinen (valoisa, hymyilevä, naurava)
epävarma (ei usko osaa- vansa, kyselee)	5	18	28	29	13	itseensä luottava (yrittää, uskoo kykyihinsä)
aloitekykyinen (uskaltaa ryhtyä, aloittaa itse, yrittää uuttakin tehtävää)	16	34	27	14	2	aloitekyvytön (tarvitsee roh- kaisua, ei ryhdy itse toimiin)
päämäärätietoinen (haluaa tehdä työn val- miiksi, korjaa virheitä)	22	35	20	14	2	ei-päämäärätietoinen (ei välitä työn tuloksesta, hutiloi, takertuu tehtävään)
keskittymätön (jättää kesken, ei jaksa, vaihtaa)	2	10	27	22	32	keskittyvä (paneutuu tehtä- viin ja leikkeihin)
itsenäinen (tekee omia ratkaisuja ja valintoja)	15	37	29	8	4	epäitsenäinen (jäljittelee, ei osaa tehdä itse)
innostumaton (ei kiinnos- tu, on kyllästynyt)		7	31	36	19	innostuva (on innostunut ko- keilemaan, ryhtyy leikkeihin miehellään)

rauhallinen (levollinen, jaksaa olla paikallaan)	23	19	27	16	8	levoton (on aina liikkeessä, lähtee, tulee)
äänekäs (on aina äänessä, päristelee, huutaa, puhuu kovalla äänellä)	11	20	31	13	18	hiljainen, rauhallinen (ei melua, pystyy tarkkailemaan äänenkäyttöään)
ei-ärsyyntyvä (ei hermostu, kestää pientä kiusantekoa ja tappiota suuttumatta heti)	13	24	33	18	5	ärsyyntyvä (ei kestä häviämistä, suuttuu, riehuu)
tottelematon (ei tottele, panee vastaan)	1	11	26	24	31	tottelevainen (tekee sopimusten ja ohjeiden mukaan)
väkivaltainen (lyö, potkii, rikkoo)	2	10	25	16	40	ei-väkivaltainen (ratkaisee ristiriitatilanteita sovittelulla, puhumalla)

N=93

TAULUKKO 3

VANHEMPIEN SUORITTAMA SOPEUTUMISEN ARVIOINTI

Alkumittauksen jakaumat (N=95)

Lapsi _____

	hyvin	melko	jonkin verran	melko	hyvin	
riippuva (ei jää aikuisesta, ei uskalla itse tehdä ratkaisuja)	1	8	33	24	21	riippumaton (uskaltaa yrittää itse)
avoin (kertoo, kyselee, osallistuu)	36	16	30	5		sulkeutunut (ei puhu vieraille, ujostelee)
rohkea (on reipas, uskaltaa)	21	21	43	2		pelokas (pelästyy, kysyy lupaa, on jännittynyt)
ei-vastuuntuntoinen (ei hoida tehtäviään, ei välitä tekojensa seurauksista)		6	41	24	16	vastuuntuntoinen (haluaa tehdä oikein/velvollisuutensa, ottaa toiset huomioon)
välinpitämätön (ei itke/naura/ilmaise tunteita)	1		22	36	28	myötätuntoinen (ottaa osaa toisen iloon ja suruun)
itsensä hillitsevä (hoitaa tilanteet rauhallisesti)	5	22	44	13	2	aggressiivinen (purkaa ulospäin, lyö, haukkuu)
masentunut (on hiljainen, surkea, itkeskelee)			24	37	26	iloinen, onnellinen (valoisa, hymyilevä, naurava)
epävarma (ei usko osavansa, kyselee)	1	4	41	25	16	itseensä luottava (yrittää, uskoo kykyihinsä)
aloitekykyinen (uskaltaa ryhtyä, aloittaa itse, yrittää uuttakin tehtävää)	21	33	32	1		aloitekyvytön (tarvitsee rohkaisua, ei ryhdy itse toimiin)
päämäärätietoinen (haluaa tehdä työn valmiiksi, korjaa virheitä)	20	32	32	3		ei-päämäärätietoinen (ei välitä työn tuloksesta, hutiloi, takertuu tehtävään)
keskittymätön (jättää kesken, ei jaksa, vaihtaa)	1	4	29	30	23	keskittyvä (paneutuu tehtäviin ja leikkeihin)
itsenäinen (tekee omia ratkaisuja ja valintoja)	16	32	38	1		epäitsenäinen (jäljittelee, ei osaa tehdä itse)
innostumaton (ei kiinnostu, on kyllästynyt)	1	2	22	36	26	innostuva (on innostunut kokeilemaan, ryhtyy leikkeihin mielellään)

rauhallinen (levollinen, jaksaa olla paikallaan)	14	27	32	9	5	levoton (on aina liikkeessä, lähtee, tulee)
äänekäs (on aina äänessä, päristelee, huutaa, puhuu kovalla äänellä)	5	9	32	27	14	hiljainen, rauhallinen (ei melua, pystyy tarkkailemaan äänenkäyttöään)
ei-ärsyyntyvä (ei hermostu, kestää pientä kiusantekoa ja tappiota suuttumatta heti)	5	10	53	16	3	ärsyyntyvä (ei kestä häviämistä, suuttuu, riehuu)
tottelematon (ei tottele, panee vastaan)	1	5	50	24	7	tottelevainen (tekee sopimusten ja ohjeiden mukaan)
väkivaltainen (lyö, potkii, rikkoo)	2	2	46	25	12	ei-väkivaltainen (ratkaisee ristiriitatilanteita sovittelulla, puhumalla)
						(8; 8.4 %)

TAULUKKO 4

VANHEMPIEN SUORITTAMA SOPEUTUMISEN ARVIOINTI

Loppumittauksen jakaumat (N=95)

Lapsi _____

	hyvin melko	jonkin verran	melko hyvin		
riippuva (ei jää aikuise- sta, ei uskalla itse tehdä ratkaisuja)	2	32	36	17 riippumaton (uskaltaa yrittää itse)	
avoin (kertoo, kyselee, osallistuu)	31	29	24	3 sulkeutunut (ei puhu vieraille, ujostelee)	
rohkea (on reipas, uskal- taa)	23	31	30	3 pelokas (pelästyy, kysyy lupaa, on jännittynyt)	
ei-vastuuntuntoinen (ei hoida tehtäviään, ei välitä tekojensa seurauksista)	5	35	35	12 vastuuntuntoinen (haluaa tehdä oikein/velvollisuutensa, ottaa toiset huomioon)	
välinpitämätön (ei itke/ naura/ilmaise tunteita)	1	23	39	24 myötätuntoinen (ottaa osaa toisen iloon ja suruun)	
itsensä hillitsevä (hoitaa tilanteet rauhallisesti)	4	26	44	12 aggressiivinen (purkaa ulos- päin, lyö, haukkuu)	
masentunut (on hiljainen, surkea, itkeskelee)		18	43	26 iloinen, onnellinen (valoisa, hymyilevä, naurava)	
epävarma (ei usko osaa- vansa, kyselee)	1	4	41	30	11 itseensä luottava (yrittää, uskoo kykyihinsä)
aloitekykyinen (uskaltaa ryhtyä, aloittaa itse, yrittää uuttakin tehtävää)	24	35	26	2 aloitekyvytön (tarvitsee roh- kaisua, ei ryhdy itse toimiin)	
päämäärätietoinen (haluaa tehdä työn val- miiksi, korjaa virheitä)	17	39	28	3 ei-päämäärätietoinen (ei välitä työn tuloksesta, hutiloi, takertuu tehtävään)	
keskittymätön (jättää kesken, ei jaksa, vaihtaa)	6	26	35	20 keskittyvä (paneutuu tehtä- viin ja leikkeihin)	
itsenäinen (tekee omia ratkaisuja ja valintoja)	17	39	29	2 epäitsenäinen (jäljittelee, ei osaa tehdä itse)	
innostumaton (ei kiinnos- tu, on kyllästynyt)		19	36	32 innostuva (on innostunut ko- keilemaan, ryhtyy leikkeihin miehellään)	

rauhallinen (levollinen, jaksaa olla paikallaan)	16	33	31	7	levoton (on aina liikkeessä, lähtee, tulee)	
äänekäs (on aina äänessä, päristelee, huutaa, puhuu kovalla äänellä)	2	15	43	23	4	hiljainen, rauhallinen (ei melua, pystyy tarkkailemaan äänenkäyttöään)
ei-ärsyyntyvä (ei hermostu, kestää pientä kiusantekoa ja tappiota suuttumatta heti)	4	18	50	12	3	ärsyyntyvä (ei kestä häviämistä, suuttuu, riehuu)
tottelematon (ei tottele, panee vastaan)	4	47	29	7	tottelevainen (tekee sopimusten ja ohjeiden mukaan)	
väkivaltainen (lyö, potkii, rikkoo)	1	41	27	8	ei-väkivaltainen (ratkaisee ristiriitatilanteita sovittelemalla, puhumalla)	
			(8;	8.4 %)		

TAULUKKO
 VANHEMPIEN KASVATUSKÄYTÄNNÖN, SOPEUTUMISEN JA
 MINÄKÄSITYKSEN SUMMAMUUTTUJIEN (alkumittaus) VÄLISET
 KORRELAATIOT (N=95)

	Vanhempien kasvatuskäytäntö		
	Myönteinen	Tavoitteell.	Ohjaavaa arv.
	r	r	r
Konstruktivisuus	.15	.06	.10
Aktiivisuus	.09	.09	.05
Mukautuvuus	.31	.12	.06
	**		
Fyysinen minä/a	-.08	-.13	-.06
Minäidentiteetti/a	-.02	.00	.06
Minätehokkuus/a	-.03	.09	-.03
Minäidentiteetti/b	-.18	-.04	.06
	(*)		
Minätehokkuus/b	.05	.02	-.04
Itsetunto/b	.02	.00	.17
			(*)
Minäkuva/b	.02	.15	-.04

** = $p < 0.01$ (*) = $p < 0.10$

TAULUKKO 1

OPETTAJIEN SUORITTAMA SOPEUTUMISEN ARVIOINTI I

Sopeutumisen vertailu koe- ja kontrolliryhmien välillä kovarianssianalyysillä, alkumittaus kovariaattina (N=95)

		Koeryhmä	Kontrolliryhmä		
		loppu-	loppu-		
		mittaus	mittaus	F	p
sopeutuminen		x	x		
8	riippumaton	3.54	2.98	4.58	.03
9	avoin	3.73	3.53	2.68	-
10	rohkea	4.15	3.62	12.39	.001
11	myötätuntoinen	4.15	3.66	5.79	.01
12	konstruktiivinen	4.29	3.36	12.39	.001
13	valoisa	4.06	3.85	0.34	-
14	varma	3.60	3.34	2.97	.08
15	helppous aloittaa tehtävä	3.69	3.60	0.05	-
16	helppous lopettaa tehtävä	3.90	3.89	0.04	-
17	keskittyvä	3.98	3.53	2.14	-
18	omatoiminen	4.13	3.60	4.12	.04
19	innostuva	4.13	3.70	2.04	-
20	rauhallinen	3.90	3.23	4.74	.03
21	hiljainen	3.83	3.13	4.86	.03
22	tasapainoinen	4.23	3.43	10.60	.002
23	tottelevainen	4.38	3.64	6.09	.01
24	harkitseva	4.54	4.00	7.18	.009

TAULUKKO 2

OPETTAJIEN SUORITTAMA SOPEUTUMISEN ARVIOINTI II

Sopeutumisen vertailu koe- ja kontrolliryhmien välillä kovarianssianalyysillä, alkumittaus kovariaattina (opettajien arvioit) (N=95)

		Koeryhmä	Kontrolliryhmä		
		loppu- mittaus	loppu- mittaus	F	p
sopeutuminen		x	x		
96	riippumaton toisista	3.48	3.44	3.69	.05
97	avoin	3.69	3.53	1.92	-
98	rohkea	3.71	3.80	0.96	-
99	vastuuntuntoinen	3.96	3.58	6.48	.01
100	myötäelävä	3.81	3.53	3.49	.06
101	itsensä hillitsevä	3.60	3.24	5.14	.02
102	onnellinen	3.79	3.62	1.34	-
103	itseensä luottava	3.35	3.22	3.98	.04
104	aloitekykyinen	3.54	3.49	1.98	-
105	päämäärätietoinen	3.67	3.64	4.82	.03
106	keskittyvä	3.88	3.67	7.71	.007
107	omatoiminen	3.58	3.51	3.32	.07
108	innostuva	3.92	3.51	9.72	.002
109	rauhallinen	3.54	3.16	4.79	.03
110	tilanteen huomioiva	3.19	2.96	3.26	.07
111	joustava, tasainen	3.44	3.02	3.36	.07
112	tottelevainen	4.13	3.42	17.21	.000
113	harkitseva	4.19	3.56	17.74	.000

TAULUKKO 3

VANHEMPIEN SUORITTAMA SOPEUTUMISEN ARVIOINTI

Sopeutumisen vertailu koe- ja kontrolliryhmien välillä kovarianssianalyysillä, alkumittaus kovariaattina (vanhempien arviot) (N=95)

		Koeryhmä	Kontrolliryhmä		
		loppu- mittaus	loppu- mittaus	F	p
sopeutuminen		x	x		
96	riippumaton toisista	3.72	3.85	0.21	-
97	avoin	4.09	3.92	2.79	.09
98	rohkea	3.91	3.78	2.49	-
99	vastuuntuntoinen	3.62	3.63	0.01	-
100	myötäelävä	3.85	4.15	1.95	-
101	itsensä hillitsevä	3.15	3.33	0.20	-
102	onnellinen	4.06	4.13	0.00	-
103	itseensä luottava	3.49	3.58	0.09	-
104	aloitekykyinen	3.91	3.95	0.52	-
105	päämäärätietoinen	3.85	3.75	1.27	-
106	keskittyvä	3.81	3.78	0.00	-
107	omatoiminen	3.79	3.85	0.32	-
108	innostuva	4.13	4.18	0.65	-
109	rauhallinen	3.55	3.80	0.01	-
110	tilanteen huomioiva	3.02	3.28	0.78	-
111	joustava, tasainen	3.04	3.15	1.12	-
112	tottelevainen	3.51	3.38	2.37	-
113	harkitseva	3.68	3.75	0.13	-

SOPEUTUMISEN JA KASVATUSKÄYTÄNNÖN SUMMAMUUTTUJAT,
YKSILÖKOHTAISET PISTEMÄÄRÄT

KOERYHMÄ N=48

Alkumittaus

kh	SOPEUTUMINEN			VANHEMPIEN KASVATUSKÄYTÄNTÖ		
	konstrukt.	aktiiv.	mukaut.	myönt.	tavoitt.	ohj.
1	70.00	43.00	68.00	.	-2.10	-.47
2	57.00	60.00	63.00	-.14	.	-.22
3	85.00	47.00	69.00	-.32	2.48	-1.21
4	74.00	47.00	53.00	-3.24	2.92	-1.76
5	75.00	74.00	73.00	1.16	.65	.04
6	83.00	44.00	59.00	-2.30	-3.14	3.30
7	73.00	53.00	.	.	.	.
8	79.00	45.00	59.00	-.04	-2.99	.70
9	49.00	58.00	54.00	-6.37	1.17	1.25
10	79.00	67.00	73.00	1.57	.35	1.40
11	71.00	43.00	75.00	1.51	.48	-.88
12	61.00	31.00	48.00	4.78	-3.43	2.32
13	43.00	34.00	69.00	3.52	2.71	-.73
14	69.00	65.00	55.00	5.20	.69	-1.13
15	94.00	67.00	64.00	2.24	-.90	-.14
16	53.00	73.00	68.00	1.03	.	-3.31
17	74.00	61.00	71.00	-.72	1.02	-.40
18	85.00	48.00	70.00	2.82	.	1.18
19	70.00	47.00	67.00	.	2.14	-.29
20	64.00	57.00	54.00	.	.	.59
21	70.00	50.00	66.00	.	1.33	-2.02
22	62.00	66.00	68.00	-1.44	2.45	-2.02
23	76.00	50.00	68.00	-1.33	1.34	-.29
24	81.00	42.00	69.00	.	.	-.07
25	65.00	59.00	61.00	.	2.40	-.95
26	78.00	55.00	.	.	.	.74
27	74.00	59.00	71.00	1.57	.92	-.22
28	72.00	33.00	51.00	-.48	.	-.07
29	47.00	53.00	64.00	3.75	-1.77	1.25
30	68.00	38.00	54.00	-6.51	-.93	-2.50
31	87.00	45.00	68.00	2.80	-.48	-.62
32	45.00	52.00	56.00	.	2.30	-4.47
33	81.00	42.00	67.00	1.62	2.34	.26
34	45.00	40.00	63.00	.	.	.
35	30.00	60.00	49.00	-4.96	-2.35	-.55
36	81.00	50.00	82.00	1.02	.42	-.73
37	56.00	50.00	53.00	-.11	-6.89	-.88
38	68.00	65.00	77.00	.	.26	3.30
39	77.00	51.00	67.00	1.66	-.58	-1.10
40	88.00	57.00	52.00	-2.60	-5.44	.92
41	79.00	78.00	59.00	.09	.	-.73
42	82.00	77.00	68.00	.09	.	-.73
43	82.00	61.00	63.00	.48	-2.42	-.22
44	94.00	68.00	66.00	-1.83	.86	-.14
45	92.00	61.00	60.00	-1.38	1.22	3.05
46	41.00	34.00	74.00	1.79	-3.55	-.62
47	22.00	43.00	57.00	.	.	.59
48	47.00	45.00	56.00	.	1.66	2.39

SOPEUTUMISEN JA KASVATUSKÄYTÄNNÖN SUMMAMUUTTUJAT,
YKSILÖKOHTAISET PISTEMÄÄRÄT

KONTROLLIRYHMÄ N=47

Alkumittaus

kh	SOPEUTUMINEN			VANHEMPIEN KASVATUSKÄYTÄNTÖ		
	konstrukt.	aktiiv.	mukaut.	myönt.	tavoitt.	ohj.
49	52.00	51.00	.	.	.	.
50	83.00	51.00	56.00	-2.41	-.65	-1.21
51	75.00	44.00	70.00	2.01	1.97	1.91
52	56.00	48.00	60.00	-1.21	.65	.52
53	66.00	55.00	77.00	-1.31	1.86	-1.36
54	72.00	47.00	57.00	.	.88	.
55	56.00	68.00	80.00	-1.34	.	1.51
56	35.00	32.00	55.00	.10	-.99	1.40
57	66.00	60.00	78.00	1.76	.23	1.51
58	61.00	60.00	77.00	.	.	.
59	60.00	64.00	69.00	.	1.23	-3.08
60	61.00	55.00	74.00	.	.	.
61	.	.	83.00	-2.01	-4.34	1.10
62	34.00	55.00	.	.	.	.
63	46.00	51.00	63.00	-2.63	-.67	-.40
64	.	.	.	.	.	.
65	43.00	65.00	60.00	-7.60	.	3.05
66	67.00	46.00	63.00	-.63	2.84	-.22
67	84.00	64.00	.	.	.	.
68	82.00	79.00	72.00	-4.24	1.57	.11
69	72.00	52.00	62.00	.	.	-.40
70	61.00	64.00	.	.	.	.
71	83.00	69.00	72.00	.	-2.03	.26
72	94.00	71.00	69.00	4.49	.09	.59
73	90.00	69.00	66.00	1.36	-.33	1.18
74	83.00	66.00	83.00	4.79	-.37	.74
75	64.00	47.00	63.00	-2.40	-3.42	-1.36
76	75.00	68.00	70.00	-4.70	.43	1.33
77	72.00	48.00	.	.	.	.
78	58.00	64.00	66.00	.43	-.01	1.99
79	55.00	56.00	64.00	.	2.41	-3.33
80	48.00	60.00	63.00	.	.46	-.55
81	60.00	61.00	55.00	6.47	1.63	2.39
82	43.00	60.00	59.00	.	.	.
83	79.00	55.00	77.00	.	3.53	2.16
84	62.00	67.00	62.00	-1.49	-1.97	-.77
85	52.00	43.00	54.00	-6.03	-.25	-.29
86	53.00	60.00	82.00	.	.63	.92
87	85.00	43.00	54.00	-5.16	.36	.11
88	76.00	42.00	54.00	-5.14	2.67	.01
89	81.00	70.00	64.00	7.21	2.51	1.73
90	86.00	70.00	.	.	.	.
91	69.00	59.00	79.00	1.18	-1.22	1.58
92	65.00	67.00	78.00	5.12	-2.62	-1.21
93	79.00	52.00	58.00	1.14	-.62	.26
94	63.00	44.00	68.00	-1.52	.08	-3.01
95	59.00	54.00	67.00	5.63	.77	1.25

SOPEUTUMISEN SUMMAMUUTTUJAT, YKSILÖKOHTAISET PISTEMÄÄRÄT

Loppumittaus

KOERYHMÄ N=48

KONTROLLIRYHMÄ N=47

kh	konstrukt.	aktiiv.	mukaut.	kh	konstrukt.	aktiiv.	mukaut.
1	89.00	56.00	69.00	49	45.00	50.00	.
2	86.00	73.00	67.00	50	83.00	42.00	64.00
3	84.00	49.00	70.00	51	78.00	48.00	71.00
4	86.00	70.00	57.00	52	52.00	51.00	60.00
5	73.00	79.00	73.00	53	67.00	52.00	78.00
6	92.00	63.00	59.00	54	80.00	59.00	57.00
7	79.00	57.00	.	55	43.00	51.00	74.00
8	73.00	50.00	69.00	56	37.00	34.00	45.00
9	64.00	64.00	75.00	57	70.00	54.00	76.00
10	77.00	71.00	72.00	58	55.00	50.00	83.00
11	71.00	48.00	69.00	59	84.00	76.00	55.00
12	73.00	40.00	53.00	60	65.00	58.00	71.00
13	45.00	39.00	66.00	61	.	.	83.00
14	76.00	71.00	62.00	62	30.00	64.00	.
15	95.00	71.00	74.00	63	41.00	42.00	64.00
16	69.00	73.00	62.00	64	.	.	.
17	85.00	68.00	80.00	65	37.00	62.00	54.00
18	89.00	70.00	76.00	66	59.00	51.00	66.00
19	75.00	61.00	66.00	67	78.00	72.00	.
20	75.00	65.00	81.00	68	77.00	79.00	68.00
21	79.00	59.00	66.00	69	68.00	51.00	69.00
22	73.00	76.00	67.00	70	67.00	62.00	.
23	85.00	62.00	75.00	71	90.00	67.00	79.00
24	91.00	58.00	71.00	72	92.00	59.00	64.00
25	77.00	71.00	75.00	73	85.00	58.00	68.00
26	87.00	63.00	69.00	74	54.00	57.00	79.00
27	73.00	59.00	70.00	75	62.00	44.00	66.00
28	70.00	46.00	59.00	76	76.00	70.00	73.00
29	66.00	52.00	64.00	77	66.00	49.00	.
30	64.00	39.00	59.00	78	40.00	59.00	67.00
31	86.00	49.00	71.00	79	47.00	55.00	67.00
32	45.00	46.00	60.00	80	54.00	62.00	61.00
33	82.00	40.00	69.00	81	59.00	49.00	60.00
34	51.00	40.00	55.00	82	70.00	71.00	59.00
35	37.00	60.00	55.00	83	77.00	50.00	76.00
36	78.00	57.00	72.00	84	73.00	74.00	63.00
37	71.00	56.00	56.00	85	73.00	58.00	59.00
38	61.00	64.00	67.00	86	61.00	63.00	81.00
39	78.00	55.00	59.00	87	89.00	58.00	54.00
40	94.00	59.00	49.00	88	90.00	60.00	55.00
41	87.00	77.00	64.00	89	76.00	59.00	73.00
42	91.00	77.00	71.00	90	81.00	69.00	.
43	82.00	70.00	62.00	91	51.00	51.00	75.00
44	95.00	74.00	68.00	92	63.00	57.00	78.00
45	94.00	69.00	61.00	93	91.00	50.00	59.00
46	53.00	42.00	75.00	94	56.00	39.00	66.00
47	39.00	55.00	59.00	95	49.00	60.00	68.00
48	51.00	55.00	63.00				

TAULUKKO 4

LIITE 14

MINÄKÄSITYSSUMMAMUUTTUAJAT, YKSILÖKOHTAISET PISTEMÄÄRÄT

KOERYHMÄ N=48

Alkumittaus

MINÄKÄSITYS/a

MINÄKÄSITYS/b

kh	fyys. minä/a	minä- ident/a	minä- teh/a	minä- ident/b	minä- teh/b	itse- tunto/b	minä- kuva/b
1	13.00	9.00	15.00	19.00	10.00	23.00	12.00
2	10.00	8.00	13.00	15.00	8.00	20.00	13.00
3	12.00	9.00	16.00	21.00	12.00	26.00	13.00
4	10.00	8.00	14.00	17.00	12.00	21.00	13.00
5	13.00	9.00	17.00	19.00	12.00	25.00	13.00
6	10.00	8.00	12.00	18.00	10.00	20.00	12.00
7	11.00	8.00	16.00	18.00	10.00	20.00	10.00
8	10.00	8.00	12.00	22.00	12.00	25.00	12.00
9	15.00	10.00	16.00	26.00	13.00	30.00	18.00
10	14.00	11.00	17.00	18.00	9.00	25.00	13.00
11	15.00	8.00	17.00	18.00	8.00	29.00	15.00
12	12.00	9.00	15.00	21.00	10.00	24.00	15.00
13	12.00	8.00	15.00	22.00	11.00	24.00	17.00
14	10.00	7.00	11.00	21.00	11.00	21.00	17.00
15	10.00	7.00	12.00	24.00	10.00	29.00	18.00
16	10.00	8.00	12.00	21.00	15.00	18.00	18.00
17	10.00	7.00	12.00	24.00	15.00	27.00	18.00
18	10.00	8.00	12.00	26.00	12.00	28.00	17.00
19	10.00	8.00	12.00	22.00	9.00	25.00	13.00
20	10.00	8.00	12.00	20.00	12.00	25.00	16.00
21	11.00	9.00	14.00	26.00	14.00	24.00	18.00
22	10.00	8.00	12.00	25.00	12.00	25.00	16.00
23	10.00	8.00	12.00	24.00	13.00	23.00	15.00
24	10.00	8.00	11.00	17.00	12.00	21.00	16.00
25	10.00	8.00	12.00	22.00	9.00	20.00	10.00
26	11.00	8.00	15.00	25.00	11.00	24.00	12.00
27	14.00	11.00	14.00	21.00	11.00	28.00	16.00
28	10.00	8.00	12.00	24.00	11.00	24.00	18.00
29	11.00	8.00	12.00	22.00	11.00	26.00	15.00
30	10.00	8.00	11.00	24.00	9.00	21.00	14.00
31	10.00	7.00	12.00	21.00	11.00	25.00	13.00
32	10.00	8.00	12.00	17.00	9.00	21.00	13.00
33	10.00	8.00	12.00	21.00	12.00	26.00	16.00
34	10.00	8.00	12.00	24.00	12.00	26.00	16.00
35	10.00	8.00	12.00	22.00	12.00	22.00	16.00
36	14.00	12.00	17.00	19.00	10.00	24.00	14.00
37	10.00	8.00	12.00	25.00	12.00	23.00	15.00
38	9.00	7.00	12.00	25.00	15.00	28.00	16.00
39	9.00	8.00	12.00	23.00	12.00	28.00	17.00
40	10.00	10.00	13.00	20.00	9.00	26.00	14.00
41	10.00	8.00	12.00	16.00	11.00	23.00	13.00
42	10.00	8.00	12.00	24.00	12.00	24.00	15.00
43	10.00	9.00	13.00	23.00	9.00	26.00	14.00
44	12.00	9.00	12.00	27.00	13.00	29.00	18.00
45	12.00	9.00	16.00	20.00	11.00	22.00	13.00
46	10.00	8.00	12.00	20.00	13.00	25.00	13.00
47	10.00	8.00	12.00	26.00	11.00	27.00	18.00
48	9.00	8.00	11.00	23.00	12.00	26.00	15.00

MINÄKÄSITYSSUMMAMUUTTUJAT, YKSILÖKOHTAISET PISTEMÄÄRÄT

KONTROLLIRYHMÄ N=47

Alkumittaus

MINÄKÄSITYS/a

MINÄKÄSITYS/b

kh	fyys. minä/a	minä- ident./a	minä- teh/a	minä- ident/b	minä- teh/b	itse- tunto/b	minä- kuva/b
49	10.00	8.00	12.00	26.00	13.00	30.00	18.00
50	10.00	7.00	11.00	24.00	10.00	26.00	13.00
51	11.00	11.00	15.00	26.00	11.00	24.00	15.00
52	14.00	9.00	16.00	25.00	13.00	28.00	17.00
53	9.00	6.00	12.00	18.00	10.00	21.00	11.00
54	11.00	8.00	12.00	23.00	11.00	26.00	11.00
55	10.00	8.00	12.00	20.00	11.00	22.00	15.00
56	10.00	8.00	10.00	27.00	14.00	30.00	18.00
57	14.00	11.00	16.00	21.00	9.00	25.00	11.00
58	13.00	12.00	18.00	24.00	13.00	24.00	14.00
59	15.00	10.00	18.00	19.00	14.00	25.00	17.00
60	10.00	8.00	12.00	23.00	11.00	28.00	15.00
61	11.00	8.00	12.00	22.00	14.00	23.00	16.00
62	10.00	6.00	12.00	21.00	10.00	24.00	14.00
63	10.00	8.00	12.00	17.00	10.00	22.00	11.00
64	10.00	8.00	12.00	22.00	9.00	22.00	13.00
65	10.00	9.00	12.00	22.00	10.00	22.00	15.00
66	9.00	8.00	10.00	21.00	6.00	25.00	17.00
67	15.00	9.00	17.00	25.00	14.00	26.00	16.00
68	15.00	9.00	17.00	23.00	11.00	18.00	16.00
69	14.00	8.00	18.00	20.00	9.00	19.00	13.00
70	14.00	8.00	18.00	20.00	10.00	19.00	13.00
71	11.00	10.00	15.00	22.00	12.00	26.00	10.00
72	10.00	8.00	12.00	24.00	13.00	24.00	17.00
73	13.00	8.00	12.00	19.00	10.00	22.00	12.00
74	10.00	8.00	12.00	20.00	11.00	22.00	12.00
75	11.00	10.00	15.00	27.00	10.00	28.00	16.00
76	13.00	9.00	14.00	19.00	7.00	21.00	12.00
77	10.00	8.00	11.00	27.00	11.00	26.00	17.00
78	10.00	8.00	12.00	26.00	14.00	30.00	18.00
79	14.00	10.00	13.00	20.00	12.00	22.00	14.00
80	14.00	12.00	13.00	18.00	11.00	26.00	13.00
81	10.00	8.00	12.00	23.00	9.00	27.00	14.00
82	10.00	9.00	13.00	22.00	7.00	24.00	11.00
83	10.00	8.00	11.00	25.00	14.00	30.00	18.00
84	10.00	8.00	12.00	27.00	14.00	29.00	16.00
85	12.00	8.00	14.00	24.00	10.00	29.00	16.00
86	10.00	9.00	12.00	25.00	13.00	24.00	15.00
87	10.00	8.00	13.00	24.00	12.00	26.00	15.00
88	10.00	8.00	11.00	26.00	11.00	28.00	18.00
89	10.00	8.00	13.00	18.00	12.00	24.00	17.00
90	10.00	8.00	12.00	22.00	11.00	22.00	16.00
91	10.00	8.00	12.00	18.00	10.00	22.00	11.00
92	10.00	8.00	12.00	22.00	10.00	23.00	15.00
93	10.00	8.00	12.00	23.00	12.00	25.00	16.00
94	10.00	8.00	12.00	27.00	15.00	28.00	18.00
95	11.00	10.00	12.00	20.00	14.00	21.00	16.00

TAULUKKO 6

LIITE 14

MINÄKÄSITYSSUMMAMUUTTUAJAT, YKSILÖKOHTAISET PISTEMÄÄRÄT

KOERYHMÄ N=48

Loppumittaus

MINÄKÄSITYS/a

MINÄKÄSITYS/b

kh	fyys. minä/a	minä- ident/a	minä- teh/a	minä- ident/b	minä- teh/b	itse- tunto/b	minä- kuva/b
1	18.00	12.00	20.00	21.00	11.00	25.00	14.00
2	14.00	9.00	17.00	20.00	12.00	23.00	16.00
3	16.00	13.00	22.00	20.00	11.00	25.00	13.00
4	14.00	9.00	20.00	20.00	12.00	24.00	16.00
5	18.00	13.00	23.00	21.00	12.00	25.00	11.00
6	18.00	15.00	24.00	21.00	10.00	23.00	12.00
7	15.00	11.00	22.00	18.00	10.00	20.00	12.00
8	20.00	16.00	23.00	25.00	13.00	30.00	.
9	20.00	14.00	22.00	26.00	11.00	26.00	16.00
10	18.00	11.00	22.00	24.00	12.00	28.00	15.00
11	20.00	8.00	22.00	25.00	12.00	26.00	14.00
12	17.00	10.00	19.00	21.00	10.00	24.00	14.00
13	17.00	11.00	20.00	19.00	11.00	20.00	12.00
14	20.00	13.00	20.00	18.00	13.00	23.00	16.00
15	20.00	12.00	23.00	25.00	12.00	26.00	16.00
16	20.00	16.00	24.00	24.00	14.00	29.00	16.00
17	20.00	13.00	23.00	25.00	10.00	21.00	16.00
18	20.00	16.00	24.00	26.00	12.00	29.00	17.00
19	14.00	12.00	15.00	25.00	8.00	24.00	15.00
20	20.00	14.00	21.00	24.00	14.00	26.00	16.00
21	17.00	11.00	19.00	26.00	12.00	25.00	15.00
22	20.00	15.00	24.00	25.00	15.00	26.00	15.00
23	20.00	15.00	22.00	22.00	12.00	22.00	15.00
24	20.00	15.00	21.00	23.00	11.00	30.00	18.00
25	20.00	14.00	24.00	25.00	15.00	30.00	18.00
26	16.00	12.00	20.00	24.00	11.00	26.00	15.00
27	18.00	15.00	19.00	20.00	10.00	27.00	15.00
28	20.00	14.00	24.00	23.00	10.00	21.00	.
29	20.00	15.00	24.00	22.00	9.00	22.00	16.00
30	20.00	15.00	22.00	22.00	13.00	22.00	12.00
31	20.00	11.00	23.00	25.00	11.00	25.00	14.00
32	20.00	16.00	23.00	16.00	11.00	21.00	13.00
33	19.00	16.00	24.00	24.00	12.00	26.00	16.00
34	18.00	16.00	24.00	26.00	11.00	26.00	18.00
35	20.00	16.00	22.00	25.00	13.00	26.00	17.00
36	19.00	16.00	23.00	24.00	13.00	30.00	16.00
37	19.00	15.00	24.00	25.00	13.00	26.00	18.00
38	18.00	15.00	24.00	23.00	10.00	22.00	13.00
39	17.00	15.00	21.00	22.00	11.00	27.00	15.00
40	13.00	13.00	18.00	23.00	10.00	23.00	15.00
41	18.00	16.00	22.00	19.00	11.00	21.00	13.00
42	18.00	16.00	22.00	24.00	12.00	23.00	16.00
43	17.00	16.00	20.00	20.00	10.00	20.00	13.00
44	15.00	11.00	19.00	22.00	10.00	22.00	15.00
45	13.00	11.00	18.00	23.00	12.00	26.00	12.00
46	18.00	14.00	21.00	23.00	13.00	26.00	15.00
47	19.00	14.00	24.00	17.00	15.00	21.00	15.00
48	18.00	15.00	21.00	24.00	14.00	27.00	17.00

MINÄKÄSITYSSUMMAMUUTTUJAT, YKSILÖKOHTAISET PISTEMÄÄRÄT

KONTROLLIRYHMÄ N=47

Loppumittaus

MINÄKÄSITYS/a

MINÄKÄSITYS/b

kh	fyys. minä/a	minä- ident/a	minä- teh/a	minä- ident/b	minä- teh/b	itse- tunto/b	minä- kuva/b
49	16.00	13.00	18.00	.	.	.	.
50	17.00	12.00	22.00	21.00	14.00	23.00	15.00
51	14.00	15.00	21.00	19.00	12.00	23.00	16.00
52	19.00	13.00	22.00	20.00	13.00	21.00	15.00
53	18.00	11.00	24.00	20.00	11.00	25.00	15.00
54	19.00	15.00	23.00	22.00	12.00	23.00	14.00
55	20.00	16.00	22.00	21.00	12.00	25.00	16.00
56	19.00	16.00	19.00	22.00	13.00	24.00	15.00
57	19.00	14.00	20.00	21.00	13.00	26.00	15.00
58	18.00	16.00	24.00	22.00	13.00	22.00	16.00
59	20.00	14.00	23.00	23.00	.	25.00	13.00
60	18.00	15.00	23.00	25.00	11.00	29.00	17.00
61	19.00	10.00	21.00	17.00	10.00	20.00	13.00
62	20.00	11.00	24.00	23.00	11.00	21.00	16.00
63	20.00	15.00	24.00	23.00	13.00	28.00	18.00
64	15.00	11.00	18.00	16.00	10.00	21.00	11.00
65	19.00	16.00	24.00	25.00	13.00	27.00	16.00
66	17.00	15.00	18.00	24.00	12.00	26.00	13.00
67	20.00	10.00	23.00	24.00	12.00	24.00	11.00
68	20.00	10.00	23.00	20.00	10.00	19.00	14.00
69	19.00	10.00	24.00	21.00	12.00	20.00	16.00
70	19.00	9.00	24.00	19.00	11.00	20.00	14.00
71	18.00	10.00	24.00	23.00	10.00	26.00	14.00
72	19.00	13.00	21.00	26.00	12.00	26.00	16.00
73	19.00	14.00	24.00	24.00	11.00	25.00	13.00
74	19.00	15.00	22.00	25.00	10.00	29.00	17.00
75	19.00	13.00	24.00	21.00	13.00	24.00	15.00
76	18.00	11.00	21.00	19.00	10.00	21.00	14.00
77	19.00	14.00	21.00	19.00	10.00	22.00	12.00
78	19.00	15.00	23.00	22.00	13.00	27.00	16.00
79	18.00	13.00	16.00	19.00	12.00	19.00	11.00
80	18.00	13.00	20.00	20.00	12.00	25.00	15.00
81	19.00	14.00	24.00	22.00	13.00	27.00	15.00
82	18.00	15.00	22.00	25.00	10.00	26.00	13.00
83	20.00	15.00	20.00	25.00	12.00	27.00	16.00
84	20.00	16.00	24.00	27.00	14.00	20.00	16.00
85	14.00	8.00	16.00	24.00	10.00	27.00	14.00
86	20.00	16.00	24.00	25.00	13.00	24.00	14.00
87	20.00	16.00	24.00	21.00	12.00	25.00	15.00
88	20.00	15.00	20.00	24.00	8.00	26.00	17.00
89	18.00	15.00	22.00	20.00	12.00	25.00	15.00
90	19.00	13.00	21.00	18.00	12.00	23.00	14.00
91	20.00	15.00	23.00	17.00	6.00	23.00	12.00
92	20.00	15.00	24.00	21.00	11.00	22.00	15.00
93	18.00	15.00	20.00	24.00	14.00	28.00	16.00
94	18.00	15.00	19.00	23.00	10.00	27.00	16.00
95	20.00	15.00	22.00	20.00	13.00	16.00	13.00