

PÄIVÄKOTILASTEN TILANTEEN KONTROLLI
JA KONTROLLOITUMINEN TILANTEESSA

Projektitutkielma
Turun yliopisto
Kasvatustieteiden laitos
Huhtikuu 1986
Jyrki Reunamo

TURUN YLIOPISTO
Kasvatustieteiden laitos

REUNAMO, JYRKI: PÄIVÄKOTILASTEN TILANTEEN KONTROLLI JA
KONTROLLOITUMINEN TILANTEESSA
Projektitutkielma, 103 s, 15 liitesivua
Kasvatustiede
Huhtikuu 1986

Tutkimuksen lähtökohdat ja intressialueet ovat läheisesti yhteydessä toimintateorian ongelma-alueiden eli toiminnan organisoitumisen, säätelyn ja kontrollin kanssa keskittyen kontrollin/kontrolloitumisen tutkimiseen. Toimintaa ei kuitenkaan tarkastella suhteessa tavoitteeseen tai ennalta asetettuihin onnistumis-kriteereihin, vaan senhetkiseen tilanteeseen. Tämän kontekstin "idea" on määritelty. Tutkimuksen painopiste on muuttunut attribuutioteorian kognitiivisista struktuureista eli päättyneen toiminnan arvioista toimintaan ja sen organisoitumiseen liittyviin tekijöihin.

Tutkimuksen kohderyhmä on yhden päiväkotiosaston (n = 19) lapset (5-7 v.). Pääasiallisina tutkimusmenetelminä on käytetty tarkkailua sekä haastattelua, jotka analyysissa on muutettu suurelta osin kvantitatiiviseen muotoon. Kontrollin kokemus-haastattelun perusteella näyttää siltä, että aiottujen tulosten kontrolloitavuuden lisäksi kontrollipyrkimykseen näyttää vaikuttavan oman minäkuvan suhteen otettu riski. Kontekstin ehtojen mukaisesti muita enemmän toimivat lapset eivät näyttäneet kaipaavan lisää vapausasteita, vaan päinvastoin preferoivat sääntöleikkejä ja työtehtäviä, jolloin toiminnan ehdot on määritelty etukäteen. Kontekstin mukainen käyttäytyminen johti myös harvemmin onnistumiseen tai epäonnistumiseen kuin kontekstin ehtojen kanssa vuorovaikutuksessa oleva käyttäytyminen. Tytöillä ilmeni motiivi tilanteen ehtojen kontrolliin harvemmin kuin pojilla, ja tytöt myös toimivat harvemmin päiväkodin normeja vastaan. Lasten toiminnan motiivin havaittiin kohdistuvan useammin itse toimintaan, ei niinkään toiminnan tulokseen. Näin ollen kontrolli saavutettaisiin toiminnan edetessä lapsen haluamalla tavalla, ei niinkään aiotut tulokset saavutettaessa. Harvat selvästi havaitut onnistumis/epäonnistumistilanteet tukevat käsitystä, jonka mukaan suoriutumiseen (aiottujen tulosten saavuttamiseen) liittyvä näkökulma ei ole riittävä tutkittaessa alle kouluikäistä lasta. Myös lasten ympäristöön orientoitumisella oli yhteyksiä lasten kontrollin/kontrolloitumisen kanssa.

SISÄLTÖ

1. JOHDANTO	1
2. TUTKIMUKSEN IHMISKUVA JA KONTROLLI/KONTROLLOITUMINEN	3
2.1. Toimintateorian ihmiskuva	3
2.2. Määrittelyn apuvälineet ja lähtökohdat	4
2.2.1. Systeemiteoria ja systeemianalyysi	4
2.2.2. Kontrollin/kontrolloitumisen teoreettisia lähtökohtia	5
2.3. Suhde	6
2.4. Hierarkia	10
2.5. Palaute	14
2.6. Suunta	17
2.6.1. Toiminnan tavoite	21
3. KONTROLLIIN/KONTROLLOITUMISEEN VAIKUTTAVIEN TEKIJÖIDEN TARKASTELUA	24
3.1. Välittömät ulkoiset tekijät	24
3.2. Sisäinen tila	26
3.2.1. Informaation prosessointi	26
3.2.1.1. Kognitiiviset valmiudet	26
3.2.1.2. Kausaliteetin havaitseminen	28
3.2.2. Toiminnan motiivi	29
3.2.3. Sukupuoli	31
3.2.4. Lasten erojen luokituksesta	32
3.3. Prosessitekijät	33
3.4. Toiminnan tulos	38
4. TUTKIMUSONGELMAT	41
5. TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN	42
5.1. Tutkimuksen kohderyhmä	42
5.2. Tutkimusmenetelmät	43
5.2.1. Tarkkailu	43
5.2.2. Kontrollinhavaitsemishaastattelu	45
5.2.3. Kontrollin kokemus -haastattelu	46
5.2.4. Tutkimuksen muut osiot	47
5.3. Tulosten analysointi	48

6. VÄLITTÖMÄT ULKOISET TEKIJÄT	54
6.1. Päiväkodin toimintaolosuhteiden yleistä hahmotusta	54
6.1.1. Päiväkodin toiminnan jakautuminen	54
6.1.2. Lasten yleinen orientoituminen (huomion kohdistaminen) päiväkodissa	55
6.2. Ulkoisten tekijöiden yhteys lasten kontrolliin/kontrolloitumiseen	57
6.2.1. Kausaalisiin attribuutioihin liittyvän haastattelun tulokset	57
6.2.2. Lasten huomion kohde ja kontrolli/kontrolloituminen	58
6.2.2.1. Aikuinen huomion kohteena	58
6.2.2.2. Toinen lapsi huomion kohteena	59
6.2.2.3. Huomion kohteena ei-sosiaaliset ilmiöt	59
6.2.2.4. Huomion kohteena kokonaistapah- tuma	60
7. SISÄISET TEKIJÄT	62
7.1. Piirreteoreettisten ominaisuuksien validiudesta	62
7.2. Toiminnan motiivi	64
7.3. Sukupuolen yhteys kontrolliin/kontrolloitumiseen	68
8. PROSESSITEKIJÄT	71
8.1. Kontekstin ehtojen mukainen toimintastrategia	71
8.2. Kontekstin ehtojen kanssa vuorovaikutuksessa olevat toimintastrategiat	73
8.3. Omassa kontekstissa pitäytyvät toimintastrategiat	76
9. TOIMINNAN TULOS	79
9.1. Toiminnan onnistuminen	81
9.2. Toiminnan eteneminen	82
9.3. Toiminnan epäonnistuminen	83
9.4. Lasten kausaaliset attribuutiot	85
10. POHDINTA	89
LÄHTEET	98
LIITTEET	

1. JOHDANTO

Ollakseen määritettävissä ilmiön on oltava suhteessa johonkin toiseen. Omatakseen ominaisuuksia ilmiöllä tulee olla eroa johonkin toiseen nähden. Pyrkiäkseen johonkin ilmiöllä tulee olla jokin tausta, avaruus, jossa liikutaan. Päästäkseen johonkin ilmiöllä tulee olla pohja, jolta ponnistaa. Siksi varhaiskasvatuksen tutkimuksen lähtökohtien erittelyssä täytyy vertailu suorittaa paljolti joko kasvatopsykologian tai koulua käsittelevän kasvatustieteen viitekehyksien pohjalta.

Kasvatopsykologia on keskittynyt paljolti lasten ajattelun kehittymisen, käsitysten ja käsittämisen prosessien tutkimiseen. Strukturalistinen ympäristön kanssa vuorovaikutuksessa tapahtuva lasten tapa kokea ja konstruoida maailmaa on keskeinen kasvatopsykologian tutkimuskohde. Esim. lasten moraali-käsitteitä ja käsityksiä on tutkittu runsaasti, mutta struktuurien ja toiminnan - joilla voi olla suuri ero - välittävien mekanismien tutkimus on vasta tekemässä tuloaan.

Kasvatustieteellinen tutkimus on paljolti yli kuusivuotiaiden tutkimusta, jolloin toiminnalla (koulutuksella, opetuksella) on tavoite. Kasvatusinstituutiot pyrkivät johonkin. Koska kehitys tapahtuu toiminnassa, tulee toiminnasta kehityksen väline. Varhaiskasvatuskin on tavoitteellista toimintaa, mutta se ei saa vaikuttaa liikaa sen ihmiskuvaan.

Koulun maailman jäsentämiseen pyrkivän käytännön kannalta keskeiset ilmiöt kuten esim. syväprosessointi tai tehtävä-orientaatio eivät välttämättä kerro esim. yksilön sosiaalisista taidoista, empaattisuudesta tai kyvystä vastuuseen. Näkökulman tulisi varhaiskasvatuksessa olla mahdollisimman kokonaisvaltainen. Koska suurelle osalle teoriaosaa ei ole onnistuttu löytämään asiaa tämän tutkimuksen näkökulmasta tarkaste-

levaa lähdettä, on tässä yhteydessä syytä pyrkiä selvittämään jonkin verran niitä vaikutteita, jotka ovat olleet näkemysten muotoutumiseen osallisena.

Alunperin tutkimuksen muotoutuminen lähti liikkeelle erityis-päiväkodin aggressioita tutkittaessa sekä teorianrakentamisen aikana luetun Hackerin (1982) työpsykologian herättämistä ajatuksista. Se itsestäänselvyys, ettei työpsykologia sovi lasten aggression tutkimiseen, antoi kuitenkin ehkä toisenlaisen näkökulman Hackerin ajatuksiin, kuin jos teoriaa olisi tarkasteltu aikuisen työn näkökulmasta. Seuraava voimakas vaikuttaja oli Turun yliopiston oppimisvaikeusprojektin teemat. Erityisen hedelmällisinä tuntuivat orientaatiotavat, jotka selkeytensä ja monipuolisuutensa vuoksi koettiin hyvinä ajattelun työkaluina. Tutkimuksen alkuperäinen tarkoitus olikin tutkia orientaatiotapojen ilmenemistä ja kehitystä päiväkodissa. Koska kuitenkin haluttiin tutkia lapsen toimintaa suhteessa koko lapsen senhetkiseen kontekstiin eikä vain niiltä osin, joilla ne liittyivät kasvatuksen kontekstiin ja sen suuntaiseen toimintaan, tuumasta luovuttiin. Orientaatiotapojen samoin kuin Erkki Olkinuoran motivaatiotutkimusten vaikutus tämän tutkimuksen ajatusten muotoutumisessa on kuitenkin suurempi kuin mitä vähäisistä lähdeviittauksista voisi olettaa. Vaikeasti määriteltävä mutta myös vaikuttanut tekijä tämän tutkimuksen ajatusten muotoutumisessa on ollut Risto Rinne, joka korostaessaan piilo-opetuksen merkitystä on herättänyt huomaamaan muunkin kuin virallisen opetuksen merkityksen kasvatustilanteessa. Tutkimuksen teoria ja menetelmät ovat olleet yleensä alisteisia tutkimusongelmalle, mutta myös tutkimusongelman lopullinen määrittely tapahtui myöhään. Teorian lopullinen muuttaminen tuli ajankohtaiseksi kesällä 1985, kun tutkimustuloksia haluttiin hyödyntää siitä huolimatta, ettei kausaaliattribuutioista saatu tukea muille tutkimustuloksille.

2. TUTKIMUKSEN IHMISKUVA JA KONTROLLI/KONTROLLOITUMINEN

2.1. Toimintateorian ihmiskuva

Tämän tutkimuksen lähtökohdat ja ihmiskuva ovat eräin varauksin samansuuntaisia toimintateorian ihmiskuvan kanssa. Samoin tutkimusongelmat liittyvät toimintateorian käsittelemään aihealueeseen eli toiminnan organisoitumiseen, säätelyyn ja kontrolliin/kontrolloitumiseen. Paradigman voimakkaasta kehityksestä johtuen yhtenäinen teoria ja terminologia kuitenkin puuttuu (vrt. esim. Engeström 1983, 43 ja Takala & Nuutinen 1982, 111). Takala (1984, 89) käyttää termiä toiminnan psykologia, joka sisältää monitasoisen toiminnan ja ympäristön tutkimisen, toiminnan, intentioiden ja ympäristön toisiinsa suhteuttamisen sekä monimuotoisen ilmiön heterogeenisten selitysten tarpeen huomioimisen.

Seuraavassa Brandstädterin määritelmä toimintateorian ihmiskuvasta: Kehitys on kulttuurin ja kultturaalisen kontekstin muovaamaa ja inhimillinen toiminta ja päätökset sekä muokkaavat sitä että muokkautuvat sen mukaan. Siitä seuraa, että kehitys on pohjimmiltaan toimintasysteemien muovaama ja kontrolloimaa. Tämä käsitys ei liity ainoastaan toisten määräämien sääntöjen kontrolloimaan kehitykseen, kuten sosiaalistumiseen ja kasvatukseen, vaan yksilöiden henkilökohtaiset kehitykseen liittyvät odotukset, arvot ja kontrollin kokemukset ovat kehityksessä tärkeitä. Tällöin yksilö pyrkii aktiivisesti vaikuttamaan omaan kehitykseensä ja kontrolloimaan sitä. (Brandstädter 1984, 115.)

Skinnerin & Chapmanin mukaan usko henkilökohtaiseen kontrolliin mobilisoi enemmän henkisiä ponnistuksia toistuviin kognitiivisiin konstruktiivisiin operaatioihin, joka taas johtaa uusien kognitiivisten struktuurien muodostumiseen. Lapset,

jotka uskovat omaan henkilökohtaiseen kontrolliin, poikkeavat näin ollen oman vaikuttamisen mahdollisuuksiin vähättelevästi suhtautuvista lapsista. Lyhyellä tähtäimellä he kykenevät mobilisoimaan enemmän henkisiä ponnistuksia toimintaansa ja pitkällä tähtäimellä he kehittävät laajemman valikoiman operationaalisia rakenteita ja helpomman pääsyn kognitiivisiin resursseihin siten, että sama toiminta tarvitsee vähemmän ponnistuksia kuin alunperin. (Skinner & Chapman 1984, 133.)

Chapman (1984, 113) määrittelee sanan toiminta toimijan vapaaehtoiseksi käyttäytymiseksi tarkoituksena saavuttaa aiottuja tuloksia. Toimintateorian ihmiskuva on siis selkeästi aristotelinen (vrt. v.Wright 1971, 1-3) eli ihminen nähdään intentionaalisenä olentona. Kasvatustieteellisessä tutkimuksessa ja teorianmuodostuksessa aristotelinen perinne on viime aikoina lisännyt osuuttaan kasvatustieteessä, ja mm. Lahdes (1984, 19-33) korostaa sekä aristotelisen että galileisen suunnan merkitystä myös varhaiskasvatuksessa. Tämän tutkimuksen perustana ovat toimintateorian (-teorioiden) eri suuntaukset sekä niiden kiinnostuksen kohde eli ihmisen toiminnan organisoituminen, säätely ja kontrolli. Toiminnan ymmärtäminen ja käsittely pääasiassa aiottujen tulosten saavuttamiseen tähtäävänä on kuitenkin tämän kirjoittajan mielestä yksipuolista, se jättää tärkeitä toiminnan аспектеjä huomiotta ja on ihmiskuvasta kumpuavien kasvatuseriaatteiden toteutuessa jopa vaarallinen. Luvun 2 tarkoituksena on esittää kontrollin kokemuksen (attribuutioteoria) ja sen taustalla olevan intentionaalisen ihmiskuvan käsiteanalyysia sekä etsiä näille vaihtoehtoa.

2.2. Määrittelyn apuvälineet ja lähtökohdat

2.2.1. Systeemiteoria ja systeemianalyysi

Jotta teoriaa voidaan käsitteellisesti arvioida, on sitä tarkasteltava sellaisessa käsitteistössä, jonka avulla voidaan

objektivoida ja etäännyttää teoria. On päästävä teorian ulkopuolelle, jotta sen käsitteitä voidaan verrata keskenään. Tässä siihen pyritään käyttämällä systeemistä ajattelua. Bowlerin mukaan yleinen systeemiteoria on yritys kehittää hyödyllisiä yleistyksiä systeemeistä. Systeeminen ajattelu käyttää systeemisiä käsitteitä paljastaakseen spesialisoidun tiedon kokonaisuuksien yhteyden sekä tarjotakseen kokonaisvaltaisen perspektiivin universumin luonteesta ja ihmisen paikasta siinä. Traditionaalinen näkemys pysyvistä todellisuuden objekteista korvataan ymmärtämällä kokonaisuus organisoituna, jossakin määrin autonomisena korkeamman tason systeemin osasysteeminä. (Bowler 1981, 1-9.)

Kirschenmannin mukaan systeemiteoria ei ole yhtenäinen metodi tai oppi, jolla olisi yhtenäinen terminologia tai tutkimuskohde. Se on ennen kaikkea hedelmällinen tapa lisätä ja järjestää tietoa maailmasta. Systeemianalyysi on suppeampi käsite. Silloin tarkastelun kohteena on jokin pienempi osa todellisuudesta. (Kirschenmann 1984, 79-81.)

Fresen & Stewartin (1984, 145-147) mukaan systeemianalyysin keskeisiä näkökohtia ovat toiminnan hierarkkisuus ja toiminnasta saatava palaute. Bowler (1981) tuo esiin useita systeemin keskeisiä käsitteitä, joista tähän on otettu Bowleria hieman mukaillen yksi eli suhde. Neljänneksi käsittelyn aspektiksi on valittu suunta. Käsitteiden määrittely suoritetaan analyysin yhteydessä.

2.2.2. Kontrollin/kontrolloitumisen teoreettisia lähtökohtia

Koska toimintateorian suuntauksia on useita eikä tämän tutkimuksen teorianmalli sovellu suoraan mihinkään niistä, on paikallaan selvittää tämän tutkimuksen paikka ja pyrkimykset tässä kentässä.

Brandstädter jakaa toimintateoriat neljään ryhmään:

1. Motivationaaliset toimintateoriat: Tolmanin, Lewinin ja Heiderin traditioon pohjautuen sisältäen mm. odotus-arvomalleja sekä attributionaalisia formulointeja.
2. Systeemianalyttiset toimintateoriat: Miller, Galanter & Pribramin (1960) ja Hackerin teorial esimerkkeinä, jotka käyttävät kybernetiikan ja systeemiteorian käsitteitä.
3. Strukturalistiset toimintateoriat: Piagetin ja Brunerin tradition mukaan. jotka osittain ulottuvat psykolingvistiikkaan ja keinoälyyn.
4. Analyyttisen filosofian toimintateoreettiset lähestymistavat myöhäisen Wittgensteinin pohjalta. (Brandstädter 1984, 115.)

Tämän tutkimuksen eräs päätarkoitus lyhyesti on: Käsitellä motivationaalisen toimintateorian ongelma-alueeseen kuuluneita kysymyksiä systeemianalyttisessä, paljolti Hackerilta vaikutteita saaneessa hengessä. Kun Hacker kuitenkin kohdistaa analyysinsä määrättyä tavoitetta kohti pyrkivään työtoimintaan, on tässä näkökulmana ihminen (lapsi) suhteessa senhetkiseen tilanteeseen. Samoin toiminnan suuntaan suhteessa tilanteen ehtoihin kiinnitetään erityistä huomiota. Mitä tämä näkökulma käytännössä tarkoittaa, on tarkoitus selvittää tämän luvun aikana. On tärkeätä huomata, että tutkimuksen näkökulma ja ongelmat on rajattu ihmisen käsittelyyn. Käsittelytapa on siis lähinnä psykologinen. Ympäristön systeemien käsittelystä lisää pohdinnassa.

2.3. Suhde

Bowlerin mukaan kaikki sanat (paitsi erisnimet) ovat yleistyksiä. Sana systeemi on yleistys, joka liittyy olemuksen tai suureen luokitteluun. Systeemit ovat olemassa vain niin kauan kuin ne ovat suhteessa johonkin toiseen. Myös systeemin "sisäisten" osasysteemien on oltava yhteydessä keskenään.

Systeemissä täytyy olla vastakkaisia voimia, jotka ovat jossakin määrin tasapainossa. Voimien jonkinlainen tasapaino tekee systeemin mahdolliseksi. Systeemi muodostuu energiamuodoista ja niitä yhdistävistä suhteista, joilla on taipumus tasapainoilla ääripäiden välillä. Systeemin ymmärtämiseksi tarvitaan kuitenkin lisäksi näkemys jännitteestä jonkin kokonaisuuden ja sitä yhdistävän "suuremman kokonaisuuden" välillä. Systeemin täytyy olla jossakin suhteessa ulkomaailmaan. (Bowler 1981, 1-9.)

Tässä yhteydessä tarkastellaan minkälaisena systeeminä kontrollin kokemuksen ehkä yleisimpänä perustana olevat attribuutioteoriat näkevät kehittyvän ihmisen sekä missä suhteessa ympäristöön tämä systeemi toimii. Skinnerin & Chapmanin (1984, 130) mukaan kontrollin kokemukset määritellään yleensä henkilöiden yleistetyiksi odotuksiksi siitä, että he ovat kykeneviä saavuttamaan aiottuja tuloksia. Weinerin mukaan onnistumisen/epäonnistumisen havaittujen syiden ensimmäisiä tutkijoita olivat Rotter ja etenkin Heider. Weiner kehitti neljä syyluokkaa, joita ihmiset hänen mukaansa käyttävät tulkitsaansa ja ennustaessaan saavutuksiin liittyvien tapahtumien tuloksia. Weinerin mukaan kausaaliset attribuutiot liittyvät onnistumisen ja epäonnistumisen oletettuihin syihin. (Weiner 1984, 51.)

Seuraavassa attribuutioteoriaa tarkastellaan lyhyesti Skinnerin & Chapmanin esityksen pohjalta. Kausaaliset attribuutiot eli havaitut syyt miksi jokin tapahtuma tapahtuu (ts. mikä on henkilön toiminnan seurauksen syy) voidaan jakaa neljään luokkaan:

1. Henkilön yritys (viittaa suoraan toimintaan)
2. Henkilökohtaiset ominaisuudet (esim. kyky)
3. Ympäristön voimat (esim. merkittävät henkilöt tai tehtävän vaikeus)
4. Sattuma, kohtalo tai muu ennustamaton faktori.

Kaksi ensimmäistä kategoriaa katsotaan yleensä kuuluvaksi internaaliseen kontrolliin, ja henkilö kokee kontrollia kokies-

saan pystyvänsä vaikuttamaan aiottuihin tuloksiin. Kaksi jälkimmäistä katsotaan yleensä kuuluvaksi eksternaaliseen kontrolliin, jolloin henkilö ei yleensä usko pystyvänsä vaikuttamaan aiottuihin tuloksiin. Näin ei kuitenkaan ole aina laita, sillä yrityksen ja kyvyn lisäksi henkilö voi uskoa pystyvänsä vaikuttamaan tapahtumiin, koska hän on erityisen onnekas tai hän on valtaa omaavien ihmisten suosiossa. (Skinner & Chapman 1984, 130-131.)

Suhteessa mihin tätä kontrollin kokemusta yleensä tutkitaan? Stipek & Weiszin (1981, 120-121) mukaan attribuutioteoriaan nojaavat tutkijat tyypillisesti pyytävät lasta esittämään kausaalisen attribuution oman tai toisen lapsen oletettuun tai todelliseen tehtävässä onnistumiseen. Attribuuttiteoreetikoiden mielestä onnistumisen ja epäonnistumisen havaitut syyt määräytyvät ensisijaisesti tilanteen spesifien variaabelien mukaan. Ensinnäkin siis lasten kontrollia tutkitaan suhteessa siihen onnistuvatko lapset vai eivät. Tätä voidaan tutkia antamalla lapselle valmiita suoriutumiseen liittyviä tilanteita kyselyn tai haastattelun keinoin arvioitavaksi tai antamalla lapselle jokin todellinen tehtävä, josta hänen pitää suoriutua. Näin ollen koehenkilöt asetetaan tutkijoiden ennalta määäämiin tilanteisiin. Tällöin kasvatustieteellisessä tutkimuksessa kasvatukseen tai opetukseen suoraan liittyvät tilanteet otetaan itsestäänselvyyksinä lasten kontrollin kokemusten lähteeksi ja kohteeksi. On vaarana, että virallisen kasvatuksen ulkouoliset, mutta silti tilanteessa vaikuttavat kontrollin kokemukset jäävät piiloon. Mitä enemmän lapsi kokee instituution virallisen linjan ulkopuoliset asiat tärkeämmiksi, sitä vähemmän näillä mittareilla lapsen toimintaa kasvatustilanteessa voidaan selittää. Näin ollen eniten tietoa saadaan lapsista, joilla on eniten kasvatusinstituutioon liittyviä intressejä ja vähiten lapsista, joiden kiinnostuksen kohteet ja kontrollin kokemukset liittyvät muihin elämänaalueisiin. Tällöin lasten, joilla instituution näkökulmasta on eniten ongelmia, motivaatioperusta jää vähimmälle huomiolle.

Samoin tutkijat ovat yleensä jo ennakolta päättäneet mikä on onnistunut toiminta ja mikä ei. Jos näin on, saattavat lapsen sisäisesti kokemat tulkinnot onnistumisesta/epäonnistumisesta jäädä huomiotta.

Tämän tutkimuksen eräs pääajatus on välttää sitoutumista päiväkotitodellisuuden johonkin aspektiin, kuten esimerkiksi opettajan ohjaamaan toimintaan tai päiväkodin normistoon. Tässä tutkimuksessa pyritään keskittymään lapsen kokemus- ja vaikutuspiirin alati muuttuvan sisällön ja suhteen tarkasteluun. Siegelin mukaan voimistuva ajatus kehityspsykologiassa on nähdä historialliset tapahtumat keskeisinä analyysin yksikköinä. Empiirinen tutkimus ei ole vakavasti pyrkinyt selvittämään niitä konteksteja, joihin adaptaatio kohdistuu lapsen jokapäiväisessä elämässä. (Siegel 1985, 218.) Tämä tutkimus ei noudata Siegelin kehoitusta tutkia lapsen jokapäiväisiä konteksteja, vaan se lähtee tämän kirjoittajan mielestä aivan uudesta suunnasta. Tässä tutkimuksessa pyritään määrittelemään konteksti yleisesti ja sen jälkeen tutkitaan lapsen suhdetta siihen. Yleensä empiirisessä tutkimuksessa kontekstille annetaan aina erikseen ja erilaiset kriteerit, jonka suhteen lasta tarkastellaan. Nyt pyritään esittämään yleinen kontekstin määritelmä, jolloin lapsen suhdetta niin virallisempaan kasvatukseen kuin jokapäiväiseen elämään voidaan tutkia.

Konteksti on sen hetkinen sosiaalinen tai fyysinen alati muuttuva toiminnallinen kokonaisuus, jossa lapsi toimii. Se on lapsen toiminnan kohde samalla kun lapsi on osa siitä.

Kontekstin rajat (ehdot) ovat yleensä sosiaalisia toiminnan etenemiseen vaikuttavia odotuksia, sääntöjä, tunnelmia, joskus myös esineellisiä toimintaa rajoittavia realiteetteja.

Kontrollin kokemukseen liittyvät tutkimukset ovat siis niin kriteeriensä kuin käsittelemiensä tilanteiden puolesta olleet tutkijoiden ennalta määrittämiä. Käytännössä tämä näkyy siten,

että jos lapsi kokee kontrollia tutkijan tarkastelemassa viitekehyksessä (esim. opetustavoitteiden osalta), kontrollin kokemukset näkyvät vain niiltä osin kuin ne liittyvät tutkittuihin tavoitteisiin. Näkökulmana on paljolti miten paljon lapsi kokee kontrollia pyrkiessään sulauttamaan ja mukauttamaan todellisuuden ilmiöitä sisäisiin struktuureihin. Tässä tutkimuksessa pyritään näkökulmaa kuitenkin laajentamaan. Kun kontekstia ei sisältönsä puolesta rajata, vaan se on määritelty siksi todellisuuden osaksi, jossa lapsi toimii, saadaan mukaan myös näkökulma, jossa lapsi pyrkii muuttamaan kontekstia omiin toivomuksiinsa sopivaksi. Kun siis perinteisessä kontrollin kokemus -tutkimuksessa tutkitaan lasten kontrollin kokemusta jossakin ennalta määrättyssä kontekstissa, on nyt mukana näkökulma, jossa myös lapsen kontrollin kokemusta kontekstiin voidaan tutkia. Dimension toisessa päässä lapsi käyttäytyy tai pyrkii käyttäytymään ympäristön kontekstin mukaisesti (esim. suorittaa esikoulutehtäviä yhdessä muiden kanssa), toisessa päässä lapsi pyrkii muuttamaan kontekstin mieleisekseen (esim. lapsi pyrkii leikkimään roistoa ja poliisia esikoulutehtävien aikana). Aiheen käsittelyä jatketaan luvussa 3.4.

Ehkä näkökulmien tahallinen kärjistys auttaa hahmottamaan tämän tutkimuksen näkökulmaa:

- Positivisti arvioi toimintaa suhteessa joihinkin ympäristön spesifeihin muuttujiin.
- Aristoteles arvioi toimintaa suhteessa tavoitteeseen.
- Tämä tutkimus arvioi toimintaa suhteessa tilanteeseen.

2.4. Hierarkia

Bowlerin mukaan sanalla hierarkia tarkoitetaan jotakin suhteiden joukkoa, jossa osat ovat organisoituneet pienempiin osasiin (esim. lause, sana, kirjain tai atomi, molekyyli, makromolekyyli jne.). Kaikki systeemit ovat tavalla tai toisella hierarkkisia ja monimutkaiset systeemit (kuten kehittyvä ihminen) ovat monella tavalla hierarkkisia. (Bowler 1981, 1-9.)

Tässä tutkimuksessa sovelletaan Hackerin Leontjevin pohjalta tekemää jaottelua. Jotta voitaisiin analysoida perinteisiä kontrollin kokemus -teorioita ja tutkimustapoja, on ensin määriteltävä tämä hierarkia.

1. Kognitiivinen analyysi (toiminta): sisäisen representaatiot kytkevät yksilön ajattelun toimintaan, suunnitelmien ja strategioiden kehittyminen (tavoite).
2. Havainnollis-käsitteellinen taso (teko): yksittäiset teot, toiminnalliset skeemat (keinot tavoitteeseen pääsemiseksi).
3. Sensomotorinen taso (operaatio): Kytkeytynyt välittömästi toimintaan, sisältää sensomotoriset skeemat ja liikekaaviot. (Hacker 1982, Leontjev 1977.)

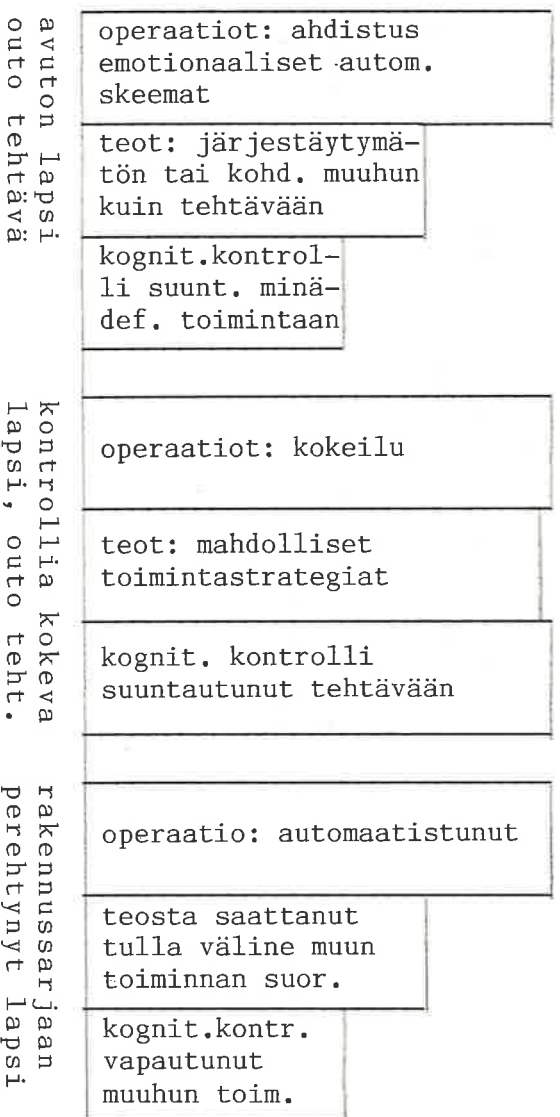
Hierarkian näkökulmasta attribuutioteoriaa ja sen menetelmiä analysoitaessa huomio kiinnittyy keskittymiseen kognitiivisen analyysin tasoon. Kausaaliattribuutioita tutkitaan onnistumis/epäonnistumistilanteissa, joissa tavoite joko saavutetaan tai ei saavuteta. Reagointi tavoitteen saavuttamisen suhteen tai lapsen arvio tavoitteen saavuttamisen syistä on tarkastelun kohteena. Tällöin keinot tavoitteeseen pääsemiseksi tai automaattistuneet sensomotorisen tason skeemat nähdään alisteisina tavoitteelle. Ihmisen käyttäytyminen nähdään pyrkimyksenä kohti tavoitetta, jonka saavuttamisen suhteen joko onnistutaan tai epäonnistutaan. Keinot ja operaatiot nähdään paljolti astinlautoina tavoitetta kohti pyrittäessä.

Toiminnan hierarkiaan kuuluu, että alunperin älyllistä ponnistusta vaativat tehtävät automaattistuvat eivätkä enää tarvitse samassa määrin tietoista kontrollia. Tämä ei kuitenkaan merkitse sitä, että niillä olisi vähemmän merkitystä ihmisen toiminnan kokonaisuuden kannalta. Toiminnan tasojen keskinäinen suhde ja mekanismit vaihtelevat toiminnasta riippuen. Ihmisen kontrollia/kontrolloitumista tutkittaessa tulisi kaikki hierarkian tasot ottaa huomioon eikä niitä tulisi varauksetta asettaa toisiaan ehdottomasti määrääviksi.

Asiaa pyritään selvittämään esimerkin avulla. Lapselle annetaan tehtäväksi rakentaa ennestään tuntematon lapsen kehitystasoon sopiva rakennussarja valmiiksi. Kyseessä on siis kognitiivisen kontrollin eli toiminnan tasoinen tehtävä, joita kausaaliattribuutiokokeissa käytetään. Deci & Ryanin mukaan ihmiset operoidessaan ympäristössä, jossa toiminnalla ja sen tuloksella ei ole vastaavuutta, oppivat avuttomiksi. Tämän kehityksen merkittävin vaihe ulottuu jo vauvaikään. Jos nälkäisen lapsen itku joskus johtaa ruoan saantiin, joskus ei mihinkään ja toisinaan kuritukseen, lapsen on vaikea oppia keinoja päästä tavoitteeseen. Johdonmukaisesti vastaavan ympäristön puuttuessa lapsen epäonnistumisen ja yrityksen kannattamattomuuden tunne kasvaa. (Deci & Ryan 1982, 73-74.)

Tällainen lapsi saattaa rakennussarjan nähdessään ahdistua eikä pysty toimimaan sen suhteen millään tavalla. Täytyy korostaa, että tällöin on tosiaan usein kysymyksessä automaatis-tunut operaatioiden taso. Nummenmaan ym. (1983, 283) mukaan ensimmäiset emotionaaliset reaktiot viriävät jo samanaikaisesti ensimmäisten kognitiivisten arvioiden kanssa eikä vasta niiden jälkeen. Näin ollen ehdollistuneen avuttomuuden tunteen mekanismin lauetessa operaatio ei useinkaan ole kognitiivisen kontrollin alainen, eikä tehtävää kohtaan tunnetulla kontrollin kokemuksella ole välttämättä yhteyttä tavoitteeseen tai sen saavuttamiseen. Kuvio 1 toivottavasti selkeyttää ilmiötä. Siinä on kuvattu kolmen lapsen eri toiminnan tasojen osuutta suhteessa rakennussarjaan. Ensimmäinen lapsi on avuttomaksi oppinut ahdistunut lapsi, toinen lapsi on tehtävän suhteen kontrollin kokemusta omaava lapsi. Kolmas lapsi on erilaisiin rakennussarjoihin runsaasti perehtynyt ja niillä paljon leikkinyt lapsi.

Myös Taylor kritisoi attribuutioteorioita. Hän pitää niiden suurimpana ongelmana vähitellen kasvavaa todistusaineistoa, jonka mukaan yksilöt eivät käy läpi muodollisia tieteellistyyppejä prosesseja, joita on oletettu olevan attribuutioteorioiden takana. (Taylor 1981, 194.)



Kuvio 1. Rakennustehtävään suuntautuneen hierarkkisen toiminnan osuus ja sisältö

Miten sitten kontrollin kokemuksen tutkimuksessa voitaisiin päästä kokonaisvaltaisempaan näkemykseen? Tässä tutkimuksessa ratkaisun on pyritty irtautumalla tavoitteen ylivallasta. Seuraavassa ihmisen toiminnan ja kontrollin hierarkkian uudelleenmuotoilussa kaikilla kolmella hierarkkian tasolla on tasavertainen asema. Riippuen ihmisen ja tilanteen suhteesta voi mikä tahansa hierarkkian taso olla määrättynä hetkenä vallitseva.

1. Operaatiot: kytkeytyneet välittömästi toimintaan, sisältää sensomotoriset sekä emotionaaliset skeemat.
2. Teot: yksittäiset toiminnot, toimintastrategiat, voivat olla keinoja tavoitteen saavuttamiseksi tai itseisarvoista toimintaa (esim. tietyt leikit).
3. Tavoitteellinen toiminta: Suunnitelmien ja strategioiden organisoituminen ja säätely.

Selvyyden vuoksi kerrattakoon perinteisen kontrollin kokemus tutkimuksen ja tämän tutkimuksen ero. Yleensä ihmistä verrataan johonkin ennalta asetettuun kriteeriin (tehtävä tai ti-

lanne), joka sisältää joko tavoitteen saavuttamisen suhteen onnistumisen tai epäonnistumisen (taso 3, tavoitteellinen toiminta). Tässä tutkimuksessa yksilöä sen sijaan verrataan suhteessa johonkin tilanteeseen eikä edellytetä tilanteeseen välttämättä liittyväksi tavoitetta. Näin ollen voidaan tarkkailun avulla tutkia lasten kontrollin kokemuksia sekä tekojen että tavoitteellisen toiminnan tasolla. Alunperin tarkoituksena oli myös tutkia operaation tasoista toimintaa, mutta kuten tutkimusmenetelmät luvusta selviää, ei tehtävässä onnistuttu (havaintojen tekoon olisi tarvittu fysiologisia mittareita).

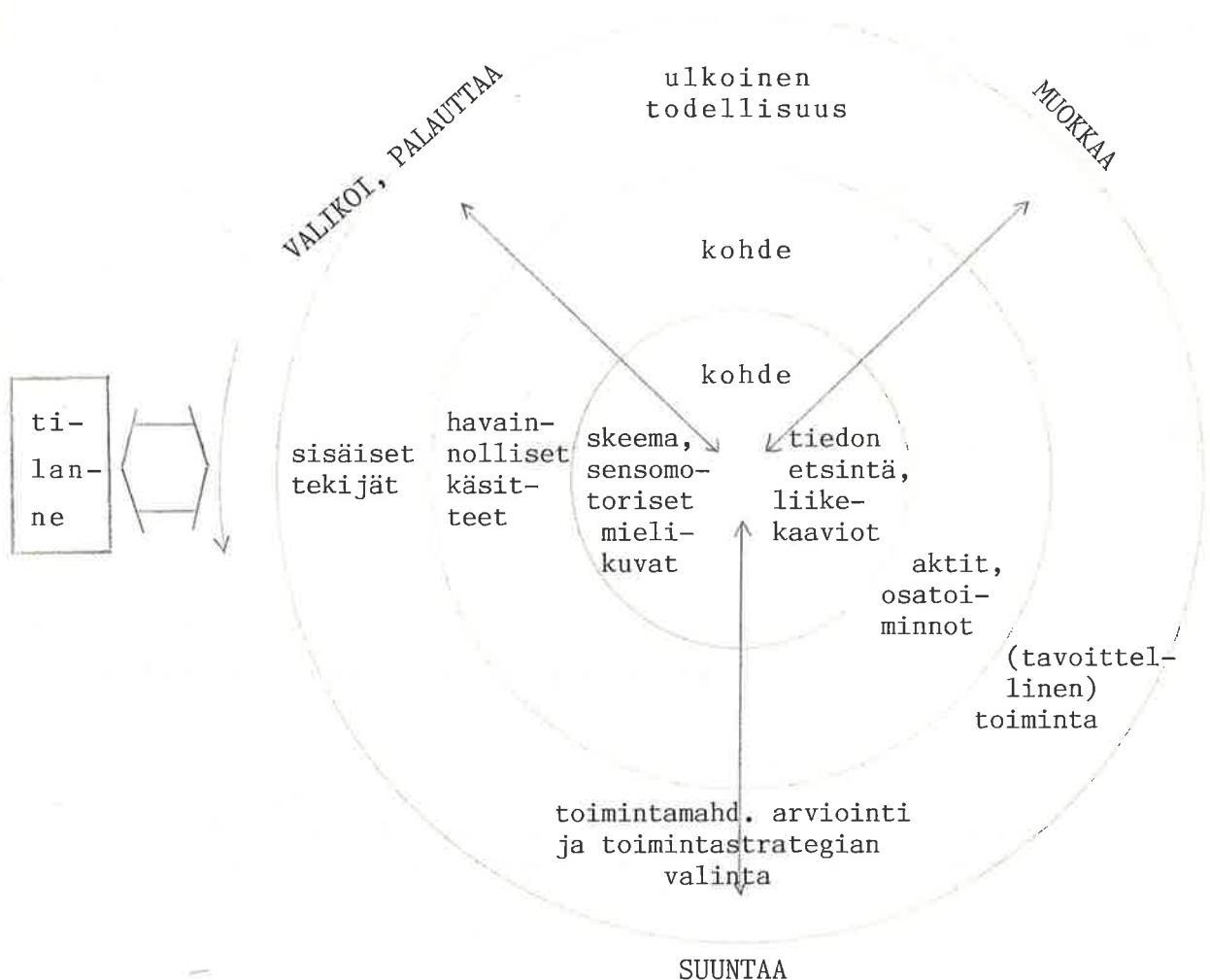
Näin on kontrollin/kontrolloitumisen tutkimukseen kirjoittajan mielestä saatu lisänäkökulma. Aikaisemman koehenkilöille ennalta määritellyn tavoitteen lisäksi voidaan nyt huomioida lasten itsensä määrittelemät tavoitteet sekä tavoitteellisesti epämääräinen toiminta. Yhteenvetona: näkökulma sallii ilmiön, jossa tavoitetta ei ole havaittavissa. Kontrollia/kontrolloitumista voidaan silti arvioida tekojen ja operation tason toiminnan aiheuttaman tilanteen ehtojen suhteen tapahtuvien vaikuttamispyrkimysten kautta.

2.5. Palaute

V.Wrightin mukaan feedbackin löytyminen jostakin systeemistä korvaa aikaisemman "miten mahdollista" selityksen uudella "miksi välttämätöntä" selityksellä. Palautteessa on kysymys kahden systeemin yhteenliittymästä, joita voidaan kutsua primaariksi ja sekundaariksi systeemiksi. Tietty määrä primäärin systeemin kausaalista vaikutusta joutuu sekundaariin systeemiin pitääkseen sen informoituna primäärin systeemin operaatioista. Tämä informaatio saa sekundaarisen syyfaktorin operatiiviseksi. Vaikutus antaa palautetta primaarisysteemille ja muutoksille sekä sen syyfaktorille. Tämä sulkee yhteenliittyneiden operaatioiden ketjun. (V.Wright 1971, 156-160.)

Karma (1983, 43) määrittelee palautteen merkityksen lyhyemmin: ollakseen tehokas täytyy jotakin toimintaa ohjaavan laitteen tai muun yksikön saada tietoa toimintansa tuloksista.

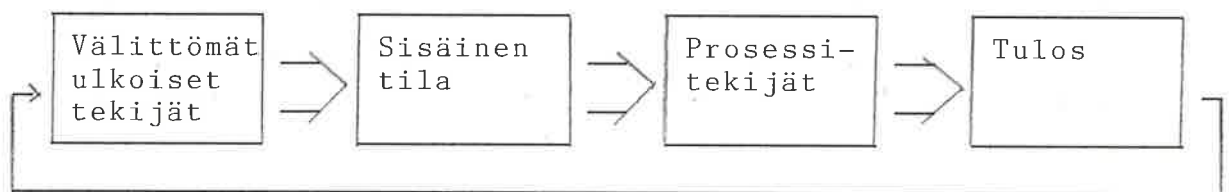
Hacker (1982) on Miller, Galanter & Pribramin (1960, 26) pohjalta kehittänyt "comparison-change-feedback" -yksikön, joka on (usein) hierarkkisesti muodostunut palautesysteemi. Toisaalta Hacker on luokitellut toiminnan hierarkkisesti muodostuvaksi Leontjevin pohjalta. Hacker pitää nämä kaksi mallia erillään toisistaan. Tämän kirjoittaja on pyrkinyt yhdistämään nämä mallit.



Kuvio 2. Toiminnan teoreettinen malli

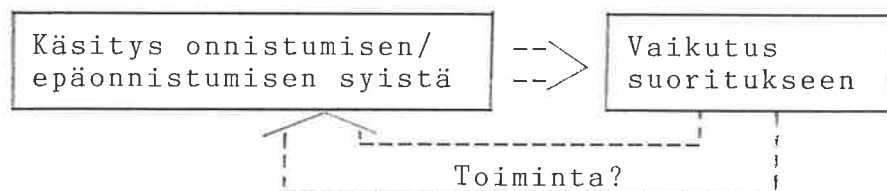
Mallissa on operaation tason toiminta kuvattu käyttäen apuna Neisserin (1982, 25) havaintosyklin laajennettua mallia, joka kattaa muunkin kuin havaintotoiminnan. Toisessa tasossa on tekoja määrittelevät osatekijät pyritty asettamaan ajallisesti johdonmukaiseen palautejärjestelmän muotoon. Tavoitteellisen toiminnan tasolla on apuna käytetty Nummenmaan ym. (1983, 239) motiiviselitysten yleismallia ja saatettu se palautejärjestelmän muotoon. Systeemin sisemmät ja ulommat osat ovat käytännössä erottamattomia ja jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään. Vaikka periaatteessa mallin ajallinen tapahtumasuunta onkin vastapäivään, myös tasojen osat ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään.

Tämän tutkimuksen sekä teoriaosan luku 3 että tulososa on järjestetty edelläesitetyn mallin mukaan. Tulososaa ei siis ole järjestetty tutkimusmenetelmien tai variaabelien mukaan.



Kuvio 3. Tutkimuksen teoriassa ja empiriassa käytetty sisällön jaottelu

Attribuutioteoria kiinnittää huomionsa ihmisten käsityksiin tapahtumien syistä. Mielestäni palautejärjestelmän painotus voidaan esittää kuvion 4 mukaisesti.



Kuvio 4. Attribuutioteorian näkemys palautteen merkityksestä

Näin ollen toiminta on perinteisesti jäänyt vähälle huomiolle. Tässä tutkimuksessa on painopisteenä ongelmaan liittyvä toiminta. Kun attribuutioteoria on kiinnostunut ongelmatilanteen havaituista syistä, keskitytään nyt siihen, mitä lapset tekevät tai sanovat tekevänsä sekä näiden ilmiöiden eri puolten keskinäisiin yhteyksiin. Painopiste on muuttunut kognitiivisista struktuureista toiminnallisiin funktioihin. Karkeasti jaotellen näkökulma on vaihtunut päättyneen toiminnan arvioista toiminnan etenemisen organisoitumiseen vaikuttaviin tekijöihin. Osittain tästä johtuen myös tutkimuksen nimi on muutettu kontrollin kokemuksesta kontrolliin/kontrolloitumiseen.

2.6. Suunta

Bowlerin mukaan tasapainoilu vastakkaisten voimien välillä tekee systeemin mahdolliseksi. Tasapaino ei tarkoita jotakin tilaa vaan ennemmin prosessia, tasapainoilua erilaisten polariiteettien, rajoitusten tai voimien kentässä. Tasapaino ei ole kuitenkaan riittävä malli kuvaamaan kompleksisempia systeemejä, kuten kehittyvää ihmistä, kun halutaan tietää hänen toimintansa suuntaa. (Bowler 1981.)

Aikaisemmin käytetyt analyysin apuvälineet, suhde, hierarkia sekä palaute, viittaavat paljolti ilmiöihin, jotka liittyvät "voimiin". Suunta tuo mukana ajan käsitteen. Esimerkiksi palloa heitettäessä jollakin määrätyllä hetkellä liike tapahtuu joidenkin objektien suhteen jossakin hierarkkisesti rakentuneessa palautejärjestelmässä. Kun palloa heitettäessä sitä seurataan jonakin toisena hetkenä, pallo on liikkunut tänä aikana johonkin suuntaan. Tässä tutkimuksessa suunta määritellään seuraavasti: Suunta on systeemin liike jonkin ympäristön aspektin x suhteen jonkin ajan y kuluessa.

Luvussa 2.2. määriteltiin lapsen konteksti (tilanne) sen hetkiseksi sosiaaliseksi alati muuttuvaksi toiminnalliseksi kokonaisuudeksi, jossa lapsi toimii. Se on lapsen toiminnan koh-

de samalla kun lapsi on osa siitä. Eräs käytännön esimerkki tällaisesta tilanteesta on rosvo ja poliisi -leikki. Rosvo ja poliisi -leikissä kontekstin rajoina voivat olla esim. lapsen kohdistuvat odotukset, säännöt, leikin tunnelma sekä myös leikin etenemistä rajoittavat tai sille mahdollisuuksia antavat fyysiset realiteetit kuten tilat tai lapsen motoriset taidot.

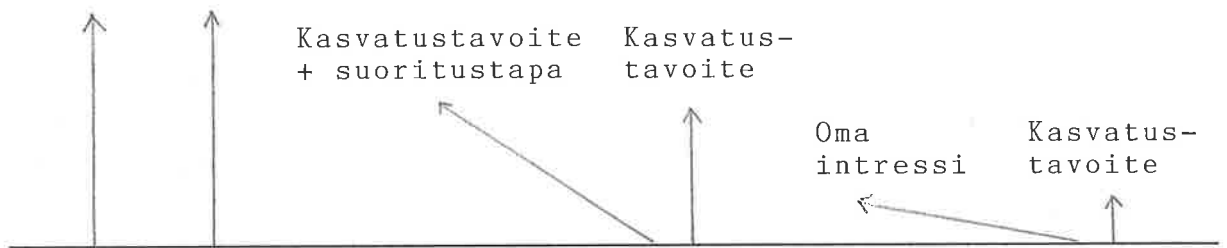
Analyysin jatkamiseksi tarvitaan päiväkodin kontekstin määrittelyä. Päiväkodin (kasvatuksen) konteksti on sen hetkinen sosiaalinen tai fyysinen alati muuttuva toiminnallinen kokonaisuus, jossa lapsen päiväkodin käytäntöjen PITÄISI toimia. Lapsen kontekstin tulisi sisältyä päiväkodin kontekstiin. Päiväkodin kontekstin rajat ovat yleensä sosiaalisia toiminnan etenemiseen vaikuttavia odotuksia, sääntöjä, tunnelmia, joskus myös esineellisiä toimintaa rajoittavia realiteetteja. Kun esimerkiksi rosvo ja poliisi -leikkiä tarkastellaan eri päiväkodin konteksteissa, lapsen ja päiväkodin kontekstien suhde voi muuttua. Esim. ulkona leikittäessä lapset saattavat leikkiä rosvoa ja poliisia eli tällöin lapsen konteksti sisältyy päiväkodin kontekstiin. Jos lapsi sen sijaan leikkii rosvoa ja poliisia, kun päiväkodin käytännöt edellyttävät esikoulutehtävien suorittamista, on lapsen konteksti eri kuin päiväkodin konteksti.

Attribuutioteoria näkee toiminnan tapahtuvaksi tavoitteen suuntaan, jonka suhteen tapahtuu joko onnistuminen tai epäonnistuminen. Määritellesään onnistumis/epäonnistumistilanteita tutkimuksessaan käyttämissään mittareissa, attribuutioteoreetikko myös itse määrittelee, mitkä mahdolliset suunnat se huomioi. Näin ollen on vaarana, että tutkijan omat intressit ja ennakkokäsitykset rajaavat tilanteet sellaisiin, jotka liittyvät kasvatuksen kontekstiin. Eli lasten suuntautumista ja kontrollin kokemuksia tutkitaan vain niiltä osin kuin ne ovat samansuuntaisia instituution suunnan kanssa. Lasten omat intressialueet samoin kuin lasten intressialueiden väliset erot

jäävät huomiotta, vaikka ne vaikuttavatkin kasvatustilanteessa.

Tarkastellaan asiaa tarkemmin tavoitteellisen toiminnan osalta. Tavoitteellisessa toiminnassa lapsi kokee motivationaalisen jännitteen, joka pyritään poistamaan vastus poistamalla. Kuviossa 5 lapsen kontekstia kuvataan ensimmäisenä vektorina ja toinen vektori kuvaa päiväkodin kontekstia. Lapsen motivationaalinen jännite kuvataan tässä yhteydessä vakioksi, jotta tulisi paremmin esiin intressin suunnan vaikutus päiväkodin kontekstin suuntaiseen kontrolliin/kontrolloitumiseen.

Kasvatustavoite



Kuvio 5. Lapsen tavoitteen suuntaisen toiminnan ja kasvatuksen kontekstin suuntaisen toiminnan yhteydet

Lapsen 1 tavoitteet ovat yhdensuuntaiset päiväkodin tavoitteiden kanssa eli esim. lapsi pyrkii suorittamaan esikoulutehtäviä. Lapsen 2 konteksti liittyy päiväkodin kontekstiin, mutta ei sisälly siihen kokonaisuudessaan. Lapsi esimerkiksi saattaa haluta suorittaa esikoulutehtävän toisella tavalla. Lapsen 3 konteksti on täysin irrallaan päiväkodin kontekstista. Esimerkiksi lapsi leikkii rosvoa ja poliisia esikoulun aikana. Jos lasta eivät esikoulutehtävät kiinnosta, ei myöskään kontrollin kokemuksella ole lapsen kannalta tällä aihealueella merkitystä. Samoin päiväkodin kontekstiin kuuluvat tavoitteet, kuten esikoulutehtävien loppuun suorittaminen, saavat lapsen 2 kontekstissa eri suunnan. Enää ei voi sanoa, että lapsi olisi tavoitteen saavuttanut suoritettuaan esikou-

lutehtävät loppuun, ellei hän ole saanut suorittaa niitä haluamallaan tavalla. Kun tilanne ja siinä onnistumisen kriteerit määritellään ennakolta kasvatuksen (päiväkodin) kontekstiin liittyen, myöskään lapsen 2 tavoitteen suuntaista kontrollin kokemusta ei voida kokonaan tavoittaa.

Lapsen käyttäytymisen suunta on aina riippuvainen siitä, mikä suhteen liikettä tarkastellaan. Tässä tutkimuksessa tätä liikettä tarkastellaan suhteessa lapsen tilanteeseen ja sen ehtoihin.

Yleinen kehityopsykologinen ihmiskuva on nykymuodossaan saanut tämän kirjoittajan mielestä vaikutteita Piagetilta. Donaldsonin mukaan Piaget pitää ihmistä itsesäätelävänä systeeminä, joka pyrkii jonkinlaiseen harmoniaan tai tyydyttävään vuorovaikutukseen ympäristönsä kanssa. Ihminen pyrkii jatkuvasti vähentämään systeemissä ilmeneviä häiriöitä, nykyisiä ja tulevia. (Donaldson 1978, 131.) Piagetin mukaan ihmisen suuntana on pyrkimys mahdollisimman suureen adaptaatioon. Tämä ei tarkoita lepotilaa vaan jatkuvaa pyrkimystä muutoksen ja systeemin rakenteen säilyttämisen optimaalisen suhteen luomiseksi. Koska Piaget kuitenkin rajoittuu tutkimaan lapsen kehitystä "muuttumattomassa" ympäristössä, hän on samalla käsitellyt adaptaatiota paljolti tapana sulauttaa ja mukauttaa todellisuuden ilmiöitä sisäisiin struktuureihin. Eli todellisuus on lakeineen muuttumaton, ja lapsi pyrkii mukauttamaan omaa toimintaansa ja skeemojaan ympäristön kontekstiin sopivaksi. Voidaan sanoa lapsen pyrkivän kontrolloimaan tilanteita, ei siis kontekstin ehtoja. Tämä tapahtuu kontekstin sisäisiin lainalaisuuksiin perehtymällä. Näin lapsi nähdään ympäristön lait tuntemaan oppivana ja niitä käyttämään oppivana, ei lakeja muuttavana. Piaget kiinnittää huomionsa pääasiassa lapsen sisäisen rakenteen muuttamiseen, ei lapsen todellisuutta muuttavana olentona. Samoin attribuutioteoria näkee lapsen kognitiivisten rakenteiden muuttuvan jossakin määritellyssä kontekstissa. Se ei kiinnitä huomiota siihen

minkä verran, miksi tai millä tavalla lapsi pyrkii näihin kontekstien lakeihin (ehtoihin) vaikuttamaan.

Tässä tutkimuksessa on pyritty löytämään näkökulma, jossa tarkastellaan myös lasten pyrkimystä mukauttaa ympäristöä omiin intresseihin sopivaksi. Miten tämä lapsen ja hänen kontekstinsa suhteen tapahtuva liike käytännössä on tässä tutkimuksessa käsitelty, selviää luvusta 3.4. sekä tulososan käytännön esimerkeistä. Ihmiskuvan ja kontrollin/kontrolloitumisen suuntaan palataan uudestaan pohdinnassa.

2.6.1. Toiminnan tavoite

Breuerin (1985, 71) mielestä keskustelussa intentionaalisuudesta ja sen merkityksestä lapsen kehityksessä empiiristä tutkimusta tärkeämpi on termin käsiteanalyysi. Analyyttinen filosofia (vrt. Wilenius 1975, 21: toiminnan filosofia) näkee Niiniluodon (1980, 53-54) mukaan inhimillisen toiminnan intentionaalisena, jolloin kausaalinen selittäminen ei ole riittävä tai sovelias tarkoituksellisuuden käyttäytymisen tarkastelussa. Jotta kuitenkin toiminta voisi olla intentionaalista, sen täytyy jollakin tavalla olla irtautunut sitä edeltävien "syiden" vaikutuksesta (Niiniluoto 1983, 261-262). Tästä irtautumisesta ollaan montaa mieltä. Edmundsin (1984, 15) mukaan tahto vapauttaa ihmisen ajattelun syyn ja seurauksen kehästä. Spinozan mielestä taas vapauden harhakuva syntyy, koska ihmisillä on puutteelliset tiedot tekojensa syistä (Drobinski 1980, 44).

Tässä tutkimuksessa on omaksuttu Galperinin näkökulma, jonka Eskola seuraavassa tiivistää. "Galperin toteaa, että yksilön sisäinen maailma heijastuu hänen tarpeinaan, hyvinolon tunteena, tyytymättömyytenä jne. Ulkomaailma heijastuu aistien synnyttäminä kuvahahmoina ja käsitteinä. Tämän psyykkisen heijastuksen vuoksi yksilö näkee maailman nimenomaan mahdol-

listen toimintojen kenttänä. Hän ei voi toimia objektiivisesti ehdoista riippumatta, mutta eivät ne myöskään täysin määrää häntä. Tilanteen psyykkisen heijastumisen ansiosta yksilölle avautuu valitsemisen mahdollisuus... Ihmisen sisäiset yllykkeet tai ulkomaailmasta tulevat heijastuskuvat eivät siis määrää ennakolta yksilön toimintojen konkreettista sisältöä. Se miten ihminen orientoituu tilanteessa, voidaan ymmärtää omaksi ongelmakseen, jonka selvittämisen Galperin näkee psykologian tehtäväksi: "Psykologian todellinen tutkimuskohde on orientaatiotoiminnan struktuuri, sen muodostuminen, kehitys ja tunnusomaiset piirteet kussakin elämänvaiheessa". (Eskola 1982, 218.) Galperinin mukaan orientaatiotoiminnan tutkimuksen perusmenetelmä on sen muodostumisen selvittäminen (Galperin 1976, 160).

Kun intentionaalisuuden käsiteanalyttisessä keskustelussa painopiste on syyn ja seurauksen analyysissä ja ihmisen mahdollisessa irtautumisessa luonnontieteiden syyn ja seurauksen kehästä, tarvitaan lisänäkökulmaksi orientaatiotoiminnan kehityksellinen luonne. Attribuutioteorioiden olennainen puute on, että siinä tavoitteet otetaan annettuina. Tavoitteita tarkastellaan objekteina, jotka joko saavutetaan tai ei saavuteta. Mutta kuten Breuer (1985, 71) sanoo, intentionaalisuus tulisi ymmärtää käsitteenä, joka ei ainoastaan ole kehityksen osatekijä, vaan jolla on geneettinen luonne itselläänkin. Kun tavoitteet ja niiden saavuttamisen kriteerit määritellään ennalta, jää ihmisen orientaatiotoiminnan muotoutumisen ja kehitys niin yksilönkehityksen kuin tilanteessa tapahtuvan toiminnan kannalta huomiotta etenkin sellaisten yksilöiden kohdalla, joiden orientaatiotoiminnan suunta poikkeaa huomattavasti tutkijan asettamista kriteereistä. Kun orientoitumisen suunnat ennalta normatiivisesti rajataan, karsiutuvat vaihtoehtoiset orientaatiosuunnat pois. Kun suunnan kriteerit ovat ennalta määrättyt, voi toiminnassa olla vapausasteita vain toimintatavan tai osatehtävien ajallisen organisaation suhteen, ei vapautta tavoitteen suhteen. Yhteenvetona: kun

tavoite annetaan valmiina eikä sitä kyseenalaisteta, sen muotoutumista ei voi tutkia. Toiminnan motiivin käsittelyä jatketaan luvussa 3.2.

3. KONTROLLIIN/KONTROLLOITUMISEEN VAIKUTTAVIEN TEKIJÖIDEN TARKASTELUA

3.1. Välittömät ulkoiset tekijät

Neisserin (1982, 24-42) mukaan näköaistin kannalta ratkaisevia kognitiivisia rakenteita ovat ennakoivat skeemat, jotka valmistavat havaittajan hyväksymään tietynlaisia tietoa muun tiedon sijasta, ja jotka näin ohjaavat näkemistoimintoa. Koska näemme vain sen, mitä osaamme etsiä, määräävät nämä skeemat (yhdessä saatavissa olevan tiedon kanssa) sen, mitä havaitaan. Esim. Viborgin (1984, 18) mukaan esioperationaalisessa vaiheessa oleva lapsi havainnoidessaan sosiaalisia tilanteita on perspektiivinotossaan rajoittunut huomioimaan ihmisten toiminnan sisäisiä аспектеja vain siinä määrin kuin ne liittyvät suoraan ulkoiseen käyttäytymiseen. Näin ollen lapsi ei saa samasta ärsykkeestä samaa tietoa kuin aikuinen.

Ihminen ei voi jatkuvasti olla tietoinen kaikesta aistimastaan ympärillään. Ihminen tarkkailee ympäristöään valikoiden. Ulkoisia tarkkaavaisuutta suuntaavia ja sitä voimistavia tekijöitä ovat ärsykkeen uutuus, voimakkuus ja äkillisyys. Yksilön sisäisiä vaikuttavia tekijöitä ovat yksilön havaintovalmiudet, odotukset ja motivaatio. (Nummenmaa ym. 1983, 183-192.) Tässä tutkimuksessa päähuomio kiinnitetään yksilön sisäisiin tekijöihin. Piagetin mukaan lapset havaitessaan käyttäytyvät niin kuin he odottaisivat näkevänsä kaiken vaikka antavat katseensa harhailla umpimähkään. Lapsilta puuttuu järjestelmällinen tutkiminen. (Piaget & Inhelder 1977, 45.) Sisäiset tekijät kuitenkin määräävät saman ärsykkeen tulkinnaissa tapahtuvat erot.

Kun ihmisen aktivaatiotasoa kasvaa, havaintojen kenttä kapeenee ja samalla hän keskittyy entistä intensiivisemmin yhteen

kohteeseen. Tilanteen kokonaisuuden hahmottaminen vaikeutuu. (Hacker 1982.) Lasten keskimääräinen aktivaatiotasoa on korkea, ja ilmiö tulee erityisesti esiin pelottavissa tai aggressiota herättävissä korkean aktivaation tilanteissa, joissa kokonaiskuvan hahmotus olisi tärkeää. Olkinuoran ym. (1984, 19-20) mukaan ahdistuneisuuteen liittyvät suorituksen heikkenemiset eivät liittyisi niinkään havaintojen kentän kapeutukseen kuin toimintasuunnitelmien disorganisaatioon ja kognitiivisten transformaatioiden puutteeseen.

Wearyn mukaan Duvalin ja Wicklundin kokeessa on testattu huomion kohdistamisen (omaan itseensä tai ympäristöön) vaikutusta kausaalisiin attribuutioihin. Kuten oletettua koehenkilöt, jotka oli asetettu itseä korostavan stimuluksen (peili) ääreen, attribuioivat merkittävästi suuremman vastuun itselleen kuin koehenkilöt, joilla ei ollut peiliä. (Weary 1981, 215-223.) Stipek & Weiszin mukaan kontrollin kokemuksen tutkimisessa on huomion kohdistamista tutkittu liian vähän. Heidän esimerkkinsä mahdollisesti merkittävästä huomion kohdistamisen ja kontrollin kokemuksen yhteydestä liittyy koulusaavutuksiin. Suoriutumiskyky koulun monissa tehtävissä riippuu siitä, miten tarkkaan lapsi keskittää huomionsa opettajaan. He olettavat sisäisen kontrollin käsityksen omaavien lasten huomioivan opettajaa enemmän kuin lasten, jotka uskovat suoriutumisen johtuvan ulkoisista tekijöistä. (Stipek & Weisz 1981, 118.)

Ulkoiset tekijät siis sekä 1) suuntaavat lapsen ulkoisen todellisuuden havaitsemista että muuttavat lapsen maailmankuvaa samalla kun 2) maailmankuva muuttaa todellisuuden havaitsemista. Tämän tutkimuksen päänäkökulma ei kuitenkaan keskity tarkastelemaan sen paremmin ulkoista todellisuutta kuin maailmankuvaa. Olennaista tämän tutkimuksen ongelmanasettelun kannalta on, miten lasten todellisuuteen orientoituminen on yhteydessä lasten pyrkimykseen kontrolloida toimintaansa ja ympäristöään. Eli tämä tutkimus tavallaan asettuu vastustamaan näkö-

kulmaa, jonka mukaan todellisuus on olemassa havaitsijasta riippumatta. Orientoituuessaan ympäristössä lapsi esim. havaitsee tai on havaitsematta erilaisia mahdollisuuksia vaikuttaa ympäristöön ja sen ehtoihin. Näin päädytään empiristin kannalta ensikuulemalta outoon hypoteesiin: Todellisuuden havaitseminen muuttaa todellisuutta.

3.2. Sisäinen tila

3.2.1. Informaation prosessointi

Takalan & Nuutisen (1982, 111) mukaan informaation prosessointi tarkoittaa "tiedon virtaa yksilössä" havaintotapahtumasta aina päätöksentekoon asti. Mutta kuten Eskola osaksi Leontjeviin viitaten toteaa, tavoitteet usein selkiytyvät vasta toiminnassa tai yhtä hyvin muuttuvat epävarmoiksi, vaihtuvat toisiin. Toteutettuna toiminta on rikkaampaa ja todellisempaa kuin sitä ennakoiva tietoisuus. (Eskola 1982, 219.) Koska tieto kuitenkin vaikuttaa toiminnan ohjautumiseen, on aiheellista tarkastella päiväkotilapsen kognitiivisia valmiuksia.

3.2.1.1. Kognitiiviset valmiudet

Piagetin mukaan esioperationaalisen kauden ratkaiseva tekijä on symbolifunktion ilmaantuminen. Tämä ilmenee jäljittelyssä ja etenkin symbolisessa leikissä, jolloin lapsi voi muuntaa todellisuuden minän tarpeisiin sopivaksi. Näin lapsella on käytössään oma ilmaisukeinonsa, toisin sanoen hänen itsensä rakentama järjestelmä merkitsimiä, jotka taipuvat hänen tahtonsa mukaan. (Piaget & Inhelder 1977, 55-68.) Takala & Takalan mukaan Piaget pitää edelleen tärkeänä sitoutumista omaan näkökulmaan sekä säilyvyyskäsitteen puuttumista. Esioperationaalista ajattelua määrää välitön havaintovaikutelma,

eikä lapsen ole helppo päätellä tavalla, joka on ristiriidassa tämän vaikutelman kanssa. Lapsi ei kykene tässä vaiheessa käyttämään johdonmukaisesti ja kattavasti tiettyä luokitteluperustetta: viisivuotias lapsi tavallisesti osaa käyttää yhtä luokitteluperustetta siten, että kaikilla samaan luokkaan sijoitetuilla on yksi yhteinen piirre. Pienen lapsen maailmankuva on inkonsistentti ja perustuu usein riittämättömän informaation varassa tehtyihin "maagisiin" oletuksiin. (Takala & Takala 1980, 86-88.) Vygotskyn mukaan alle kouluikäinen lapsi konstruoi maailmaansa arkikäsittein, joille on ominaista loogisten kategorioiden puute, tiedostamattomuus. Konstruktioiden määrittely opitaan vasta niiden käytön oppimisen jälkeen. (Vygotsky 1982, 153-206.) Bullock kritisoi piagetilaista näkemystä, jonka mukaan on olemassa laadullisia muutoksia sekä henkisen representaation luonteessa että kognitiivisissa aktiviteeteissa, joihin lapset voivat osallistua. Vaihtoehtoisen näkemyksen mukaan perustava käsitteellinen toimintamekanismi on valmis varhaisessa vaiheessa yksilönkehitystä, ja että henkinen representaatio on muuttumaton perimmäiseltä olemukseltaan, vaikka voikin vaihdella monimutkaisuudeltaan. Viime aikojen tutkimus on paljastanut, että lapset ovat pysyvämpiä kuin aikaisemmin uskottiin. (Bullock 1985a, 170.)

Knight ym. (1985, 44) ovat sitä mieltä, että kehityserot informaation prosessoinnissa vaikuttavat myös lasten sosiaalisten arvojen kehittymisen eroihin. Levinen ym. (1985, 95-96) mukaan moraalien kehityskaudet ja Piagetin strukturalistinen malli sopivat hyvin yhteen. Piagetin mukaan moraalille on aluksi ominaista sääntöjen noudattaminen vain, kun auktoriteetti on paikalla. Myöhemmin lakien voima muuttuu pysyväksi. Velvollisuudet määräytyvät itse laista sinänsä riippumatta aikomuksista tai suhteista. (Piaget 1977, 119-120.) Younissin (1982, 258-262) mukaan myös auktoriteettisuhteen laatu on otettava huomioon sosiaalisen käyttäytymisen kehittymistä arvioitaessa. Smetanan (1985, 27-28) mielestä esikouluikäiset lapset tekevät tulkintoja vuorovaikutustilanteiden moraaliset ja

tapoihin liittyvät aspektit huomioon ottaen eivät ainoastaan hanki tietoa spesifin toiminnan sallittavuudesta tai kiellettyydestä.

3.2.1.2. Kausaliteetin havaitseminen

Piagetin mukaan sensomotorisen kauden alussa lapsen käsitys syy-yhteyksistä keskittyy hänen omaan toimintaansa (vrt. Deci & Ryanin käsityksiin vauvojen kontrollin kokemisen oppimisesta!). Sensomotorisen vaiheen lopulla lapsi alkaa nähdä syitä erilaisissa objekteissa ja alkaa ymmärtää, että syy-seuraussuhteet kahden objektin tai näiden toimintojen välillä edellyttävät fyysistä ja spatiaalista kosketusta. (Piaget & Inhelder 1977, 25-26.) Sophian & Huberin mukaan jotkut tutkijat ovat sitä mieltä, että jo kolmevuotias lapsi ymmärtää, että tapahtumat aiheutuvat jostakin (determinismin periaate), että syyt edeltävät vaikutuksia (ensisijaisuuden periaate) sekä ymmärtävät, että on olemassa jonkinlainen yhdistävä mekanismi syyn ja seurauksen välillä (mekanismin periaate). Varhaiset kausaaliset selitykset ovat ensisijaisesti empiirisiä ja perustuvat tapahtumien konkreettisiin piirteisiin. Myöhempi päättely siirtyy vähitellen konkreetista abstraktimpaan ja empiirisestä loogiseen, joka mahdollistaa oudompientkin tapahtumien tulkinnan. (Sophien & Huber 1984, 503-506.) Viborg (1984, 15-18) on sitä mieltä, että alle kahdeksanvuotias lapsi sosiaalista käyttäytymistä havainnoidessaan tekee päätelmänsä havaittujen seurausten perusteella, ei motiivien perusteella.

Takala & Takalan mukaan lapsi ymmärtää ajattelun intuitiivisella kaudella syysuhteita, joita aikuiset esittävät. Hän pyrkii myös itse jo jäsentämään maailmaansa ja tekee tunnusomaisia virheitä. Jos kaksi asiaa esiintyy yhdessä, lapsi voi erehtyä siinä, kumpi on syy, kumpi vaikutus, taikka siinä, että hän ylipäänsä käsittää yhdessäolemisen perustuvan

syysuhteeseen (Bullock (1985a, 170) kutsuu ilmiötä animismiksi). Erheelliseen lopputulokseen saattaa sisältyä oikeata päättelyä. Virheet aiheutuvat lapsen kokemusten ja tietojen vähäisyydestä, niiden liiallisesta yleistämisestä taikka analogioiden väärästä käytöstä. (Takala & Takala 1980, 87-88.) Bullockin mukaan yleistettyä animistista asennetta ei löytynyt 3-5 -vuotiaista lapsista. Lapsen animistista ajattelua selittäisi paremminkin spesifi tieto olosuhteista kuin animistinen lainalaisuus. Lapsen on tiedettävä mitkä objektit liikkuvat rinnettä alas koska ne työnnetään, ja mitkä objektit päättävät liikkua itse. (Bullock 1985b, 217-225.)

3.2.2. Toiminnan motiivi

Hacker määrittelee motiivin toiminnan liikevoimaksi. Motiivi voi olla peräisin monenlaisista yllykkeistä kuten tarpeista, intresseistä, vakaumuksista, asenteista tai tunteista. Tavoitteen Hacker määrittelee toiminnan ennakoiduiksi tuloksiksi. (Hacker 1982, 110-126.) Tavoitetta käsitellään luvussa 2.6.

Kuten on todettu, toimintateorian päämielenkiinto kohdistuu ihmisen tavoitteelliseen toimintaan, toimintaohjelmien syntyyn ja toteutumiseen (Takala & Nuutinen 1982, 111. Hacker 1982, 10). Esim. Hacker on käyttänyt malliaan lähinnä aikuisen työn analysointiin. Tällöin tehtävän päämäärä on tietoinen ja etenee rationaalisella tavalla loppupistettä kohti. Päiväkotitilanteissa toiminnat voivat vaihdella nopeasti, olla epämääräisiä sekä tavoitteet vaihtelevia ja ristiriitaisia. Myös emotionaaliset prosessit ovat eri tavalla läsnä. Tällöin tavoitteen havaitseminen ja tulkinta tulee epävarmaksi. Kaikessa toiminnassa tavoitetta ei tarvitse olla lainkaan.

Nummenmaa ym. (1983, 231) luettelee seuraavat:

- ehdottomat refleksit
- ulkoisen ärsykkeen virittämät välittömät reaktiot, jotka

- ovat suhteellisen riippumattomia organismin tilasta
- tunnetilan ilmaiseminen sikäli kun siihen ei liity kommunikointitarkoitusta
 - mekaanisesti toistettavat suoritustottumukset sekä ihmisen rutiinitoiminta silloin, kun ne sujuvat tavanomaisesti
 - toiminta, joka on pelkkää aktiivisuutta vailla tavoitetta ja suuntaa. On mahdollista, että tällaisen tarkoituksettoman toiminnan aikana viriää tavoitteita ja suuntautunutta käyttäytymistä, kuten esim. tietynlaisessa luovassa työkentelyssä.

Toiminta voi olla myös tavoitteellisesti epämääräistä.

Hacherin (1982) mukaan kognitiivisen analyysin sisältävä toiminto voi usein toistuessaan automaattistua ja näin ollen esiintyä yksilön sitä silti varsinaisesti tiedostamatta. Näin tavoitteellisesti epämääräinenkin toiminta antaa vihjeitä aikaisemmista ja nykyisistä ristiriitatilanteista ja motiiveista sekä aikaa myöten kehittyneistä toimintastrategioista. Nykyisin tietoisesti tavoitteeton toiminta voi olla aikaisemmin ollut tavoitteellista. Toisaalta voi automaattistunut toiminta Fiske & Taylorin (1984, 111-115) mukana tulla uudestaan kognitiivisen kontrollin piiriin, varsinkin jos henkilö joutuu soveltamaan strategiaansa uudessa tilanteessa tai kokee menettäneensä kontrollin.

Kuten Hacker (1982, 134) toteaa, lasten leikissä esineellinen tavoite voi jäädä itseisarvoisen toiminnan taakse. Tällöin toimintateorian toiminnan organisoitumiseen, säätelyyn ja kontrolliin liittyvältä ongelma-alueelta häviää kiintopiste, jonka suhteen toiminnan etenemisen suuntaa voitaisiin arvioida. Kuten on myös todettu, tässä tutkimuksessa ongelma on ratkaistu siten, että tavoitetta ei edellytetä välttämättä lainkaan, vaan toimintaa tarkastellaan suhteessa kontekstiin.

3.2.3. Sukupuoli

Niin informaation prosessoinnin kuin toiminnan motiivinkin sijoittaminen lukuun "sisäiset tekijät" on arveluttavaa, sillä tämä käytäntö vihjaa jonkin sisään rakennetun, ennalta määrätyn ja ympäristöstä riippumattoman olemassaoloon. Sama ongelma esiintyy lapsen sukupuolen käyttämisessä lapsen toiminnan sisäisenä tekijänä. Esimerkiksi Vehviläinen (1974, 24) on sitä mieltä, että sukupuoliroolit ovat kokonaan tulosta oppimisprosessista. Huttin (1982, 221) mukaan taas sukupuoleen liittyvässä sosialisatioprosessissa perinnölliset ja ympäristötekijät ovat monimutkaisesti kietoutuneet toisiinsa.

Tässä yhteydessä ei ole mahdollista perehtyä sukupuolten toiminnan erilaistumiseen, mutta muutama kontrolliin liittyvä näkemys esitetään. Molnarin & Weiszin mukaan 4-7 -vuotiailla pojilla on voimakkaampi hallintamotivaatio kuin tytöillä. 4-7 -vuotiaat tytöt ottivat harvemmin vaikeamman tehtävän samoin kuin suorittivat sen loppuun poikia harvemmin. Lisäksi vain tytöillä oli hymyily hallintatilanteessa merkittävästi yhdistynyt aikuisen läsnäoloon. Heidän tutkimustuloksensa viittaavat siihen, että sukupuolten erot hallintamotivaatiossa ilmaantuvat ikävuosina 4-7. (Molnar & Weisz 1981, 726.) Myös Huttin mukaan tytöt ovat taipuvaisempia välttämään sellaisia vaikeita tilanteita, joita pojat pitävät haasteena. Useissa tapauksissa ympäristötekijät vaikuttavat eroja korostavasti. (Hutt 1982, 223.)

Stipek & Weisz ovat tehneet yhteenvedon sukupuolen ja kontrollin kokemusten välisestä yhteydestä. Joidenkin tutkijoiden mukaan kontrollin kokemuksen ja saavutusten välinen yhteys olisi merkittävämpi pojilla kuin tytöillä. Sisäinen kontrolli oli yleisempää tytöillä, jotka olivat muita suositumpia. Tällaiset tytöt voivat vastata kyselyyn sosiaalisesti hyväksyttäväksi näkemänsä vastauksen eikä oikean vastauksen mukaan. (Stipek & Weisz 1981, 726.)

Huttin mukaan sukupuolirooliin liittyvät ilmiöt kehittyvät sellaista prosessien kuin jäljittelyn, matkimisen, sosiaalisen oppimisen ja kognitiivisen uudelleen organisoitumisen kautta. Roolien kehittyminen pohjautuu luontaiseen soveltuvuuteen, kykyihin ja taipumuksiin, ja niitten kehittymistä motivoi affektiivis-konatiivinen toive luoda pysyvä identiteetti. (Hutt 1982, 235.)

3.2.4. Lasten erojen luokituksesta

Tämän tutkimuksen empiriaosassa käytetään tulostuloksen apuna opettajien arviota lasten ominaisuuksista. Koska arvioiden teoreettinen pohja poikkeaa tämän tutkimuksen viitekehyksestä, käsitellään tässä lyhyesti luokituksen perusteita. Lapset luokitellaan lähinnä Pulkkisen (1977) esittämän luokituksen mukaan. Pulkkisen luokituksella on piirreteoreettisia ominaisuuksia, jotka sopivat hyvin Eysenckin tyyppiteoriaan. Sen mukaan (Pervin 1980, 240) flegmaattiset (mukautuvat) ja sangviiniset (Pulkkisen mukaan harkitsevat) pystyvät hallitsemaan sisäiset impulssinsa kun taas koleeriset (aggressiiviset) ja melankoliset (ahdistuneet) eivät. Ahdistuneet ja mukautuvat ihmiset ovat usein introverttejä kun taas aggressiiviset ja harkitsevat ovat useammin ekstroverttejä. Pulkkisen ja Eysenckin teorialat jäävät erillisiksi tämän tutkimuksen viitekehyksen suhteen erilaisten teoreettisten pohjiensa takia. Pulkkisen luokittelu on kuitenkin empiiristä hyvin perusteltu ja helposti omaksuttavissa, joten ne soveltuvat hyvin opettajien arviointien pohjaksi.

Miten tämän tutkimuksen toimintaan keskittyvä näkökulma on yhteydessä piirreteoreettisiin luonteenpiirteisiin? Ambrosen (1982, 50) mukaan esim. ekstroverttisyys/introverttisyys ja hallitsevuus ovat perinnöllisiä ominaisuuksia. Hacker esittää toiminnan näyttelevän keskeistä osaa persoonallisuuden muotoutumisessa. Toiminnot sekä ilmentävät tietoisuutta että

antavat sille leimansa. Ulkomaailman muuttaminen ihmisen toiminnan tuloksena on samalla persoonallisuuden muuttamista. Toiminnassa ei hankita vain tietoja ja kokemuksia, valmiuksia ja kykyjä, vaan siinä kehittyvät myös asenteet ja tahtoprosessit, ja se vakiinnuttaa luonteenpiirteet. (Hacker 1982, 54.)

3.3. Prosessitekijät

Skinner & Chapmanin mukaan kontrollin kokemuksilla on kauaskantoisia seurauksia kognitiiviseen kompetenssiin ja kehitykseen. Kontrollin kokemukset vaikuttavat ensinnäkin tavoitteen muodostukseen sekä toimintastrategian valintaan. Tavoitteiden valitseminen riippuu sen arvosta sekä sen arvioidusta saavutettavuudesta, joka vuorostaan riippuu myös toiminnan strategiasta. Siten tavoite ja toimintastrategia toimivat käytännössä yhdessä. Toiseksi kontrollin kokeminen vaikuttaa kognitiivisten ponnistusten määrään. Voidaan olettaa, että kontrollin kokemuksilla on välittömiä ponnistuksia lisääviä vaikutuksia ponnistuksia vaativassa toiminnassa. Ajan myötä kontrollin kokemuksilla on epäsuoraa vaikutusta myös automaattisiin prosesseihin, koska monet ponnistuksia vaativat toiminnot usein automaattistuvat harjoittelun avulla. Kontrollin kokemukset vaikuttavat kognitiiviseen kehitykseen lisäämällä ponnistelua vaativia toimintoja, jotka hyödyttävät struktuurallista kehitystä. (Skinner & Chapman 1984, 132-133.)

Kontrollin kokemukset vaikuttavat toimintastrategioihin siis sekä lisäämällä ponnistuksia oikean strategian löytämiseksi että lisäämällä ponnistuksia toiminnan loppuunsaattamiseksi. Pitkällä tähtäimellä syntyy suurempi valikoima operationaalisia rakenteita. Tämän tutkimuksen yhteydessä on syytä lisätä, että operationaaliset rakenteet voivat kehittyä myös toiminnassa, joka ei selkeästi ole tavoitteellista tai suoriutumiseen tähtäävää. Lapselle ominainen tapa orientoitua ympäristössä vaikuttaa jo sinänsä toiminnan muotoutumiseen. Lisäksi

on huomattava, että tässä tutkimuksessa painopiste on siinä, minkä suhteen ja mihin suuntaan kontrollia halutaan ja havaitaan. Kontrollipyrkimykset vaikuttavat operationaalisten rakenteiden lisäksi myös kontrolloitavien asioiden laatuun, laajuuteen, määrään sekä näiden havaitsemiseen.

Ihmiset pyrkivät selviytymään kohtaamistaan ponnisteluja vaativista tilanteista eri tavoin. Coping-strategiat ovat toimintoja, joilla pyritään hallitsemaan tilanne. Tärkeimpiä tällaisia hallintakeinoja ovat kognitiivisen arviointiprosessin voimakkuus sekä aktiivinen vs. passiivinen suhtautuminen tilanteeseen. (Nummenmaa ym. 1983, 282-283.) Olkinuora ym. kritisoiivat nykyistä coping-tutkimusta rajoittuneisuudesta. Alkeellisen kognitiivisen suorituksen analysointi tapahtuu pelkästään tilanteeseen liittyvinä emootioina tai häiritsevinä minä-suhteeseen liittyvinä kognitioina. Henkilön taipumukset tiettyihin toimenpiteisiin pysyvät selittämättöminä ellei analyysin painopistettä siirretä henkilön oppimishistoriaan. (Olkinuora ym. 1984, 21-22.)

On monia stressiä aiheuttavia tapahtumia, joita ei voida eikä aina halutakaan välttää. Yksilö voi pyrkiä tällaisissa tapauksissa oman kontrollinsa lisäämiseen erilaisia strategioita käyttäen. Fiske & Taylorin (1984, 115-125) mukaan tällaisia ovat:

- Käyttäytymisen kontrolli: Ihminen toiminnallaan pyrkii lopettamaan, vähentämään tai siirtämään epämiellyttävää ilmiötä. Tällöin kysymyksessä voi olla myös näennäinen kontrolli.
- Kognitiivinen kontrolli: On käytettävissä kognitiivinen strategia, joka johtaa ajattelemaan tapahtumaa eri kannalta tai kiinnittää huomiota tapahtuman miellyttäviin aineksiin. Mischel (1984, 124-129) on tutkimuksissaan havainnut, että viidennen ikävuoden lopulla lapset alkavat itse erottaa paremman strategian, joka auttaa heitä kestämään viivytyksen aiheuttamaa diskrepanssia.

- Valintojen kontrolli: Ihminen kestää stressaavan tilanteen paremmin, jos hän on saanut valita sen itse, ei siis pakotetulla. Esim. Deci & Ryanin (1982, 75-83) mukaan 4-5 -vuotiaista lapsista alkaen kontrolloivasti (saat karkkia, jos siivoat huoneesi) esitetyt ulkoiset palkkiot vähentävät lasten sisäistä motivaatiota. Jos sen sijaan palkkiota käytetään informatiivisesti (saat karkkia, koska siivosit huoneesi), se lisää lapsen sisäistä motivaatiota.
- Retrospektiivinen kontrolli: Kun jotakin on jo tapahtunut, erilaiset selitykset auttavat ihmistä uskomaan, että vastaisuudessa hän pystyisi vastaavan tilanteen kontrolloimaan. Takala & Takalan (1980, 85) esimerkki kuvaa miten lapsi siirtää stressitilanteiden tuottamia vaikeuksia leikkiinsä ja etsii leikin kautta niihin ratkaisuja: "Jos puistossa toiset lapset ottavat Tomin tavaroita, hän todennäköisesti alkaa itkeä ja katsoo vetoavasti aikuiseen. Kotona itsekseen leikkiessään hän saattaa välillä huutaa ponnekkaasti: "Tää on mun auto - tää ei oo teidän auto!"
- Sekundaarinen kontrolli: Kun muut kontrollikeinot pyrkivät saamaan ympäristön ja toiveet paremmin toisiaan vastaaviksi, sekundaarisessa kontrollissa pyritään oma minä saamaan ympäristön voimia vastaavaksi. Esim. jatkuvan epäonnistumisen sarjan jälkeen ihminen voi päättää, ettei asia ole yrittämisen arvoinen tai ettei tehtävä vain sovi hänelle.

Pohjimmiltaan kontrollin lisääminen voidaan jakaa kahteen luokkaan: käyttäytymisen tai ajattelun muuttamiseen.

Defenssit ovat minää uhkaavassa tilanteessa suojaavia puolustusmekanismeja. Regressiossa lapsen käyttäytyminen palaa joltakin osin tasolle, jonka hän on jo sivuuttanut. Torjunta on keino, jonka avulla pyritään suojautumaan erityisesti sellaisilta ahdistuneisuuden elämyksiltä, joita aiheutuu nöyryyttävistä kokemuksista tai omista sopimattomiksi koetuista tavoitteista. Lapsi alkaa pelätä jo toiminnan viriämistä ja yllykkeeseen kytkeytyviä ajatuksiakin. (Takala & Takala 1980, 168-

169.) Puolustusmekanismeja on useita muitakin. Ne eivät niin suuressa määrin pyri aktiivisesti ulkoisen tilanteen ratkaisuun vaan enemmän sisäisesti koetun uhan poistamiseen.

Toimintastrategian valintaan vaikuttaa lisäksi emotionaalinen perusvire. Hackerin mukaan korkean aktiviteetin tilassa lapsen toimintastrategiat ovat tavallista kaavamaisempia.

affektitila	käyttäytyminen	toiminnan kulku
minimaalinen affektiivinen sitoutuminen	suuri ulkoaohjautuvuus (valmis keskeyttämään ja siirtymään toiseen toimintaan) työskentely epästabii- lia ja suuntautuu epä- olennaiseen (lausumat poikkeavat asiasta)	struktuurin hajoa- minen, rakenneosien itsenäistyminen, osatekijät muod. itsetarkoitukseksi
keskitasoinen affektiivinen sitoutuminen	sopivat tavoitetason muutokset (vaihtelualue suuri, resignaatiovai- heita, liioiteltuja af- fektipaineita ja epä- realistisia kiinnitty- misiä ideealitavoitteen seen	tehokkaiden raken- nemuotojen vallit- sevuus, tuottava vaihtelu kasaantuu
äärimmäisen korkea affekti- patouma	kokonaispersoonallisuus- den epätietoisuutta ja siihen liittyviä vege- tatiivisia seurausilmi- öitä	struktuurin hajoa- minen, toiminnan osatekijöiden konfuusio

Kuvio 6. Hacker (1982, 301) Klixiä lainaten: Emotionaalis-
affektiivisen sitoutuneisuuden ja toimintarakenteen
väliset suhteet lapsilla

Kun kontrollistrategioita yleensä tarkastellaan käyttäytymi-
sen tai ajattelun muuttamisen näkökulmasta, tässä tutkimukses-
sa keskitytään toiminnan ja tilanteen ehtojen muuttamispyrki-

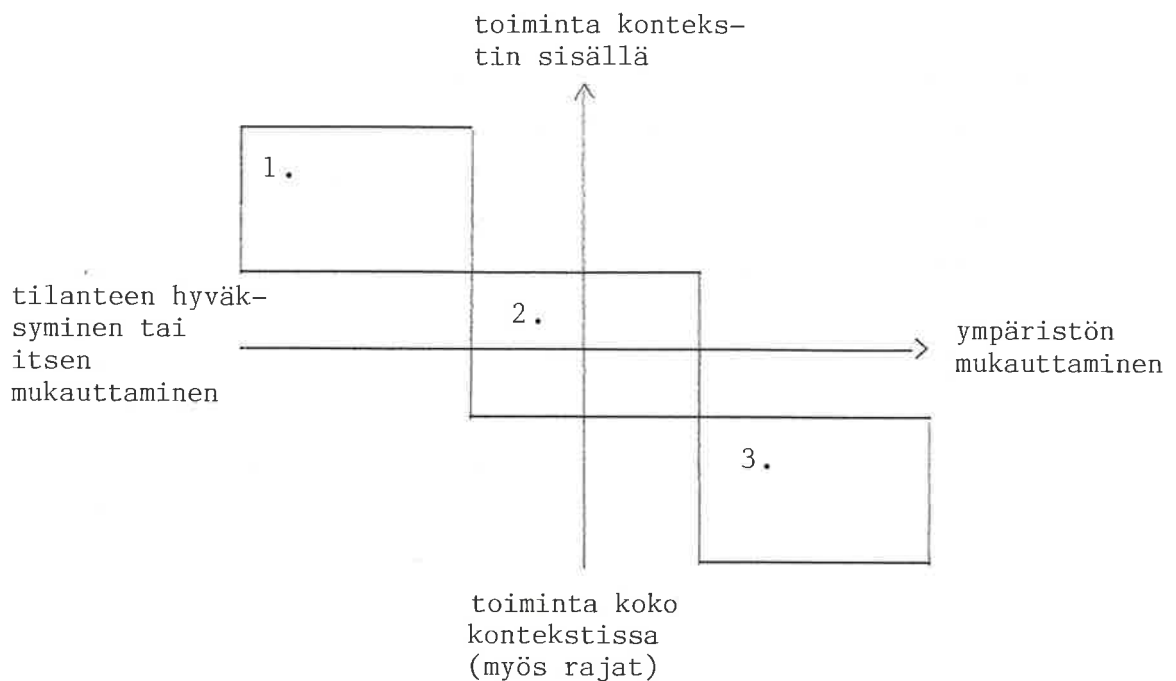
myksiin. Jaottelussa on keskeistä pyrkiikö lapsi vaikuttamaan koko kontekstiin (siis myös rajoihin) vai toimiiko hänen sisällä, sekä toisaalta vaikutustavan laatu. Seuraavassa on esitelty tämä jaottelu.

1. Kontekstin mukainen toiminta: Lapsi on mukautunut tai pyrkii mukauttamaan toimintaansa ympäristön suhteen siten, että se sopii kontekstin rajojen sisäpuolelle. Hän voi toimia aktiivisessa vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa, muttei puutu toiminnan ehtoihin (katso kontekstin rajat).

2. Vuorovaikutus kontekstin ehtojen kanssa: Lapsi pyrkii mukauttamaan toimintaansa ympäristöön samalla, kun hän mukauttaa ympäristöä omiin tarpeisiinsa ollen dynaamisessa vuorovaikutuksessa myös kontekstin rajojen kanssa. Lapsi pyrkii vaikuttamaan toiminnan tavoitteisiin, etenemiseen ja struktuuriin.

3. Oma konteksti: Lapsi pyrkii mukauttamaan kontekstin halumakseen riippumatta kontekstin rajoista. Hän ei muuta toimintaansa ympäristön ehtojen suuntaan. Hän pyrkii määräämään kontekstin rajat.

Selvyyden vuoksi mainittakoon, että esim. Salosen ym. (1982) orientaatioluokitus poikkeaa edellä esitetystä ratkaisevasti. Kun orientaatiotavoissa tarkastellaan lapsen suhdetta opetukseen, on tässä näkökulmana lapsen suhde hänen kulloinkin itse osallistumaansa alati muuttuvaan kontekstiin.



Kuvio 7. Lapsen toimintastrategioiden laadun luokittelu

3.4. Toiminnan tulos

Ulkoisista tekijöistä, sisäisestä tilasta ja prosessitekijöistä muotoutuu monimutkaisten hierarkkisten palautejärjestelmien kautta toiminta. Joillakin lapsilla tuloksena saattaa olla esim. vetäytyminen, toisilla taas aggressio. Lapsi voi pyrkiä esim. järkeilemällä vaikuttamaan tilanteeseen tai hyväksyä tilanteen sellaisenaan. Erilaisissa tilanteissa ja erityisesti suoriutumistilanteissa vaikuttaa lapsen suhtautuminen toimintansa tulokseen. Onko hänellä positiivisia vai negatiivisia kokemuksia toimintansa tuloksista ja onko hän mielestään onnistunut vai epäonnistunut. Lapsen minäkuvan kannalta on tällöin tärkeää hänen näkemyksensä tapahtumien kulkuun vaikuttavista syistä. Lasten ollessa kysymyksessä tulisi onnistuminen/ epäonnistuminen käsittää mahdollisimman laajasti sisältäen myös jatkumon positiivinen/negatiivinen.

Toiminnan tulosten merkitystä arvioitaessa on muistettava, että lapset tekevät päätelmiään omista lähtökohdistaan. Takalan & Takalan mukaan esikäsitteellisellä kaudella lapsen ajattelu on voimakkaasti omien toiveiden ja halujen ohjaamaa. Lapsi näkee maailman omien toiveidensa lävitse ja pyrkii käyttämään järkeään niiden esteiden voittamiseen, jotka ovat hänen toiveidensa tiellä. Hän kieltäytyy silloin myös hyväksymästä tosiasioita. (Takala & Takala 1980, 85-88.) Näin ollen kysymyksessä olisi hyvin kokonaisvaltainen aikaisempiin kokemuksiin ja minäkuvaan liittyvä arvio, johon lapsen myönteinen tai kielteinen suhtautuminen vaikuttaa ratkaisevasti.

Attribuutiomallia voidaan kritisoida sen rajoittuneesta sovel-lutusravasta. Luokittelussa on syyt implisiittisesti jaoteltu dimensiolla onnistuminen/epäonnistuminen. Jaottelussa tarvitaan aina tapahtumien jossakin vaiheessa nykytilan ja tavoitetilan välinen ero (vrt. empiria 6.1.). Kitkattomasti sujuvien toimintojen syytä ei läheskään aina voi jaotella edellisen jaottelun mukaan, vaan syyt ovat esim. loogisia tapahtumien seurantoja. Sama pätee kontrollin kokemiseen. Näin ollen jää käsittelemättä syy lapsen toimintaan. Miksi lapsi valitsee "kontrollinsa kohteeksi" jalkapallopelin eikä hiekkakakkujen tekoa?

Jos lapset epäonnistuvat toiminnassaan, heidän kontrollin kokemuksensa on uhattuna. Fiske & Taylor on eritellyt erilaisia tapoja reagoida kontrollin menetykseen:

- Informaation etsiminen: Voi johtaa hyödylliseen tai ei-erottelevaan etsintään (ihmisen riippuvuus muiden mielipiteistä ja vähemmän varovainen tiedon prosessointi lisääntyy stressitilanteissa).
- Reaktanssi: Ilmenee kun olemassaoleva tai odotettu kontrolli on uhattuna tai evätään. Emotionaalisesti reaktanssi johtaa usein aggressioon. Reaktanssin kehitys lapsen kehityksen seurauksena tulee hyvin ilmi Lahikaisen tutkimuksessa. Hänen mukaansa pienimmillä lapsilla esiintyy eniten

eroprotestia juuri eron hetkellä ja vanhempiin takertumista kotiin tultua. 2-3 -vuotiailla esiintyy eniten syytöskäyt-täytymistä juuri eron loputtua. Päiväkodin pelkoa esiintyy eniten yli 3-vuotiailla (kyky ennakoida tapahtumia). (La-hikainen 1979, 47.)

- Avuttomuus: Reaktanssin vastakohta. Sen sijaan, että vas-taisi aggressiolla ja pyrkisi saamaan menetettyjä oikeuksi-aan takaisin henkilö luovuttaa, eikä pysty edes minimaali-siin ponnistuksiin muuttaakseen tilanteen.
- Voimakkaampi reagointi stressiin: Korkea fysiologinen re-aktiivisuus, kuten adrenaliinin erityksen kasvu. Ihmisen toleranssi stressaaviin ärsykkeisiin laskee ja tehtävän suo-rituskyky huononee.

Stipek & Weiszin mukaan sisäisten attribuutioiden onnistumi-sella, muttei epäonnistumisella, on oletettu olevan yhteyttä korkeisiin suoriutumistarpeisiin. Epäonnistumistapauksessa lasten suoriutumistarpeet olisivat yhteydessä stabiilisuuteen, eli lapset, jotka yhdistävät epäonnistumisen kykyyn tai teh-tävän vaikeuteen, olisivat vähemmän motivoituneita tehtävään kuin lapset, jotka yhdistävät epäonnistumisen onneen tai yri-tykseen. (Stipek & Weisz 1981, 122.) Robinson & Robinsonin (1976, 190) mukaan suoritukseen voi olla "investoitu" niin paljon, että etsitään syitä onnesta tai syytetään muita. Tämä viittaisi kausaaliattribuution toimimiseen uhkaa lievit-tävänä defenssinä.

4. TUTKIMUSONGELMAT

1. Miten ulkoiset tekijät ovat yhteydessä kontrolliin/kontrolloitumiseen?
 - 1.1. Missä määrin päiväkotilapset kokevat kontrollia joidenkin päiväkodin aspektien suhteen?
 - 1.2. Miten lasten ympäristöön orientoituminen on yhteydessä kontrolliin/kontrolloitumiseen?
2. Miten lasten sisäiset tekijät sukupuolen ja motiivin osalta ovat yhteydessä kontrolliin/kontrolloitumiseen?
 - 2.1. Mikä on motiivin merkitys kontrollille/kontrolloitumiselle päiväkodissa?
 - 2.2. Miten sukupuoli on yhteydessä kontrolliin/kontrolloitumiseen päiväkodissa?
3. Miten päiväkotilasten toiminnan organisoituminen ja säätely on toimintastrategioiden osalta yhteydessä kontrolliin/kontrolloitumiseen päiväkodissa?
4. Miten toiminnan tulos ja lasten oletamat syyt niihin ovat yhteydessä päiväkotilasten kontrolliin/kontrolloitumiseen?
 - 4.1. Miten toiminnan onnistuminen, eteneminen ja epäonnistuminen ovat yhteydessä kontrolliin/kontrolloitumiseen?
 - 4.2. Miten lasten kausaaliset attribuutiot ovat yhteydessä kontrolliin/kontrolloitumiseen?

5. TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

5.1. Tutkimuksen kohderyhmä

Tutkimuksen kohderyhmänä oli yhden turkulaisen päiväkotiosaston lapset, joita oli yhteensä 19 (11 tyttöä ja 8 poikaa), iältään lapset olivat 5-7 -vuotiaita.) Kontrollin kokemus-haastattelussa oli lapsia 18, sillä yksi poika oli jäänyt pois päiväkodista. Käytännössä päiväkotiryhmän valinta tapahtui siten, että tutkija sai sopivan kahden viikon sijaisuuden tähän osastoon, ja sekä tarkkailun että haastattelujen kannalta oli eduksi, että lapset olivat tuttuja. Koska tutkimuksen kohderyhmänä oli vain yhden päiväkotiosaston lapset, on tutkimustulosten yleistettävyyttä koskemaan kaikkia päiväkotiosastoja kyseenalainen. Toisaalta kuitenkin ulkoista validiteettia (eli miten hyvin tutkittu otos edustaa koko vastaavaa ilmiöryhmää, vrt. Valkonen 1976, 77-78) lisäsi se seikka, ettei lapsia verrattu johonkin ennalta-asetettuihin kriteereihin tai tarkasteltu ryhmänä, vaan lapsia verrattiin suhteessa toisiinsa. Väliintulevaksi muuttujaksi jää kuitenkin yhä tosiasiassa, että tietynlainen kullekin päiväkodin osastolle ominainen sosiaalinen ja fyysinen ympäristö vaikuttaa eri tavalla eri lapsiin.

Lasten opettajia ei tutkimuksessa observoitu. Toinen vakituisista opettajista oli vaihtanut päiväkotia juuri ennen tutkimuksen aloittamista. Tutkimusta tehtiin kaikkiaan kolmen eri opettajan sekä kahden lastentarhanopettajaharjoittelijan aikana. Koska opettajia oli tutkimuksen aikana kaikkiaan viisi, lisännee se tutkimuksen ulkoista validiutta, sillä opettajien vaihtuvuus vähentää opettajan persoonallisuuden jatkuvasti samanlaista vaikutusta väliintulevana muuttujana.

5.2. Tutkimusmenetelmät

Toiminnan teoriaan liittyvät lasten toiminnan organisoitumiseen, säätelyyn ja kontrolliin liittyvät ongelmat olivat ennemminkin esillä tutkimuksen suunnitteluvaiheessa kuin se miten näihin ongelmiin löydetään ratkaisut. Tutkimuksen käytännön toteuttamisen osalta jouduttiin paljolti etsimään uusia keinoja esitettyjen ongelmien ratkaisemiseksi. Yleisesti ottaen tutkimuksen tarkkailuosa ja kontrollin havaitsemishaastattelu sisältävät kirjoittajan mielestä alle kouluikäisten lasten tutkimuksen kannalta uusia ja mielenkiintoisia aineksia niin käytettyjen käsitteiden kuin tutkimusmenetelmienkin osalta.

5.2.1. Tarkkailu

Tutkimuksen ensimmäisessä ja tulososan keskeisessä tarkkailussa suoritettiin syksyn 1984 aikana esitutkimuksia mahdollisimman järkevien ja huolellisesti operationaalistettujen muuttujien aikaansaamiseksi. Muuttujien määrittely osoittautui kuitenkin ongelmalliseksi, ja vielä varsinaisen tutkimuksen kulessa jouduttiin tarkkailu aloittamaan alusta luokittelussa havaittujen epäloogisuuksien takia. Ongelmat johtuivat lähinnä kolmenlaisista tekijöistä. Ensinnäkin päiväkodin toiminat ovat hyvin monipuolisia - hampaiden pesusta laululeikkeihin. Luokitusten tuli olla adekvaatteja ja mahdollisimman runsaasti tietoa antavia tilanteiden monipuolisuudesta huolimatta. Toiseksi tavoitteellinen toiminta on vaikeasti määriteltävä ilmiö tavallisessa päiväkotiympäristössä yksityisen lapsen näkökulmasta. Ongelmaan palataan tarkemmin myöhemmin. Kolmanneksi pyrittiin luokituksissa erottamaan lasten ja päiväkotien kontekstit toisistaan. Tätä pyrkimystä perustellaan tarkemmin teoriaosassa, mutta yhtenä perusteluna on halu tarkastella lapsen toimintaa mahdollisimman kokonaisvaltaisesti eikä ainoastaan niiltä osin, jotka liittyvät päiväkodin kontekstiin.

Havaintoja tehtiin tammikuun aikana yhteensä 285 kertaa klo 8.00-12.15 välisenä aikana 4 minuutin välein varsinaisen tarkkailujakson kestäessä noin yhden minuutin ajan lasta kohden. Lapsia tarkkailtiin vuorotellen, ja varsinaisten tarkkailujaksojen välissä etsittiin seuraava tarkkailun kohde ja pyrittiin perehtymään hänen kontekstinsa ehtoihin. Päiväkodin toiminta oli tarkkailun aikana normaalia. Havainnoija ei osallistunut toimintaan, eivätkä lapset tuntuneet ihmettelevän sen paremmin kuin häiriintyvänkään tutkijan läsnäolosta. Havaintoaineisto antaa keskimääräisen kuvan lasten toiminnasta yhdessä päiväkotiosastossa.

Vasta (1979) erottaa lasten tarkkailussa viisi aspektia, joiden avulla lapsen toimintaa voidaan tarkkailla: frekvenssin, taajuuden, voimakkuuden, keston ja latenssin (miten nopeasti reaktio ilmenee). Tässä tarkkailussa huomioitiin ainoastaan frekvenssit, jotka syntyivät lasten tarkkailukertojä yhteen laskettaessa. Perinteisesti tällainen kvantitatiivinen mittaus on ollut yhteydessä ulkoisen käyttäytymisen havaittaviin piirteisiin. Pyrittäessä tutkimaan käyttäytymisen laadullista puolta tulkinta voi siirtyä tulosten analyysivaiheesta myös niiden kirjaamisvaiheeseen. Lyytisen et.al. mukaan yleisarvioinnit (esim. motiivi) ovat pulmallisia, mutta näin saadaan sellaista vuorovaikutusta koskevaa tietoa, jota ei aina tavoiteta analysoitaessa yksittäisiä käyttäytymismuotoja. Muuttujien huolellisella operationaalistamisella on keskeinen merkitys. Lyytinen et.al. (1982, 3). Tarkkkailun muuttujien operationaalistaminen käyttäytymisen havaittaviin piirteisiin onnistui tutkijan mielestä yleisesti ottaen hyvin. Ongelmana on kuitenkin, että tutkija suoritti tarkkailun yksin, eikä enää jälkeinpäin voida tarkistaa ovatko tarkkailun tulokset todella niin selväpiirteisiä kuin ne tutkijan mielestä ovat tarkkailuhetkellä olleet. Tutkijan yhtenä pyrkimyksenä on ollut kvantitatiivisen ja kvalitatiivisen tutkimuksen välisen tiukan rajan häivyttäminen. Jos tutkijan mielipide olisi oikea, askel tähän suuntaan olisi otettu. Varmempien johtopää-

tösten teko vaatisi kuitenkin huomattavasti lisätutkimuksia. Kuitenkin tutkimuksen tulosten kannalta kahden keskeisen muuttujan, motiivin ja onnistumisen/epäonnistumisen selkeä operationaalistaminen epäonnistui. Motiiviin liittyviä ongelmia käsitellään tarkemmin tulosten kappaleessa 10. (Sisäiset tekijät). Tilanteisiin liittyvät motiivit pyrittiin kirjaamaan kuitenkin kuvailemalla muistiin mahdollista myöhempää käyttöä varten. Lopullisessa analyysissä tätä muuttujaa ei kuitenkaan pystytty käyttämään hyväksi. Muuttujan 6 (toiminnan onnistuminen/epäonnistuminen) kohdalla esiintyneitä vaikeuksia tarkastellaan kappaleessa 12. Lyhyesti sanoen muuttujan 6 operationaalistamisen vaikeus oli, että luokitus vaati liian monta ehtoa täytettäväksi, jotta lapsen toiminnan olisi voinut sanoa selvästi onnistuneen tai epäonnistuneen. Siksi luokkaan "toiminnan eteneminen" tuli ilmeisesti liian paljon tapauksia. Muuttujan 5 (lapsen suhde omaan kontekstiin) luokitusperusteita käsitellään teoriaosassa kappaleessa 2.1. Tämä kontekstin ja niiden ehtojen suhteen toimiminen, joka on koko tutkimuksen keskeisiä teemoja, operationaalistaminen ja havaitseminen oli tutkijan mielestä alkuvaikeuksien jälkeen helppoa. Tuloksesta ei voi kuitenkaan päätellä tämän mielipiteen totuusarvoa. Tutkimustulosten validiuden kannalta olisi tärkeätä esim. kolmen tarkkailijan avulla selvittää, onko luokitus todella niin helposti havaittava kuin tutkijasta "tuntuu". Tarkkailun luokitus on esitetty liitteessä 3.

5.2.2. Kontrollin havaitsemishaastattelu

Haastattelu oli kaksiosainen (liitteet 1 ja 2), mutta ne suoritettiin peräkkäin ilman taukoa. Haastattelujen kesto oli noin 20-40 minuuttia, ja ne suoritettiin päiväkodin tiloissa lasten kanssa kahdestaan. Muita lapsia tai aikuisia ei haastattelun aikana huoneessa ollut. Haastattelu oli luonteeltaan teemahaastattelu (vrt. Hirsjärvi & Hurme 1982). Lasten vastaukset kirjoitettiin muistiin, ja lisäkysymyksiä tehtiin aina

tarvittaessa. Haastattelun avulla pyrittiin toisaalta saamaan selville lasten toiminnan motiiveja ja niiden suuntaa päiväkodin kontekstiin nähden sekä toisaalta arvioimaan lasten kontrollin havaitsemista ja kontrollin strategiaa.

Haastattelun sisäistä validiutta (miten luotettavia ja oikein tiedot tutkittavista ovat, vrt. Valkonen 1976, 77) tukee haastattelun tulosten runsaat ja osin voimakkaatkin johdonmukaiset korrelaatiot tutkimuksen muiden osien korrelaatioiden kanssa. Toisaalta Robinson & Robinson (1976, 331-332) huomauttavat, että tutkijan vaikutusta tuloksiin lisää tutkijan ja subjektin vuorovaikutusta runsaasti sisältävät osiot. Edelbrook ym. (1985, 265-275) havaitsivat tutkiessaan psykiatrisen haastattelun reliabiliteettia, että nuorempien lasten vastausten reliabiliteetti on pienempi kuin vanhempien lasten.

5.2.3. Kontrollin kokemus -haastattelu

Haastattelurunko (liite 4) tehtiin Salosen et.al. (1982) koululaisia varten käyttämän haastattelurungon perusteella. Tätä runkoa pyrittiin soveltamaan päiväkodin olosuhteisiin. Kontrollin kokemus -haastattelu suoritettiin myös lapsen kanssa kahdestaan yhden haastattelutuokion puitteissa. Yksi poika oli jäänyt pois päiväkodista, joten haastateltuja lapsia oli 18.

Kontrollin kokemus -haastattelun validiutta on vaikea arvioida. Muiden tutkimuksen osien kanssa sillä ei ollut juurikaan yhteyksiä. Joko tutkimuksen muut osat eivät pidä paikkaansa, kontrollin kokemus -haastattelussa on jotakin vikaa tai mittarit mittaavat eri asioita. Samoin lasten kyky verbaalisessti arvioida taustalla olevia syitä ja luokitus- ja motiiviskeemojen kehittymättömyys asettavat rajoituksensa. Weiner on kuitenkin käyttänyt attribuutioihin perustuvia haastatteluja järjestelmällisesti viidestä ikävuodesta ylöspäin (vrt. Weiner 1985).

5.2.4. Tutkimuksen muut osiot

Tutkimustulosten täydentävänä mittarina mukaan otettiin opettajien arviot lapsista (liite 5). Osaston vakituiselle opettajalle sekä juuri päiväkotia vaihtaneelle entiselle vakituiselle opettajalle suoritettiin ensin Kellyn grid-testi antaen opettajien luoda oma käsiteavaruutensa. Sen jälkeen heille annettiin strukturoitu arviointilomake, jossa oli määriteltävä muuttujat asteikolla 1-5. Arvion opettajat antoivat erikseen toisen arvioita tietämättä. Arvioiden luotettavuutta käsitellään alaluvussa 7.1.

Koska onnistumis- ja epäonnistumistilanteita havaittiin vähän, ja toisaalta oltiin kiinnostuneita päiväkodin kontekstin ja lasten kontekstin välisen suhteen vertailusta, suoritettiin lisätarkkailu, jossa pyrittiin kartoittamaan lasten normien vastaiset teot. Tämän tarkkailun tuloksia ei kuitenkaan käsitellä tämän tutkimuksen yhteydessä näkökulman tärkeydestä huolimatta, sillä yhteisötason mukaanotto olisi vaatinut sekä teorian että tulososan huomattavaa laajennusta, johon tutkija ei katsonut resurssiensa tässä vaiheessa riittävän.

Tutkimuksen alkuperäisenä tarkoituksena oli tarkastella lasten toimintaa sen kaikilla tasoilla (vrt. Hacker 1982). Lasten operaatioiden tasoisten suhtautumistapojen tutkimiseen pyrittiin näyttämällä lapsille jotakin neutraalia monia tulkin-toja mahdollistavaa kuvaa silmänräpäyksen ajan. Tarkoituksena oli estää lapsen normaali havaintosyklin "pyörittäminen", jolloin hän olisi joutunut tekemään päätelmänsä kuvasta niiden välittömien kognitiivisten ja emotionaalisten vaikutelmien perusteella, joita hänelle olisi ehtinyt syntyä. Näin pyrittiin pääsemään tarkastelemaan lasten syvään juurtuneita, ehdollistumisen taseisia tapoja suhtautua ympäristön ilmiöihin. Ko-keeseen liittyviä esitutkimuksia tehtiin eri päiväkotiosastoissa normaalin päiväkotityön yhteydessä, mutta väliintulevia muuttujia ei onnistuttu riittävässä määrin poistamaan. Koet-

ta ei tämän vuoksi järjestelmällisesti toteutettu ja analysoitu.

Salonen et.al. (1982, 79) jaottelevat lapset orientaatiotavaltaan neljään erilaiseen tyyppiin, jotka poikkeavat toisistaan mm. siinä mitä he pitävät ympäristössään tärkeänä ja mihin heidän tarkkaavaisuutensa kohdistuu. Tässä pyrittiin tutkimaan myös antamalla lapsille aiheiltaan vaihtelevia kortteja, joita lapsi sai katsella noin minuutin. Kortit poistettiin näkyvistä, ja minuutin kuluttua kysyttiin, mitkä korteista lapsi muistaa. Vastausten kirjaaminen tapahtui muistamisjärjestyksessä. Taustaolettamuksena oli, että lapsi kiinnittää enemmän huomiota itseään kiinnostaviin asioihin, ja toisaalta lapsen on helpompi palauttaa muististaan asioita, joita hän pohdii paljon muutenkin (muistikytkenät ovat tiheämpiä).

Esitutkimus keskeytettiin, koska lasten vastaukset näyttivät pohjautuvan niin erilaisiin konteksteihin ja käsiteavaruuksiin, että tutkija piti niiden järjestelmällistä luokittelua mahdottomana. Koejärjestely osoittautui puutteelliseksi.

Kirjoittaja ei pidä tutkimuksen luotettavuuden ja pätevyyden erillistä arviointia tässä yhteydessä luontevimpana ratkaisuna erilaisten virhemahdollisuuksien monimuotoisuuksien takia. Tutkimuksen pätevyyttä on jonkin verran analysoitu jo tämän kappaleen muissa osissa, ja tulososassa pyritään tulosten raportointiin ja johtopäätösten yhteyteen liittämään spesifimpiä arvioita tulosten pätevyydestä.

5.3. Tulosten analysointi

Tutkimusaineisto kerättiin kokonaisuudessaan talven ja kevään 1985 aikana. Toukokuussa 1985 siirryttiin tulosten analysointivaiheeseen. Tutkimuksen analysointitavan määrittely ei sovi selkeästi jaotteluun positivistinen - tulkinnallinen. Seu-

raava jaottelu pohjautuu Niinistön (1981, 37-38) esitykseen positivistisen ja tulkinnallisen tutkimuksen eroista. Positivistisia piirteitä ovat mm.: Tulosten käsittely tapahtuu pääasiassa tilastollisesti, pyrkimys aistihavaintoihin perustuviin luotettaviin mittauksiin (kuten muissa yhteyksissä on todettu, pyrkimys epäonnistui osittain), sekä data on muokattu suurimmaksi osaksi kvantitatiiviseen muotoon. Tulkinnallisen lähestymistavan analysointitapoja tämän tutkimuksen metodit muistuttavat ainakin seuraavilta osilta: data kohdistuu myös ajatteluun sekä hypoteesien testaamisen sijasta pyritään pikemminkin etsimään hypoteeseja. Tutkimuksen pyrkimyksenä on myös osaltaan häivyttää tulkinnallisen ja positivistisen paradigman eroja (vrt. Cook & Reichardt 1979, 26). Sekä positivistisesta (syy-seuraus -ajattelu) että tulkinnallisesta (ihminen on intentionaalinen) paradigmasta poiketen keskeiseksi ihmiskuvaa määritteleväksi näkemykseksi on otettu geneettisesti muodostuva hierarkisten palautejärjestelmien muodossa kuvattu suhtautumistapa suuntautua tulevaisuuden ilmiöihin (vrt. teoria). Tällöin sen paremmin reaktioita edeltäneet syyt kuin tavoitekaan eivät ole päähuomion kohteena, vaan toiminnan kaikki tasot läpäisevä tapa suhtautua tämän hetken ja tulevaisuuden konteksteihin.

Yhteenvedona tulosten analysoinnista voi sanoa, että 1) analyysivaiheessa muuttujien luokitus tapahtui sekä positivismin periaatteiden mukaan havaittavien muuttujien luokituksena että joidenkin muuttujien kohdalla tulkitsemalla. 2) Positivistinen aineiston analysointi korrelatiivisten ja T-testiin perustuvine menetelmineen antoi pohjan 3) muuttujien välisten yhteyksien tulkitsemiselle. Hollstenin ym (1979, 155) näkemyksen suuhtaisesti on pyritty ottamaan askel prosessidatan määrälliseen arviointiin, "määrälliseen prosessianalyysiin".

Cohen & Manionin mukaan korrelationalaisen tutkimuksen arvo perustuu yksinkertaisten yhteyksien löytämiseen niiden fakto-
reiden ja elementtien välillä, joilla oletetaan olevan jota-

kin merkitystä tutkittavan ilmiön kannalta. Korrelaatiotutkimus on hyvä suorittaa, kun etsitään yhteyksiä eri tekijöiden välillä tai pyritään ennustamaan jotakin. Sen etuna on, että useita muuttujia voidaan käsitellä samanaikaisesti sekä muuttujien välisten yhteyksien voimakkuuden selvittäminen. Korrelaatiotutkimuksen puutteena on, että se vain kertoo muuttujilla olevan jotakin syy-yhteyttä keskenään, muttei välttämättä kerro todellisista syy-yhteyksistä. Cohen & Manion (1980, 126-138).

Seuraavassa on kuvattu analyysissä pääasiassa käytettyjä muuttujia. Koska kaikki lapset eivät olleet esim. tarkkailun kohteena yhtä monta kertaa, on tällaiset muuttujat esitetty suhteellisina osuuksina lapsen toiminnasta. Lapset ovat havaintoyksiköitä. Muuttujissa on mukana osakokonaisuuksia (esim. luokat 1-5), joiden summafrekvenssi on aina sata. Tällaisten muuttujien keskinäinen riippuvuus on otettava analyysissä huomioon.

Tutkimuksen tarkkailuosa

1. Lapsen aikuiseen kohdistaman huomion suhteellinen osuus koko huomion kohdistamisesta
2. Lapsen toiseen lapseen kohdistaman huomion suhteellinen osuus huomion kohdistamisesta
3. Lapsen ei-sosiaaliseen kohteeseen kohdistaman huomion suhteellinen osuus huomion kohdistamisesta
4. Lapsen itsetarkkailun suhteellinen osuus lapsen huomion kohdistamisesta (analyysissä luokka 4 on liitetty luokkaan 3)
5. Lapsen koko tapahtumaan kohdistaman huomion osuus lapsen koko huomion kohdistamisesta
6. Kontekstin mukaisen toiminnan osuus lapsen koko toiminnasta
7. Kontekstin ehtojen kanssa vuorovaikutuksessa olevan toiminnan osuus lapsen koko toiminnasta
8. Oman kontekstin mukaisen toiminnan osuus lapsen koko toiminnasta

9. Lapsen toiminnan onnistumisen osuus lapsen koko tarkkailusta toiminnasta
10. Toiminnan etenemisen suhteellinen osuus lapsen koko toiminnasta
11. Toiminnan epäonnistuessa lapsen pelkästään toiminnan vaihtamiseen rajoittuvan reaktion osuus lapsen koko toiminnasta
12. Toiminnan epäonnistuessa lapsen reaktanssilla reagoivan toiminnan suhteellinen osuus lapsen koko toiminnasta
13. Toiminnan epäonnistuessa lapsen avuttomuudella reagoivan toiminnan suhteellinen osuus lapsen koko toiminnasta
14. Normien mukaisen toiminnan suhteellinen osuus lapsen koko toiminnasta
15. Normien vastaisen autonomisen kontekstin osuus lapsen koko tarkkaillusta toiminnasta
16. Normien vastaisen kiusaamisen suhteellinen osuus lapsen koko tarkkaillusta toiminnasta
17. Normien vastaisen päiväkodin kontekstista viriävän toiminnan suhteellinen osuus lapsen koko toiminnasta
18. Normien vastainen väärän toiminnan suhteellinen osuus lapsen koko tarkkaillusta toiminnasta

Opettajien arviot lapsista

19. Opettajien arvioiman lapsen itsehallinnan yhteenlaskettu määrä
20. Opettajien arvioiman lapsen sosiaalisen aktiivisuuden yhteenlaskettu määrä
21. Opettajien arvioiman lapsen harkitsevuuden yhteenlaskettu määrä
22. Opettajien arvioiman lapsen aggressiivisuuden yhteenlaskettu määrä
23. Opettajien arvioiman lapsen ahdistuneisuuden yhteenlaskettu määrä
24. Opettajien arvioiman lapsen mukautuvuuden yhteenlaskettu määrä
25. Opettajien arvioiman lapsen dominoivuuden yhteenlaskettu määrä

26. Sukupuoli (laatuasteikon muuttuja, mukana helpottamassa tilastollisten merkitsevyyksien löytämistä eri muuttujien kanssa, ei mukana lopullisessa analyysissä)

Kontrollin havaitsemiseen ja kontrollointitapaan liittyvä haastattelu

27. Niiden tilanteiden, joissa lapsi ei keksinyt ongelmaan mitään ratkaisukeinoa, suhteellinen osuus kaikista kysymyksistä (28:n osajoukko)
28. Lapsen esittämien kontekstin mukaisten toimintastrategioiden osuus kaikista haastattelussa esitetyistä ongelmiin annetuista vastauksista
29. Kontekstin ehtojen kanssa vuorovaikutuksessa olevien toimintastrategioiden suhteellinen osuus haastattelun kaikista ongelmien ratkaisustrategioista
30. Omassa kontekstissa pitäytyvien toimintastrategioiden mainitsemisen suhteellinen osuus kaikista ongelmien ratkaisustrategioista
31. Lapsen haastattelussa mainitsemien kiellettyjen asioiden, joita hän haluaisi tehdä, yhteenlaskettu määrä
32. Lapsen haastattelussa mainitsemien hänen tekemiensä kiellettyjen asioiden yhteenlaskettu määrä
33. Niiden vastausten lukumäärä, joissa lapsi ilmoittaa omalle kohdalleen sattuneen esitettyjä ongelmatilanteita
34. Niiden vastausten suhteellinen osuus, joissa lapsi ilmoittaa pitävänsä päiväkodissa mukavana asiana rakentelun tai muun toiminnan fyysisen ympäristön kanssa
35. Niiden vastausten suhteellinen osuus, joissa lapsi mainitsee roolileikin mukavana asiana päiväkodissa
36. Niiden vastausten suhteellinen osuus, joissa lapsi mainitsee sääntöleikin mukavana asiana
37. Niiden vastausten suhteellinen osuus, joissa lapsi mainitsee yleisen toiminnan (esim. askartelu) mukavana asiana
38. Niiden vastausten suhteellinen osuus, joissa lapsi mainitsee yhdessäolon mukavana asiana päiväkodissa
39. Niiden vastausten suhteellinen osuus, joissa lapsi mainitsee jonkin "muun" asian mukavana

40. Niiden vastausten suhteellinen osuus, joissa lapsi mainitsee työtehtävän mukavana asiana päiväkodissa
41. Havaintojen määrä normien vastaisen toiminnan tarkkailussa (tämän aihealueen tuloksia ei käsitellä tämän raportin yhteydessä)

Kontrollin kokemus -haastattelu

42. Kontrollia ilmaisevien vastausten lukumäärä
43. Kontrollin kokemusta sisäinen-stabiili positiivisissa tilanteissa (IS+) ilmaisevien vastausten lukumäärä
44. Kontrollin kokemusta sisäinen-variaabeli positiivisissa tilanteissa (IV+) ilmaisevien vastausten lukumäärä
45. Niiden vastausten lukumäärä, joissa lapsi attribuoi negatiivisissa tilanteissa syyksi sisäisen-stabiilin ominaisuuden (IS-, ei kontrollin kokemusta)
46. Niiden vastausten lukumäärä, joissa lapsi attribuoi negatiivisissa tilanteissa syyksi sisäisen-variaabelin eli lapsen sen hetkisen toiminnan (IV-, on kontrollin kokemusta)

Tulososan luettavuutta ja selkeyttä on pyritty helpottamaan siten, että muuttujan numero on mainittu myös empiriassa kunakin käytettävän muuttujan kohdalla. Näin voidaan muuttujan muodostuminen ja sisältö haluttaessa tarkistaa.

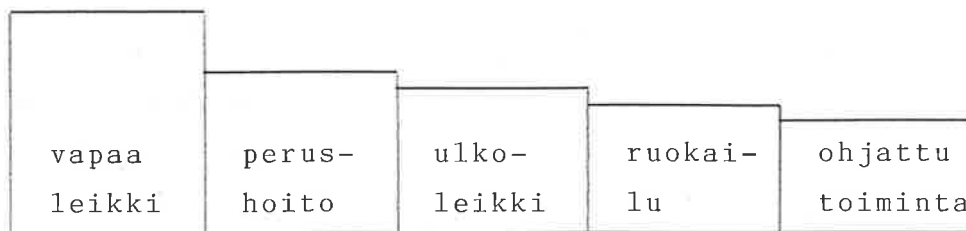
6. VÄLITTÖMÄT ULKOISET TEKIJÄT

6.1. Päiväkodin toimintaolosuhteiden yleistä hahmotusta

Lapsi toimii tietyissä päiväkodin määrittelyissä kehyksissä. Esim. ruokailussa ja ulkoleikissä lapsen suhtautumistavat sekä myös päiväkodin käytännöt poikkeavat toisistaan. Samankin lapsen toiminnan ehdot ovat erilaisia eri päiväkodin konteksteissa. Samoin on muistettava, että samantapaisissakin tilanteissa sekä sisäisistä että ulkoisista tekijöistä johtuen tapahtuu vaihtelua. Jotta lapsen käyttäytymisessä vaikuttavia vuorovaikutussuhteita voitaisiin ymmärtää, on ensin tarkasteltava päiväkodin olosuhteita. Seuraavassa tarkastellaan jonkin verran päiväkodin toiminnan kehyksiä ja niiden vaikutusta lapsen toimintaan. Tarkastelu suoritetaan lähinnä tutkimuksen tilastomateriaalin pohjalta.

6.1.1. Päiväkodin toiminnan jakautuminen

Tutkimuksen tarkkailuosassa päiväkodin toiminnot jaettiin kuuteen luokkaan (ks. liite 3). Koska lasten tarkkailussa merkinnät suoritettiin joka neljäs minuutti, antavat tarkkailun tulokset ilmiöiden lukumäärän lisäksi myös pätevän kuvan toimintojen ajallisesta jakautumisesta koeajankohtana (tarkkailu suoritettiin klo 8.00-12.15).

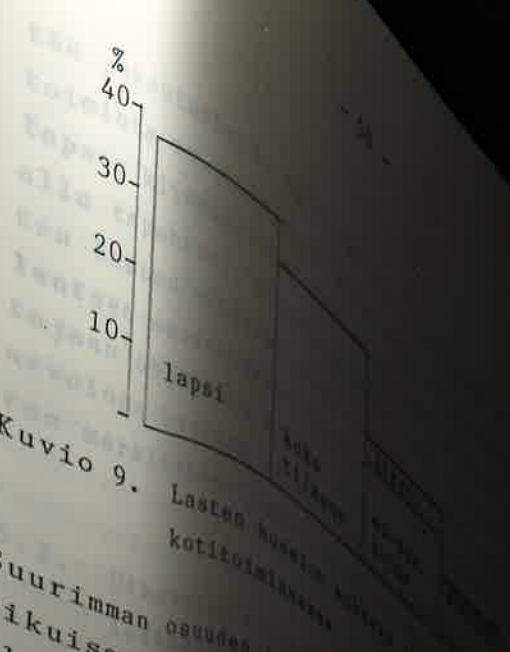


Kuvio 8. Päiväkodin toiminnan jakautuminen

Perushoidon, johon myös ruokailu kuuluu, suuri osuus (37 %) päivän toiminnasta on merkillepantavaa ja ilmeisesti kasvaisi entisestään, jos kysymyksessä olisivat pienemmät (esim. 3-4 -vuotiaat) lapset. Perushoidon ajallisesti suuri osuus päiväkodin toiminnasta korostaa sen merkitystä kasvatuksellisesta näkökulmasta. Varsinaisten ohjattujen toimintatuokioiden määrä (16.5 %) kuvastaa päiväkodin toiminnan erilaista luonnetta esimerkiksi kouluun verrattuna. Sisä- ja ulkoleikin yhteenlaskettu osuus on lähes puolet (47 %) päiväkodin koko toiminnasta. Vapaan leikin aikana lapsen mahdollisuudet toimia itse haluamassaan kontekstissa itse haluamallaan tavalla ovat runsaat. Tämä ilmiö lisää tarvetta huomioida lapsen toiminta suhteessa kulloinkin vallitsevaan tilanteeseen eikä niinkään ennalta asetettuihin kriteereihin.

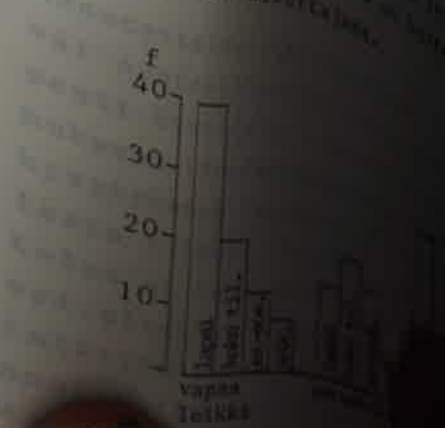
6.1.2. Lasten yleinen orientoituminen (huomion kohdistaminen) päiväkodissa

Välitön ympäristö vaikuttaa huomion kohdistamiseen ja muuttaa lapsen maailmankuvaa samalla kun maailmankuva muuttaa todellisuuden havaitsemista. Ihminen tarkkailee ympäristöään valikoiden, jonka vuoksi tiedot huomion kohdistamisesta saattavat antaa tietoja lapsen intresseihin kuuluvista elämänalueista, keskeisistä maailmankuvaan vaikuttavista tekijöistä sekä eri tilanteille ja toimintastrategioille tyypillisistä eroista jne. Tutkimuksen tarkkailuosassa lasten huomion kohdistaminen oli jaettu viiteen luokkaan: aikuinen, lapsi, ei-sosiaalinen kohde, itsetarkkailu sekä koko tapahtuman huomioiminen (kysymyksessä oli yleensä jokin dynaaminen tapahtuma, josta ei selvästi voi erottaa erityistä kohdetta). Analyysivaiheessa ei-sosiaalinen kohde ja itsetarkkailu on yhdistetty samaan luokkaan kuuluviksi



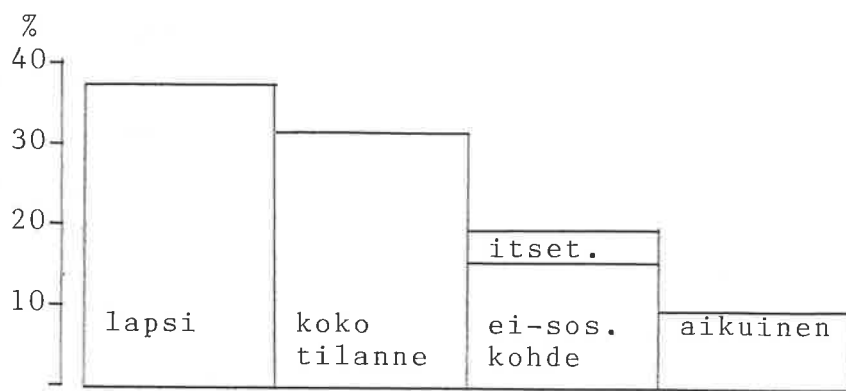
Kuvio 9. Lasten harrastusten ja vapaaajan toimien osuus kotitalouksissa.

Suurimman osuuden lapsen harrastukset ja vapaa-aika kuluu leikkiin (10 %). Täällä toies karsenat leikkimies ja muuta toiminnassa. Toisaalta on lasten harrastusten kuitus tustavaikutusta.



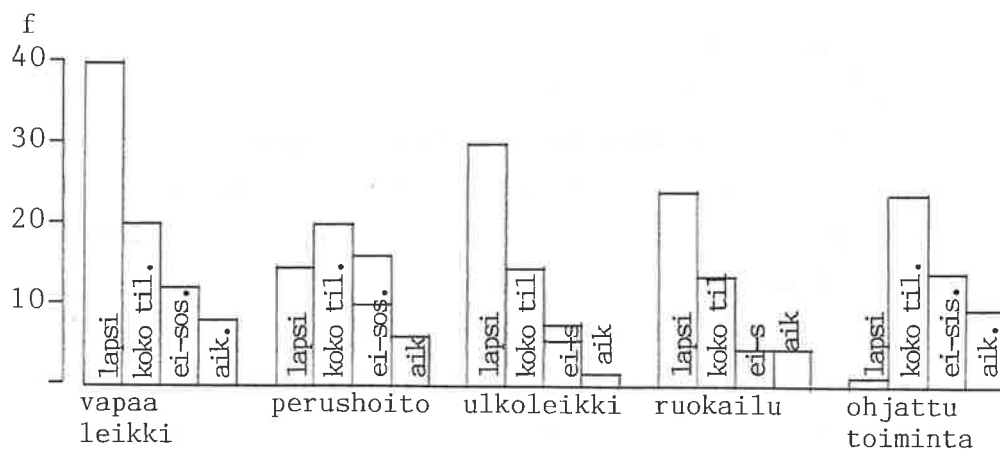
Kuvio 10. Lasten harrastusten ja vapaaajan toimien osuus kotitalouksissa.

Kun lasten eri toimien päiväkotien poikkeukset...



Kuvio 9. Lasten huomion kohteen yleinen jakautuminen päiväkotitoiminnassa

Suurimman osuuden lapsen huomiosta vievät toiset lapset (38 %). Aikuisen osuus lapsen huomiosta on vain runsas neljännes tästä (10 %). Tämä tulos korostaa lapsiryhmän merkitystä päiväkotitoiminnassa. Toisaalta on kuitenkin muistettava aikuisen merkitys tustavaikuttajana.



Kuvio 10. Lasten huomion kohteen jakautuminen eri päiväkodin toiminnoissa

Kun lasten huomion kohdistamista tarkastellaan eriytyneemmin eri toiminnoissa, voidaan havaita melko suuri pysyvyys eri päiväkotitilanteiden välillä. Perushoito ja ohjattu toiminta poikkeavat kuitenkin jonkin verran muista. Perushoito sisäl-

tää pukeutumista, riisuutumista, peseytymistä jne., jolloin toiminta mm. tilojen ahtauden takia on hajautunutta. Tällöin lapsen kiinnostuksen kohteet vaihtelevat nopeasti ja kaikkialla tapahtuu. Ohjatussa toiminnassa mielenkiintoista on toisten lasten vähäinen osuus. Opettajan persoonan vaikutus tilanteen muodostuksen kautta tulee merkittävämmäksi kuin opettajaan objektina kohdistettu huomio. On kuitenkin pohdinnan arvoinen kysymys antaako opettaja joskus itselleen liian suuren merkityksen lapsen päiväkotitodellisuuden osana.

6.2. Ulkoisten tekijöiden yhteys lasten kontrolliin/kontrolloitumiseen

6.2.1. Kausaalisiin attribuutioihin liittyvän haastattelun tulokset

Haastattelun tulosten yhteydet muihin tutkimuksen osiin jäivät suhteellisen heikoiksi, kun niitä tarkasteltiin perinteisesti kontrollin kokemusta ilmaisevien vastausten lukumäärien mukaan. Seuraavassa tarkastelun näkökulmana on haastattelun kysymyksien tarkastelu aihealueittain, ei siis pistemäärinä lasta kohden. Tuloksiin tulee suhtautua varauksella: haastattelua ei tehty tätä tarkoitusta varten eikä se kata kuin osan eri alueiden ongelmatilanteista. Vastauksia kysymyksittäin tulkittaessa esimerkkien ja mallivastausten määrä ja niiden analysointi vaatii runsaasti tilaa, kun pyrkimyksenä on tehdä lukijalle mahdolliseksi arvioida analyysin validiutta. Kun tulosten painoarvo ja niiden vaatima tila ovat ristiriidassa keskenään, on analyysi ja johtopäätökset siirretty liitteisiin.

6.2.2. Lasten huomion kohde ja kontrolli/kontrolloituminen

6.2.2.1. Aikuinen huomion kohteena

Aikuiseen kohdistettiin huomio tarkkailun aikana kaikkiaan 29 kertaa. 31 % ajasta (9 kertaa) lapsi toimi tällöin tilanteen ehtojen sisällä. Tällaisia tilanteita olivat esimerkiksi: lapsi seuraa opettajaa esikoulun aikana tai lapsi kysyy neuvoa esikoulutehtävien suorittamisessa. Oman tilanteensa ehtojen kanssa vuorovaikutuksessa lapsi oli opettajaan orientoituessaan keskimäärin 55 % ajasta. Tällaisia tilanteita olivat esimerkiksi: lapsi pukee ja samalla puhuu opettajan kanssa sekä lapsi kulkee ulkona opettajan mukana. Lapsen pitiytyminen omassa kontekstissa ilmeni 10 % (3 kertaa) ajasta. Tällaisia tilanteita olivat esimerkiksi: Lapsi haluaa itsepin- taisesti peliä, johon opettaja ei suostu tai lapsi häiritsee jonossa.

Lapsi, joka tarkkailun aikana kohdisti huomionsa tavallista useammin aikuiseen (1), löysi kontrollin havaitsemishaastattelussa esitetyille tilanteille harvemmin jonkin ratkaisukei- non (27), (korrelaatio .487, $p < .05$). Kontrollin näkökulmasta ilmiötä voisi selittää seuraavasti: Ehkä lapsi, joka tukeu- tuu paljon aikuiseen eri toiminnoissaan, ei opi niin helposti uusia tilanteen ratkaisustrategioita. Tämä ilmiö saattaisi johtaa itseään vahvistavaan kehään eli lapsi tukeutuu keino- jen puuttuessa entistä enemmän aikuisen apuun ja turvaan. Ongelmaan ratkaisua lähdettäisiin etsimään aikuiselta, ei niin- kään pyrittäisi ratkaisuun itsenäisesti.

Kontrollin havaitsemishaastattelussa lapsille esiteltiin eri- laisia ongelmatilanteita ja kysyttiin mm. oliko kyseistä on- gelmatilannetta sattunut omalle kohdalle. Lasten ilmoittami- en koettujen konfliktitilanteiden määrä (31) ja huomion koh- distaminen aikuiseen korreloivat myös positiivisesti (.486, $p < .05$). Siis sen lisäksi, että lapsilla on vähemmän ratkai-

sustrategioita tilanteille, heille myös sattuu erilaisia konfliktitilanteita useammin. Tulos on johdonmukainen: Jos ei ole monipuolisia tilanteen hallintakeinoja, ristiriitatilanteiden todennäköisyys kasvaa. Lapsi saattaa oppia erilaisia riippuvuuteen liittyviä strategioita, ei omaehtoisia ratkaisuja (vrt. Salonen et.al. 1982!)

6.2.2.2. Toinen lapsi huomion kohteena

Lapsi, joka tarkkailun aikana kohdisti huomionsa tavallista useammin toiseen lapseen (2), huomioi tavallista vähemmän kokonaistapahtumaa (4), (korrelaatio $-.616$, $p < .05$). Tulos on osittain itsestään selvä, sillä molemmat luokat ovat osia viiden luokan kokonaisuudesta, joiden summafrekvenssi on aina 100 eli lapsen tarkkaavaisuus kohdistuu aina johonkin. Kun kahdessa suurimmassa luokassa toinen arvo lisääntyy, toinen on taipuvainen vähentymään. Ehkä kannattaa kuitenkin panna merkillle, että toiseen lapseen orientoituvan lapsen konteksti on ilmeisesti suppeampi kuin laajempaa kokonaistapahtumaa huomioivan lapsen. Tälle ilmiölle kontrollin näkökulmasta antaa lisävalaistusta toista lasta tavallista enemmän huomioivan lapsen toiminnan eteneminen tavallista häiriöttömämmin (10), (korrelaatio $.638$, $p < .05$), mutta selviä tilanteen päättäviä onnistumiskokemuksia (9) on tavallista vähemmän (korrelaatio $.638$, $p < .05$). Ilmiötä tarkastellaan tarkemmin kohdassa 9.2 (Toiminnan eteneminen).

6.2.2.3. Huomion kohteena ei-sosiaaliset ilmiöt

Tavallista enemmän ei-sosiaalisiin kohteisiin orientoitunut lapsi toimii päiväkodin eri tilanteissa tavallista useammin kontekstin ehtojen sisällä (6), (korrelaatio $.641$, $p < .05$) ja vähemmän vuorovaikutuksessa kontekstin ehtojen kanssa (7), (korrelaatio $-.491$, $p < .05$) sekä tavallista vähemmän määrää

oman kontekstinsa rajat muista riippumatta (8), (korrelaatio $-.492$, $p < .05$). Tällainen lapsen mukautuvuus ilmenee myös päiväkodin kontekstin tasolla: hänellä ilmenee tavallista enemmän päiväkodin normien mukaista käytöstä (14), (korrelaatio $.479$, $p < .05$). Sama kuva vahvistuu verrattaessa tarkkailun tuloksia opettajien arvioihin lapsista: Enemmän ei-sosiaaliisiin asioihin orientoitunut lapsi on opettajien arvion mukaan vähemmän sosiaalisesti aktiivinen (20), ($-.749$, $p < .05$), aggressiivinen (22), ($-.561$, $p < .05$), dominoiva (25), ($-.658$, $p < .05$) ja tavallista enemmän ahdistunut (23), ($.645$, $p < .05$). Korkea korrelaatio ahdistuneisuuden kanssa viittaa siihen, että lapsi ei valitse ei-sosiaalisia kohteita niiden kiinnostavuuden vuoksi, vaan ennemminkin paetakseen ongelmia. Ei-sosiaalisia kohteita lapsi voi kontrolloida tarvitsematta pelätä ristiriitatilanteita. Tällainen taipumus olla virran vietävissä pyrkimyksenä välttää karikot vaikuttaa varmasti lapsen kontrollointitapojen laatuun. Asiaan palataan kohdassa 9.1.

6.2.2.4. Huomion kohteena kokonaistapahtuma

Kun lapsen huomion kohdistaminen luokiteltiin johonkin kokonaistapahtumaan kohdistuvaksi (4), ei tarkkaavaisuuden kohdetta yleensä pystytty tarkasti määrittelemään, vaan se vaihteli tapahtuman logiikan mukaan. Esimerkiksi jalkapalloa pelatessaan lapsi seuraa monenlaisia ilmiöitä riippuen pelin etene- misestä. Luokkaan tuli mukaan myös joitakin orientointikoh- teita etsiviä tapauksia: esim. sopivaa leikkiä tai leikkito- veria tai muuta eriytymätöntä etsintää.

Tavallista enemmän jotakin tarkemmin määrittelemätöntä koko- naistapahtumaa huomioinut lapsi toimii tarkkailussa kontekstin sisällä vähemmän (korrelaatio $-.633$, $p < .05$) ja enemmän vuoro- vaikutuksessa kontekstin rajojen kanssa (7), ($.633$, $p < .05$). Lapsi siis pyrkii tavallista enemmän ottamaan osaa oman kon-

tekstinsä ehtojen muokkaamiseen. Eli laajempia kokonaisuuksia huomioiva lapsi pyrkii myös näiden tilanteiden kontrolliin tavallista useammin. Laajempaan kontrolliin pyrittäessä vastustavien elementtien määrä kasvaa, mutta toisaalta mahdollisuudet useampiin onnistumisiin lisääntyvät. Näin näyttääkin olevan. Tavallista enemmän kokonaistapahtumia huomioiva lapsi saa selviä jännitteen poistavia onnistumiskokemuksia (9), (korrelaatio .479, $p < .05$) enemmän, mutta toisaalta toiminnan eteneminen katkeaa tavallista useammin (10), (korrelaatio $-.624$, $p < .05$).

Opettajien arviot lapsista antavat lisävalaistusta ongelmaan. Enemmän kokonaistapahtumaa huomioiva lapsi on opettajien arvioiden mukaan sosiaalisesti aktiivisempi (20), (korrelaatio $-.561$, $p < .05$), aggressiivisempi (22), (.458, $p < .05$), dominoivampi (25), (.48, $p < .05$) sekä tavallista vähemmän ahdistunut (23), ($-.567$, $p < .05$).

Yhteenvetona laajempia kokonaisuuksia huomioiva lapsi pyrkii tavallista useammin tilanteen ehtojen kontrolliin. Laajemmassa kokonaisuudessa nähdään ehkä enemmän vapausasteita, joita näillä lapsilla näyttää olevan myös rohkeutta testata. Itseenään vahvistava kehä on nyt ehkä päinvastainen kuin ei-sosiaaliin kohteisiin runsaasti huomionsa kohdistavalla lapsella. Tarkastellessaan laajempia kokonaisuuksia, toimiessaan vuorovaikutuksessa toiminnan ehtojen kanssa, onnistuessaan ja epäonnistuessaan lapsi oppii ehkä havaitsemaan yhä enemmän tilanteen sisältämiä mahdollisuuksia. Ilmeisesti saman asian eri puolta tarkastellaan lisää prosessitekijöiden yhteydessä toimintastrategioiden laadun kehittymisen osalta.

7. SISÄISET TEKIJÄT

7.1. Piirreteoreettisten ominaisuuksien validiudesta

Tämän tutkimuksen teoreettiset lähtökohdat eivät ole piirreteoreettisia vaan tilanteen merkitystä ja prosessia korostavia. Siksi lasten ominaisuuksia ei käsitellä erikseen omana osanaan vaan muiden tutkimustulosten tulkinnan apuna. Seuraavassa pyritään pohtimaan, ovatko opettajien arvioimat lasten ominaisuusarviot päteviä käytettäväksi muiden tulosten tulkinnan apuna. Koska arvioivia opettajia oli kaksi, voidaan tässä yhteydessä jonkin verran tarkastella arviointien reliabilitteettia.

Taulukko 1. Opettajien (2 kpl) lasten ominaisuuksien arviointien yhdenmukaisuus

itsehallinta	.658
sos. aktiivisuus	.61
harkitseva	.444
aggressiivisuus	.484
ahdistuva	.306
mukautuva	.302
dominoiva	.695

Korrelaatiot eivät kohoa kovin korkeiksi varsinkaan sellaisten ominaisuuksien kohdalla, joista ehkä ulospäin näkyy vähemmän huomiota herättäviä merkkejä (ahdistuva, mukautuva). Eli toisen opettajan arvioinneista ei vielä voi kovinkaan tarkasti ennustaa toisen opettajan arviointeja. Tämä herättää epäilyjä arviointien validiutta kohtaan. Toisaalta kuitenkin opettajien arviot yhdistettynä (eli numeerisesti arvioidun ominaisuuksien "määrän" 1-5 asteikolla yhteenlasketut pistemäärät) korreloivat merkittävästi monien muiden tutkimusten muuttujien kanssa ja sopivat hyvin kokonaiskuvaan. Ehkä on syytä myös mainita, ettei tutkija tarkastellut opettajien arviointeja ennen tutkimuksen analyysivaihetta. Saattaa siis olla, että opettajien arviot tukevat ja täydentävät toisiaan. On myös

huomattava, että arvosteluasteikon ollessa yhdestä viiteen pienetkin heilahtelut pudottavat nopeasti korrelaatiokerrointa.

Ennen ominaisuuksien arviointia opettajille suoritettiin Kelyn grid-testi, jossa opettajien annettiin luoda oma käsiteavaruutensa. Näin pyrittiin varmistumaan siitä, ettei opettajien tyypillisiin arviointikonstruktioihin kuulunut Pulkkinen mallin mukaisia mahdollisesti oletusten mukaisia ennakkokäsityksiä tai muita voimakkaasti vaikuttavia "teoriakehikkoja". Molempien opettajien käsiteavaruus vaikutti monipuoliselta toisen ehkä jonkin verran painottuessa kouluvalmiuksiin, toisen yleisiin käyttäytymistä kuvaaviin ominaisuuksiin. Pulkkinen luokitus ei ollut tuttu kummallekaan opettajalle.

Kun opettajien arviot lapsista oli laskettu yhteen, laskettiin vielä korrelaatiot eri ominaisuuksien välillä. Näin pyrittiin saamaan lisäselvitystä siihen, onko todella mitattu sitä mitä on ollut tarkoituskin mitata, ja sopivatko tulokset yhteen Pulkkinen teorian kanssa.

Taulukko 2. Lasten arvioitujen ominaisuuksien väliset korrelaatiot

	itseh.	sos.akt.	hark.	aggr.	ahd.	muk.
itseh.	1					
sos.akt.	.554	1				
hark.	.319	.281	1			
aggr.	.285	.771	.164	1		
ahd.	-.645	-.831	-.332	-.572	1	
muk.	-.405	-.504	-.044	-.773	.451	1
domin.	.539	-.89	.107	.762	-.668	-.477

Pulkkinen on käyttänyt jaotteluaan 8-vuotiaille tai sitä vanhemmille lapsille. Jaottelu näyttää muodostavan sisäisesti suhteellisen loogiset yhteydet myös alle kouluikäisiä arvioi-

taessa. Merkilllepantavaa on "ominaisuudeltaan harkitsevan" muuttujien väliset korrelaatiot muiden ominaisuusmuuttujien kanssa. Tämän muuttujanhan pitäisi korreloida positiivisesti itsehallinnan ja sosiaalisen aktiivisuuden kanssa ja negatiivisesti ahdistuneisuuden kanssa. Näin tapahtuukin, mutta korrelaatiot ovat pieniä. Muuttuja "ominaisuudeltaan harkitseva" ainoana ominaisuusmuuttujana ei korreloinut tilastollisesti merkittävästi minkään muun muuttujan kanssa. Pulkkisellahan harkitsevalla lapsella on oma määrätty merkityksensä (ideaalilapsi). Ehkä opettajat eivät arvioinneissaan olleet omaksuneet harkitsevan lapsen skeemaa Pulkkisen tarkoittamalla tavalla. Ominaisuuksien määritelmät käytiin keskustelun avulla läpi vastauslomakkeet annettaessa, mutta illalla kotona lomakkeita täytettäessä on merkitys ehkä unohtunut. Ehkä tutkijan olisi pitänyt liittää lomakkeeseen tarkat määritelmät jokaisesta muuttujasta erikseen kirjallisena. Toinen mahdollisuus on, ettei "harkitsevuus" ole merkittävä tekijä lapsen käyttäytymisen selittäjänä. Yleisesti ottaen korrelaatiot tukevat ominaisuusarviointien validiutta (kuitenkin sillä edellytyksellä, että Pulkkisen malli pätee todellisuudessa).

7.2. Toiminnan motiivi

Lasten toiminnan motiiveja (toiminnan liikevoima, vrt. Hacker 1982) pyrittiin saamaan selville kysymyksillä, joissa lapsia pyydettiin kertomaan, mikä päiväkodissa on mukavinta. Syitä mukavuuteen (motiiveja) pyrittiin tarkentamaan esittämällä jatkokysymyksiä: "Miksi se on mukavaa?" Haastattelun tulokset on esitetty taulukossa 3.

Eniten syynä toiminnan mukavuuteen esitettiin tilanteen sisältämää toimintaa (8 kpl). Kahdeksan lasta ei osannut tai halunnut sanoa syytä toiminnan mukavuuteen. Kolme vastausta ei sovi luokkaan "tilanteen sisältämä toiminta". Vastaus "kädet suttaantuu (!?)" viittaa ainakin periaatteessa askartelun ole-

Taulukko 3. Lasten mainitsevat mukavat asiat ja lasten ilmoittamat syyt mukavuuteen päiväkodissa

mukava asia	syy
esikoulu	saa tehdä tehtäviä
leikki	voi tehdä patjoista majan
laulutunti	saa laulaa
leikki	touhua kavereitten kanssa
piirtäminen	(joo?)
junaradalla leikkiminen	?
leikki	?
leikkiminen	saa leikkiä
patjat	(en tiiä)
voi pelata muistipeliä	?
leikki	on kiva olla
leikki	?
askartelu	kädet suttaantuu
nukkuminen	saa nukkua kauan
leikkiminen, kaikki	?
leikkiminen	saa tehdä kaikkea
leikkiminen	?

van keinon tavoitteen saavuttamiseksi. Vastaus "on kiva olla" liittyy tilanteen ominaisuuteen. Vastaus "saa nukkua kauan" on motiiviltaan epäselvä.

Samoin muissa "mukavuuden" osa-alueissa syynä toiminnan mukavuuteen mainittiin järjestelmällisesti tilanteeseen liittyvä toiminta. Ulkoleikissä 15 vastausta 19:sta viittaa toimintaan. Vain yksi vastaus viittaa tilanteen ominaisuuteen (raitis ilma) ja mahdollisesti keinoon saavuttaa tavoite.

Sisäleikissä kaikki lapset mainitsivat mukavaksi asiaksi jonkin toiminnan. Syiksi toiminnan mukavuuteen mainittiin kuusi kertaa tilanteen sisältämä toiminta (saa pistää numerot järjestykseen), kuusi lasta ei osannut sanoa syytä, kolmen lapsen syy viittasi kivaan esineeseen, kahden yleisempään kiinnostukseen (on kotonakin), yhden lapsen mielestä toiminta oli mukavaa, koska "kaveri leikkii sitä" ja yhden lapsen mielestä tilanteen sisältämä ominaisuus tai tunnelma "saa olla rauhassa".

Ohjattu toiminta on mielenkiintoinen osa-alue, sillä varsinkin aikuiset näkevät sen yleensä keinona saavuttaa kasvatuksen tavoitteita. Lapset eivät ehkä näe tilannetta aivan samoin.

Taulukko 4. Lasten mainitsevat mukavat asiat ja syyt niihin ohjatuissa toimintatuokioissa

mukava asia	syy
askartelu	?
rairuohon kasvattaminen	saa kastella itse
kalenterilapun saa ottaa	lappu on kiva saada
lukeminen	saa aivoihin järkeä
pääsee laulutunnilla leikkimään	?
lukeminen	?
leipurileikki	vedetään pullat uunista
askartelu	saa puuhata
jumppa	saa jumpata
lukeminen	siinä on kuvia
lukeminen	saa katsoa jänniä kirjoja
esikoulu	saa piirtää
askartelu	tykkään - kotonakin
	askartelen
vesileikki	saa leikkiä leluilla
retkeily	saa mennä - eväiden syönti
laulutunti	leikki leikissä,
	laulussa kuunnella
jumpataan	kun tanssitaan rokkia

15 vastausta viittaa tilanteeseen ja 14 kertaa vastausta perustellaan tilanteeseen sisältyvällä toiminnalla. Vain yksi lapsi ilmoittaa syyksi ohjatun toiminnan olevan keino saavuttaa jokin tavoite.

Tuloksia voisi tulkita siten, että lapsen motiivi suuntautuu usein itse toimintaan tuloksen sijaan. Tyydytystä näyttää tuovan toimiminen. Välinearvo näyttää olevan toissijainen tekijä. Kun keino ja tavoite ovat yhtä, ei kontrollin kokemuksen määritelmä enää pidä paikkaansa. Kun keskeistä ei

olekaan enää, aiotut tulokset (tavoitteet) vaan itse toiminta, kontrolli saavutetaan toiminnan edetessä lapsen haluamalla tavalla, ei niinkään aina aiotut tulokset saavutettaessa. Mielenkiintoisen näkökulman tähän tulokseen antaa Whiten effectance-motiivit. Harterin (1978, 34-64) mukaan lapsen aikaansaama muutos ympäristössä toimii onnistumista vastaavana palkitsevana kokemuksena.

Haastattelun tämän osan tulokset saavat ehkä tukea tarkkailussa toiminnan onnistumista/epäonnistumista koskevista havainnoista, joiden mukaan lapsen toiminta yleensä eteni normaalisti ilman enempiä selkeitä tilanteen päättäviä onnistumis- tai epäonnistumiskokemuksia. Perinteisesti kontrollin kokemus-testit on tehty joko ennalta asetettuihin onnistumis- ja epäonnistumismahdollisuudet sisältäviin tilanteisiin suhteutettuna tai heille on esitetty tämän suuntaisia kysymyksiä, joissa vaihtoehtona on vain onnistuminen/epäonnistuminen. Luonnollisessa ympäristössä lasten kontrollin kokemuksia ei juurikaan ole havainnointu. Siksi tämän tutkimuksen tulokselle on vaikea etsiä vertailukohtaa. Intuitiivisesti voidaan kuitenkin verrata tulosta esim. aikuisen jokapäiväiseen elämään. Kuinka monta selvää aikuisen kontekstiin liittyvää onnistumis/epäonnistumiskokemusta tavalliseen päivään sisältyy? Olisiko parempi puhua useammin toiminnan välillä paremmasta ja välillä huonommasta etenemisestä.

Toinen kontrollin kokemuksiin yleisesti liittyvä näkemys on, että ihmisellä on olemassa jonkinlainen tavoitetila. Päämäärään pyrkivän ihmisen nykytilan ja tavoitetilan välillä vallitsee jännite. Kontrolli saavutetaan vain saavuttamalla tavoitetila. Jos tavoite ja toiminta yhtyvät, kuten näyttää usein käyvän ainakin alle kouluikäisten lasten positiivisväritteisessä päiväkotitoiminnassa, häviää jännite ehkä myös nykytilan ja tavoitetilan välillä. Kuva ihmisestä päämäärään pyrkivänä olentona yhdistettynä havaintoon, jonka mukaan ihminen ei useinkaan tyydy saavutettuun tavoitteeseen, on saa-

nut tutkijat muodostamaan erilaisia tarve- tai tavoitehierarkioita (vrt. Maslow, Olkinuora). Jos olennaista ei olisi jännite nykytilan ja tavoitetilan välillä, keskeisiksi nousisivat itse tilanteessa olevat jännitteet ja tilanteen kehittymisen ehdot. Tämä selitys vastaisi myös siihen, miksi kontrollin kokemus -haastattelulla ja muulla tutkimuksella ei ollut juurikaan yhteyksiä keskenään. Tutkimustulokset sisältävät kuitenkin useita väliintulevia muuttujia etenkin kysymyksen sanamuodon ja aihealueen sekä lasten vastauksiin liittyvän kielen ja kognitiivisten valmiuksien osalta. Eli kysymys ei ehkä mittaakaan lasten toiminnan motiiveja eikä lapsilla vielä ole valmiuksia verbaalisesti kuvata toimintansa motiiveja. Tarvitaan jatkotutkimuksia.

7.3. Sukupuolen yhteys kontrolliin/kontrolloitumiseen

Sukupuoli on laatuasteikon muuttuja. Koehenkilöiden pienen määrän ($n = 19$) vuoksi muuttujien välisten yhteyksien tulee olla huomattavat, jos tuloksilta edellytetään tilastollista merkitsevyyttä khi-analyysia käyttäen ($p < .05$). Tällaisia yhteyksiä löytyi kolme. Suurimmat erot tyttöjen ja poikien välillä ilmenivät kysyttäessä lapsilta, mitä normien vastaisia (kiellettyjä) asioita he olivat päiväkodissa tehneet. Vain 18 % tytöistä ilmoitti tehneensä jotakin kiellettyä, kun pojista vähintään yhden normien vastaisen teon ilmoitti 87 % ($p < .05$). Onko kysymyksessä todellinen "kiltteys" vai onko esimerkiksi tytön ideaaliin kuuluva kiltteys esteenä asian todellisen laidan ilmaisemiselle?

Tarkkailun perusteella erot eivät ole aivan yhtä selvät. Sen mukaan 45 % tytöistä toimi normien vastaisesti ainakin kerran, kun taas pojista normien vastaisesti toimi 63 %. Ero ei ole tilastollisesti merkitsevä. Jos lasketaan yhteen kaikkien poikien ja kaikkien tyttöjen normien vastaiset teot ja jaetaan se poikien ja tyttöjen yhteismäärällä saadaan seuraava tulos:

Tytöt tekivät keskimäärin 0,45 kappaletta normien vastaisia tekoja ja pojat 2,0. Poikien määrän suhteellinen kasvu johtuu siitä, että kolme selvästi eniten normeja rikkonutta lasta olivat poikia. Muut tutkimuksen tulokset siis osittain tukevat haastattelun tilastollisesti merkittävän tuloksen, jossa tytöt ilmoittavat tekevänsä vähemmän kiellettyjä asioita, totuusarvoa.

Tilanteen kontrolliin liittyvät jatkokysymykset kuuluvat:

1) ovatko tytöt "kiltimpiä" eli ovat taipuvaisia kontrolloimaan/kontrolloitumaan päiväkodin toiminnan ehtojen suuntaisesti siksi, että rooli tai esim. sisäistynyt inhibitio on voimakkaampi vai 2) johtuuko ero siitä, että tytöt ovat sisäistäneet päiväkodin normit poikia syvemmin, jolloin tyttöjen toiminta tapahtuisi useammin "luonnostaan" päiväkodin normien sisällä? Toisin sanoen johtuuko ero tyttöjen pyrkimyksestä sopeuttaa itseään päiväkodin kontekstiin vai siitä, että päiväkodin kontekstin ehdot ovat hyvin lähellä oman kontekstin ehtoja.

Näihin kysymyksiin etsittiin vastausta kysymällä "mitä kiellettyä haluaisit tehdä?". 77 % pojista luetteli vähintään kaksi asiaa, kun taas tytöistä vähintään kaksi asiaa luetteli vain 27 % ($p < .05$). Jos lasten vastaukset ovat totuudenmukaisia, merkitsisi se sitä, että tytöt kokevat tilanteen ehtojen kontrollin poikia useammin silloinkin, kun toiminta tapahtuu päiväkodin kontekstin sisällä. Pojilla sen sijaan näyttää haastattelun perusteella olevan useammin päiväkodin kontekstista poikkeavia suuntia, jolloin syntyy ristiriitoja - pyrkimys kontrolloida oman kontekstin ehtoja ei sovi yhteen päiväkodin kontekstin ehtojen kanssa. Ilmeisesti normien sisäistäminen ja lasten intressien toteuttamista ehkäisevät voimat (esim. roolit, inhibitiot) ovat kiinteässä vuorovaikutuksessa keskenään. Kolmas tilastollisesti merkittävä tekijä ilmeni opettajien arvioimassa aggressiivisuudessa. Tytöistä vain 18 % arvioitiin keskimääräisesti tai keskimääräistä enemmän

aggressiiviseksi, kun luku pojilla oli 75 % ($p < .05$). Aggression runsaampaa esiintymistä voidaan tarkastella poikien osalta edellisen tuloksen valossa: kun olemassaoleva tai odotettu kontrolli on uhattuna tai evätään, ilmenee usein reaktanssia, joka johtaa aggressioon. Kun pojilla on enemmän päiväkodin normeista poikkeavia intressejä eli heiltä pyritään eväämään kontrolli oman toimintansa suuntaisiin ehtoihin, seurauksena on enemmän aggressiota. Toisaalta myös poikien sisäiset intressien toteuttamista ehkäisevät voimat (roolit, inhibitiot) ovat vähäisempiä, jolloin reaktio esteisiin voi olla ulospäin-suuntautuneempi eikä esim. avuttomuus.

8. PROSESSITEKIJÄT

8.1. Kontekstin ehtojen mukainen toimintastrategia

Kun lapsi toimii kontekstin ehtojen mukaisesti, hän ei pyri kontrolloimaan tilanteen ehtoja. Tämän tapainen suhtautumistapa tilanteeseen voi johtua ainakin seuraavassa käsiteltävistä toisiinsa läheisesti yhteydessä olevista syistä.

Ensinnäkin lapsen omat intressit voivat olla samansuuntaiset tilanteen ehtojen kanssa: Lapsen mielestä tilanne etenee tavalla, joka ei vaadi toiminnan ehtojen muuttamista. Tällaisen suhtautumistavan yleisyydestä kertoo tutkimuksen tulos, jonka mukaan haastattelussa tavallista enemmän kontekstin mukaisia ratkaisustrategioita esittänyt lapsi (28) luetteli lukumääräisesti tavallista vähemmän päiväkodissa kiellettyjä asioita, joita hän haluaisi tehdä (30), (korrelaatio -0.593 , $p < .05$). Tämä viittaa päiväkodin kontekstin kanssa samansuuntaisiin intresseihin, mutta myös syytekijään kaksi.

Toiseksi lapsi saattaa pyrkiä mukauttamaan omaa toimintaansa muiden toimintaan erilaisista intresseistä huolimatta. Lapsi voi esim. haluta leikkiä jotakin muuta leikkiä, mutta pyrkii sopeutumaan muiden vaatimuksiin. Tällainen toiminta omien intressien vastaisesti voisi aiheuttaa esim. ahdistuneisuutta tai lisääntynyttä reaktiivisuutta stressiin. Tarkkailun osalta ahdistuneisuuden operationaalistaminen epäonnistui, mutta opettajien arviot lasten ahdistuneisuudesta (23) ja tarkkailun kontekstin mukainen toiminta (6) korreloivat positiivisesti $.596$ ($p < .05$).

Kolmanneksi lapsen intressinä saattaa olla mahdollisimman hyvä sopeutuminen tilanteen ehtoihin. Tätä kolmatta vaihtoehtoa kuvaa erään epävarman ja alistuvan tytön vastaus kysymykseen,

miksi jossakin tilanteessa kaikki lapset pitäisivät hänestä ja haluaisivat leikkiä hänen kanssaan: "kaikki haluaa leikkiä mun kanssa, koska teen niin kuin muut käskee". Tällainen lapsi kokee tilanteessa kontrollia, kun hän alistuu muiden kontrolliin. Eli tilanteen ehtoihin alistuminen voi olla keino kokea kontrollia tilanteessa! Tämä näkökulma tekee ymmärrettäväksi tutkimustuloksen, jossa tavallista enemmän kontekstin mukaisesti käyttäytyvä lapsi (6) ilmoitti tavallista enemmän sääntöleikkejä kysyessä mukavaa asiaa päiväkodissa (36), (korrelaatio .604, $p < .05$). Sääntöleikeissä lapsen toiminnan ehdot ovat ennalta asetetut ja selkeät, lapsi ei joudu konfliktiin toiminnan määrittelyn suhteen. Ehkä säännöt antavat mukautuvalle lapselle tukirangan, johon tukeutua. Tilanteen ehdot, moraali, säännöt ja toimintastrategiat ovat tietyissä kehyksissä, jotka antavat lapselle toiminnan suunnan ja ponnistus pohjan.

Tällainen preferenssi suorittaa valmiiksi määritellyjä toimintoja ei ole omiaan lisäämään lapsen toimintastrategioita ja niiden joustavuutta uusissa tilanteissa. Lapsen keinot tulla toimeen erilaisissa tilanteissa eivät kehity monipuolisesti. Tätä näkemystä tukee tutkimuksen tulos, jonka mukaan lapsi, joka tavallista useammin ei löydä haastattelun ongelmatilanteisiin minkäänlaista ratkaisua, ilmoittaa tavallista useammin erilaisia työtehtäviä mukavina asioina päiväkodissa. Tulosta voisi tulkita siten, että toiminnan ehdot ja sisällöt ovat määrättyt ennalta. Näin lapsella on valmiit toimintastrategiat samoin kuin sosiaalinen tuki toiminnan suorittamiseksi. Tällaiselle lapselle ei päiväkodissa tilanteen kontrolli ole olennaista, vaan kontrolli tilanteessa.

Taulukko 5. Kontekstin mukaisia ratkaisustrategioita haastattelussa

Ongelma	Ratkaisu
1. Jollakin toisella on se lelu, jonka itse haluaa	Odottaa leikin loppumista, ottaa sitten
2. Leikki jää kesken	Ei konstia, jatkaa myöhemmin
3. Kaveri haluaa eri leikkiä kuin sinä	Suostuu vaihtamaan
4. Laulutunnilla ei pääse leikkiin	Ei ratkaisukeinoja
5. Askartelutyö menee pilalle	Ei voi tehdä mitään
6. Joku ottaa ulkona sinun kelkkasi	Antaa heti, leikkii muita
7. Ei pidä päiväkodin ruuasta	Kaikilla lapsilla ongelman ehtoihin liittyvä strategia
8. Ei saa nukkuma-aikana unta	Ei konstia, harmittaa

8.2. Kontekstin ehtojen kanssa vuorovaikutuksessa olevat toimintastrategiat

Kontekstin ehtojen kanssa vuorovaikutuksessa ollessaan lapsi on mukana muuttamassa tilannetta haluamaansa suuntaan tai muiden voimien (esim. lapset, aikuiset, esineet) pyrkiessä sitä muuttamaan hän aktiivisesti pyrkii vaikuttamaan tilanteen ehtojen ennallaan pysymiseen. Tuloksia arvioitaessa tulee muistaa päiväkodin erityispiirteet: pienissä tiloissa hyörii yli kaksikymmentä ihmistä. Tällöin sosiaalinen puoli korostuu. Niinpä tarkkailussa tilanteidenehtojen kanssa tavallista enemmän vuorovaikutuksessa olevat lapset (7) ovat opettajien arvion mukaan sosiaalisesti aktiivisempia (20), (korrelaatio .488, $p < .05$) ja dominoivampia (25), (korrelaatio .44, $p < .05$). Tällaiset lapset kohdistivat huomiotaan ei-sosiaalisiin kohteisiin tavallista vähemmän (3), (vrt. kappale 6.2.2.3.).

Tilanteen kontrollointipyrkimysten ulottaminen tilanteen "sisältä" sen ehtoihin laajentaa kontrolloitavia tekijöitä yleensä

sä sekä määrältään että laadultaan, eli sekä kontrolloitavat asiat lisääntyvät samoin kuin lapsi omaehtoisesti tuo tilanteeseen aineksia, joita häneltä tilanteen muut tekijät (esim. ihmiset) eivät vaadi. Kontrolloitavien tekijöiden kasvaessa myös tapahtumien määrä kasvaa. Tämä ilmenee tavallista enemmän kontekstin kanssa vuorovaikutuksessa olevien lasten toiminnan tavallista tiheämpänä keskittymisenä (10), (korrelaatio .505, $p < .05$). Toiminnan etenemisen katkaisi onnistuminen 10 kertaa ja epäonnistuminen 3 kertaa. Kontekstin mukaisesti käyttäytyvä onnistui vain kaksi kertaa eikä kokenut epäonnistumisia lainkaan. Näinollen voi sanoa, että kontrollin piiriin haluttavan alueen laajetessa niin riskit kuin onnistumismahdollisuudetkin kasvavat. Opettajat arvioivat tilanteen ehtojen kanssa vuorovaikutuksessa paljon toimivat lapset tavallista vähemmän ahdistuneiksi (korrelaatio $-.44$, $p < .05$). Syitä tähän etsitään seuraavassa luvussa kausaalisten attributioiden yhteydessä. Yleisesti voidaan kuitenkin todeta, että ilmeisesti lapset eivät koe asettavansa minäkuvaansa alttiiksi niin usein kuin enemmän kontekstin mukaisesti toimivat. Tämä rohkeus tai intressi tilanteen ehtojen kontrollointiin antaa lapselle enemmän kokemusta ja palautetta, jonka avulla lapsi tulevaisuudessa pystyy samassa tilanteessa toimimaan entistä paremmin sekä suhtautumistavan säilyessä ulottamaan kontrollin tarvittaessa tilanteen useampiin eri puoliin. Tarkkailussa tilanteen ehtojen kanssa tavallista runsaammin vuorovaikutuksessa ollut lapsi antoi haastattelussa esitettyihin ongelmatilanteisiin tavallista useammin ainakin jonkin ratkaisukeinon (27), (korrelaatio $-.452$, $p < .05$). Nämä ratkaisukeinot olivat selvästi harvemmin kontekstin mukaisia (28), (korrelaatio $-.789$, $p < .05$) ja enemmän kontekstin rajojen kanssa vuorovaikutuksessa olevia ratkaisuja (29), (korrelaatio $-.574$, $p < .05$). Kaikki lasten vastaukset eivät kuitenkaan aina olleet yksiselitteisesti sijoitettavissa johonkin luokkaan, vaan joskus oli suoritettava tulkintaa. Seuraavassa joitakin malliesimerkkejä ongelman ehtojen kanssa vuorovaikutuksessa oleviksi toimintastrategioiksi luokitelluiksi käyttäytymismuodoiksi.

Taulukko 6. Kontekstin ehtoihin liittyviä ratkaisustrategioita haastattelussa

Ongelma	Ratkaisu
1. Jollakin toisella on se lelu, jonka itse haluaa	Pyytää lelua, tekee eri leikin
2. Leikki jää kesken (esim. laulutunnin takia)	Kukaan ei keksinyt ehtoihin liittyvää ongelman ratkaisua
3. Askartelutyö menee pilalle	Opettajalta uusi paperi, sanoo opettajalle
4. Kaveri haluaa eri leikkiä kuin sinä	Hakisi toisen kaverin, vaihdettaisiin leikkiä
5. Laulutunnilla ei pääse leikkiin	Nostaa käden, istuu nätisti
6. Joku ottaa ulkona sinun kelkkasi	Sanoo, että kohta on vaihto
7. Ei pidä päiväkodin ruuasta	Nielaisee nopeasti, ottaa vähän
8. Ei saa nukkuma-aikana unta	Ajattelee ihania asioita, laittaa silmät kiinni

Lapsi, joka tavallista useammin ilmoittaa ongelman ehtojen kanssa vuorovaikutuksessa olevan ratkaisun, toimii tarkkailussa harvemmin kontekstin sisällä (6), (korrelaatio $-.574$, $p < .05$) sekä enemmän vuorovaikutuksessa kontekstin ehtojen kanssa (7), (korrelaatio $.644$, $p < .05$). Haastattelu ja tarkkailu tukevat tulosten osalta toisiaan. Virhemahdollisuutena on tutkijan ennako-odotukset haastattelussa (haastateltavan johdattelu) sekä epäselvien vastausten luokitteluvaiheessa.

Tilanteen ehtojen kanssa vuorovaikutuksessa runsaammin oleva lapsi näyttää suhtautuvan sääntöihin eri tavalla kuin runsaammin kontekstin mukaisesti toimiva lapsi, sillä mukavia asioita kysyttäessä nämä lapset luettelivat muita vähemmän sääntöleikkejä mukavina asioina päiväkodissa (korrelaatio $-.604$, $p < .05$). Eli leikit, joissa kontekstin ehdot ovat tarkasti määritellyt, eivät miellyttäneet näitä lapsia yhtä paljon kuin muita (vrt. kappale 8.1!).

8.3. Omassa kontekstissa pitäytyvät toimintastrategiat

Pitäytyessään omassa kontekstissa lapsi ei ota esim. muiden mielipiteitä tai tilannetta huomioon, vaan toimii tai pyrkii toimimaan tilanteelle antamiensa omien ehtojen suuntaisesti. Tämä oma konteksti voi syntyä ainakin kolmella toisiinsa läheisesti liittyvällä, mutta ehkä asian eri puolia valaisevala tavalla.

Ensinnäkin lapsella saattaa olla omia intressejä, jotka eivät sovi yhteen ympäristön intressien kanssa. Lapsi haluaa tehdä jotakin, joka ei sovi yhteen muiden toiminnan kanssa. Tämä ilmiö näkyy päiväkodin tasolla tavallista runsaamman omassa kontekstissa tapahtuvan käyttäytymisen (8) sekä haastattelussa lueteltujen kiellettyjen asioiden lukumäärän positiivisena korrelaationa (31), (.512, $p < .05$). Samoin runsas oman kontekstin mukainen käytös poikkeaa ei vain välittömästä tilanteesta, johon lapsi on yhteydessä, vaan usein myös päiväkodin kontekstista (14), (korrelaatio .541, $p < .05$). Opettajien arvion mukaan tällaiset lapset olivat tavallista vähemmän mukautuvia (24), (korrelaatio -.543, $p < .05$) ja ahdistuvia (23), (korrelaatio -.508, $p < .05$), joka antaisi viitteitä siitä, että tällaiset lapset myös tavallista useammin tekisivät omien intressiensä mukaan. Kun tällaiset lapset vielä opettajien arvioiden mukaan ovat sosiaalisesti tavallista aktiivisempia (20), (korrelaatio .434, $p < .05$), on yhteentörmäyksen mahdollisuus suuri.

Toiseksi lapsen intressit voivat liittyä ja saada motiivinsa jostakin kontekstista, mutta hänen motiiviensa suunta on toinen. Esimerkiksi kotileikissä lapsi voi tyrannisoida tai kiusata toisia. Eli toiset haluavat leikkiä kotia, kun omassa kontekstissa pitäytyvä lapsi pyrkii antamaan kotileikille hänen omien ehtojensa mukaisen ratkaisun. Lapsi ei tässä tilanteessa välttämättä haluakaan löytää toiminnalle yhteisiä ehtoja, vaan hänen pyrkimyksensä voivat liittyä muiden pyrkimys-

ten ehkäisemiseen tai muiden dominoimiseen. Tarkkailussa oli oma luokka kontekstiin liittyvälle kiusaamiselle, mutta sen operationaalistaminen oli vaikeaa: Milloin lapsen toiminta poikkeaa muiden toiminnasta intressierojen takia, milloin esim. dominointipyrkimysten takia? Siksi runsaan oman kontekstin mukaisen käyttäytymisen ja päiväkodin kontekstiin liittyvän kiusaamisen (16) korrelaatioon (.451, $p < .05$) täytyy suhtautua varauksella. Opettajien arvion mukaan tällaiset lapset olivat keskimääräistä enemmän dominoivia (25), (korrelaatio -.524, $p < .05$).

Erilaisiin intressialueisiin, intressien suuntaan ja dominointipyrkimyksiin voidaan vielä liittää toimintastrategioiden laatu: Lapset, jotka haastattelussa ilmoittivat ongelmien ratkaisustrategioiksi omassa kontekstissa pitäytyvän strategian, toimivat tarkkailussa enemmän normien vastaisesti (14), (korrelaatio .456, $p < .05$). Eli ongelmatilanteen esiintyessä ongelman ratkaisustrategiat ovat useammin vain oman näkökulman huomioivia. "Joko minä saan tahtoni läpi, tai sitten toinen - muita vaihtoehtoja ei ole". Tällaisella lapsella voi olla vaikea huomioda toisten lasten tarpeita. Taulukossa 7 on esimerkkejä oman kontekstin mukaisiksi arvioiduista toimintastrategioista.

Toiminnan ratkaisustrategiat ovat kaavamaisia. Lapsi pyrkii omien intressien toteuttamiseen huomioimatta muita tilanteen tekijöitä. Jos kysymyksessä on vajavainen vaihtoehtoisten tilanteen kontrolloikeinojen valikoima, saattaisi yksi mahdollisuus olla opettaa lapsille uusia käyttäytymistapoja. Jos kysymyksessä on päiväkodin intressien kanssa erilainen suuntautuminen ja oletuksena on, että päiväkodin intressit ovat lapsen kokonaispersoonallisuuden kannalta "hyviä", olisi huomiota kiinnitettävä lapsen intressien saattamiseksi lähemmäs päiväkodin vastaavia. Tämä voisi tapahtua esim. henkilösuhteiden lähentämiseen pyrkimällä ja päiväkodin moraalisen sisäistämiseen pyrkimällä, jolloin lapsi saattaisi oppia näkemään

Taulukko 7. Omaan kontekstiin liittyviä ratkaisustrategioita haastattelussa

Ongelma	Ratkaisu
1. Jollakin toisella on se lelu, jonka itse haluaa	Tulee riita, nappaa sen toiselta
2. Leikki jää kesken	Menee piiloon
3. Kaveri haluaa eri leikkiä kuin sinä	(Ei oman kontekstin mukaisia ratkaisustrategioita)
4. Laulutunnilla ei pääse leikkiin	- " -
5. Askartelutyö menee pilalle	- " -
6. Joku ottaa ulkona sinun kelkkasi	Ei anna - pitää kiinni, tönnäisee toisen selälleen
7. Et pidä päiväkodin ruuasta	(Ei oman kontekstin mukaisia ratkaisustrategioita)
8. Ei saa nukkuma-aikana unta	- " -

itsensä enemmän muiden kanssa samalla puolella olevaksi, ei niinkään vastaan olevaksi. Jos taas kysymyksessä on lapsen vajavainen kyky havaita esim. toisten lasten tarpeita, olisi huomio empatiaan liittyvien taitojen oppimiseen.

Tärkeä näkökohta on kuitenkin, ettei lapsen suinkaan aina tarvitse toimia muiden näkemysten mukaan. Omien intressien järjestyttävyyden läpiviennin taito on tarpeellinen taito. Kysymys on lähinnä siitä, pystyykö toimimaan omien intressiensä mukaan silti muiden näkökulma ja vaihtoehtoiset toimintastrategiat huomioiden.

9. TOIMINNAN TULOS

Jotta jonkin toiminnan voi sanoa onnistuneen, sen tulee täyttää neljä ehtoa. Ensinnäkin lähtötilanteen ja tavoitetilan välillä tulee olla ero. Jos esim. lapsi paraikaa toteuttaa tavoitettaan toimimalla haluamallaan tavalla, nykytila ja tavoitetila ovat yhtä. Toiseksi tavoitetilan saavutettuaan ainakin jotkut toiminnan aspektit loppuvat: toiminta sellaiseen käy tavoitteen saavuttamisen jälkeen tarpeettomaksi. Kolmanneksi on oltava tavoite johon pyritään. Jos sellaista ei ole havaittavissa, ei ole myöskään kriteeriä, jonka mukaan onnistumista jonkin suhteen voitaisiin arvioida. Neljänneksi jotta toimintaa voisi kutsua onnistumiseksi, siihen täytyy sisältyä jossain määrin ponnistusta tai epävarmuustekijöitä. Esim. 2-vuotiaalla lapsella kuivana pysyminen voidaan määritellä onnistumiseksi, 5-vuotiaalla yleensä ei.

Kun lapsia tarkkailtiin luonnollisessa ympäristössä ilman ennalta asetettuja kriteerejä, onnistumisen ja epäonnistumisen tarkka raja-osa osoittautui vaikeaksi. Epäselkeitä tilanteita ei kuitenkaan haluttu kirjata ylös. Niinpä selviä onnistumistilanteita pystyttiin kirjaamaan vain 13 kappaletta (kaikkiaan havaintoja oli ensimmäisessä tarkkailussa 285 kpl). Tällaisia tilanteita olivat esim. seuraavat:

- Lapsi suostuttelee opettajan antamaan liinan kirjoiltavaksi sisäleikin aikana
- Tyttö voittaa pojan painissa ja hän juhlii voittoa
- Lapsi viittaa ruokailussa, kysyy ongelmaansa ratkaisua, ratkaisu löytyy
- Lapsi suostuttelee muita ottamaan hänet mukaan leikkiin, hänet otetaan

Havaittujen selvien onnistumistilanteiden pieni määrä (5 % ajasta) johtuu varmasti osittain muuttujan operationaalista-

misen epäonnistumisesta. Käytännössä tulos tarkoittaisi sitä, että lapsi klo 8.00-12.15 välisenä aikana onnistuisi toiminnassaan siten, että toiminta selvästi on saavuttanut positiivisen lopputuloksen, vain 3,4 kertaa.

Myös epäonnistumistilanteita havaittiin vähän, ainoastaan 8 kertaa. Tällaisiksi arvioitiin esim. seuraavat:

- Lapsi ulkoilutilanteessa loukkaa vatsansa
- Lapsi haluaa opettajan syliin, mutta ei pääse
- Lapsi numeropeliä pelatessaan ei löydä numeroa
- Lapsi käsienpesutilanteessa haluaa altaan kokonaan itselleen, mutta opettajan tullessa paikalle joutuu väittelyn jälkeen antamaan tilaa

Tarkkailun tuloksen perusteella lapsi kokisi siis selvän tilanteen päättävän epäonnistumisen klo 8.00-12.15 välisenä aikana vain keskimäärin 1,9 kertaa.

Suurin osa toiminnasta (264 kpl) kirjattiin luokkaan "toiminta etenee", joka käytännössä tarkoittaa toiminnan menevän omaa rataansa; muuttuen, vaihtuen, sisältäen sekä positiivisia että negatiivisia elementtejä. Toiminnan tavoitetta sekä tavoitteen selvää saavuttamista ei kuitenkaan pystytty varmasti havaitsemaan. Tällaisia tilanteita olivat esim:

- Lapsi suorittaa esikoulutehtäviään (värittää kirjaa)
- Lapsi hakee ruokaa
- Lapsi pelaa muistipeliä
- Lapsi odottelee ulos pääsyä

Lapsen toiminta etenisi siis lähes 93 % ajasta ilman selviä onnistumis- tai epäonnistumistilanteita. Toisaalta on muistettava, että luokka "toiminta etenee" sisältää runsaasti tilanteita, joista voidaan sanoa, että tilanteen eteneminen on lapsen kannalta positiivista tai negatiivista. Näiden tilanteiden arvioiminen esim. asteikolla 1-5 osoittautui kuitenkin liian paljon tulkintaa ja väliintulevia muuttujia sisältäväksi.

Onnistumis- ja epäonnistumistilanteiden vähyyden syytä voidaan operationaalistamisen vaikeuden lisäksi etsiä myös päiväkodin käytännöistä. Esim. esikoulutehtävät ovat yleensä tehtäviä, jotka lapset pystyvät suorittamaan paremmin tai huonommin, harvoin kuitenkaan täysin epäonnistuen. Lapsille ei anneta tehtäviä (esim. kokeita), joissa ennalta määrättyjen kriteerien pohjalta lapsille kerrottaisiin ovatko he onnistuneet tai epäonnistuneet. Sosiaalisessa kanssakäymisessä ristiriitoja tai kilpailutilanteita lukuunottamatta tilanteita ja niiden kehitystä kuvaavat paremminkin sanat positiivinen ja negatiivinen kuin onnistuu/epäonnistuu.

Toinen tekijä lienee lapsen kehitystaso ja toiminnan laatu. Alle kouluikäisen lapsen toiminta on lyhytjännitteisempää kuin aikuisten ja lisäksi toiminta lienee usein sinänsä arvokasta.

9.1. Toiminnan onnistuminen

Koska edellä kuvatuista syistä toiminnan onnistumisen määrittely epäonnistui osittain, on tuloksia analysoitaessa muistettava, että käsiteltyt onnistumistapaukset liittyvät tutkijan havaitsemiin onnistumisiin. Lapsen sisäisesti kokemat, mutta ulospäin huomaamattomien onnistumisten osuus jää selvittämättä. Tämä tulosten mahdollinen vinoutuma on pidettävä mielessä. Lisäksi ilmeisesti ainakin osittain havaintojen pienestä määrästä johtuen tilastollisesti merkittävät yhteydet muihin muutujiin jäivät harvalukuisiksi.

Lapsi, joka toiminnassaan onnistuu muita enemmän (9), antoi haastattelussa tavallista useammin ongelmanratkaisustrategioita, jotka ovat vuorovaikutuksessa kontekstin rajojen kanssa (29), (korrelaatio .741, $p < .05$) ja vähemmän strategioita, jotka pitäytyvät omassa kontekstissa (30), (korrelaatio $-.573$, $p < .05$). Kaikista onnistumistapauksista 77 % (10 kpl) oli strategialtaan luokiteltu ehtojen kanssa vuorovaikutuksessa ole-

viksi. Yksi onnistuminen kirjattiin omassa kontekstissa pysyvän strategian tulokseksi. Eli lapsella, joka pyrkii tavoitteeseen ehtojen kanssa vuorovaikutuksessa, on tavallista useammin myös mahdollisuus selvään tilanteen päättävään onnistumiseen. Sen sijaan lapset, joilla on haastattelun mukaan tavallista enemmän omassa kontekstissa pitäytyviä vain oman näkökulman huomioivia ratkaisustrategioita, onnistuvat harvemmin.

Toinen tilastollisesti merkittävä yhteys, joka eri tavoin tulee esiin tutkimuksen muissakin osissa, oli huomion kohdistaminen: Useammin onnistuva lapsi kiinnittää tavallista vähemmän huomiota toiseen lapseen (2), (korrelaatio $-.583$, $p < .05$) sekä enemmän kokonaistapahtumaan (4), (korrelaatio $.479$, $p < .05$). Lapsen orientoituessa laajempaan kokonaisuuteen, onnistumismahdollisuuksien, vapausasteiden määrä lisääntyy. Näyttää siltä, että useammin tilanteissa onnistuvalla lapsella on sekä enemmän ja parempia keinoja tilanteen ratkaisuun että tapa havainnoida asioita laajemmasta, useampia tekijöitä ja vaihtoehtoja sisältävästä perspektiivistä.

9.2. Toiminnan eteneminen

Lapsi, jonka toiminta tarkkailun mukaan eteni tavallista useammin ilman selviä onnistumis- tai epäonnistumistilanteita, toimi yleensä tavallista vähemmän vuorovaikutuksessa kontekstin ehtojen kanssa (7), (korrelaatio $-.505$, $p < .05$). Tulos on mielenkiintoinen. Jos lapsi toimii kontekstin ehtojen sisällä, hän ei voi saada onnistumiskokemuksia toiminnan ehtojen suhteen. Hänen onnistumiskokemuksensa liittyvät enemmänkin toiminnan logiikan asettamien vastusten murtamiseen, kuten jonkin annetun vaikean tehtävän suorittamiseen. Ilmeisesti ainaakaan tässä osastossa kontekstin mukainen käytös ei asettanut lapselle kovin usein voimakkaita suoriutumispyrkimyksiä. Oltiin mielenkiintoista verrata tuloksia esim. koulun vastaaviin tilanteisiin. Kuuluuhan koulussa, varsinkin jos lapsen kon-

teksti liittyy läheisesti opetuksen kontekstiin eli lapsi on tehtäväorientoitunut (ks. Salonen et.al. 1982), toimintaan ilmeisesti usein runsaasti kilpailua, suoriutumista ja onnistumis/epäonnistumiskokemuksia koulun tavoitteiden suunnassa. Ilmeisesti asia ei ole näin ainakaan tässä päiväkotiosastossa, eli suoritus- tai onnistumistilanteet eivät ole lapsille vielä pakollisia. Lapsen ei vielä tarvitse asettaa itseään alttiiksi onnistumiselle/epäonnistumiselle toimiessaan kontekstin suuntaisesti, ellei hän itse näitä tilanteita etsi. Ainakin lapsen huomion kohdistaminen viittaa siihen, ettei mukautuva lapsi orientoidu kovinkaan laajasti kontekstissa (vrt. 6.2.2. Huomion kohdistaminen). On valitettavaa, että onnistumis/epäonnistumistilanteita saatiin lukumääräisesti niin vähän esiin. Jos tarkkailun määrä olisi kaksinkertaistettu, olisivat ilmeisesti myös onnistumis/epäonnistumistilanteet kaksinkertaistuneet, jolloin ehkä olisi saatu lisää tilastollisesti mielenkiintoisia yhteyksiä. Nyt voidaan vain todeta, että lapsen toiminta etenee häiriöttä tavallista useammin, kun lapsi toimii kontekstin mukaisesti ja orientoituu runsaasti "pienempiin" ja ei-sosiaalisiin kohteisiin.

9.3. Toiminnan epäonnistuminen

Toiminnan epäonnistumisen alkuperäisessä luokituksessa lapsen oletettiin reagoivan joko reaktanssilla, etsimällä lisää informaatiota, tai avuttomuudella. Tarkkailun muuttujia kokeiltaessa luokka "etsii lisää informaatiota" osoittautui mahdolliseksi määritellä, sillä käytännön tilanteissa tilanne silloin yleensä yhä näytti jatkuvan. Tällaiset tilanteet merkitiinkin lopullisessa tarkkailussa toiminnan etenemisen luokkaan ja yleensä kontekstin kanssa vuorovaikutuksessa olevaksi toiminnaksi. Lisäluokaksi otettiin "toiminnan vaihtaminen". Lapsi näytti usein hyväksyvän epäonnistumisen sellaisenaan ilman mitään näkyviä reaktioita. Luokkaan "avuttomuus" tuli lopulta vain yksi merkintä. Pohdinnan arvoinen kysymys on

eikö tutkija kyennyt näkemään lapsen tuntemuksia epäonnistumistilanteissa, mikä varmasti ainakin joissakin tilanteissa on mahdollista. Tutkijan henkilökohtainen näkemys on kuitenkin, että lasten ahdistus ja frustraatio ovat yleensä melko hyvin esillä jo alle kouluikäisen spontaanin käytöksen ja kokonaisvaltaisen tilanteisiin reagoimisen takia. Esim. tilanteen rajoituksiin tai intressien vastakkaisuuteen liittyvissä tilanteissa ahdistuneisuus näkyi usein selkeästi. Epäonnistumisten sisäisesti koettujen merkitysten selvittämiseen tarvittaisiin kuitenkin avuksi fysiologisia mittareita.

Kun lapsi toiminnan epäonnistuessa muita useammin vaihtoi toimintaa ilman havaittavia näkyviä reaktioita, hän ilmoitti haastattelussa tavallista vähemmän kontekstin mukaisia ratkaisuja (28), (korrelaatio -0.513 , $p < .05$). Eli usein havaittavasti epäonnistuneen lapsen ilmoittamat toimintastrategiat liittyivät yleensä enemmän toiminnan ehtojen muuttamiseen tai omien ehtojen mukaan toimimiseen. Kun tilastollisesti merkittäviä yhteyksiä on vain yksi, voidaan muiden tulosten pohjalta esittää vain arvailuja. Tämä saattaisi kuitenkin ilmentää esim. usein epäonnistuvan lapsen lyhytjänteistä toimintatapaa, jonka taustalla saattavat olla negatiiviset odotukset tehtävän lopputuloksesta.

Kun lapsi toiminnan epäonnistuessa muita useammin reagoi reaktanssilla, hän toimi myös tavallista enemmän erillään päiväkodin kontekstista (15), (korrelaatio $.48$, $p < .05$). Kun erilainen konteksti viittaa myös erilaisiin intresseihin ja reaktanssi yleensä johtuu vapausasteiden menettämisestä, seurauksena saattaa olla noidankehä. Lapsi toimii omassa kontekstissaan, koska hänellä on muiden kontekstista poikkeavat intressit. Tällaisen lapsen intressejä pyritään rajoittamaan, jolloin seurauksena on reaktanssi. Reaktanssi aiheuttaa entistä tiukempaa omassa kontekstissa pysymistä, ja lapsi pyrkii entistä kaaquamaisemmin määrittämään tilanteensa ehdot.

Ilmeisesti motiivit ja toimintastrategiat ovat toisiinsa erot-
tamattomasti yhteydessä, eikä voi varmasti sanoa syytä tai
seurausta. Opettajien arvioiden mukaan tarkkailussa suhteel-
lisesti muita useammin reaktanssilla reagoinut lapsi oli ta-
vallista aggressiivisempi (22), (korrelaatio .513, $p < .05$) ja
vähemmän mukautuva (24), (korrelaatio $-.597$, $p < .05$).

9.4. Lasten kausaaliset attribuutiot

Lasten kontrollin kokemus -haastattelun yhteenlasketulla pis-
temäärällä ja tutkimusten muilla muuttujilla ei juurikaan löy-
tynyt tilastollisesti merkittäviä yhteyksiä muiden muuttujien
kanssa. Tämän tutkimuksen valossa perinteisellä kontrollin
kokemus -haastattelulla ei voinut juurikaan ennustaa lapsen
kontrollia/kontrolloitumista tilanteessa, tarkkaavaisuuden
suuntautumista, toiminnan onnistumista/epäonnistumista, kont-
rollin havaitsemishaastattelun tuloksia, opettajien arvioita
lapsista jne. Yksi tilastollisesti merkittävä muuttuja löy-
tyi. Lapsi, joka sai tavallista pienemmän pistemäärän kont-
rollin kokemus -haastattelussa (42), oli opettajien arvioiden
mukaan tavallista mukautuvampi (24), (korrelaatio $-.531$, $p < .05$). Eli tavallista vähemmän kontrollia kokeva lapsi toimi-
si muiden asettamien toiminnan ehtojen mukaan. Tulos on joh-
donmukainen, mutta ainoana yhteytenä muuhun tutkimukseen ei
vielä selitä taustalla olevien tekijöiden osuudesta paljoakaan.
Attribuutioteorian mukaan lapsi, joka ei usko pystyvänsä vai-
kuttamaan aiottuihin tuloksiin, on tavallista vähemmän taipu-
vainen myös yrittämään vaikuttaa niihin. Tältä osin attribu-
utioteoria ja tämän tutkimuksen tulokset ovat samansuuntaiset.
Ainoana yhteytenä muuhun tutkimukseen se ei kuitenkaan selitä
taustalla olevien tekijöiden dynamiikasta paljoakaan. Miksi
kontrollin kokemus -haastattelun tulokset ja muu tutkimus ovat
niin vähän yhteydessä keskenään?

Syitä ilmiöön voi lähteä etsimään ainakin viideltä suunnalta. Ensinnäkin on mahdollista, että tutkimuksen suorittamisessa tai analysoinnissa on puutteita. Mittari on huonosti laadittu tai haastattelussa lapsilta ei ole saatu oikeanlaista tai ollenkaan kyseessä olevia tietoja. Tällöin analyysivaiheessa tutkijan ennakkokäsitykset ja preferenssit saattavat aiheuttaa tulosten vinoutumaa. Toiseksi mittarin laadinnan periaate, jonka mukaan kysymyksissä voi olla myös positiivisia ja negatiivisia tuloksia, ei välttämättä suoriutumiseen liittyviä selviä onnistumis/epäonnistumisia, voi olla mukana lisäämässä tulosten epäluotettavuutta. Kolmanneksi (edellisen seurauksena) kausaalisten attribuutioiden luokituksia oli tilanteiden muutostan takia suoritettu. Weinerin mukaan attribuutioteoriaa on kritisoitu luokitteluvaikeuksista. Kaikkia syitä ei voi luokitella kykyyn, yritykseen, tehtävän vaikeuteen ja onneen (Weiner 1983, 533). Koska kaikki tilanteet eivät liittyneet suoriutumiseen ja onnistumiseen/epäonnistumiseen, ei luokka "yritys" ollut kattava, vaan se korvattiin luokalla "lapsen senhetkinen toiminta". Samoin kausaalisten attribuutioiden yhteydessä usein esiintyvä luokka "tehtävän vaikeus" oli korvattu luokalla "olosuhteet", sillä kaikki kysymykset eivät liittyneet jonkin tehtävän onnistuneeseen suoritukseen. Kirjoittajan mielestä tämä ei olisi mielekäästäkään, sillä kuten edellä esitetyistä tutkimustuloksistakin voi päätellä, tehtävästä suoriutuminen ei ole ainakaan päiväkotilapselle ainakaan ajallisesti merkittävin toiminnan aspekti. Neljäs mahdollisuus on, että mittarit mittaavat eri asioita: tehtävästä suoriutuminen ja kontrolli/kontrolloituminen päiväkodissa eivät liittyisi toisiinsa. Viides mahdollisuus on, ettei kontrollin kokemuksella perinteisessä mielessä olisi merkittävää asemaa päiväkodin toiminnoissa. Tämän vaihtoehdon puolesta puhuisi se, ettei kontrollin kokemus -haastattelun pistemäärä korreloinut kovinkaan korkeasti edes opettajien arvioimien ominaisuuksien kanssa.

Tutkija tarkasteli kausaalisia attribuutioita myös erikseen: olisivatko erilaiset attribuutiot positiivisissa tai negatiivisissa tilanteissa jotenkin yhteydessä käyttäytymiseen. Jokaisen lapsen osalta laskettiin yhteen positiivisissa tilanteissa attribuoidut omaan ominaisuuteen liittyvät syyt (IS+), positiivisissa tilanteissa attribuoidut omaan sen hetkiseen toimintaan liittyvät syyt (IV+), negatiivisissa tilanteissa omaan ominaisuuteen liittyvät syyt (IS-) sekä negatiivisissa tilanteissa omaan sen hetkiseen toimintaan IV-) liittyvät syyt.

Näin eriteltynä kausaalisista attribuutioista löytyi kaksi muuta tilastollisesti merkittävää yhteyttä muiden muuttujien kanssa. Ensinnäkin epäonnistumisen syyn omaan ominaisuuteen attribuoi-va lapsi toimi tarkkailussa vähemmän vuorovaikutuksessa kontekstin rajojen kanssa (7), (korrelaatio -0.516 , $p < .05$). Tulosta voisi tulkita siten, että lapsi, joka näkee epäonnistumisen johtuvan omasta ominaisuudestaan, joutuu aina riskitilanteessa panemaan oman persoonansa likoon. Kontekstin kanssa vuorovaikutuksessa toimiessaan todennäköisyys sekä onnistumiseen että epäonnistumiseen kasvavat. Toinen tilastollisesti merkittävä yhteys on samansuuntainen ensimmäisen kanssa. Sen mukaan tavallista enemmän epäonnistumisen omaan ominaisuuteen attribuoi-va lapsi antoi haastattelussa enemmän kontekstin mukaisia ongelman ratkaisukeinoja (28), (korrelaatio $.478$). Eli sen ohella, miten paljon lapsi uskoo pystyvän- sä vaikuttamaan aiottuihin tuloksiin, tärkeitä olisi myös, miten suuren riskin oman minäkuvansa suhteen lapsi uskoo ottavansa. Eli epäonnistuminen on helpompi kestää, jos aiotut tulokset attribuoidaan omien ominaisuuksien ulkopuolelle. Omiin ominaisuuksiin tapahtumien negatiiviset seuraukset attribuoi- vat lapset eivät näytä uskaltavan tätä riskiä ottaa yhtä runsaasti kuin muut.

Tutkimustulokset herättävät mielenkiintoisia kysymyksiä. Olisiko mahdollista, että kausaaliset attribuutiot toimisivatkin enemmänkin defensesseinä kuin todellisina käsityksinä tapahtumi-

en seurausten syistä? Ovatko kausaaliset attribuutiot esim. toistuvien epäonnistumisten jälkeen oman minäkuvan pönkittämiseksi muodostettuja järkeilyjä tai muita keinoja, joiden avulla riskin aiheuttamaa ahdistusta voidaan pienentää? Salosen et.al. (1982, 119) mukaan avuttomuutta koskevien minäkognitioiden yleistyminen näyttää edellyttävän kykyä päätellä suorituksensa tuloksien syitä, eli stabiili kykyattribuutio epäonnistumiselle on edellytys yleistyneelle kontrolloimattomuuden kokemukselle. Kumpi on syy ja seuraus? Eikö voisi ajatella, että yleistynyt kontrolloimattomuus olisi edellytyksenä stabiilille kykyattribuutiolle epäonnistumistilanteissa? Ja että lapset, jotka ovat oppineet vähentämään mahdolliseen epäonnistumiseen liittyvää ahdistusta sijoittamalla syyn oman ominaisuutensa ulkopuolelle, olisivat taipuvaisempia yrittämään, koska heillä ei ole niin paljon menetettävää?

Yhteenvedona: Eikö voisi olla niin, että lapsi ensin oppii avuttomuutta ja vasta myöhemmin alkaa etsiä syitä tälle ilmiölle. Tämän tutkimuksen tulosten valossa näyttäisi siltä, että alle kouluikäinen lapsi ei vielä ole oppinut merkittävässä määrässä strategioita, jotka auttaisivat häntä käsittelemään itselleen epämiellyttäviä asioita kognitiivisesti sellaiseen muotoon, joka auttaisi häntä kestämään epäonnistumisen aiheuttaman ahdistuksen. Eli lasten erilaiset käsitykset tilanteen kontrollointimahdollisuuksista olivat jo syntyneet, mutta ne eivät olleet vielä laajentuneet kausaalisiksi attribuutioiksi. On luonnollista, että esim. koulussa samantapaisten suorituspainneiden ja epäonnistumisten toistuessa päivästä toiseen lasten on pakko attribuoida aiotut tulokset oman kontrollinsa ulkopuolelle välttääkseen jatkuvaa epävarmuutta. Näissä olosuhteissa defensiiviset attribuutiot voivat vakiintua ja jo ennustaa luotettavasti esim. koulumenestystä.

10. POHDINTA

Tutkimuksen kuluessa kävi ilmeiseksi, että tämän tutkimuksen näkökulma on harvinainen. Havaitsemiseen liittyviä tutkimuksia on runsaasti, mutta toimintateoreettisestikin painottuneet tutkimukset ovat paljolti painottuneet olemassaolevan todellisuuden havaitsemiseen liittyviin tekijöihin. Havaitsemista tarkastellaan passiivisista suuntautumiseen, havaitsemiskykyyn ja maailmankuvan muotoutumiseen liittyvistä näkökulmista. Vähemmän tarkastellaan miten havaitseminen vaikuttaa käyttäytymiseen. Yhtään tutkimusta ei löytynyt, joka olisi käsitellyt havaitsemisen ja todellisuuden ehtojen muuttamiseen liittyviä yhteyksiä. Ehkä ei osattu etsiä oikeasta paikasta. Onhan tänään yleinen käsitys, että todellisuuden monipuolinen näkeminen antaa meille paremmat mahdollisuudet ymmärtää ympäristöämme ja vaikuttaa siihen.

Sama ilmiö oli havaittavissa sisäisten tekijöiden osalta. Piagetin käsitys toiminnasta vuorovaikutuksena on muuttanut ratkaisevasti käsitystä tieteen lapsikuvasta. Lasta ei enää nähdä passiivisesti ympäristöön reagoivana, vaan aktiivisena ja tasa-arvoisena toimijana, jonka operatiiviset ja kognitiiviset rakenteet muotoutuvat tässä vuorovaikutuksessa. Staatinen todellisuuskäsitys kuitenkin leikkaa olennaisen puolen lapsen ja todellisuuden välisestä suhteesta. Jostakin syystä aina tarkastellaan lapsen adaptaatiota annetussa todellisuudessa. Ei juurikaan todellisuuden lakien (ehtojen) adaptoitumista lapsen tahdon mukaan. Lapsen sisäisiin tekijöihin (struktuureihin) keskittynyt Piaget näkee symbolisen leikin lapsen ainoana mahdollisuutena sulauttaa todellisuutta minän tarpeita vastaavaksi, joka sekin on kuvitteellista: vain lapsen itse rakentamat merkitsimet taipuvat hänen tahtonsa mukaan, eivät ympäristön ehdot. "Symbolinen leikki on epäilemättä lapsen leikkien huippu... Kun lapsen on lakkaamatta sopeudut-

tava vanhempien ihmisten sosiaaliseen maailmaan, jonka intressit ja säännöt pysyvät hänelle outoina ja ulkonaisina, ja fyysisenä maailmana, jota hän vielä ymmärtää huonosti, hän ei onnistu aikuisten tavoin tyydyttämään persoonallisuutensa emotionaalisia eikä edes älyllisiä tarpeita näiden sopeutumisten välityksellä, jotka aikuisen kohdalla ovat miltei täydellisiä, mutta jotka lapsella ovat sitä epätäydellisempiä mitä nuorempi hän on. Niinpä hänen emotionaalisen ja älyllisen tasapainonsa kannalta on välttämätöntä, että hänellä on käytössään sellainen toiminnan sektori, jossa toiminnan motivaationa ei ole todellisuuteen sopeutuminen vaan päinvastoin todellisuuden sulauttaminen minään ilman mitään pakotteita tai velvotteita. Juuri leikki on tällaista toimintaa, joka muuntaa todellisuuden enemmän tai vähemmän puhtaan sulauttamisen kautta minän tarpeisiin sopivaksi... On siis välttämätöntä, että lapsella on käytössään myös aivan oma ilmaisukeinonsa, toisin sanoen hänen itsensä rakentama järjestelmä merkitsimiä, jotka taipuvat hänen tahtonsa mukaan." (Piaget & Inhelder 1977, 60-61.) Lasta tarkastellaan lait sisäistävänä, ei niitä muuttavana.

Prosessitekijöiden osalta tilanne on mielenkiintoinen tutkittaessa ihmisen ja todellisuuden lakien välistä vuorovaikutusta. Vaikka puolustusmekanismit ovatkin luonteeltaan passiivisia todellisuuden ilmiöiden kanssa, toimeentuloyrityksiä ja coping-mekanismeja tarkastellaan paljolti todellisuuden ilmiöistä selviytymisen, ei niihin vaikuttamisen näkökulmasta, on painopisteen muuttuminen niin sanotuista "henkisisistä" ilmiöistä käyttäytymiseen lisännyt toiminnan etenemisen ymmärtämistä. On mielenkiintoista, että psykologiaa pidetään tieteenä ihmisen käyttäytymisestä, mutta tutkimuksen jäljet johtavat ennen pitkää ihmisen päin sisään. Toimintastrategioita tutkittaessa voidaan tutkia konkreettisen toiminnan eri puolia itsessään, ei ainoastaan sisäisen prosessin osatekijänä. Näkökulmaa vaihtamalla saadaan esim. sisäisistä tekijöistä osatekijä toiminnan kulkuun vaikuttajana. Kun vain ihmisen päin sisällä tapahtuvia asioita verrataan joko keskenään tai

ulkomaailmaan, jää itse ihmisen toiminnan osittain oman systeeminsä muodostava käyttäytyminen analysoimatta. Jos pooleina on aina ihmisen "henkiset" tekijät ja ulkoisen todellisuuden vuorovaikutus, jää vuorovaikutuksessa vaikuttavia osasysteemejä huomiotta. Otetaan ontuja ja ihmiseen huonosti sopiva esimerkki. Jos auton käyttäytymistä tiellä analysoidaan vain sen moottorin (sisäisten tekijöiden) toimintojen ja tien (ulkoisen todellisuuden) vuorovaikutuksena, ei moottorin toiminnasta tai tiestä voida löytää selitystä auton ulosajoon. Tarvitaan niiden fysikaalisten systeemin liikkeeseen (esim. toimintastrategiaan) vaikuttavien ainutkertaisten voimien sisäisen logiikan analysointi. Myöskään ihmisen käyttäytymisellä ei voida arvioida henkisten tekijöiden ja ympäristön ilmiöiden analyysillä. Edes molempien tekijöiden toiminnan tunteminen sinänsä tai edes näiden molempien systeemien "yhteenlaskettu tieto" ei anna meille riittävästi tietoa ymmärtääksemme näiden kahden systeemin vuorovaikutusta. Tullessaan toistensa vaikutuspiiriin muodostuu näiden kahden systeemin yhteenliittymänä uusi systeemi, jonka toiminta sisältää tälle uudelle systeemille ominaisia ja ainutkertaisia uusia ominaisuuksia. Käyttäytymisen etenemiseen liittyvien ihmisen ja ympäristön vuorovaikutuksien muodostamien osittain omalakisien systeemien tutkiminen antaa näin välttämättömän kolmannen näkökulman ihmisen toiminnan organisoitumista tutkittaessa. Tässä tutkimuksessa tämä kolmas systeemi on konteksti. Huomio kiinnitetään siihen, kuka määrittelee tilanteen ehdot (lait). Mukautuuko lapsi vai ottaako hän osaa toiminnan suunnan määrittelyyn. Järjestämällä tutkimuksen data uudelleen siten, että kontekstista tulisi riippuva muuttuja, voitaisiin kontekstin "sisäisen liikunnan" ilmiöitä analysoida. Tällä uudelleenjärjestelyllä voitaisiin tutkimuksen ongelma-aluetta laajentaa suuntaan, joka kuuluu lähinnä sosiaalipsykologian ongelma-alueeseen.

Kuten Eskola (1984) korostaa, ovat aika ja paikka keskeisiä tekijöitä ihmisiin liittyviä ilmiöitä tarkasteltaessa. Tämän

tutkimuksen ongelma-alue on kuitenkin rajattu ihmisen sisäisiin prosesseihin. Lapsen toimintaan vaikuttavat ulkopuoliset tekijät kuten yhteiskunnalliset vaikutukset ja mekanismit jäävät käsittelyn ulkopuolelle, vaikka vaikuttavatkin välillisesti. Tutkimusaineisto antaisi tähän kuitenkin mahdollisuuden. Jatkoanalyysissa voitaisiin käyttää esim. päiväkodin kontekstia riippuvana muuttujana, jolloin päiväkotiosaston tason systeemeistä ja niiden liikkeestä voisi saada tietoja. Samoin voitaisiin tutkia lapsen suhdetta kasvatuksen tavoitteisiin. Lapsen kontekstin ja päiväkodin kontekstin vertailevan tarkastelun avulla voitaisiin ehkä myös tutkia Rinteen ym. (1984, 31-35) korostamaa opetuksen käytöntöä ja sen suhdetta viralliseen kasvatukseen. Aineiston keruuvaiheessa suoritettiin myös erillinen normien vastaisen toiminnan tarkkailu, jota voisi hyödyntää päiväkodin normien ja lasten toiminnan välisen ristiriidan analysoinnissa. Kontekstissa vaikuttavien voimien erittely antaisi jäsentyneemmän kuvan ympäristön muista osittain omalakisista, mutta kuitenkin vuorovaikutukseen vaikuttavista systeemeistä. Esimerkiksi opettajan toiminnan ottaminen tarkkailun muuttujaksi antaisi tähän mahdollisuuksia. Perinteisesti sosiologian piiriin kuuluvien systeemien summittainen tarkastelu olisi ollut myös mahdollista. Vanhempien tulotaso, koulutus, lapsimäärä jne. olisi ollut suoraan saatavissa päivähoitopaikka-anomuksista ja sijoitettavissa korrelaatiomatriisiin. Pienellä vaivalla tietoja olisi voinut täydentää pienellä kyselyllä. Näkökulman laajentaminen ihmissysteemin lisäksi kattamaan jokin toinen osasysteemi olisi kuitenkin laajentanut samalla myös tutkimuksen jo nyt työteliääksi koetun teorian kaksinkertaiseksi. Puhuttaessa lapsesta on koko ajan muistettava, että yhteiskunnan osasysteemit ovat olennaisia tekijöitä lapsen toiminnan kehityksessä ja toiminnassa. Lapsikin on yhteiskunnallinen olento ja hänen toimintansa aikaan ja paikkaan sidottu, mikä on myös otettava huomioon tämän tutkimuksen tuloksien yleistettävyyttä arvioitaessa. Yhteiskunnan ilmiöt vaikuttavat lapsen toiminnan muotoutumiseen ja heijastuvat edelleen takaisin niihin lapsen toiminnassa.

Magnusson on tarkastellut ihmisen suhdetta ympäristöön. Hänen mukaansa jokainen tietää, ettei ihminen käyttäydy samalla tavalla keittiössä, kokouksessa, kirkossa ja juhlissa (tai päiväkodissa, päiväkodeissa). Käyttäytymistä ei voi ymmärtää eristettynä situationaalisista ehdoista. Magnussonin mukaan Brunswik on esittänyt vaatimuksen, että myös tilanteiden otanta suoritettaisiin yhtä huolellisesti kuin koehenkilöiden otanta. Huolimatta pitkästä traditiosta teoreettisia situaation ehtojen formulointeja, puuttuu tieteellinen tilanteita ja vuorovaikutusta koskeva kieli. Yleensä tilanteen merkitystä ovat korostaneet sosiaalisen käyttäytymisen tutkijat, mutta seuraukset ovat yhtä merkittävät perustavissa psykologisissa prosesseissa (havainto, kognitio jne.). Magnusson ehdottaa lääkkeeksi tehokasta ympäristön käsitteellistämistä, tilanteiden analyysia sekä ympäristöstä laadittavia taksonomioita. (Magnusson 1984, 95.) Ihminen systeeminä on helppo määritellä, koska hän fyysisenä ilmiönä on helppo havaita ja erottaa muusta ympäristöstä. Ihmisen ideaa sen sijaan ei ole pystytty yhtenäisesti määrittelemään (vrt. mikä erottaa ihmisen apinasta tai muista eläimistä). Samoin ympäristö on helppo määritellä kussakin tapauksessa erikseen, ja näin on ihmisen toiminnan tilannespesifisyyden selvittyä lisääntyvästi meneteltykin. Tässä tutkimuksessa on kuitenkin otettu aivan uusi askel. On pyritty määrittelemään kontekstin ja sen ehtojen idea, ei sen spesifejä fyysisiä tai henkisiä tunnusmerkkejä.

Kun lapsen on annettu vapaasti orientoitua ympäristössä, hänen toimintansa ja ympäristön suhdetta voidaan käsitellä yleisesti ja kattavasti. Samalla tilanteiden otanta on kattava. Tilanteen idean määrittely saattaisi antaa uuden perspektiivin esim. piirreteorioille, joiden pääasiallisena virheenä on pidetty juuri tilannespesifisyyden huomiotta jättämistä. Jos kontekstin käsitettä sovellettaisiin laajemmin (tai siitä tehtäisiin erilaisia versioita, jotka mahdollisesti sopisivat esim. aikuisen ihmisen toimintaan paremmin), voitaisiin ehkä löytää ihmisen persoonaan liittyvä tyypillinen tapa olla

vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Kun ihmisen toimintaa ei enää tutkita tietyssä spesifissä tilanteessa, saadaan ympäristöstä edustava otos.

Toinen mielenkiintoinen ongelma, johon voitaisiin etsiä vastauksia, olisi ihmisen orientoitumisen suuntautumiseen vaikuttavat tekijät. Kun nykyisissä tutkimuksissa kontekstin kriteerit tai mielenkiinnon alueet on yleensä ennalta määritellyt, ei ihmisen luontaista taipumusta valita tai ajautua erilaisiin tilanteisiin voi tutkia. Kun ihmisen sen sijaan tutkijan puuttumatta annetaan orientoitua vapaasti ja samalla huomioidaan hänen toimintansa kontekstien suhteen hänen omasta suunnastaan, voitaisiin ehkä löytää uusia näkökulmia esim. elämäntapaan liittyvissä kontekstien valitsemisen tai niihin ajautumiseen liittyvissä ongelmissa. Ilmeisesti osa vastauksista löytyy jo lapsena omaksutuista ja ehkä tiedostamattomista automaattistuneista prosesseista, jotka eivät kuulu tavoitteellisen toiminnan piiriin. Ympäristön vaikutus ihmisen orientaatioperustaan on nimittäin kahtalainen: Toisaalta vaikuttavat tämän hetken tilanteen spesifit ominaisuudet, toisaalta vaikuttavat aikaisemmassa vuorovaikutuksessa omaksutut osittain autonomiset toimintasysteemit. Aikuisenkaan toimintaa ei voida siis ymmärtää ilman tietoa lapsuuden ja lapsen suhteesta ympäristöön ja suuntautumiseen siinä.

Yleisten toiminnan kokonaisuuteen vaikuttavien osasysteemien tarkastelun jälkeen tarkastellaan lyhyesti erityisesti lapsen toiminnan kokonaisuutta. Intentionaalisen ihmisen kuvan omaksuneet tutkijat ja erityisesti attribuutioteoreetikot keskittyvät suoriutumiseen ja onnistumiseen/epäonnistumiseen liittyvän toiminnan tarkasteluun. Toiminnan itseisarvosta on jo ollut puhe. Mutta sama pätee myös tavoitteen sisältävään toimintaan. Otetaan esimerkiksi lapsen tunne-elämän kehittymisen kannalta merkittävät nukkumistilanteet. On vaikea kuvata normaalia nukkumistilannetta suoriutumisen näkökulmasta: Pyrkiikö lapsi suoriutumaan nukkumisesta mahdollisimman hyvin?

Kokeeko hän turvallisen nukkumistilanteen haasteena? Koetaan-ko kontrolloitavuus älyllisen dimension suhteen? Sama pätee lapsen päivän täyttävien monien rutiinitoimintojen ja askareiden kohdalla (esim. ruokailu, perushoito). Suoriutumismotivaation korostaminen erityisesti alle kouluikäisillä on tarpeetonta. Päiväkotilapsi on luonnostaan utelias ja aktiivisuu-
tiotaso korkea. Lapsella ei yleensä ole motivaatio-ongelmia hänen kehitykselleen relevanttien toimintojen kohdalla. Lisäksi lapsen impulsiivisuus vähentää tavoitteen merkitystä.

Lopuksi tarkastellaan kontrollin kokemus -tutkimusten ja yleensä intentionaalisen ihmiskuvan vaikutusta kasvatuksen käytäntöihin ja siinä toteutettavaan arvoihin. Kiinnittämällä huomionsa lasten kontrollin kokemuksiin ennalta määrättyjen kriteerien mukaan, kiinnitetään huomiota vain lasten kontrollin kokemuksiin näiden kriteeriensuhteen. Tällainen ympäristön ehtojen ottaminen annettuna ilman, että niitä asetetaan kyseenalaiseksi, aiheuttaa implisiittisesti sen, että kasvatuksen arvot ja käytännöt hyväksytään annettuna. Kun kasvatustuution toiminnan suuntaa pidetään itsestään selvänä, henkilön kaikki sellaiset intressit, jotka poikkeavat esim. opettajan haluamista, ovat välttämättä huonoja. Näin tutkimuksen painopiste muuttuu huomaamattaan kasvatussysteemin ehtojen parantamisesta sen sisäisen toimivuuden parantamiseen. Lapsen oikeus omaan mielipiteeseen ja omaan arvomaailmaan evätään.

Kun ihminen (lapsi) nähdään olennaisesti päämäärään pyrkivänä, nykyhetken merkitys häviää. Elämisen merkitys nähdään olennaisesti tulevaisuudesta riippuvaiseksi. Käsitys ihmisestä päämäärään pyrkivänä, suoriutumisesta mielekkyyttä saavana, erilaisiin odotus-arvo -malleihin sopivana olentona, näyttää voimistuneen länsimaisessa tiedekäsityksessä yhdessä muiden yhteiskunnan samansuuntaisten voimien ja arvojen kanssa samanaikaisesti. Kysymys ei liene sattumasta. Onhan tiede osa yhteiskuntaa samoin kuin yhteiskunta osa tiedettä. Länsimaisen kulttuurin tehokkuuteen pyrkivät systeemin osat ovat

tehokkaina taipuvaisia syrjäyttämään vähemmän tehokkaita systeemejä. Niinpä esim. tiedemiehet, jotka toiminnallaan konkretisoivat tieteellisen ihmiskuvan, lienevät jo varhaisessa elämänvaiheessaan olleet keskimääräistä pitkäjännitteisempiä, kunnianhimoisempia ja suoriutumisorientoituneempia kuin muut. Suoriutumisorientoitunut tutkija lienee myös taipuvainen projisioimaan omaa motivaatiorakennettaan tutkimuksensa kohteisiin. Hänen konstruktionsa ovat rakennetut järjestämään informaation pyrkimisen ja onnistumisen/epäonnistumisen kehikoon. Erityisen suuri vaara on kasvatustieteessä, jossa perinteinen tutkimuksen kohde, virallinen opetus koululuokassa, on jaettu ajallisesti ja sanktioitu attribuutiomallin mukaan. Tiedemiehet ovat edelleen vaikuttajina alttiita voimistamaan yhteiskunnan suoriutumisilmapiiriä. Tiedemiehen työ koululaisen ja opiskelijat "työn" lisäksi lähes ainoita, jonka toimenkuvaan sopii attribuutioteorioiden kuvaama malli ihmisen toiminnasta. Yhä suuremmalla osalla ihmisistä on ongelmana rutiinityö sekä kontrollin kokeminen passiivisesti työajan kulumisen seurauksena saavutetun palkkion suhteen.

Kun tiedemies saa päättää siitä, millainen pieni lapsi todellisuudessa on, ovat seuraukset vaaralliset. Käyttäytymisteknologian ihmiskuvan vaarat ovat yleisesti tiedossa, mutta intentionaalisen ihmiskuvan vaaroista ei ole puhuttu. Kun toimintaan suorassa suhteessa oleva lapsi nähdäänkin olennaisesti tavoitteiden ja suoriutumisen kautta välittyneenä toimintana, lapsen toiminnasta jää huomaamatta tämä hetki. Kuten Tuomikoski sanoo, aikuinen pyrkii tarkkailemaan lapsen kehitystä ja luomaan sen nojalla kasvatustalteen, joiden avulla lapsi mahdollisimman pian opetettaisiin ja kehitettäisiin mallin mukaiseksi. Aikuinen ei siis pyri ymmärtämään lasta vaan tekemään hänestä oman ymmärryksensä kaltaisen. Länsimainen aikakäsitys ja käsitys ajan myötä tapahtuvasta kehityksestä parempaan päin tekee mahdottomaksi ymmärtää tässä ja nyt hetken merkitystä. Tässä ja nyt -hetkellä on voimautuvuus, jota aikuisen kielenkäytössä kutsutaan syvyydeksi. Ilmaus on

osuva. Silloin kun aikuinen kykenee keskittämään koko henki-
sen kapasiteettinsa (luova työ, meditaatio, vihanpurkaus, luon-
tokokemus jne.), hän elää voimakasta tässä ja nyt -hetkeä,
jonka hän tuntee kokemuksen syvyytenä. Syvyysulottuvuus tajun-
nassa on mahdollinen lapsuuden intensiivisten tässä ja nyt
-hetkien ansiosta. Lapsen tässä ja nyt -hetkien varjeleminen
alkaa tiedostusprosessista, jonka ydin on, ettei yhtään oike-
aa kasvatustapaa tai tieteellistä kuvaustapaa ole olemassa.
(Tuomikoski 1984, 146.) Käsitys ihmisestä intentionaalisenä
ei sinänsä ole pahasta, mutta tullessaan hallitsevaksi para-
digmaksi se ei enää voi huomioida ihmisenä olemisen kaikkia
puolia. Samoin on tietysti tämän tutkimuksen toimintaan koh-
distuvan näkökulman laita. Esimerkiksi ihmisen kognitiivisis-
sa tietorakenteissa, jotka koskevat onnistumisen tai suoriu-
tumisen määrittelyä, on piirteitä, joita ei voi sovittaa ny-
kyisiin teorianalleihin. Sen, että mielen vektoreita on hel-
pompaa tutkia kuin itse voimaa, ei pitäisi vaikuttaa vinoutta-
vasti meidän käsityksiimme lapsen persoonallisuuden eri puo-
lista. Me tiedämme kovin vähän. Esimerkiksi mielialamme vaih-
tuessa synkkyydestä iloon "hyvien" asioiden tietovarastomme
kasvaa hetkessä moninkertaiseksi. Hetkessä opimme tavan näh-
dä elämän sisältävän monenlaisia uusia persoonallisia merki-
tyksiä. Tämän helposti unohtuvan, aikaa ja päämäärää kysymät-
tömän, syvällisen tiedon perusta on lapsuudessa. Myöhemmin
tämän tiedon ja taidon oppiminen on vaikeampaa. Siihen täy-
tyy olla aikaa. Sitä ei voi päntätä eikä oppia ulkoa. Sii-
hen ei voi pakottaa. Jos siihen pyrkii kynsin hampain tai
yrittää olla kaikkein paras siinä, se voi etääntyä.

LÄHTEET

- Ambrose, A. (1982) Ihmisen sosiaalinen kehitys: kehitysopillinen ja biologinen tarkastelu. Teoksessa McGurk, H. (toim.) Lapsen sosiaalinen kehitys. Espoo: Amer-yhtymä Oy.
- Bowler, T. (1981) General systems thinking. It's scope and applicability. New York: North Holland.
- Brandtstädter, J. (1984) Action development and development through action. Human development 27/3-4, 115-119.
- Breuer, K. (1985) Intentionality of perception in early infancy. Human development 28/2; 71-83.
- Bullock, M. (1985a) Causal reasoning and developmental change over the pre-school years. Human development 28/4; 169-191.
- Bullock, M. (1985b) Animism in childhood thinking: A new look at an old question. Developmental psychology 21/2; 217-225.
- Chapman, M. (1984) Intentional action as a paradigm for developmentan psychology: A symposium. Human development 27/3-4; 113-114.
- Cohen, L. & Manion, L. (1980) Research methods in education. Great Britain: Croom Helm.
- Cook, T. & Reichardt, C. (1979) Beyond qualitative versus quantitative methods. Teoksessa Cook, T. & Reichardt, C. Qualitative and quantitative methods in evaluation research. USA: Sage publications.
- Deci, L. & Ryan, R. (1982) Curiosity and selfdirected learning: the role of motivation in education. Teoksessa Katz, L. (toim.) Current topics in early childhood education IV. New Jersey: Ablex publishing corporation.
- Donaldson, M. (1978) Childrens minds. Great Britain: William Collins Sons and Co Ltd.
- Drobnitski, O. (1980) Moraalikäsité. Neuvostoliitto: Kustannusliike Progress.

- Edelbrook, C., Costello, A., Dulean, M., Kalas, R. & Conover, N. (1985) Age differences in the reliability of the psychiatric interview schedule for children. *Child development* 56/1; 265-275.
- Edmunds, F. (1984) *Lapsen kasvu ja kasvatus*. Keuruu: Otava.
- Engeström, Y. (1983) *Oppimistoiminta ja opetustyö*. Helsinki: Tutkijaliiton julkaisusarja 24.
- Eskola, A. (1982) *Vuorovaikutus, muutos merkitys*. Helsinki: Tammi.
- Eskola, A. (1984) *Lapsi ja yhteiskunta*. Teoksessa Ojala, M. (toim.) *Varhaiskasvatustutkimus Suomessa*. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto, 185-203.
- Fiske, S. & Taylor, S. (1984) *Social Cognition*. USA: Addison-Wesley Publishing Company.
- Frese, M. & Stewart, J. (1984) Skill learning as a concept in life-span developmental psychology: An action theoretic analysis. *Human development* 27/3-4; 145-162.
- Galperin, P. (1979) *Johdatus psykologiaan*. Helsinki: Kansankulttuuri Oy.
- Hacker, W. (1982) *Yleinen työn psykologia*. Espoo: Weilin & Göös.
- Harter, R. (1978) Effectance motivation reconsidered toward a Developmental model. *Human Development* 21/34-64.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (1982) *Teemahaastattelu*. Helsinki: Gaudemus.
- Hollister, R., Kemper, P. & Woodridge, J. (1979) Linking process and impact analysis. Teoksessa Cook, T. & Reichardt, C. (toim.) *Qualitative and quantitative methods in evaluation research*. USA: Sage publications.
- Hutt, C. (1982) Sukupuoliroolin erilaistuminen osana sosiaalista kehitystä. Teoksessa McGurk, H. (toim.) *Lapsen sosiaalinen kehitys*. Espoo: Amer-yhtymä.
- Karma, K. (1983) *Käyttäytymistieteiden metodologian perusteet*. Keuruu: Otava.

- Kirschenmann, P. (1984) Philosophical evaluations of systems theory. Teoksessa O'Rourke, J., Blakeley, T. & Rapp, F. (toim.) Contemporary marxism. Netherlands: D. Reiden Publishing Conmanu.
- Knight, G., Dubro, A. & Chao, C. (1985) Information processing and the development of cooperative, competitive and individualistic values. Developmental psychology 21/1, 37-45.
- Lahdes, E. (1984) Varhaiskasvatus ja kasvatustiede. Teoksessa Ojala, M. (toim.) Varhaiskasvatustutkimus Suomessa. Helsinki: Lastensuojelun Keskusliitto, 19-33.
- Lahikainen, A. (1979) Kolmevuotiaiden ja sitä nuorempien lasten reaktiot päiväkotihoidon. Helsingin yliopiston sosiaalipsykologian laitoksen tutkimuksia. I. 1979.
- Leontjev, A. (1977) Toiminta, tietoisuus, persoonallisuus. Kuopio: Kansankulttuuri Oy.
- Levine, C. Kohlberg, L. & Hower, A. (1985) The current formulation of Kohlberg's theory and a response to critics. Human development 28/2, 94-100.
- Lyytinen, P., Rasku-Puttonen, H. & Takala, M. (1982) Vuorovaikutuksen eritasoisia analyysimenetelmiä. Jyväskylän yliopisto: Psykologian laitoksen julkaisuja.
- Magnusson, D. (1984) On the situational context in psychological research. Teoksessa Lagerspetz, K. & Niemi, P. (toim.) Psychology in the 1990's. Netherlands: Elsevier Science Publishers B.V. (North-Holland).
- Miller, G., Galanter, E & Pribram, K. (1960) Plans and the structure of behavior. Great Britain: Holt and Winston inc.
- Mischel, H. (1984) From intention to action: The role of rule knowledge in the development of self-regulation. Human development 27/3-4, 124-129.
- Molnar, J. & Weisz, J. (1981) The pursuit of mastery by pre-school boys and girls: An observational study. Child development 52/2, 724-727.

- Neisser, U. (1982) Kognitio ja todellisuus. Espoo: Amer-
yhtymä.
- Niiniluoto, I. (1980) Johdatus tieteenfilosofiaan. Keuruu:
Otava.
- Niiniluoto, I. (1983) Tieteellinen päättely ja selittäminen.
Keuruu: Otava
- Niinistö, K. (1981) Inhimillistä toimintaa tarkasteleviin
ja erityisesti kasvatustieteelliseen tutkimukseen
soveltuvat tulkinnallisen paradigman mukaiset tut-
kimusmallit ja menetelmät. Turun yliopisto. Kas-
vatustieteiden laitos, julkaisusarja A:85.
- Nummenmaa, T., Takala, M. & Wright, J. von (1983) Yleinen
psykologia kokeellisen tutkimuksen näkökulmasta.
Keuruu: Otava.
- Olkinuora, E., Salonen, P. & Lehtinen, E. (1984) Towards an
interactionist theory of cognitive dysfunctions.
Research report on the interactive formation of
learning difficulties. Report II. Turun yliopis-
to. Kasvatustieteiden tiedekunta, julkaisusarja
B:10. 1984.
- Pervin, L. (1980) Personality: Theory, assesment and research.
USA: John Wiley & Sons.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1977) Lapsen psykologia. Jyväskylä: K.J. Gummerus Oy.
- Pulkinen, L. (1977) Kotikasvatuksen psykologia. Jyväskylä:
Gummerus.
- Rinne, R., Kivinen, O. & Kivirauma, J. (1984) Lähtökohtia
peruskoulutuksen yhteiskunnallis-historiallisen muo-
toutumisen tutkimiseen. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta, julkaisusarja B:11. 1984.
Selosteita.
- Robinson, N. & Robinson, H. (1976) The mentally retarded
child. USA: McGraw-Hill.
- Salonen, P., Olkinuora, E. & Lehtinen, E. (1982) Oppimisvai-
keuksien interaktiivinen muodostuminen ja kasautumi-
nen. Osaraportti I: Esitutkimus. Turun yliopiston
kasvatustieteiden laitos, julkaisusarja A:86.

- Siegel, A. (1985) Martha Muchow: Anticipations of current issues in developmental psychology. Human development 28/4, 198-224.
- Skinner, E. & Chapman, M. (1984) Control beliefs in an action perspective. Human development 27/3-4, 129-133.
- Smetana, J. (1985) Preschool children's conceptions of transgressions: effects of varying moral and convectional domain-related attributes. Developmental psychology 21, 18-29.
- Sophian, C. & Huber, A. (1984) Early developments in children's causal judgements. Child development 55/1, 512-526.
- Stipek, D. & Weisz, J. (1981) Perceived personal control and academic achievement. Review of educational research 51/1, 101-137.
- Takala, M. (1984) Towards a neofunctionalist theory of psychology. Teoksessa Lagerspetz, K. & Niemi, P. (toim.) Psychology in the 1990's. Netherlands: Elsevier Science Publishers B.V. (North Holland)
- Takala, A. & Nuutinen, P. (1982) Psykologisen tiedon hyväksikäytöstä kasvatuksen ongelmien tarkastelussa. Teoksessa Antikainen, A. & Nuutinen, P. (toim.) Näkökulmia kasvatuksen ongelmiin. Mänttä: Gaudeamus.
- Takala, A. & Takala, M. (1980) Psykologinen kehitys lapsuusiässä. Porvoo: WSOY.
- Taylor, S. (1981) The interface of cognitive and social psychology. Teoksessa Harvey, J. (toim.) Cognition, social behavior and the environment. New Jersey: Lawrence Erlbaum associates, publishers.
- Tuomikoski, P. (1984) Lapsi ja maailma. Teoksessa Ojala, M. (toim.) Varhaiskasvatustutkimus Suomessa. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto, 137-161.
- Valkonen, T. (1976) Haastattelu- ja kyselyaineiston analyysi sosiaalitutkimuksessa. Helsinki: Gaudeamus.
- Vasta, R. (1979) Studying children. An Introduction to research methods. San Fransisco: Freeman.

- Weary, G. (1981) The role of cognitive, affective, and social factors in attributional biases. Teoksessa Harvey, J. (toim.) Cognition, social behavior and the environment. New Jersey: Lawrence Erlbaum associates, publishers.
- Vehviläinen, M. (1974) Sukupuoliroolit lasten päiväkodeissa. 1974:8. Valtioneuvoston kanslian julkaisuja.
- Weiner, B. (1983) Some methodological pitfalls in attributional research. Journal of educational psychology 75/4, 530-543.
- Weiner, B. (1974) An attributional interpretation of expectancy-value theory. Teoksessa Weiner, B. (toim.) Cognitive views of human motivation. USA: Academic press inc.
- Weiner, B. & Handel, S. (1985) A Cognition-Emotion-Action Sequence: Anticipated Emotional Consequences of causal attributions and reported Communication strategy. Developmental psychology 21/1, 102-107.
- Viborg, G. (1984) The child as an observer of social situations. Teoksessa Viborg, G. Studies in the development of socialbehavior understanding. Lund: Bloms boktryckeri AB.
- Wilenius, R. (1975) Kasvatuksen ehdot. Jyväskylä: Gummerus.
- Vygotsky, L. (1982) Ajattelu ja kieli, Espoo: Amer-yhtymä Oy.
- V.Wright, G. (1971) Explanation and understanding. New York: Cornell university press.
- Youniss, J. (1982) Sosiaalisen kehityksen luonne; kognition käsitteen tarkastelua. Teoksessa McGurk, H. (toim.) Lapsen sosiaalinen kehitys. Espoo: Amer-yhtymä Oy.

Haastattelurunko: Kontrollin havaitseminen ja kontrollin strategia

1. Onko koskaan käynyt niin, että jollain toisella on juuri se tavara jota itse haluat?
 - 1.1. Olisiko asian ratkaisemiseksi jotain "konstia"?
Mieti vielä.
2. Onko koskaan käynyt niin, että leikki on jäänyt kesken?
 - 2.1. Olisiko asian ratkaisemiseksi jotain "konstia"?
Mieti vielä.
3. Onko koskaan käynyt niin, että kun leikit jonkun kanssa yhdessä niin toinen haluaa eri leikkiä kuin sinä?
 - 3.1. Olisiko asian jatkaisemiseksi jotain "konstia"?
Mieti vielä.
4. Onko sattunut koskaan laulutunnilla niin, ettet ole päässyt leikkiin?
 - 4.1. Olisiko asian ratkaisemiseksi jotain "konstia"?
Mieti vielä.
5. Onko koskaan sattunut askarreltaessa, että työ epäonnistuu?
 - 5.1. Olisiko asian ratkaisemiseksi jotain "konstia"?
Mieti vielä.
6. Onko kukaan koskaan yrittänyt ulkona ottaa sinun kelkkaasi?
 - 6.1. Olisiko asian jatkaisemiseksi jotain "konstia"?
Mieti vielä.
7. Onko koskaan käynyt niin, että on ollut sellaista ruokaa, mistä et tykkää?
 - 7.1. Olisiko asian ratkaisemiseksi jotain "konstia"?
Mieti vielä.
8. Onko koskaan käynyt niin, ettet ole saanut päiväkodissa unta?
 - 8.1. Olisiko asian ratkaisemiseksi jotain "konstia"?
Mieti vielä.

Motiivit ja niiden suhde päiväkodin normeihin

1. Mikä päiväkodissa on kaikkein mukavinta? Miksi?
 - 1.1. Mikä on mukavinta sisäleikissä? Miksi?
 - 1.2. Mikä on mukavinta ulkoleikissä? Miksi?
 - 1.3. Mikä on mukavinta yhteisessä tekemisessä? Miksi?
2. Mikä päiväkodissa on kaikkein kurjinta? Miksi?
 - 2.1. Mikä on ikävintä sisäleikissä? Miksi?
 - 2.2. Mikä on kurjinta yhteisessä tekemisessä? Miksi?
 - 2.3. Mikä on kurjinta ulkoleikissä? Miksi?
3. Mitä sellaisia asioita päiväkodissa on, joita haluaisit tehdä, mutta et saa? Tuleeko muita asioita mieleen?
 - 3.1. Mitä sellaisia asioita on sisäleikissä, joita haluaisit tehdä, mutta et saa? Mitä muuta?
 - 3.2. Mitä sellaisia asioita yhteisessä tekemisessä on, joita haluaisit tehdä, mutta et saa? Mitä muuta?
 - 3.3. Mitä sellaisia asioita ulkoleikissä on, joita haluaisit tehdä, mutta et saa? Mitä muuta?
4. Mitä sellaisia asioita on, joita teet vaikkei saisikaan? Mitä muuta?
 - 4.1. Mitä sellaisia asioita sisäleikissä on, joita teet vaikkei saisikaan? Mitä muuta?
 - 4.2. Mitä sellaisia asioita yhteisessä tekemisessä on, joita teet vaikkei saisikaan? Mitä muuta?
 - 4.3. Mitä sellaisia asioita ulkoleikissä on, joita teet vaikkei saisikaan? Mitä muuta?

Tarkkailussa käytettyjen muuttujien luokitus

1. Päiväkotitoiminnan laatu:

1. Vapaa leikki
2. Ruokailu
3. Perushoito (pukeutuminen, riisuutuminen, WC-käynti, peseytyminen, järjestäytyminen, rutiinitoiminta)
4. Ulkoleikki
5. Ohjattu toiminta, joka on tarkasti määrätty (esim. sadun lukeminen tai laululeikki)
6. Ohjattu toiminta, jossa mahdollisuus vaihtoehtoihin opettajan määrittelemissä kehyksissä (esim. puutyöt)

2. Lapsen toiminta

1. On yleisen toiminnan mukainen
2. Yleinen toiminta + kommunikaatio
3. Ympäristön tarkkaileminen
4. Odotus
5. Yhdessäolo (keskustelu)
6. Sääntöleikki
7. Yleinen toiminta + työtehtävä
8. Eriytymätön toiminta (harhailu, ympäristöön orientoituminen)
9. Roolileikki
10. Yleinen toiminta + informaation anto
11. Yleinen toiminta + "leikki"
12. Pyyntö, vaatimus, ehdotus
13. Vuorovaikutus fyysisen ympäristön kanssa (rakentelu)
14. Muu toiminta (esim. lapsi loukkaa itsensä)
15. Yleinen toiminta + odotus

3. Tarkkaavaisuuden suuntautuminen

1. Aikuinen
2. Lapsi
3. Ei-sosiaalinen kohde
4. Itsetarkkailu
5. Kokonaistapahtuma

4. Tavoite

Jos tavoite on selvästi määriteltävissä, kuvaillaan se

5. Lapsen suhde omaan kontekstiin

1. Lapsi toimii kontekstin sisällä
2. Lapsi toimii vuorovaikutuksessa kontekstin ehtojen kanssa
3. Lapsi pyrkii itsepintaisesti määrittämään oman kontekstinsa rajat muista tekijöistä piittaamatta

6. Toiminnan onnistuminen/epäonnistuminen

1. Onnistuu
2. Etenee
3. Epäonnistuu: 4. Lapsi vaihtaa toimintaa
5. Reaktanssi
6. Avuttomuus

7. Päiväkodin normien vastainen toiminta

1. Ei
2. Lapsella päiväkodin normeista poikkeava konteksti
3. Päiväkodin kontekstiin liittyvä kiusaaminen
4. Päiväkodin kontekstista viriävä oma konteksti
5. Väärä toiminta

8. Lapsi (tarkkailun jälkeen lapset koodattiin 1-19)

Haastattelurunko: kontrollin kokemukset

1. Kun äitisi tai isäsi suostuu tekemään kanssasi jotain kivaa, mistä luulet tämän johtuvan?
2. Ajattele sellaista tilannetta kun opettaja kehuu sinua, mistä luulet tämän johtuvan?
3. Ajattele sellaista tilannetta kun et ole saanut valmiiksi jotain askartelutyötä, mistä luulet sen johtuvan?
4. Ajattele sellaista tilannetta kun opettaja kysyy jotakin aika vaikeaa asiaa ja vastaat oikein. Mistä luulet sen johtuvan?
5. Kun kaverisi ei ensin halua leikkiä kanssasi, mutta lopulta kuitenkin leikkii, mistä luulet sen johtuvan?
6. Ajattele sellaista tilannetta kun opettaja haukkuu sinua, mistä luulet sen johtuvan?
7. Ajattele sellaista tilannetta, että et pääse mukaan leikkiin, mistä luulet sen johtuvan?
8. Ajattele sellaista tilannetta kun opettaja kysyy jotakin asiaa, etkä tiedä vastausta. Mistä se johtuu?
9. Ajattele sellaista tilannetta, että sinua kiusataan, mistä luulet sen johtuvan.
10. Ajattele sellaista tilannetta, että kaikki haluaa leikkiä sun kanssa ja kaikki tykkää sinusta. Mistä luulisit sen johtuvan?
11. Ajattele sellaista tilannetta, että loukkaat itsesi. Mistä luulisit sen johtuvan?
12. Ajattele sellaista tilannetta, että sinulle tulee riita jonkun kanssa. Mistä luulisit sen johtuvan.
13. Kun joku määräilee sinua, mistä se mahtaa johtua?
14. Kun opettaja kysyy jotakin johon haluaisit vastata, mutta joku toinen saakin vastata ennen sinua, mistä luulet sen johtuvan?
15. Päiväkodista ei saa päivällä mennä pois, mistä se johtuu.

Kausaalisiin attribuutioihin liittyvän haastattelun tulokset

1. Kontrollin kokemukset aikuisten reaktioihin

Kolme haastattelun tilannetta liittyy aikuisiin (vanhemmat suostuvat tekemään jotakin kivaa, opettaja "haukkuu", opettaja kehuu). Kuusi lasta näki vanhempien suostumisessa tekemään lapsen kanssa jotakin kivaa syyn omassa sen hetkisessä käyttäytymisessä (internal variable): 5 lasta ilmoitti syynä olevan kilttinä olemisen, yksi lapsi ilmoitti nätin pyytämisen auttavan. 12 lasta antoi vastauksen, joka viittaa syyhyn, johon lapsi ei voi itse vaikuttaa: kahdeksan lapsen mielestä vanhemmat suostuvat tekemään jotakin kivaa, kun heillä ei ole muuta tekemistä tai työtä, kahden mielestä koska ne on niin kivoja, yhden mielestä koska ne haluaa ja yhden vastausta ei pystytty määrittelemään (se ois hauskaa!).

Opettajan kehumisen syiksi kaikki lapset määrittelivät sisäiset tekijät. 16 lasta katsoi kehujen syynä olevan jonkin asian hyvin tekemisen, kiltisti olemisen jne. Kahden lapsen vastaukset katsottiin omasta ominaisuudesta (IS) johtuviksi, mutta tulkinnot ovat epävarmoja: "Jos oon hyvä", "oon tehnyt hienon piirustuksen, olen harjoitellut".

Opettajan moitteisiin esitti 17 lasta syyksi lasten sen hetkisen väärän käyttäytymisen: "Oon ollu tuhma", "oon kiusannu", "tekee väärin" jne. Yksi lapsi näkee syyksi ulkoiset tekijät: "toinen on kuiskannu väärän asian ja olisin vastannut sen" (olosuhteet, onni?).

Yhteenvetona lapset yleensä katsoivat voivansa voimakkaasti vaikuttaa opettajan positiivisiin ja negatiivisiin reaktioihin. Tulosta ei pidä yleistää opettajan muuhun käyttäytymiseen. Ainoa "kontrollia kokematon" vastauskin voidaan tulkiten siten, että vastaaja on voimakkaasti päiväkodin kontekstia

noudattava tyttö, joka ei juurikaan ole "tuhma". Koska lapsen sisäiset tekijät (tuhmuus) eivät voi olla syynä, on syynä oltava ulkoisissa tekijöissä. Vastauksista heijastuu luottamus opettajan oikeudenmukaisuuteen, vaikka käytännön tilanteissa lapsi usein väittääkin vastaan. Myös Weiner (1985, 106) ilmoittaa tutkimustuloksista, joissa 5-vuotiaat uskovat opettajan vihastumisen johtuvan yrityksen puutteesta. Niiden lasten määrää, jotka pyrkivät vastaamaan haastattelijalle mielellä tai opetetulla tavalla on vaikea arvioida.

2. Lasten kontrollin kokemukset toimintatuokioissa

Toimintatuokioihin liittyviä positiivisia ja negatiivisia tilanteita oli neljä: askartelutyö jää kesken, vastaat oikein opettajan kysymykseen, et tiedä vastausta, joku toinen saa vastata. Askartelutyön kesken jäämisen syyksi kahdeksan lasta esitti syyksi olosuhteita (ES): Pitää mennä ulos, mennään laulamaan, olen ollut paljon pois jne. Seitsemän lapsen mielestä syy oli omassa sen hetkisessä toiminnassa (IV): Mä oon kiukutellu, en oo kuunnellu miten se tehdään, jos on hidastellut, paljon toisii tekemisiä. Kolmen lapsen mielestä syynä oli oma ominaisuus: Mulla kestää niin kauan, oon ollu hidas (tulkinta epävarma), en oo osannu. Suurin osa lapsista (11/18) katsoi askartelun kesken jäämisen olevan heidän kontrollinsa ulkopuolella. Askartelun kesken jääminen ei kuitenkaan ole lasten vastauksen mukaan vakava asia, vaan enemmänkin toiminnan vaihtamista. Kolmella lapsella, joiden selitykset liittyivät omaan ominaisuuteen (IS), voi kausaaliattribuutioiden seurauksena olla suoriutumispaineita. Nämä kolme lasta ovat kaikki tyttöjä, opettajien arvioiden mukaan tavallista ahdistuneempia, omaavat tavallista vähemmän itsehallintaa sekä ovat hyvin vähän aggressiivisia (vrt. kausaaliattribuutiot defensseinä).

Syyksi siihen, että lapsi vastaa oikein opettajan esittämään kysymykseen, 11 lasta esitti olosuhteet (ES): Lapset ovat kuulleet vastauksen joltakin (isältä, äidiltä, toisilta lapsilta) tai nähneet kirjoja jne. Kolmen lapsen mielestä kysymys oli onnesta: Oli hyvä tuuri, muuten vaan (?), ku oon arvannu. Vain neljä lasta näki syyn sisäisistä tekijöistä (IV) johtuviksi: tajuaisin sen - ois hyvä tuuri, oon kuunnellu, eli neljä lasta näki syyt omassa vaikutuspiirissään oleviksi. Lasten vastaukset kuvaavat käsitystä kontrolloimattomuudesta vastaus-tilanteessa. Tulkinta on kuitenkin ongelmallinen. Kysymyksen asettelu viittaa tietoihin. Esim. ehdotuksia, arvioita tai mielipiteitä kysyttäessä ei ole olemassa ehdottomasti oikeita tai vääriä vastauksia. Spesifiin kysymykseenhän ei yleensä voikaan olla kontrollia. Vastauksen joko tietää tai sitten ei. Olosuhteisiin liittyvät syyselitykset voivat viitata myös mahdollisuuteen käsityksestä lisätä kontrollia hankkimalla tietoja eri lähteistä.

Samansuuntaisia tuloksia antaa tilanne, jossa lapsi ei tiedä vastausta opettajan kysymyksiin. 11 lasta selitti tietämättömyytensä johtuvaksi olosuhteista (ES): toinen olis sanonun ennemmi, vaikea vastaus, kukaan ei ole sanonut mulle, oon ollu pois. Kuusi lasta selitti tietämättömyytensä johtuvaksi omasta toiminnasta (IV): En oo miettiny, en oo hyvin kuunnellu. Vain yksi lapsi selitti tietämättömyytensä johtuvan ominaisuudesta: Mä oon hajamielinen.

Lasten näkemykset sekä oikeiden että väärin vastauksien suhteen muistuttivat toisiaan ja olivat samoilla lapsilla yleensä saman tyyllisiä. Samoin kontrollin kokemusta ilmaisevien vastausten määrä on melkein sama. Mielenkiintoista on, ettei kukaan lapsista selittänyt syyksi omaa kyvykkyyttään, esim. tietävyyttä, viisautta jne. Kyvykkyyden vähäisen ilmenemisen ongelmaan palataan myöhemmin.

Tilanteeseen "miksi joku toinen saa vastata, et sinä?" 14 lasta esitti syyksi jonkin olosuhteisiin (ES) liittyvän tekijän: toinen on viitannu enemmän, ei tiedä kummalta kysyä - luulee etten tiedä, toinen on viitannu kauniimmin (yritys?), toinen ähki, ei aina voi ottaa mua, se on kiltempi (ominaisuus?). Neljä lasta esitti omaan toimintaan (IV) liittyvän syyn: oon ollu tuhma, en oo viitannu, oon viitannu hirveesti (liikaa).

Yhteenvetona voidaan sanoa, että lapset kokevat voivansa toimintatuokioissa vaikuttaa askartelunsa valmistumiseen, vastauksen virheettömyyteen tai vastaamisvuoron saamiseen suhteellisen vähän. Kontrollia kokeneiden ja kokemattomien lasten välillä ei pystytty löytämään mitään johdonmukaisia yhteyksiä. Lapset ottivat tai pyrkivät ottamaan eniten omaksi kontekstikseen yleisen tilanteen juuri toimintatuokioiden aikana ja vähiten pyrkivät muuttamaan tilanteen ehtoja. Kokonaan oman toimintatuokiosta irrallisen tilanteen muodostamista ei ensimmäisen tarkkailun aikana tapahtunut lainkaan. Ehkä on syytä muistuttaa, ettei kysymyksessä lainkaan välttämättä ole passiivisuus vaan tilanteen ehtojen suuntainen käyttäytyminen.

3. Kontrollin kokemukset liittyen toimintaan muiden lasten kanssa

Tilanteita, joissa pyrittiin saamaan selville lasten käsityksiä tapahtumien seurauksista liittyen muihin lapsiin, oli kaikkiaan kuusi: lapsi ei ensin halua leikkiä kanssasi, mutta lopulta kuitenkin leikkii, et pääse mukaan leikkiin, sinua kiusataan, kaikki tykkäävät sinusta, tulee riita.

Ensimmäisen, kontrollin havaitsemis -haastattelun perusteella, eniten spontaaneja epämiellyttäviksi mainittuja tilanteita oli leikistä erottaminen tai ei pääse mukaan leikkiin. Siksi toiseen kontrollin kokemus -haastatteluun otettiin mukaan kaksi aihetta käsittelevää kysymystä. Tilanteen, jossa toinen ei

ensin suostu leikkimään lapsen kanssa, mutta lopulta kuitenkin leikkii, näki 16 lasta liittyvän ulkoisiin olosuhteisiin. Jollei sil oo muita kavereita, jos se leikkii toisen kanssa eikä toinen enää halua leikkiä sen toisen kanssa, jos toisen kanssa tulee tappelu, se on niin ujo. Vaik kaksi lasta liitti syyn omaan ominaisuuteen (IS) eli koki kontrollia tilanteessa: Se ei ekaks välitä musta, mutta huomaa kuin kiva mä oon, se tykkää minusta. Yleensä lapset antoivat vastauksina joskus pitkiäkin konkreettisia tarinoita, joilla oli enemmänkin looginen päätepiisteensä kuin tarkasti kausaaliseen attribuutio-luokitukseen sopiva syytekijä (vrt. teorian kritiikki).

Tilanteen, jossa lapsi ei päässyt mukaan leikkiin, näki 13 lasta liittyvän olosuhteisiin (ES): siin on niin paljon lapsia, jollei se tykkää et tulee mukaan - ei saa olla koira, ei ne oo hyvii kaverei (IS?), ne haluaa leikkiä kahdestaan, siin on jo tarpeeks. Neljä lasta näki tilanteen liittyvän omaan toimintaan (IV): Mää olen kiusannu, jos en ole päästänyt heitä, mää olen ollu semmonen mistä ne ei tykkää. Yksi lapsi näki syyn liittyvän omaan ominaisuuteen (IS): Ne ei tykkää musta.

Yhteenvetona lapset näkivät yleensä leikkiin pääsyn ja leikkitoverin saamisen syytekijät oman kontrollinsa ulkopuolella oleviksi. Haastattelun perusteella leikissä mukana oleminen ja leikkikaverien valinta on yksi lapsen kannalta tärkeimmistä asioista tarhassa, ja suurin osa lapsista pyrkii aktiivisesti vaikuttamaan leikkiin pääsyyn. Ulkoisen syyn valitseminen voi vähentää minään kohdistuvaa painetta epäonnistumistilanteissa. Sisäisiin syytekijöihin viittanneet lapset olivat yhtä vastatullutta lasta lukuunottamatta aktiivisia niin toiminnassa kuin opettajien arvionkin mukaan.

Tilanteet "sinua kiusataan" ja "joku määräilee" liittyvät toisten dominointiyrityksiin. Kiusaustilanteet näki suurin osa lapsista (13 kpl) omasta toiminnasta (IV) johtuviksi: olen tul-

lu leikkiin sekottamaan, oon härnänny, mää oon rikkonu sen lelut, jos olen kiusannut sitä. Viisi lasta näki kiusaamisen olosuhteista johtuvaksi: toiset haluaa ottaa panttivangiks, tulee riita ja Pekka suuttuu (IV?), se on vihanen - joku on haukkunu sitä.

Tilanteiden, joissa toinen määräilee, syiden etsintä päättyi usein pitkien tapahtumaketjujen selostamiseen, joista oli vaikea tehdä päätelmiä kausaaliattribuutioiden perusteella. Yhdeksän lapsen arvioitiin kuitenkin oletettavan syyn löytyvän omasta sen hetkisestä toiminnasta (IV): Et mää oon ollu tuhma niille, älä määräile - jostain asiasta- et on kiusannu toista, on menny vahingossa paikkaan mihin ei saa mennä, ko mää olen tehny toiset asiat vähän väärin, jos ei tuu sisälle, mää olen joskus määräilly, mää oon etuillu jonossa. Toinen puoli lapsista katsoi määräilyn johtuvan itsestään riippumattomista seikoista (ES): Jos se käskee mun siivota vaikken mä ole sekottanu, kun se ei tiedä kuka sen on tehnyt, se haluaa olla määräilijä, se haluaa olla mahtavin, Pekka on päällikkö - leikissä tarvitaan, se haluaa - mua ei määräillä! Olosuhteista (ES) johtuvan syyn valinneet lapset jakautuivat kahtia, voimakkaasti dominoiviin ja alistuviin. Dominoivat tuntuivat sisäistäneen määrääjän roolin ja valtataistelun mahdollisuuden. Ehkä tällaiset lapset olivat jo muodostaneet kattavan yleistyneen luonteenpiirteen, joka liittyy dominointiin. Eli aiheen kanssa paljon askaroituaan olivat muodostaneet muita aikaisemmin tällaista persoonallisuuden osa-aluetta koskevan konstruktion. Alistuvat kertoivat tarinoita, jotka lopussa johtivat määräilyyn. He tuntuivat ajautuvan umpikujaan.

Yhteenvetona lapset näkivät toisten lasten dominoinnin useammin sisäisistä tekijöistä johtuvina kuin leikkikaverin valintaa koskevat tilanteet. Kukaan ei arvioinut dominoinnin syyksi omaa ominaisuutta. Hyvin usein selityksenä oli "silmä silmästä, hammas hampaasta" -tyylinen vastaus. Kontrollin kokeemisella ei pystytty löytämään erityisiä yhteyksiä muihin muutujiin.

Dominointi läheisesti liittyviin konfliktitilanteisiin (sinulla tulee riita jonkun kanssa) liittyvät kausaaliattribuutiot arvioitiin useimmiten sijaitseviksi oman kontrollin ulkopuolella. 15 lasta oletti riidan syyksi olosuhteet. Olosuhteet on tässä yhteydessä tulkittu väljästi loogiset tapahtumaketjut sisältäen: Tapellu pallosta - molemmat haluaa pallon, mää tah- toisin olla jotain toista kuin se toinen, toinen on keinussa ja toinen tulee ja sanoo, et se oli mulle varattu - tulee riita jos se toinen valehtelee, jalkapallossa tulee maali - toinen sanoo ettei tullu, ottanu jotain joka on mukamas varattu. Lapset eivät jatkokysymysten jälkeenkään viittaneet pysyväm- piin ominaisuuksiin tai huonoon tuuriin. Kolme lasta esitti mahdollisen riidan syyksi oman toimintansa: otan toisen uni- lelun - toinen kääntää antamaan sen takaisin - en anna, minä tahtoisin olla toista leikkiä kuin se toinen (ES?). Kaikki riidan syyn omaan toimintaansa liittäneet olivat tyttöjä ja attribuuoivat yleensäkin tilanteen sisäisistä tekijöistä joh- tuviksi. Muilta osin tytöt eivät huomattavasti poikenneet muista lapsista. Toisaalta eräät pojat arvelivat riidan syyn olevan ulkoisissa tekijöissä, vaikka esim. tarkkailun perus- teella olisi aika usein syytä voinut etsiä itsestään.

Yhteenvetona voidaan sanoa, että jos haastattelu on validi, näkevät lapset riidat väistämättömänä osana päiväkotia.

Tilanne 10 on seuraavanlainen: "Ajattele sellaista tilannetta, että kaikki haluavat leikkiä sun kanssa ja kaikki tykkää si- nusta". Vastausten luokittelu oli ongelmallista. Seuraavaan jaotteluun on kuitenkin päädytty. Yhdeksän lasta oletti tyk- käämisen johtuvan omasta ominaisuudestaan (IS): Jos kaikki on ollu ennen ystävii - oli tutustunut - ollu kiltti, ne tykkää paljon - on tottunu minuun (ES?), mää oon kiva, kun mää meen leikkimään niitten kanssa (IV?), ne tykkää - on mun kavereita, mää oon niin mukava. Merkillepantavaa on, että puolet koko kyselyn omaan ominaisuuteen (IS) liittyvistä attribuutioista ovat vastauksia tähän tilanteeseen. Syitä voi olla ainakin

kolme. Ensinnäkin kysymyksen sanamuoto voi olla johdatteleva. Toiseksi positiivinen asia on helpompi attribuoida itselleen omaksi ominaisuudeksi. Tämä selitys ei kuitenkaan selitä sitä, miksi muissa positiivisissa tilanteissa ei attribuointeja tehty vastaavasti. Ehkä merkittävin selittävä tekijä on lasten lähinnä kognitiivinen taso ja kielelliset valmiudet eritellä tai nähdä eri tapahtumia ei konkreettisina syy-seuraus-suhteina, vaan erilaisten luokitusten (esim. ominaisuudet) välisinä lainalaisuuksina. Kiva-tyhmä ja kiltti-tuhma dimensiot ovat lapsille jo varhain tuttuja ja laajasti käytettyjä. Ehkä tämä kysymys antaa lapsille paremman mahdollisuuden löytää tapahtumalle yhteinen nimittäjä, käsite, jota voi käyttää työkalunaan konstruoidessaan ympäristön ilmiöitä.

4. Attribuutioluokituksiin huonoimmin sopivat kysymykset

Lähinnä lasten kausaalisiin attribuutioihin perustuvien syy-tekijöiden kognitiivista ja kiellistä perustaa varten mukaan otettiin kaksi kysymystä, jotka eivät suoraan liity kontrollin kokemiseen, pikemminkin kausaalisuudesta kertomiseen ja sen havaitsemiseen sekä lasten moraalikäsitteisiin. Lasten vastauksia ei tulkita tässä yhteydessä. Niiden analyysi ei antanut oleellisesti uutta tietoa lasten käsityksistä kausaalisuudesta tai sääntöjen tehtävästä. Vastaukset esitellään lyhyesti ilman kommentteja.

Lapsilta kysyttiin syitä tilanteeseen, jossa lapsi loukkaa itsensä. Kukaan ei arvioinut itseään kömpelöksi (IS). Oman toiminnan ja sattuman erottaminen oli vaikeaa (IV, EV). Tähän arvioitiin vastauksia tulevan kahdeksan kappaletta: Mä oon juossu kovin - on ollu mutka, jos kaatuu - kompastuu hypynaruun, ollu liian kova vauhti päällä. Samoin olosuhteiden (ES) erottaminen omasta sen hetkisestä toiminnasta (IV) oli vaikeaa: jos mä en huomaa - toinen tönäisee, joku kamppaa mut, kaatuu pyörällä, joku menee alle.

Lapsilta kysyttiin syytä myös siihen, miksi ulkoleikin aikana ei päiväkodista saa mennä pois. Kaikki lapset esittivät olosuhteisiin liittyvän vastauksen (ES): Sit ei opettaja tiedä, siellä kulkee autoja, voi loukata - äiti tai isä peljästy, on kielletty - voi eksyä, on niin paljon tekemistä - mistä se saisi ruokaa, jos ei osaa mennä kotiin, en tiiä, en tiiä!, tapahtuu jotain lapsille, opettaja ei anna - nurmikko tallaan- tuu, ettei tee tyhmiä, joku veis lapsen pois. Kaikilla lapsil- la oli säännölle olemassa jokin perustelukin ainakin jatkoky- symysten esittämisen jälkeen.

dominoiva
itsehallinta
sosiaalisesti aktiivinen
aggressiivinen
ahdistuva
harkitseva
mukautuva

Pekka