



Lapsen itsesäätelytaitojen tukeminen Muksuopin keinoin: Varhaiskasvatuksen ammattilaisten kertomuksia

Merja Hautakangas^a, Lotta Uusitalo^b & Kristiina Kumpulainen^c

^a Helsingin yliopisto, vastaava kirjoittaja, s-posti: merja.hautakangas@helsinki.fi

^{b, c} Helsingin yliopisto

TIIVISTELMÄ: Lasten itsesäätelytaitojen haasteet ovat yksi yleisimmistä huolenaiheista varhaiskasvatuksessa. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan varhaiskasvatuksen työntekijöiden (N = 14) kertomuksia lasten itsesäätelytaitojen tukemisesta Muksuopin keinoin. Vaikka Muksuoppia on käytetty Suomessa jo 1990-luvulta alkaen, sen käyttöön ja vaikuttavuuteen liittyvä tutkimus on vähäistä. Tutkimusaineisto kerättiin, kun 10 viikon Muksuoppi-interventiosta oli kulunut viisi kuukautta. Aineisto analysoitiin temaattisella sisällönanalyysillä, jota ohjasivat kysymykset, kuinka työntekijät kuvaavat tukevansa lasten itsesäätelytaitoja ja mikä heidän mielestään tekee Muksuopista pedagogisesti toimivan työkalun. Tulosten mukaan varhaiskasvatuksen ammattilaisten tuki itsesäätelyä harjoittelevalle lapselle kiteytyi vuorovaikutteiseen ja kekseliäiseen pedagogiikkaan. Vuorovaikutteisuus näyttäytyi yhdessä tekemisenä ja kekseliäisyys ammattilaisten taitona soveltaa Muksuopin välineitä ja kehittää niitä. Siten Muksuopin vaikutuksellisuutta ja käyttöä varhaiskasvatuksessa ei voi tarkastella irrallaan ammattilaisten pedagogisesta osaamisesta. Muksuopin käytön pedagogiset perustelut olivat optimistisuus ja lapsikeskeisyys. Optimistisuus kuvattiin kasvun näkökulmana ja lapsikeskeisyys lapsen toimijuuden ja pätevyudentunnon tukemisena. Tutkimus tuottaa uutta tietoa lapsen itsesäätelytaitojen tukemisesta ja Muksuopista varhaiskasvatuksen pedagogisena välineenä.

Asiasanat: lapsen itsesäätelytaidot, Muksuoppi, pedagogiikka, varhaiskasvatus

ABSTRACT: Challenges in children's self-regulation skills are one of the most common concerns in early childhood education and care. The current study investigated the Kids' Skills program from the perspective of 14 early childhood education professionals. The Kids' Skills has been used in Finland since the 1990s to support children's self-regulation skills, but there has been too little systematic research on the topic. The research material consists of early education professionals' narratives collected five months after a 10-week Kids' Skills intervention. The data were analysed using thematic content analysis. The study focused on how professionals support children's self-regulation skills in the Kids' Skills intervention and what makes the program a pedagogically effective tool. According to the results, the application of the Kids' Skills was strongly intertwined with the interactive and inventive pedagogy of early childhood education professionals. The interaction showed up in making things together. Innovativeness was visible in the professionals' skills in applying the Kids' Skills instruments and in developing them. Thus, the effectiveness of the Kids' Skills program cannot be viewed without considering the pedagogical expertise of the professionals. The pedagogical arguments of the Kids' Skills program were optimism and child-centredness. Optimism was described as a growth perspective. Child-centredness showed in supporting children's agency and feelings of competence. The current research produces new knowledge on how to support children's self-regulation skills and what kind of pedagogical tool the Kids' Skills program makes.

Keywords: *self-regulation, Kids' Skills programme, pedagogy, early childhood education*

Johdanto

Itsesäätely kehittyy varhaislapsuudessa mahdollistaen lapsen oman ennakoivan, suunnitelmallisen ja tietoisin toiminnan (Bronson, 2000). Lapsen riittävä kyky itsesäätelyyn on edellytys tunne-elämän terveelle kehitymiselle ja laaja-alaisesti kaikelle oppimiselle (Blair & Diamond, 2008; Boekaerts, 2011; McRae ym., 2012). Itsesäätelytaitojen tukeminen korostuu Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2014, s. 15–17) ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2018, s. 23–26), joissa kuvataan, että lapsia tulee auttaa itsesäätelyssä, tunteiden, tahtomisen ja käyttäytymisen säätelyssä sekä muiden ihmisten huomioimisessa ryhmässä. Nyt käsillä olevassa tutkimuksessa itsesäätely ymmärretään lapsen kykyä säädellä tunteitaan, käyttäytymistään ja kognitiivisia toimintojaan (ks. Aro, 2014).

Lapsi opettelee pienestä pitäen vaikuttamaan ympäristöönsä, säätelämään tunteitaan ja käyttäytymistään. Tässä onnistuminen antaa hänelle hallinnan ja kyvykkyyden tunnetta. Itsesäätelytaitojen kehityksessä keskeisessä roolissa ovat lapsen synnynnäiset ominaisuudet ja reagoitaitapumukset, hänen käsityksensä itsestään ja ryhmän jäsenyydestään, hänen ympäristöstään saamansa palaute ja aktiivinen toimintansa

Hautakangas, Uusitalo & Kumpulainen.

Journal of Early Childhood Education Research 10(2) 2021, 293–328. <http://jecer.org>

sosiaalisessa ympäristössään. Pieni lapsi turvautuu säätelytilanteissa lähiaikuisen eli yleensä huoltajensa, päiväkodin henkilöstön tai muun luotetun aikuisen tukeen. (Aro, 2014). Itsesäätelyn tukeminen edellyttää lähiaikuiselta kykyä tunnistaa lapsen yksilöllisiä ja sosiaalisia taitoja, joita aikuinen tukee sensitiivisellä yhteissäätelyllä kuten esimerkiksi auttamalla lasta sanoittamaan tunteitaan (Bodrova & Leong, 2007). McCaslin (2009) määrittelee yhteissäätelyn (*co-regulation*) kulttuuristen, sosiaalisten ja henkilökohtaisten vaikutusten suhteeksi, joka haastaa, muovaa ja ohjaa lapsen kehitystä.

Lasten itsesäätelytaitojen tukeminen ja siihen liittyvät menetelmät kuuluvat varhaiskasvatuksen yleisen tuen käytäntöihin, toimintakulttuurin vahvistamiseen ja henkilöstön osaamisen kehittämiseen (Määttä ym., 2017). Ne ovat siten keskeisiä pedagogisen toiminnan kohteita. Viime vuosina vaikeudet itsesäätelyssä ja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ovat kuitenkin yksi yleisimmistä huolenaiheista varhaiskasvatuksessa (Koivula & Huttunen, 2018). Siksi on tärkeää, että lapsen itsesäätelytaitojen tukemiseen kohdennettuja menetelmiä ja interventioita tutkitaan varhaiskasvatuksessa nykyistä laajemmin, sekä yksilö- että ryhmätasolla.

Eryityisesti ne lapset, joilla on impulsiivisuutta, toiminnan lyhytkestoisuutta ja tarkkaamattomuutta, hyötyvät itsesäätelyn kehittämiseen tähtäävistä interventioista (Diamond & Lee, 2011; Tominey & McClelland, 2011). Lasten itsesäätelytaitoja tukevien interventioiden on todettu edistävän mm. kouluviihtyvyyttä, motivaatiota ja suoriutumista (Eisenberg ym., 2010). Suomalaisissa tutkimuksissa lasten itsesäätelytaitojen kehittymistä on tarkasteltu opettajien yhteissäätelyn näkökulmasta sosioemotionaalaisesti haastavissa tilanteissa (Kurki ym., 2016; 2017; 2018). Näiden tutkimusten mukaan varhaiskasvatuksen opettajan aktiivinen tuki auttoi lasta sopeuttamaan säätelystrategiaansa, jonka avulla lapsi oppi ratkaisemaan konflikteja rakentavasti (Kurki ym., 2018). Lisäksi opettajat näyttivät hyötyvän lasten itsesäätelytaitojen edistämiseen liittyvistä koulutuksista (Kurki ym., 2016).

Poikkeuksen (2014, s. 97) mukaan varhaiskasvatuksessa aloitettujen interventioiden tulokset ovat todennäköisesti parempia kuin vanhempien lasten parissa toteutettujen interventioiden. Erytisen tärkeää lasten itsesäätelytaitojen tukeminen on päiväkodissa (Kangas ym., 2015), jotta lasten, etenkin poikien, taitoa osallistua ja sopeutua yhteisiin aktiviteetteihin voitaisiin parantaa (Veijalainen ym., 2017). Esimerkiksi Kyöstilän (2018) pitkittäistutkimuksen mukaan 6–7-vuotiaiden starttiluokkalaisten lasten itsesäätelytaidot kehittyivät tarkoin strukturoidun Askeleittain-ohjelman avulla merkittävästi.

Tämän tutkimuksen tavoitteena on tuottaa uutta tietoa Muksuoppi-ohjelman toimivuudesta varhaiskasvatuksen pedagogisena välineenä lasten itsesäätelytaitojen

Hautakangas, Uusitalo & Kumpulainen.

Journal of Early Childhood Education Research 10(2) 2021, 293–328. <http://jecer.org>

tukemisessa. Muksuoppi (*Kids' Skills*) on psykiatrian erikoislääkäri Ben Furmanin (2003) kehittämä ratkaisukeskeinen itsesäätelytaitojen tukemiseen soveltuva ohjelma, jota on käytetty laajasti Suomessa ja muissa maissa 1990-luvulta alkaen (Furman, 2016). Muksuopin lähtökohtana ovat lapsen vahvuudet ja itsetunnon tukeminen taidon opettelun eri vaiheissa (Furman, 2003). Muksuopin taustalla on ajatus, että keskittymällä lapsen taitojen tukemiseen vaikutetaan myös systeemisesti lapsen läheisten ihmisten vuorovaikutussuhteisiin. Oppimisen merkitystä korostetaan, ja ohjelman keskeisin askel on ”taidottaminen” eli ongelman kääntäminen opeteltavaksi taidoksi. Täten Muksuopin tavoitteena on auttaa lasta kehittämään niitä erityisiä taitoja, jotka edistävät hänen myönteistä kehitystään. (Furman, 2016.)

Huolimatta Muksuopin runsaasta käytöstä ohjelmaa on tutkittu vähän (Bentner, 2014; Perband, 2016; Perband & Rogner, 2019). Saksalaisten kouluttajien mukaan Muksuoppi on hyödyllinen ja lasten taitoja kartuttava ohjelma (Becker, 2014; Stephan, 2014). Perbandin ja Rognerin (2019) tutkimuksessa kymmenen saksalaista lastentarhanopettajaa kokeili Muksuoppia kuusi viikkoa omissa lapsiryhmissään, kukin yhdelle lapselle. Tulosten mukaan lasten käyttäytymisen haasteet olivat opettajakuvauksissa vähentyneet huomattavasti kuudella kymmenestä lapsesta. Lisäksi opettajat olivat havainneet positiivisia muutoksia lasten itsetunnossa, minäpystyvyydessä ja vuorovaikutussuhteessa opettajan ja lapsen välillä. Suomessa Muksuopista on valmistunut yksi monimenetelmäinen interventiotutkimus ja yksi kvalitatiivinen tutkimus, jossa lapset selittivät Muksuopista saamiaan oppeja visuaalis-narratiivisten menetelmien avulla. Edellä mainitut tutkimukset ovat antaneet lupaavia tuloksia lasten itsesäätelytaitojen kehittymisestä Muksuopin tukemana (Hautakangas ym., 2021a, 2021b). Näiden lisäksi suomalaisessa perusopetuksessa toteutetussa Aholan ja Kankkusen (2001) tutkimuksessa oppilaan aktiivinen toimijuus ja vahvuuksiin keskittyminen sekä yhteistyö kodin ja koulun välillä tuottivat myönteisiä tuloksia, kuten lapsen vahvistunutta pätevyyden tunnetta ja itsetuntoa.

Seuraavissa luvuissa esitellään miten lapsen itsesäätelytaidot kehittyvät, ja miten niitä voidaan edistää varhaiskasvatuksessa. Lisäksi avataan Muksuoppi-ohjelman teoriaa ja periaatteita ennen metodologista osuutta.

Lapsen itsesäätelytaidot

Itsesäätelytaidot ovat osa sosioemotionaalista kompetenssia. Oppimisen myötä kehittyvää sosioemotionaalista kompetenssia rakentavat kiintymyssuhteet, osallisuus, minäkuva, itsetunto, odotukset ja uskomukset. Niiden kehittymisessä itsesäätelytaidot ovat kriittinen tekijä (Poikkeus, 2014). Sosioemotionaalisen kompetenssin oppimiseen sisältyvät itsetietoisuuden ja reflektiotaitojen, itsesäätelyn ja toiminnanohjauksen, sosiaalisen tietoisuuden, ihmissuhdetaitojen sekä vastuullisen päätöksenteon

Hautakangas, Uusitalo & Kumpulainen.

Journal of Early Childhood Education Research 10(2) 2021, 293–328. <http://jecer.org>

kehittyminen (CASEL, 2020; Weissberg ym., 2017). Näitä opittavia taitoja rakennetaan varhaislapsuudesta alkaen vastavuoroisissa suhteissa ja laadukkaassa huolenpidossa (Blair & Raver, 2015; Kuorelahti ym., 2012), ja niihin puuttumalla voidaan ennakoivasti vaikuttaa lapsen kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin ja kehitykseen (Trentacosta & Shaw, 2009). Itsesäätelytaidoilla on siten vahva yhteys lapsen vuorovaikutussuhteiden laatuun ja hyväksytyksi tulemiseen ryhmässä (Eisenberg ym., 2009).

Itsesäätelykyky on tunteiden ja käyttäytymisen säätelyn lisäksi kykyä kognitiivisten toimintojen hallintaan, taitoa ohjata huomiota, ajatuksia ja toimintaa (Blair & Diamond, 2008; McClelland & Cameron, 2012; Tominey & McClelland, 2011). Kyvyt säädellä tarkkaavaisuutta ja muistia, tiedon jäsentämistä, sääntöjen omaksumista, strategioiden luomista sekä toiminnan suunnittelua ja arviointia, ovat osa neuro-kognitiivista kehitystä (Määttä & Aro, 2014). Lapsen itsesäätely kehittyy neurologisen kypsymisen ja oppimisen tuloksena vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Siihen vaikuttavat lapsen (lähi) aikuisten ja kulttuurisen ympäristön antama tuki (Webster-Stratton & Reid, 2003). Myös lapset voivat vaikuttaa toisiinsa ja kannatella toistensa itsesäätelyä lapsiryhmässä (Bodrova & Leong, 2007). Lapsen onkin saatava harjoitella itsesäätelyä ja vuorovaikutusta luonnollisessa toimintaympäristössään, jossa myös pulmia tarkastellaan ympäristöön liittyvinä tekijöinä eikä lapsen ominaisuuksina (Højholt, 2011).

Lapsen itsesäätelykyky kehittyy ja kypsyy vähitellen ja vaiheittain (Vohs & Baumeister, 2004). Kehitysbiologisesta näkökulmasta tarkasteltuna sosiaalinen ympäristö ja kulttuuri kytkeytyvät lapsen itsesäätelytaitojen kehittymiseen aivojen kypsymisen ja temperamenttiominaisuuksien kautta. Tunteiden säätely on keskeinen taito itsesäätelyssä. Aivojen kypsyminen näkyy kykynä säädellä aktiivisuustasoa, havaintoja, tunteisiin liittyviä viestejä sekä tarkkaavaisuutta, muistia ja tahdonalaista kontrollia hermoston avulla (Aro, 2014). Vaiheittain kypsyminen näkyy esimerkiksi siinä, että lapsen kyky viivästyttää omia tarpeitaan kypsyy ennen toiminnanohjauksen kykyä (Lengua ym., 2015). Tällöin lapsen itsesäätelykyky näyttäytyy taitona ehkäistä välittömiä reaktioita, hallita ja aktivoida tarkkaavaisuutta sekä sisäisiä ja ulkoisia ärsykeitä ja käyttäytymistä, sopeutuen ympäristön odotuksiin (Eisenberg ym., 2007).

Lapsen itsetunto ja minäpystyvyysuskomukset ovat yhteydessä lapsen sitoutumiseen itsesäätelytaitojen harjoitteluun (ks. Bandura, 2010). Erityisesti negatiiviset tunteet, kuten luovuttaminen ja vetäytyminen ennustavat heikompaa sitoutumista harjoitteluun (Elliot, 1999). Veijalaisen (2020) mukaan lapsen itsesäätely, minäpystyvyys ja itsetunto ilmenevät kognitiivisella tasolla jo nelivuotiailla lapsilla. Periksiantamattomat ja sinnikkäät hallintakeinot ovat yhteydessä lasten kykyyn säädellä itseään. Vastaavasti lapsen heikko itsesäätely liittyy hänen epä tietoisiiin sekä luovuttamista ja vetäytymistä korostaviin hallintakeinoihinsa. (Veijalainen, 2020.) Lähiaikuisen vahvistava ja tukea

Hautakangas, Uusitalo & Kumpulainen.

Journal of Early Childhood Education Research 10(2) 2021, 293–328. <http://jecer.org>

antava rooli liittyy sinnikkyuden vahvistamiseen ja poisoppimiseen näistä luovuttamista ja vetäytymistä korostavista hallintakeinoista.

Lapsen itsesäätelytaitojen tukemisen keinoja varhaiskasvatuksessa

Ymmärrys varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen merkityksestä lapsen itsesäätelytaitojen kehittymiselle on lisääntynyt viime vuosina (mm. Blair & Raver, 2015; Pahigiannis & Glos, 2018). Varhaiset itsesäätelytaidot ennustavat lapsen akateemisia saavutuksia (McClelland & Cameron, 2011), vahvistavat lapsen motivaatiota (Blair, 2002) ja ovat yhteydessä opiskeluun sitoutumiseen (Blair & Diamond, 2008).

Lapsen itsesäätelyn yksilöllisenä tavoitteena on saavuttaa aktiivinen toimijuus ja autonomia suhteessa muihin ihmisiin. Toimijuudella tarkoitetaan, että lapsella on mahdollisuus osallistua päätöksentekoon, vaikuttaa toimintaan sekä vastustaa ja neuvotella (ks. Kangas ym., 2015; Kumpulainen ym., 2014; Sairanen ym., 2019). Yhteisön eli lapsiryhmän tasolla lapsen itsesäätelyn tarkoituksena on sopeutua muiden ihmisten odotuksiin ja menestyä sosiaalisissa suhteissa (Trommsdorff, 2009). Poikkeuksen (2014, s. 100) mukaan lapsen yksilöllisen tuen lisäksi koko lapsiryhmälle suunnattu itsesäätelytaitojen ja yhteisöllisyyden harjoittelu onkin tärkeää. Ammatilaisen periaatteita yhteisölliseen tukeen ovat itsesäätelytaitojen harjoittelu arjen tilanteissa, jokaisen lapsen tasavertainen hyväksyminen, syrjinnän ehkäisy sekä yhteenkuuluvuuden tunteen aktiivinen rakentaminen (Poikkeus, 2014, s. 100). Itsesäätelytaitojen tietoinen rakentaminen ja yhteissäätely vaativat ammatilaiselta sensitiivisyyttä tunnistaa lapsen lähikehityksen vyöhyke ja sen pedagogiset mahdollisuudet (Bronson, 2000).

Yhteissäätely on vuorovaikutusta, joka tukee erityisesti käyttäytymisen ja tunteiden säätelyn oppimista (Blair & Diamond, 2008). Näissä vuorovaikutussuhteissa välittyvät oppimisstrategioiden valinta, seuranta, arviointi ja tavoitteellisuus (Hadwin ym., 2011). Erityisesti varhaiskasvatuksen ammattilaisten pedagoginen sensitiivisyys näyttää olevan yhteydessä laadukkaaseen vuorovaikutukseen, lapsen myönteiseen käyttäytymiseen ja itsesäätelyyn (esim. Hamre & Pianta, 2005; Kurki ym., 2016, 2018). Yhteissäätelyssä aikuinen säätlee yhdessä lapsen kanssa toimintaa tilanteeseen sopivalla tavalla. Tällöin lapsi voi asteittain sisäistää itsesäätelyprosessiin liittyviä tietoja ja taitoja (Hadwin & Oshinge, 2011; Volet ym., 2013). On kuitenkin huomattava, että oikea-aikaisen ja tehokkaan yhteissäätelyn taustalla ovat ammatilaisen omat itsesäätelytaidot (Florez, 2011) sekä ymmärrys itsesäätelyn kehittymisestä (Bronson, 2000). Liiallinen tai liian vähäinen tuki ovat molemmat haitallisia lapsen itsesäätelytaitojen kehittymiselle (Bronson, 2000; Florez, 2011).

Hautakangas, Uusitalo & Kumpulainen.

Journal of Early Childhood Education Research 10(2) 2021, 293–328. <http://jecer.org>

Aikuisen antama tuki on tärkeää myös lähikehityksen vyöhykkeellä toimimisen kannalta. Vygotskyn (1978) mukaan lapsi oppii taitoja lähikehityksen vyöhykkeellä (*zone of proximal development*) taitavamman henkilön aktiivisella tuella sekä positiivisen ja oikea-aikaisen palautteen avulla (*scaffolding*), jossa ammattilainen ohjaa lasta yksilöllisesti esimerkiksi mallintamalla toimintaa ja pilkkomalla opeteltavia asioita pienempiin osiin (Bronson, 2000; Florez, 2011). Tällöin lapsi työskentelee osaamistasonsa ylärajalla eli lähikehityksen vyöhykkeellä (Bronson, 2000; Florez, 2011), jossa hän oppii itsesäätelytaitoja aikuisen kanssa yhteissäätelyssä. Vähitellen aikuinen voi vähentää tarjoamaansa tukea ja mahdollistaa lapsen itsenäisen harjoittelun pysytellen kuitenkin valmiina tarjoamaan hänelle lisää tukea tilanteissa, joissa tuen tarvetta ilmenee (Florez, 2011).

Varhaiskasvatuksen ammattilaisen tuen rakentamista itsesäätelytaitoa harjoittelevalle lapselle voidaan kuvata pedagogisen mahdollisuuden kautta (ks. Bronson, 2000). Pedagoginen mahdollisuus lähikehityksen vyöhykkeellä tarkoittaa lapsen kehitykseen liittyvää tietämystä, kykyä opettaa säätelystrategioita, havainnointiin perustuvaa lapsen osaamisen tunnistamista, taitoa soveltaa kullekin lapselle riittävän haasteellisia oppimisen tilanteita, kykyä tukea koko lapsiryhmää ja varhaiskasvatuksen tavoitteiden sisäistämistä. Salmisen ja kumppaneiden (2021) mukaan varhaiskasvatuksen ammattilaisen läsnäolo ja aktiivinen kiinnittyminen vuorovaikutukseen sekä kielellinen tuki ja palaute edistävät lapsen itsesäätelytaitoja. Lisäksi lapsen hallinnan tunnetta ja säätelyä lisäävät ammattilaisten pedagogisesti suunniteltu toiminta ympäristöineen, ennustettavuus ja ennakoivat strategiat (Salminen ym., 2021).

Muksuoppi-ohjelma

Ben Furman kehitti Muksuoppi-ohjelman hyödyntäen varhaiskasvatuksen erityisopettajien Sirpa Birnin ja Tuija Terävän työkokemuksia (Furman, 2003). Muksuoppi on ratkaisukeskeinen ohjelma, jossa tarkoituksena on saavuttaa yhdessä lapsen kanssa asetettu taitotavoite. Lisäksi tarkoituksena on lapsen osallisuus opetettavan taidon määrittämisessä ja taidon hallintaan pyrkimisessä. Kaikki lapsen lähellä olevat ihmiset voivat osallistua, tukea ja auttaa lasta kyseisen taidon oppimisessa. (Furman, 2016.) Muksuoppi on kehitetty erilaisten psykososiaalisten ongelmien, kuten pelkojen, käytöshäiriöiden, keskittymiskyvyn häiriöiden ja syömiseen liittyvien ongelmien avuksi (Furman, 2003). Saksalaisten tutkimusten mukaan ohjelma on antanut lupaavia tuloksia lasten käyttäytymisen ja itsesäätelytaitojen tukemiseen (Perband & Rogner, 2019).

Furmanin (2016) mukaan muuttamalla lapsen ongelma opeteltavaksi taidoksi on mahdollisuus saavuttaa laaja-alaisia vaikutuksia lapsen lähiympäristöissä eli häntä ympäröivissä systeemeissä kuten perheen dynamiikassa. Muksuoppi on saanut

Hautakangas, Uusitalo & Kumpulainen.

Journal of Early Childhood Education Research 10(2) 2021, 293–328. <http://jecer.org>

vaikutteita psykiatri Milton H. Ericksonilta ja lyhytterapeuttisesta ajattelusta. Näiden periaatteiden mukaan tarjottua ongelmaa tarkastellaan oppimisen näkökulmasta (Furman, 2016), jossa hyödynnetään lapsen omia voimavaroja ja ongelmanratkaisuideoitaan (Durrant, 1995, s. 15–17) sekä keskitytään lapseen ja hänen oireisiinsa, joita hän voi oppia hallitsemaan (Haley, 1980). Muksuopin taustalla on siten ratkaisukeskeisyys, jossa huomion kohteena ovat lapsen tavoitteet ja niiden saavuttaminen olemassa oleviin ongelmiin keskittymisen sijaan (Insoo & Steiner, 2003). Taitoharjoittelun lähtökohtana on siten kysymys, mitä lapsen tulisi oppia, jotta tilanne olisi parempi. Esimerkiksi itsesäätelytaitoa harjoitteleva lapsi voi joutua kielteiselle vuorovaikutuskehälle huoltajien ja vertaisten kanssa, ja siksi lapsen ja lähiympäristön tukeminen myönteisiin vuorovaikutussuhteisiin on tärkeää (Lajunen & Laakso, 2014). Taidon harjoittelun edetessä huomio keskittyy edistykseen ja onnistumisiin. Muksuopissa on vaikutteita myös narratiivisesta terapiasta, jossa ongelma ulkoistetaan leikin avulla (White, 1984). Muksuoppi on siten joustava ohjelma, jota voidaan soveltaa sekä yksittäisen lapsen että kokonaisen lapsiryhmän tarpeisiin osana varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa (Furman, 2016).

Muksuoppi koostuu viidestätoista askeleesta. Muksuoppi etenee ongelman muuttamisesta opeteltavaksi taidoksi ja taidosta sopimiseen. Esimerkiksi nyt käsillä olevassa tutkimuksessa eräs itsesäätelytaitoa harjoitteleva lapsi nimesi yhdessä leikkimisen taidon ”mölyt mahassa” -taidoksi. Kyseinen lapsi halusi oppia hillitsemään ilkeitä kommentteja vertaisilleen ja leikkimään heidän kanssaan sovussa. Lapsen motivaatio herätetään kartoittamalla itsesäätelytaidon hyötyjä. Lapsi saa nimetä itse taidon sekä valita voimaolennon ja kannustajia itselleen. Lapseen valetaan onnistumisen uskoa, sillä itsesäätelytaidon oppimiseen kuuluvat onnistuneet säätelykokemukset ja myös tilanteet, joissa säätely on heikkoa. Lapsen kanssa suunnitellaan myös taidon oppimisen juhlistamista ja julkistamista. Seuraavaksi lapsen kanssa sovitaan, miten hän pienissä paloissa harjoittelee taitoa ja miten häntä muistutetaan, jos hän unohtaa taitonsa. Taidon oppiminen vahvistuu, kun lapsella on mahdollisuus opettaa taitoa eteenpäin. Lapsen kanssa sovitaan tarvittaessa myös, minkä taidon hän opettelee seuraavaksi.

Tutkimuskysymykset

Tutkittua tietoa varhaiskasvatuksen arjen pedagogiikkaan soveltuvista menetelmistä ja niiden toimivuudesta ja vaikuttavuudesta tarvitaan yhä (Määttä ym. 2017). Lisäksi tarvitaan tutkimusta siitä, mitä tukitoimia varhaiskasvatuksen opettajat valitsevat lasten itsesäätelytaitojen kehittämiseksi ja millä perusteilla (Kurki ym., 2018). Muksuoppi on pitkään käytössä ollut ohjelma, jota kuitenkin on tutkittu vasta vähän (Bentner, 2014; Hautakangas ym., 2021a; 2021b; Perband, 2016; Perband & Rogner, 2019). Nyt käsillä olevassa tutkimuksessa selvitetään varhaiskasvatuksen ammattilaisten sanoittamina

Hautakangas, Uusitalo & Kumpulainen.

Journal of Early Childhood Education Research 10(2) 2021, 293–328. <http://jecer.org>

heidän omia kokemuksiaan Muksuopista 10 viikon intervention jälkeen. Tutkimusta ohjasivat seuraavat tutkimuskysymykset:

1. *Kuinka varhaiskasvatuksen ammattilaiset kuvasivat tukevansa lasten itsesäätelytaitoja Muksuoppi-interventiossa?*
2. *Mikä tekee ammattilaisten mielestä Muksuopista pedagogisesti toimivan ohjelman?*

Tutkimuksen toteutus

Tutkimuksen osallistujat

Tutkimukseen osallistui 14 varhaiskasvatuksen ammattilaista, joista kahdeksan oli varhaiskasvatuksen opettajia, neljä lastenhoitajia, yksi varhaiskasvatuksen erityisopettaja ja yksi erityisavustaja. Heistä kaikista käytetään tässä tutkimuksessa nimitystä ”ammattilaiset”. He olivat kokeneita työntekijöitä, joilla oli takanaan keskimäärin 18 työvuotta. Nämä ammattilaiset työskentelivät lapsiryhmissä, joissa Muksuoppi-interventio toteutettiin. Mukana oli kaksi päiväkotia samasta kaupungista ja niissä yhteensä neljä 3–7-vuotiaiden lasten ryhmää.

Tutkimusluvut pyydettiin kaupungin varhaiskasvatuspalvelusta, ammattilaisilta sekä lasten huoltajilta ja lapsilta itseltään. Ammattilaisten ja lasten osallistuminen tutkimukseen perustui vapaaehtoisuuteen, ja heillä oli mahdollisuus vetäytyä tutkimuksesta sen aikana. Tutkimuksessa noudatettiin Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeita luotettavuudesta ja eettisyydestä (TENK, 2012).

Interventio

Tutkimusten mukaan tehokkaimmat interventiot varhaiskasvatuksessa sisältävät koulutuksen ammattilaisille, opeteltavien taitojen harjoittelun päivittäin monissa tilanteissa, haastavuuden lisäämisen asteittain sekä yhteistyön huoltajien kanssa (McClelland ym., 2017). Näitä periaatteita noudatettiin tässä interventiossa. Varhaiskasvatuksen ammattilaiset koulutettiin Muksuopin käyttöön ennen 10 viikon interventiota. Kouluttajina toimivat päiväkodinjohtaja, joka on yksi tutkijoista, ja varhaiskasvatuksen erityisopettaja. Heillä molemmilla oli 14 vuoden kokemus Muksuopin käytöstä. Toisessa päiväkodissa Muksuopin menetelmiä oli toteutettu jo vuosia, ja siten se oli osalle ammattilaisista ennestään tuttu ohjelma. Toisessa päiväkodissa Muksuoppi oli puolestaan uusi ohjelma. Muksuoppi-koulutukset, joihin sisältyivät ohjelman periaatteiden opetus ja soveltaminen eri tilanteissa, tapahtuivat pienryhmissä kuukauden ajan ennen interventiota. Tämän lisäksi erityisopettaja opetti henkilökohtaisesti jokaista ammattilaista ohjelman soveltamisessa lapsikohtaisesti.

Hautakangas, Uusitalo & Kumpulainen.

Journal of Early Childhood Education Research 10(2) 2021, 293–328. <http://jecer.org>

Johtaja ja erityisopettaja olivat henkilöstön apuna suunnittelemassa ja arvioimassa lapsille tarjottavaa tukea koko intervention ajan.

Muksuopin periaatteiden mukaisesti taitoharjoittelu aloitettiin siten, että lapsi ja opettaja sopivat itsesäätelytaidon opettelusta keskustelussa, jossa tehdyn suunnitelman mukaan edettiin interventiossa. Esimerkiksi keskustelussa sovittiin aiemmin esimerkkinä mainitun ”mölyt mahassa” -taidon harjoittelemisesta. Harjoitteluun sisällytettiin sekä lapsen yksilöllistä että koko ryhmän taitoharjoittelua. Yksilöllinen harjoittelu toteutettiin kaikissa lapsen itsesäätelyä haastavissa tilanteissa, esimerkiksi siirtymissä, yhteisessä toiminnassa ja leikki-tilanteissa. Ryhmäkohtainen harjoittelu toteutettiin puolestaan koko lapsiryhmää koskevilla harjoitteilla, esimerkiksi hyvien käytöstapojen opettelulla ruokailutilanteissa.

Aineisto

Tämän tutkimuksen aineisto koostui varhaiskasvatuksen ammattilaisten kirjoittamista kertomuksista, joissa ammattilaisia vastasivat kysymyksiin 1) *miten he tukevat lapsen itsesäätelytaitojen kehittymistä päiväkodissa* ja 2) *miksi he valitsevat Muksuopin välineitä lapsen itsesäätelytaitojen edistämiseen*. Toisen kysymyksen tavoitteena oli saada tietoa ammattilaisten pedagogista perusteluista Muksuopin käytölle ja siitä, miten he toteuttivat strukturoimatonta ohjelmaa. Kysymyksissä tavoiteltiin laajempia kuvauksia annetuista teemoista (Riessman, 2008).

Kysymykset lähetettiin varhaiskasvatuksen ammattilaisille noin viisi kuukautta intervention päättymisen jälkeen, jotta Muksuopin pitkäkestoisesta vaikuttavuudesta saataisiin tietoa. Lisäksi tavoiteltiin sosiaalisen suotavuuden vähenemistä (ks. Paulhus & John, 1998), koska tutkija oli vielä intervention aikana heidän johtajansa. Vastausaikaa oli kolme viikkoa, ja sähköpostitse lähetettyihin kysymyksiin sai vastata työajalla. Ammattilaiset palauttivat kertomukset sähköpostitse joko nimettöminä tai omalla nimellään. Tutkimusaineisto oli kokonaisuudessaan 26 sivua kirjoitettua tekstiä, keskimäärin noin kaksi sivua vastaajaa kohden.

Analyysi

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella, miten varhaiskasvatuksen ammattilaiset tukevat lasten itsesäätelytaitoja ja miksi heidän mielestään Muksuoppi on siihen tarkoitukseen pedagogisesti sopiva. Tutkimusaineiston metodologisena lähestymistapana oli temaattinen sisällönanalyysi ja induktiivinen päättely (Elo & Kyngäs, 2008; Salo, 2015). Induktiivista päättelyä käytettiin, jotta ammattilaisten kertomuksien autenttinen ääni saatiin kuuluviin. Kertomusten tulkinnan kautta abstrahoitettiin käsitteitä, jotka kuvaillaan perusteellisesti tuloksissa. Tavoitteena oli löytää aineistosta uusia jäsenyyksiä varhaiskasvatuksen ammattilaisten tuesta lapselle ja

Hautakangas, Uusitalo & Kumpulainen.

käsitteitä kuvaamaan heidän toimintaansa (Salo, 2015). Varhaiskasvatuksen ammattilaiset kuvasivat omaa työtänsä vapaamuotoisesti vastaten edellä kuvattuihin kahteen kysymykseen. Näiden kertomusten avulla rakentui kuva ammattilaisten tavoista opettaa itsesäätelytaitoja varhaiskasvatuksen arjessa. Siten tutkimusaineisto kiinnittyy vahvasti varhaiskasvatuksen todellisuuteen, ja aineiston voi olettaa aidosti heijastavan lasten itsesäätelytaitojen tukemiseen liittyvää toimintaa (vrt. Sevón ym., 2021).

Analyysin aluksi kertomuksia luettiin useita kertoja tavoitteena ymmärtää ammattilaisten ääni ja heidän sanojensa merkitykset. Analyysissa tarkasteltiin, *mitä* kertomuksissa sanottiin. Analyysiyksilöksi tarkentui merkittävä sanayhdistelmä tai lause. Seuraavaksi aineisto luettiin *kuinka-* ja *mikä-*kysymykset mielessä, Elo ja Kyngästä (2008) mukailten. Sen jälkeen kertomuksia teemoiteltiin ensimmäisen tutkimuskysymyksen mukaan eli millaisena lasten itsesäätelytaitojen tukeminen näyttäytyy ammattilaisten kertomuksissa. Teemoja yhdistettiin alakategorioiksi siihen saakka, kunnes yhdistäviä tekijöitä teemojen sisältä ei enää löytynyt. Alakategoriat yhdistettiin yläkategorioiksi, joita olivat: *tehdään yhdessä* ja *sovelletaan Muksuoppia ja sen välineitä käytäntöön* (Taulukko 1).

Seuraavaksi aineisto teemoiteltiin toisen tutkimuskysymyksen mukaan eli mikä tekee Muksuopista pedagogisesti toimivan ohjelman. Kertomuksista muodostetut teemat yhdistettiin alakategorioiksi, jotka taas yhdistettiin yläkategorioiksi: *kasvun näkökulma* ja *tuetaan lapsen uskoa itseensä* (Taulukko 2).

TAULUKKO 1 Kuinka varhaiskasvatuksen ammattilaiset kuvasivat tukevansa lasten itsesääätelytaitoja Muksuoppi-interventiossa?

<i>TEEMOJA AMMATTILAISTEN KERTOMUKSISTA</i>	<i>ALAKATEGORIA</i>	<i>YLÄKATEGORIA</i>
"Yhdessä lapsen kanssa sovitaan taidolle nimi, mitä aletaan opetella." "Pyrin herättämään lapsen omaa sisäistä motivaatiota hyödyntäen muksuoppia. ... hänen on helpompi sitoutua harjoitteluun."	Toimitaan yhdessä lapsen kanssa	Tehdään yhdessä
"Keskeinen rooli koko taidonharjoitteluprosessissa on tsemppariaikuisilla, jotka ..." "Muksuopista saa hyviä välineitä arkeen. Kaveri kannustaa kaveria. Yhdessä onnistuminen motivoi lapsia."	Valjastetaan lapselle kannustajat	
"On myös tärkeää saada vanhemmat mukaan yhteistyöhön. Vain yhteistyöllä saavutetaan paras tulos." "Yhteistyö vanhempien kanssa onkin ensiarvoisen tärkeää uusien taitojen opettelussa"	Tehdään yhteistyötä huoltajien kanssa	
"Joka kerta ihmettelen, mitä lapselle tapahtuu, kun harjoittelu alkaa. Aina se vain toimii, mutta ei ilman kaikkien aikuisten sitoutumista." "Henkilökunnalta vaatii sitoutumista yhdessä sovittuihin toimintatapoihin."	Ammattilaiset sopivat yhteiset pelisäännöt	
"Käytän työssäni Muksuopin mukaista taitoajattelua, en ehkä ihan kirjaimellisesti jokaista 15 askelta vaan muokaten meidän ryhmäämme sopivaksi." "Olen käyttänyt taitoharjoittelua sekä yksilö- että ryhmätasolla."	Joustetaan tilannekohtaisesti	Sovelletaan Muksuoppia ja sen välineitä käytäntöön
"Taidon harjoittelu lähtee ongelman kääntämisestä taidoksi eli taidon määrittämisestä. Sen jälkeen annamme lapsen kanssa yhdessä taidolle nimen. ..." "Lapsen ilme kirkastui, kun hän löysi keinon päästä kiukkukallesta eroon. Kävimme lapsen kanssa taitokeskustelun. Hän oli kovin kiinnostunut prinsessoista ja halusi harjoitella prinsessataittoa."	Keskustellaan ongelmasta harjoiteltavana asiana	
"Keinoista meillä on ollut käytössä taitopassit. Lapset ovat itse saaneet valita minkä taidon haluavat oppia." "Jokaiselle lapselle tehtiin passi, johon laitettiin lapsen valitsema kuva voimaolento"	Otetaan käyttöön konkreettinen seurantaväline	
"Käydään kotiinlähtö etukäteen läpi sarjakuvapiirtämisellä. Lapsi osaa orientoitua tulevaan." "sarjakuvitan taitoharjoittelun eli ei-toimivan käyttäytymismallin ja sen seuraukset sekä toimivan käyttäytymismallin ja sen seuraukset."	Visualisoidaan toimintaa	
"Palkinto uuden taidon oppimisesta, taitojuhlat ovat myös hyvä motivaatio." "Kun lapsen taito on opittu, olimme yhtä mieltä siitä, että on juhlan aika."	Myönteinen palaute ja tunnustus	

Hautakangas, Uusitalo & Kumpulainen.

Journal of Early Childhood Education Research 10(2) 2021, 293–328. <http://jecer.org>

TAULUKKO 2 Mikä tekee Muksuopista pedagogisesti toimivan ohjelman?

<i>TEEMOJA AMMATILAISTEN KERTOMUKSISTA</i>	<i>ALAKATEGORIA</i>	<i>YLÄKATEGORIA</i>
"muksuoppi on ...Lasta ja hänen haasteitaan ei nähdä enää niinkään ongelmina, vaan "vain" taitoina, jotka on opittavissa." "Ongelma ei ole ongelma, vaan taito, jota harjoitellaan."	Opittava taito	Kasvun näkökulma
"Olen kokenut Muksuopin taitoharjoittelun myötä lapsi oppii häneltä puuttuvan taidon positiivisen kautta." "Positiivinen näkökulma työssäni auttaa jaksamaan ajoittain raskastakin arkea."	Positiivisuus	
"Otettuani taitoharjoittelun käyttöön sain siitä kokonaisvaltaisen työkalun ratkaista ongelmia ratkaisukeskeisesti." "Valitsen muksuopin työni lähtökohdaksi, koska muksuopissa ratkaistaan ongelmia, ei luoda uusia."	Ratkaisukeskeisyys	
"sensiitiivisellä oppimis- ja kasvatusympäristöllä on mielestäni erittäin merkittävä vaikutus lapsen itsesäätelytaitojen tukemisessa." " Se (Muksuoppi) on lapselle armollinen tapa käydä vaikeitakin asioita läpi, lapsi tulee kuulluksi ja nähdyksi."	Sensiitiivisyys	
"Muksuoppi edistää lapsen osallisuutta. Lapsi oppii, että hän voi vaikuttaa ja oppia muuttamaan asioita." "Muksuopin työskentelytapa tukee lasten osallisuutta. Lapsi hahmottaa sen avulla, että hänellä on valta omaan elämäänsä eli lapsi on itse aktiivinen toimija."	Lapsen osallisuuden ja toimijuuden korostaminen	Tuetaan lapsen uskoa itseensä
"Itselle on ollut sen sijaan palkitsevaa huomata, miten taitoharjoittelulla voi olla laaja-alaisemmat vaikutukset niin, että lapsi pääsee irti ylipäänsä negatiivisesta kierteestä." "... keskityn lapsen onnistumisiin ja pyrin kannustamaan vanhempia heidän kasvatustyössään".	Autetaan onnistumaan	

Tulokset

Lapsen itsesäätelytaitojen tukeminen varhaiskasvatuksessa

Varhaiskasvatuksen ammattilaisten kertomuksista löytyi yhdeksän alakategoriaa vastauksena ensimmäiseen tutkimuskysymykseen, "Kuinka varhaiskasvatuksen ammattilaiset kuvasivat tukevana lasten itsesäätelytaitoja Muksuoppi-interventiossa". Nämä yhdeksän alakategoriaa jakautuivat kahteen yläkategoriaan, *tehdään yhdessä ja sovelletaan Muksuoppia ja sen välineitä käytäntöön*. Ne esitellään seuraavaksi yksityiskohtaisesti.

Hautakangas, Uusitalo & Kumpulainen.

Journal of Early Childhood Education Research 10(2) 2021, 293–328. <http://jecer.org>

Tehdään yhdessä

Tehdään yhdessä -yläkategoriassa sisältyy neljä alakategoriaa: *toimitaan yhdessä lapsen kanssa, valjastetaan lapselle kannustajat, tehdään yhteistyötä huoltajien kanssa ja ammattilaiset sopivat yhteiset pelisäännöt.*

Toimitaan yhdessä lapsen kanssa -alacategoriassa ammattilaiset kertovat tukevansa lapsen itsesäätelytaitoja yhdessä lapsen kanssa. Lapsi osallistuu harjoiteltavasta taidosta päättämiseen sekä toimintatapojen suunnittelemiseen, toteuttamiseen ja arvioimiseen. Lapsen kanssa keskustellaan tasavertaisesti ja lapsen toiveita kunnioittaen. Taitojen nimissä (*prinsessataito, ritaritaito, mölyt mahassa -taito*) ja harjoiteltavissa taidoissa (*kotiinlähtötaito, vessataito, pukemistaito*) kuvastuvat lapsen toiveet, kokemukset ja ajattelu. Seuraavissa esimerkeissä kuvataan, miten lasten kanssa sovittiin yhdessä taidon harjoittelusta:

Lapsi oli omaehtoinen ja kun asia ei sujunut niin kuin hän oli ajatellut, hän suuttui ja meni mököttämään ja sai herkästi kiukkukohtauksia. Tässäkin piirsin mitä oli tapahtunut, autoin häntä sanoittamaan omat tunteet ja mietimme yhdessä keinon, miten päästä kiukkukallesta eroon. Lapsi sai piirtäen purkaa kiukun paperille ja sitten rypistimme paperin ja veimme kiukkukallen roskeen. Lapsen ilme kirkastui, kun hän löysi keinon päästä kiukkukallesta eroon. Kävimme lapsen kanssa taitokeskustelun. Hän oli kovin kiinnostunut prinsessoista ja halusi harjoitella prinsessataittoa.

(Esimerkki 1)

Lapsen näen tässä oppijana, kehittyvänä yksilönä, jolla ei ole oppimisvaikeuksia, vaan minulla opettamisvaikeuksia. Sitten mietitään ristiriitoja, taitoja ja sitä, miksi taito olisi hyvä oppia. Yhdessä lapsen kanssa sovitaan taidolle nimi, mitä aletaan opetella. Lapselle voidaan valita "voimaolento", mutta itse käytän ennemminkin "voimamerkkiä" tai kuvaa, kun asiat sujuvat ja etenevät.

(Esimerkki 2)

Muksuopin periaatteisiin kuuluvaa ongelman ulkoistamista ammattilaiset kuvasivat mm. kiukkukalle-esimerkillä. Siinä lapselle tarjotaan mahdollisuutta käsitellä haastavaa tilannetta ulkoisen tekijän avulla, josta voi päästä eroon harjoittelulla. Lisäksi esimerkissä kuvattu voimaolento (esim. prinsessa, ritari) tarjoaa lapselle ylimääräisiä voimia taidon harjoitteluun ja vaikkapa kiukun häätämiseen. Näissä esimerkeissä kuvastuu lapsen elämysmaailman hyödyntäminen itsesäätelytaidon edistämiseksi.

Muksuopissa itsesäätelytaidon harjoittelussa merkittävänä tekijänä on lapsen motivaation herättäminen. Ammattilaiset kuvasivat lapsen motivaation synnyttämistä ja tukemista useissa kertomuksissa. Tärkeänä he kokivat taitoharjoittelun alkamisen hetken, jolloin lapsen motivaatio harjoitteluun syttyy. Lisäksi motivaation ylläpitäminen taidon harjoittelun aikana koettiin ammattilaisen tärkeäksi tehtäväksi. Seuraavissa esimerkeissä kuvataan motivaation syntymistä:

Hautakangas, Uusitalo & Kumpulainen.

Journal of Early Childhood Education Research 10(2) 2021, 293–328. <http://jecer.org>

Taitoharjoittelun alkuvaiheeseen kannattaa satsata. Pyrin herättämään lapsen omaa sisäistä motivaatiota hyödyntäen muksuoppia. Taidosta sovitaan yhdessä, sille annetaan jokin lapsen mielestä mukava nimi ja sovitaan, kuinka kehittymistä seurataan (esim. taitopassi). Yhdessä mietitään, mitä tapahtuu sitten, kun lapsi hallitsee taidon (esim. juhlat, retki, ...). Kun lapsi ymmärtää miksi taitoa kannattaa harjoitella ja mitä hyötyä siitä on, hänen on helpompi sitoutua harjoitteluun.

(Esimerkki 3)

Lapsi tulee tietoiseksi tilanteesta, mikä kuormittaa häntä itseään ja perhettä. Asiat voisivat olla paremmin ja siitä on hyötyä. Siis motivaatio muutokseen syntyy. Aikuisten huomion saa positiivisella tavalla ja tunteiden hallinnan strategia on opeteltavissa oleva asia. Viha ei enää ollut hallitsematonta, vaan sille löytyi hallinnan strategia.

(Esimerkki 4)

Tällä hetkellä ryhmässämme mietityttää lapset, joilla on pulmia taidoissaan ja käyttäytymisessään, ja jotka eivät ole halukkaita taitojaan harjoittelemaan. Lapsi saattaa lähteä mukaan taitoharjoitteluun, mutta saatu kiitos ja palaute eivät näytä merkitsevän hänelle mitään. Eli motivaatiota ja innostusta taidon harjoitteluun ei ole.

(Esimerkki 5)

Kuten viimeinen esimerkki kuvaa, lapsen motivaation synnyttäminen saattoi myös olla haastavaa. Toisaalta esimerkit voivat heijastaa myös ohjelman tuttuutta, sillä kaksi ensimmäistä esimerkkiä olivat kokeneilta ammattilaisilta ja viimeinen esimerkki oli ohjelmaan vasta tutustuneelta ammattilaiselta. Vastaavasti ammattilaisen sitoutumisesta ja vastuuta taidon tukemiseen kuvaa esimerkki 2: ”lapsella ei ole oppimisvaikeuksia, vaan minulla opettamisvaikeuksia”. Kaiken kaikkiaan lapsen motivoinnin tavoitteena on saada lapsi ymmärtämään itsesäätelytaidon merkitys hänen hyvinvoinnilleen, saada lapsi harjoittelemaan taitoa sinnikkäästi ja opettaa hänelle tunteiden ja käyttäytymisen hallinnan strategia.

Valjastetaan lapselle kannustajat -alacategoria sisältää kuvauksia aikuisista ja muista lapsista, jotka tukevat lapsen itsesäätelytaitojen harjoittelua. Kaikissa kertomuksissa oli esimerkkejä kannustuksesta ja kannustusjoukoista. Niiden roolia pidettiin keskeisenä taidon harjoittelussa. Kannustajat olivat joko oman ryhmän aikuisia tai muita merkittäviä henkilöitä, jotka lapsi itse nimesi itselleen. Heidän tehtävänsä oli huomata lapsen edistyminen, kannustaa häntä ja keskustella lapsen kanssa yhdessä arvioiden, miten lapsi oli kokenut taidon harjoittelun. Lapset toimivat kannustajina myös toisilleen. Seuraavat esimerkit kuvaavat kannustajien tehtävää ja taustaa kannustajien merkityksestä.

Keskeinen rooli koko taidonharjoitteluprosessissa on kaiken kaikkiaan tsemppariaikuisilla, jotka sekä auttavat lasta löytämään selviytymiskeinoja haasteellisissakin tilanteissa että kannustavat ja kehuvat lasta pienistäkin edistysaskelista. Pidän tärkeänä sitä, että taitoharjoittelussa palkitaan lasta hyvin

Hautakangas, Uusitalo & Kumpulainen.

Journal of Early Childhood Education Research 10(2) 2021, 293–328. <http://jecer.org>

herkästi, jotta lapselle tulisi minäpystyvyyden tunne. Jos puolestaan tulee epäonnistumisia, silloinkin tsemppariaikuinen vain muistuttaa, että onneksi huomenna on uusi päivä harjoitella uudestaan taitoa.

(Esimerkki 6)

Näen kehittyvän persoonan osallisena ympäristön rakentamiseen, enkä vain objektina. Tästä muodostuu ympäristön ja yksilön välille molemminpuolinen vuorovaikutus. Kehityksen kannalta merkityksellinen ympäristö ei rajoitu vain lähiympäristöön, vaan laajenee lähiympäristöjen suhteisiin ja sekä niiden ulkopuolisiin laajempiin ympäristövaikutuksiin. Näiden näkemysten kautta lapsen ympäristön ymmärtäminen suurena vaikuttajana ihmisen kehitykseen liittyy osaltaan Muksuopin kuudenteen portaaseen, jossa etsitään kannustajia taidon oppimiseen.

(Esimerkki 7)

On hienoa, jos lapsi taidon opittuaan opettaa sitä muille ja erityisen hienoa, kun muut iloitsevat toisen onnistumisesta. Juuri tällaista iloa olen nähnyt, kun vaikkapa "uloslähdön"-taito on opittu. Kaverit ovat kertoneet toisille kavereilleen, kuinka se toinen kaveri oppi uutta. Tämä välittyessään oppijalle, on tuottanut suurta hymyä ja on juhla itsessään.

(Esimerkki 8)

Kuten esimerkit osoittavat, lapsen taidot kehittyvät vuorovaikutussuhteissa. Näillä suhteilla koettiin olevan merkittävä rooli lapsen minäpystyvyyden ja itsestään muodostaman käsityksen kannalta. Etenkin omat kannustajat opettivat lapselle myötätuntoa, jota on kuvattu esimerkissä 6. Esimerkki 8 taas osoittaa, kuinka merkityksellistä onnistunut taidon oppiminen on oppijalle itselleen ja miten se tuo iloa myös muille lapsille.

Tehdään yhteistyötä huoltajien kanssa -alakategoriassa kuvattiin, miten päiväkodin ja kodin yhteistyöllä ja yhteisillä tavoitteilla voidaan edistää lapsen itsesäätelytaitoja. Kertomuksissa huoltajat esiintyivät tasavertaisina kumppaneina, joiden sitoutuminen lapsen taidon harjoitteluun on tärkeää.

Omalla toiminnalla on suuri merkitys. On myös tärkeää saada vanhemmat mukaan yhteistyöhön. Vain yhteistyöllä saavutetaan paras tulos. Vanhempien pitää tuntea, että heitä ei syyllistetä eikä heitä pidetä huonoina vanhempina. Vaan kysymyksessä on normaalia taitojen harjoittelua ja se kuuluu lapsen kehitykseen.

(Esimerkki 9)

Käytän kannustavaa työtettä myös vanhempien kanssa. Kevään esiopetuskeskustelussa erään lapsen äiti totesi, että tämän vuosi on ollut erilainen kuin aikaisemmat päiväkotivuodet. Hänen ei ole tarvinnut pelätä lasta hakiessaan, mitähän lapsi on tänään tehnyt. Olen kertonut vanhemmalle kaiken oleellisen, sekä ikävät uutiset (jos niitä on) että hyvät uutiset päivästä, kuitenkin niin että keskityn lapsen onnistumisiin ja pyrin myös kannustamaan vanhempaa heidän kasvatustyössään.

(Esimerkki 10)

Hautakangas, Uusitalo & Kumpulainen.

Journal of Early Childhood Education Research 10(2) 2021, 293–328. <http://jecer.org>

Kukapa vanhempi haluaisi kuulla lapsestaan vain ikäviä asioita? Kun lapsen kanssa on aloitettu taitoharjoittelu, voin keskustella vanhempien kanssa lapsesta myönteisellä tavalla. Myös vanhempi saa tunteen, että ongelmista voidaan selviytyä, myös vanhempi saa keinoja ja lapsen eteen tehdään johdonmukaisesti työtä. Myönteinen lähestymistapa ei pois sulje sitä, etteikö ongelmista puhuttaisi niiden oikeilla nimillä. Ongelmaa lähestytään enempi ilmiönä, johon on mahdollista vaikuttaa. Lapsi ei ole koskaan ongelma <3 Muksuoppi antaa niin ammattikasvattajille kuin vanhemmillekin lempeitä keinoja kohdata lapsen ongelmia niin, että hän samalla tukee lapsen myönteistä minäkuvaa.

(Esimerkki 11)

Kuten esimerkit osoittavat, kannustava työote oli saanut hyvää palautetta huoltajilta. Kun ammattilaiset keskittyvät lapsen onnistumisiin, myös vanhemmuus voi vahvistua. Huoltajille oli merkityksellistä, miten ammattilaiset puhuivat lapsesta heille, erityisesti kun lapsella oli haasteita itsesäätelyssä.

Ammattilaiset sopivat yhteiset pelisäännöt -alacategoriassa kuvattiin kaikkien ammattilaisten sitoutumista lapsen itsesäätelyn edistämiseen yhteisesti sovituin periaattein ja tavoittein. Lisäksi yhteiset toimintatavat liittyvät tässä tapauksessa lasten itsesäätelytaitojen tukemiseen Muksuopin keinoin.

Joka kerta ihmettelen, mitä lapselle tapahtuu, kun taitoharjoittelu (Muksuoppi) alkaa. Aina se vain toimii, mutta ei ilman kaikkien aikuisten sitoutumista.

(Esimerkki 12)

Henkilökunnalta toteuttaminen vaatii yhteen hiileen puhaltamista ja sitoutumista yhdessä sovittuihin toimintatapoihin.

(Esimerkki 13)

Esimerkeissä 12 ja 13 näkyy, että lapsen onnistunut taitoharjoittelu vaatii kaikkien ammattilaisten sitoutumista. Ammattilaisten sitoutunut toiminta lasten itsesäätelytaitojen tukemiseen edellytti tässä interventiossa Muksuoppi-ohjelman tuntemista ja sen soveltamista käytäntöön.

Sovelletaan Muksuoppia ja sen välineitä käytäntöön

Sovelletaan Muksuoppia ja sen välineitä käytäntöön -yläkategoria sisältää alakategoriat joustetaan tilannekohtaisesti, keskustellaan ongelmasta harjoiteltavana asiana, otetaan käyttöön konkreettinen seurantaväline, visualisoidaan toimintaa sekä myönteinen palaute ja tunnustus.

Joustetaan tilannekohtaisesti -alacategoriassa näkyi, miten ammattilaiset soveltavat Muksuoppia tilannekohtaisesti, yksilökohtaisesti ja ryhmäkohtaisesti. Useissa

Hautakangas, Uusitalo & Kumpulainen.

Journal of Early Childhood Education Research 10(2) 2021, 293–328. <http://jecer.org>

kertomuksissa kuvattiin ohjelman muokkaamista lasten tai ryhmän tarpeiden mukaan tai omiin periaatteisiin sopivaksi. Joustavuus näyttäytyykin Muksuopin erityisenä etuna. Yksilökohtaisesti Muksuoppia oli toteutettu lasten itsesäätelytaitojen tukemisessa niin, että laaja taitoharjoittelu oli pilkottu pieniin taitotavoitteisiin, esimerkiksi pukemiseen, ruokailuun, päivälepoon ja kavereiden kanssa sujuviin leikkeihin. Vastaavasti ryhmäkohtaisesti ohjelmaa oli sovellettu työskentelytaitoihin, jotka vaativat tunteiden ja käyttäytymisen säätelyä muiden lasten seurassa. Ammatillaiset perustelivat Muksuopin soveltamista myös moraalisiin perusteisiin, kuten esimerkki 14 osoittaa.

Mielestäni jokainen työntekijä voikin hyvällä omallatunnolla mukauttaa muksuopin menetelmää itselleen sopivaksi saadakseen siitä halutessaan toimivan työkalun itselleen.

(Esimerkki 14)

Haasteita kohtaavalle lapselle lienee helpottavaa, että saa ottaa harjoiteltavaksi yhden taidon kerrallaan tai jopa mahdollisesti se yksikin pilkotaan välitavoitteisiin.

(Esimerkki 15)

Olen käyttänyt taitoharjoittelua (Muksuoppi) sekä yksilö- että ryhmätasolla. Ryhmätasolla olen käyttänyt taitoharjoittelua tuloksellisesti esimerkiksi eskarien kanssa, jotka harjoittelivat työskentelytaitoja: Malti on mun valtti –taitoharjoittelun avulla. Jokaisella eskarilla oli oma tavoitteensa työskentelytaitoihin liittyen (esim. kuuntelu tai hiljaa oleminen).

(Esimerkki 16)

Muksuoppia sovellettiin jokaisen lapsen tarpeista lähtien, kuten esimerkki 15 kuvaa, asettamalla pieniä taitotavoitteita. Toisaalta taas taitoharjoittelu oli ryhmän yhteinen tavoite, jossa lapsilla oli henkilökohtaisia taitotavoitteita, kuten esimerkissä 16. Muksuoppia sovellettiin kaikissa arjen tilanteissa, erityisesti niissä, joissa lapsen itsesäätely oli kovilla. Työskentelytilanteet, siirtymät eri toiminnoista toiseen, kuten pukemistilanteet ja leikit kavereiden kanssa olivat hetkiä, joissa ammatillaiset olivat lapsen lähellä ja tukena. Lisäksi ammatillaiset kuvasivat, että he olivat suunnitelleet erityisiä leikkikerhoja, joissa lapset leikin avulla oppivat toisen huomioimista, vuoron opettelua ja itseilmaisua. Leikkikerhoissa lapset harjoittelivat turvallisesti näitä taitoja ammatillaisen ohjauksessa.

Keskustellaan ongelmasta harjoiteltavana asiana -alakategoriassa kuvattiin lapsen ja ammatillaisten välistä taitokeskustelua, jossa he sopivat taidon harjoittelun aloittamisesta. Lapsi päättää, mitä taitoa hän harjoittelee ja miten. Aikuisen tehtävä on motivoida lasta taidon harjoitteluun.

Taidon harjoittelu lähtee ongelman kääntämisestä taidoksi eli taidon määrittämisestä. Sen jälkeen annamme lapsen kanssa yhdessä taidolle nimen. Hyödynnän tässä usein lapsen kiinnostuksen kohteita: esimerkiksi palomiesleikeistä pitävän lapsen harjoitellessa pukemistaitoa, nimesimme hänen harjoittelevan palomiestaitoa. Taidon nimeämisen jälkeen sarjakuvitan taitoharjoittelun eli ei-toimivan käyttäytymismallin ja sen seuraukset sekä toimivan käyttäytymismallin ja sen seuraukset. Jotta lapsi motivoituisi taitoharjoittelusta, hän saa käyttöönsä taitopassin. Kun lapsi on onnistunut toimimaan sovitulla tavalla, hän saa tarran passiin. Tarvittaessa välijuhlistamme taidon harjoittelua niin, että lapsi saa esim. 3 tarran jälkeen palkkion. Palkkio on aina jotakin mukavaa yhdessä tekemistä. Pikkuhiljaa palkkiot jäävät pois ja kun taito on opittu, pidetään taitojuhlat, jonka sisällön ideointiin lapsi osallistuu itse taidon oppijana. Erityisen hyödyllisenä olen kokenut taitoharjoittelun lasten itsesätelytaitojen kehittymisen tukemisessa, johon ennen Muksuoppiin tutustumista minun oli vaikeaa vastaavissa tapauksissa löytää toimivia ja tehokkaita keinoja. Itsesätelytaitojen harjoittelun yhteydessä käytän usein ongelman ulkoistamista. Toisin sanoen lapsi saa nimetä esimerkiksi, kuka hänen luokseen tulee kylään, kun kiukku iskee. Esimerkiksi yksi itsesätelytaitoja harjoitellut lapsi kertoi, että häntä pistää silloin kiukkuampiainen. Lisäksi keksimme yhdessä lapsen kanssa keinon, mikä häntä silloin auttaa, kun kiukuttaa. Kyseisen kiukkuampiaisen pistämäksi joutunut lapsi halusi taltuttaa kiukkuampiaisen hyppäämällä sen päälle.

(Esimerkki 17)

Esimerkki 17 kuvaa, miten ammattilainen hyödyntää lapsen mielenkiinnon kohteita lapsen motivoimisessa itsesätelytaidon harjoitteluun. Lisäksi ammattilainen hyödyntää narratiivisia menetelmiä ja ongelman ulkoistamista, ohjelman periaatteiden mukaisesti.

Otetaan käyttöön konkreettinen seurantaväline -alakategoria. Kaikissa ammattilaisten kertomuksissa kuvattiin taitopassin käyttöä, kuten myös yllä olevassa esimerkissä. Muksuopissa ei ole suoraan mainittu taitopassia, vaan ammattilaiset ottivat sen käyttöön konkreettisenä välineenä tukea ohjelman periaatteita. Taitopassi motivoi ja tukee taidon harjoittelua, koska se muistuttaa lasta harjoittelusta ja näyttää konkreettisen edistymisen onnistumisista kertovien tarrojen avulla.

Lapsi tarvitsee kannustusta kehittyäkseen. Tämä näkyy ryhmässämme mm. taitopassien muodossa. Esim. yksi lapsi oli hyvin sanavalmis ja suu kävi nopeammin kuin aivot ehtivät ajatella. Suusta pääsikin välillä sanoja, jotka tuntuivat toisista loukkaavilta. Tilanteita kävimme läpi sarjakuvittamalla. Sovimme että lapsi harjoittelee mölyt mahassa -taitoa. Hänelle tehtiin taitopassi, johon hän alkoi keräämään tarroja. Kerran lapsi ruokapöydässä istuessa totesi yhtäkkiä, että minulta meinasi päästä suusta jotain mitä ei saa ääneen sanoa, mutta en sanonut sitä. Kehuin häntä ja annoin tarran passiin.

(Esimerkki 18)

Olen käyttänyt lasten kanssa taitopasseja. Yhdessä olemme iloinneet onnistumisesta ja siitä on kerrottu myös muille lapsille. Kun tavoite on saavutettu, lapsi on saanut tehdä jotain mukavaa päiväkodissa. Taitoharjoittelu luo lapselle onnistumisen iloa ja

itsevarmuutta. Lapsi voi olla ylpeä itsestään. Olen kuullut, että vanhemmat ovat ottaneet myös kotona käyttöön samanlaisia taitopasseja.

(Esimerkki 19)

Esimerkissä 18 näkyy se, miten lapsi itse tuo näkyviin oman edistymisensä taidon harjoittelussa. Myös huoltajat olivat innostuneita lasten taitopasseista, kuten esimerkki 19 osoittaa.

Visualisoidaan toimintaa -alakategoria. Kaikissa ammattilaisten kertomuksissa kuvattiin visuaalisia menetelmiä lasten taitojen tukemisessa. Visuaaliset menetelmät olivat sarjakuvittaminen ja sosiaaliset tarinat (ks. Gray, 1994; Peltola, 2009) sekä kuvien käyttö tukemaan ja ennakoimaan siirtymistilanteissa. Visuaalisuuden tavoitteena oli, että lapsi oppii jäsentämään tilanteita monien aistien kautta. Visuaalisuus oli ammattilaisten mukaan tärkeää myös lapsille, jotka opettelevat suomen kieltä.

Itsesäätelytaitojen sarjakuvittaminen on ollut ratkaisevassa osassa käydä riita-, tunne-ym. tiloja lävitse. Se on auttanut minua jäsentämään mm. riitatilanteita. Se on lapselle armollinen tapa käydä vaikeitakin asioita läpi, lapsi tulee kuulluksi ja nähdyksi. Kaikki puolet tilanteesta tulee esille, kun jokainen osallistuva lapsi saa kertoa ja täydentää asiaa. Joita piirrän kertaan ja pyydän kertomaan lisää. Koen olevani silloin rauhallisempi, kuulen lasta paremmin. Puhun vähemmän, vain tärkeät kohdat nostan esille; esim. kysyn, kertaan, jäsennän, autan ratkaisun löytymisessä ja lopuksi kokoan tapahtuman.

(Esimerkki 20)

Työssäni käytän kuvatukena myös sarjakuvittamista, mikä usein helpottaa lasta ymmärtämään syy- ja seuraussuhteita. Näitä on erittäin tärkeää harjoitella itsesäätelytaitojen kehittymistä ajatellen. Muksuopista olen poiminut työskentelyyni elementtejä, jotka konkreettisesti toteutuvat lasten taitoharjoittelussa.

(Esimerkki 21)

Joskus kuvitan riitatilanteita ja niistä keskustellaan. Talvella kaksi poikaa tappeli lapioilla lyöden, minkä sitten piirsin pojille. 3-vuotias poika saattaa edelleen tulla ja tuoda minulle piirtämänsä paperin, missä on rasti ja hän sanoo, "ei saa lyödä".

(Esimerkki 22)

Visuaalisuus, esimerkiksi sarjakuvitus, oli auttanut myös ammattilaisia jäsentämään tilanteita paremmin, etenkin lasten ristiriitatilanteiden käsittelyssä. Esimerkissä 20 ammattilainen kuvasi, että hän itsekkin rauhoittui kuvittaessaan tilannetta ja lapset tulevat paremmin kuulluiksi. Näistä tilanteista kerrottiin, että lapset osallistuivat niihin tasavertaisina, eikä niiden tarkoitus ollut etsiä syyllistä, vaan kartoittaa, mitä oli tapahtunut ja miten jatkossa kannattaa toimia. Siten sarjakuvitus mahdollisti myös syy-seuraus-suhteiden ymmärtämisen lapselle. Esimerkki 22 kertoo ristiriitatilanteen jälkeen

piirretystä kuvasta, jolla oli merkitystä lapselle vielä kuukausia tapahtuneen jälkeenkin muistuttaen häntä siitä, miten tulisi käyttäytyä.

Myönteinen palaute ja tunnustus -alakategoriassa näkyi erilaisia kuvauksia ulkoisen palkitsemisen merkityksellisyydestä. Pääsääntöisesti kertomuksissa esiintyi joko lapsen yksilökohtaisia taidon juhlistamisia tai ryhmän yhteisiä taitojuhlia. Juhlistaminen oli yleensä jotain yhdessä tekemistä, jonka lapset olivat itse suunnitelleet. Toisinaan, kun huoltajat olivat mukana lapsen taitoharjoittelussa, oli sovittu, että lapsi ja huoltaja juhlistavat yhdessä taidon oppimista esimerkiksi retkeillen.

Palkinto uuden taidon oppimisesta, taitojuhlat ovat myös hyvä motivaatio. Joskus on käynyt niin, että taitojuhlien jälkeen muutamien viikkojen jälkeen on palattu entiseen ja taito on unohtunut ja aloitetaan alusta.

(Esimerkki 23)

Kun tähtiä oli kertynyt riittävästi, pidimme tähtijuhlat. Lapset olivat suunnittelemassa juhlia. Leivoimme ja juhlistimme yhteistä taitoa. Tarroja on kertynyt, joten meillä on tulossa kaikille yhteiset taitojuhlat.

(Esimerkki 24)

Taidon oppimista ei mielestäni tarvitse juhlistaa sen kummemmin kuin iloita yhdessä siitä. On tärkeää, että lapsi oppii nauttimaan tunteesta, onnistumisesta ja aidosta ympäröivästä ilosta. Aina ei tarvitse asiasta tehdä liian isoa ja suureellista.

(Esimerkki 25)

Tunnustus taitojuhlien muodossa koettiin pääsääntöisesti motivoivan lasta. Esimerkissä 23 kuvataan myös lapsen taidon harjoittelun polveilevaisuutta ja miten harjoittelu voidaan myönteisellä tavalla aloittaa alusta. Esimerkki 25 osoittaa, miten pienistäkin onnistumista voidaan iloita yhdessä.

Kaikkiaan varhaiskasvatuksen ammattilaiset kuvasivat tukevansa lasten itsesäätelytaitoja Muksuoppi-interventiossa yhdessä muiden kanssa toimien ja soveltaen Muksuopin välineitä joustavasti. Voidaan siten sanoa ammattilaisten käyttäneen Muksuoppia *vuorovaikutteisesti ja kekseliäästi*, omia kasvattajantaitojaan hyödyntäen. Vuorovaikutteinen pedagogiikka käsittää yhdessä tekemisen, jonka perustana ovat yhdessä toimiminen lapsen kanssa ja hänelle kannustajien valjastaminen itsesäätelytaidon harjoitteluun. Lisäksi vuorovaikutteisuus tarkoittaa yhteistyötä huoltajien kanssa sekä ammattilaisten yhteisiä pelisääntöjä. Kekseliäs pedagogiikka kuvaa Muksuopin soveltamista käytäntöön ja lasten oppimisen tukeen liittyvien välineiden soveltamista. Kuviossa 1 on koottu analyysipoluista saatu päätelmä vastauksena kysymykseen, kuinka varhaiskasvatuksen ammattilaiset kuvasivat tukevansa lasten itsesäätelytaitoja Muksuoppi-interventiossa. Nimesimme yhdistävän kategorian *vuorovaikutteiseksi ja kekseliääksi pedagogiikaksi*.

Hautakangas, Uusitalo & Kumpulainen.

Journal of Early Childhood Education Research 10(2) 2021, 293–328. <http://jecer.org>



KUVIO 1 Vuorovaikutteinen ja kekseliäs pedagogiikka lapsen itsesäätelytaitojen tukemisessa

Mikä tekee Muksuopista pedagogisesti toimivan ohjelman?

Toisessa tutkimuskysymyksessä etsittiin vastausta siihen, mikä tekee Muksuopista pedagogisesti toimivan ohjelman. Varhaiskasvatuksen ammattilaisen kertomuksista löydetyt kuusi alakategoriaa yhdistyivät *kasvun näkökulma* ja *tuetaan lapsen uskoa itseensä* -yläkategorioksi.

Kasvun näkökulma

Kasvun näkökulma -yläkategoria sisältää alakategoriat *opittava taito*, *positiivisuus*, *ratkaisukeskeisyys* ja *sensitiivisyys*.

Opittava taito -alakategorian mukaan ongelman kääntämien opittavaksi taidoksi vähentää leimautumista ja korostaa kehittymisen mahdollisuutta, kuten seuraavat esimerkit kuvaavat.

Muksuoppi on luonut minusta jo sinällään mukavan ilmapiirin. Lasta ja hänen haasteitaan ei nähdä enää niinkään ongelmina, vaan taitoina, jotka ovat opittavissa.

(Esimerkki 26)

Muksuopissa kiehtoo lähtöasetelma, jossa lapsi nähdään myönteisessä valossa. Lapsen haasteet ja ongelmat käännetään taidoiksi, joita hänellä ei vielä ole, mutta joita voidaan harjoitella ja jotka voidaan oppia ajan kanssa. Jokaisella meistä (myös

aikuisilla) on omat kehityskohteemme ja taidon oppiminen on myönteinen asia. Olen havainnut, että taitoharjoittelu ei leimaa lasta samalla tavoin muiden lasten tai aikuisten silmissä kuin jos lähestyisin opeteltavaa asiaa ”ongelmana”.

(Esimerkki 27)

Lapsen taidon harjoittelusta tehdään yhteinen oppimisprosessi, ja lapsen tasavertainen ryhmän jäsenyys mahdollistuu yhteisien taitoharjoittelujen myötä. Muksuopin on koettu vaikuttavan myönteisen ilmapiirin kehittymiseen, mikä mahdollistaa lapselle armeliaan tavan oppia itsesäätelyä.

Useissa ammattilaisten kertomuksissa perusteluna Muksuopin käytölle oli *positiivisuus*, joka liittyy sekä Muksuopin periaatteisiin että päiväkodeissa käytössä olleeseen positiiviseen pedagogiikkaan. Muksuoppi kuvataan positiivisena toimintatapana, joka leimaa taidon harjoittelua kokonaisuudessaan.

Olen kokenut Muksuopin ideologiasta nousevan taitoharjoittelun joidenkin lasten kohdalla tehokkaaksi tavaksi harjoitella lapsen kanssa itsesäätelytaitoja, sillä taitoharjoittelun myötä lapsi oppii häneltä puuttuvan taidon positiivisen kautta.

(Esimerkki 28)

Asetettuun tavoitteeseen siis päästään positiivisin keinoin, jolloin harjoittelusta ja uuden taidon oppimisesta (Muksuoppi) on jäänyt lapselle toivon mukaan miellyttävä onnistumisen kokemus.

(Esimerkki 29)

Muksuoppi, positiivinen psykologia ja lapsen itsesäätelyn tukeminen kulkevat omassa työssäni käsi kädessä. Lapsen itsesäätelyn tukemisessa on tärkeää, että erilaiset tunteet tunnustetaan ja ymmärretään, että kaikki tunteet on sallittuja ja kaikilla tunteilla on merkitystä.

(Esimerkki 30)

Esimerkeissä kuvatussa positiivisuuden lisäksi Muksuopin periaatteisiin kuuluu *ratkaisukeskeisyys*, jota kuvattiin myös ammattilaisten kertomuksissa. Kaikissa kuvauksissa etsittiin ratkaisuja yhdessä lapsen kanssa.

Olen käyttänyt aktiivisesti Muksuopin mukaista taitoharjoittelua sitä soveltaen noin viitisen vuotta. Otettuani taitoharjoittelun käyttöön sain siitä kokonaisvaltaisen työkalun ratkaista ongelmia ratkaisukeskeisesti.

(Esimerkki 31)

Valitsen muksuopin työni lähtökohdaksi, koska siinä ratkaistaan ongelmia, ei luoda uusia. Muksuopissa lasta ei rangaista siitä, että hän ei vielä osaa jotain taitoa vaan aikuinen aktiivisesti auttaa lasta kohtaamaan ongelman ja ratkaisemaan kuinka siitä päästä eteenpäin. Muksuoppi antaa niin kasvattajille kuin vanhemmillekin lempeitä

keinoja kohdata lapsen ongelmia niin, että hän samalla tukee lapsen myönteistä minäkuvaa.

(Esimerkki 32)

Esimerkeissä 31 ja 32 kuvattiin Muksuopin ja sen ratkaisukeskeisyyden tuoneen ammattilaisille itselleen sensitiivisen työkalun lasten itsesäätelytaitojen tukemiseen.

Sensitiivisyys näkyi niissä tavoissa, joita ammattilaiset kuvasivat tukiessaan itsesäätelytaitoa harjoittelevaa lasta. Sensitiivisyys oli läsnäoloa ja aktiivista vuorovaikutusta silloin, kun lapsi tarvitsi apua. Sensitiivisyys kuvastui myös taidon harjoittelusta sopimisesta ja itse harjoittelusta. Ryhmäsensitiivisyyttä kuvasivat kertomukset ryhmän yhteisistä taitotavoitteista siten, ettei yksittäinen taitoa harjoitteleva lapsi leimautunut.

Johdonmukaisella ja sensitiivisellä oppimis- ja kasvatusympäristöllä on mielestäni erittäin merkittävä vaikutus lapsen itsesäätelytaitojen tukemisessa.

(Esimerkki 33)

Se (Muksuoppi) on lapselle armollinen tapa käydä vaikeitakin asioita läpi, lapsi tulee kuulluksi ja nähdyksi.

(Esimerkki 34)

Sensitiivisyyteen voidaan liittää myös armollisuus, kuten kertomuksessa kuvattiin. Armollisuus kuvattiin pieninä taitotavoitteina ja taidon harjoitteluna, johon liittyi myös epäonnistuneita säätelytilanteita.

Tuetaan lapsen uskoa itseensä

Tuetaan lapsen uskoa itseensä yläkategoria kuvaa ammattilaisten kokemuksia ohjelman lapsilähtöisyydestä. Tähän kategoriaan kuuluvat alakategoriat *lapsen osallisuuden ja toimijuuden korostaminen* sekä *autetaan onnistumaan*.

Alakategoria *lapsen osallisuus ja toimijuus* kuvattiin useissa kertomuksissa. Lapsella nähtiin olevan mahdollisuus vaikuttaa päätöksentekoon ja sitä kautta muuttaa asioita. Ammattilaiset erityisesti huomioivat itsesäätelytaitoa harjoittelevan lapsen kuulumisen ryhmään, kuten esimerkissä 35 kuvataan:

Minusta muksuoppi edistää lapsen osallisuutta. Jos lapsi kokee, että hän toimii aina väärin, on ristiriidassa tai joutuu silmätikuksi, niin hän kokee olonsa ulkopuoliseksi. Aika surkea tilanne! Mutta kun me kaikki yhdessä olemme opettelemassa ja auttamassa tilanteet voivat muuttua. Lapsi oppii, että hän voi vaikuttaa ja oppia muuttamaan asioita.

(Esimerkki 35)

Hautakangas, Uusitalo & Kumpulainen.

Journal of Early Childhood Education Research 10(2) 2021, 293–328. <http://jecer.org>

Kaikkienensa Muksuopin mukainen työskentelytapa tukee lasten osallisuutta eli on vasun mukaista toimintaa parhaimmillaan. Lapsi hahmottaa sen avulla, että hänellä on valta omaan elämäänsä eli lapsi on itse aktiivinen toimija.

(Esimerkki 36)

Esimerkkien 35 ja 36 mukaan lapsi myös valtaistui taitoharjoittelun myötä ja kasvoi aktiiviseksi toimijaksi.

Autetaan onnistumaan -alategoriassa Muksuoppi kuvattiin mahdollisuutena päästä pois negatiivisesta kierteestä. Tällainen ilmiö oli saattanut syntyä, kun lapsi oli joutunut silmätikuksi ryhmässä, esimerkiksi impulsiivisen käyttäytymien seurauksena. Muksuopin myönteinen käsitys lapsesta ja taitoharjoittelusta oli saattanut voimaannuttaa myös huoltajia.

Itselle on ollut sen sijaan palkitsevaa huomata, miten taitoharjoittelulla voi olla laaja-alaisemmat vaikutukset niin, että lapsi pääsee irti ylipäänsä negatiivisesta kierteestä, mitä esimerkiksi itsesäätelypulmat ovat saattaneet aiheuttaa. Sen myötä myös vanhempien näkökulma lapsestaan on saattanut muuttua niin, etteivät he näe lasta itseään enää ongelmana ja koko perhe on alkanut voida paremmin. Mielestäni taitoharjoittelu tukeekin todella hyvin lapsen myönteisen minäkuvan ja itsetunnon kehittymistä.

(Esimerkki 37)

Uuden taidon harjoittelussa on mielestäni tärkeää itsetunnon tukeminen. Lapsen pitää tuntea, että on tasavertainen kavereiden kanssa ja saada onnistumisen kokemuksia ja iloa. Muksuopista saa hyviä välineitä arkeen. Uuden taidon oppiminen edistyy pienin askelin. Kaveri kannustaa kaveria.

(Esimerkki 38)

Valitsemani piirteet (Muksuopista) auttavat lasta oppimaan uusia taitoja positiivisella tavalla. Se luo onnistumisia sekä lapselle itselleen sekä tämän vanhemmille, mutta myös minulle työntekijänä. Positiivinen näkökulma työssäni auttaa jaksamaan ajoittain raskastakin arkea.

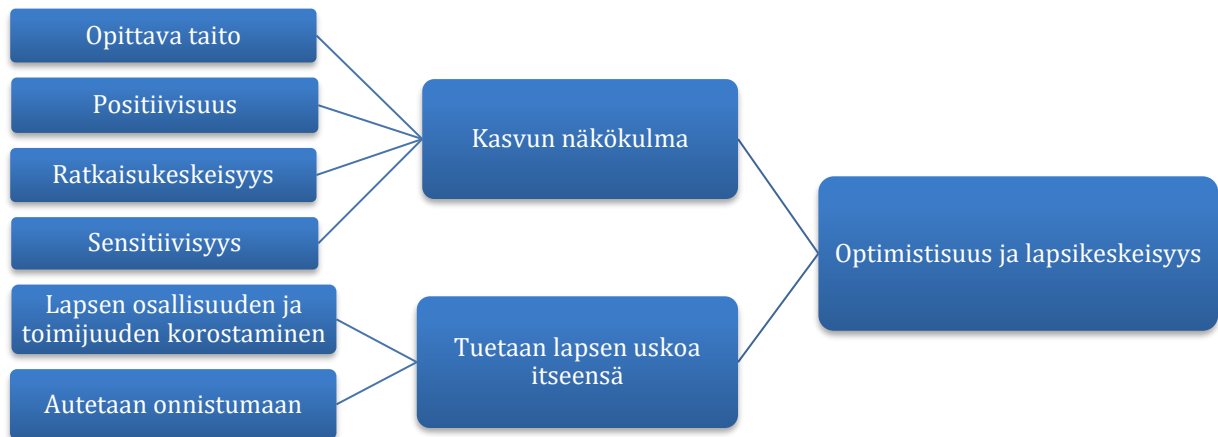
(Esimerkki 39)

Esimerkissä 38 ammattilainen viittaa itsesäätelytaidon harjoittelun tukevan lapsen itsetuntoa ja mahdollistavan lasten tasavertaisuuden kokemuksen, kun koko ryhmä voi harjoitella itsesäätelytaitoja yhdessä, eikä yksittäinen lapsi siten erotu muista lapsista. Esimerkki 39 kuvaa miten Muksuoppi tuo ammattilaiselle itselleenkin hyvinvointia arjessa ja lapsiryhmässä, jossa voi olla useita lapsia, joilla on yksilöllisiä tuen tarpeita. Hyvinvoinnin koetut vaikutukset ovat merkityksellisiä niin lapselle, hänen huoltajilleen kuin ammattilaiselle.

Hautakangas, Uusitalo & Kumpulainen.

Journal of Early Childhood Education Research 10(2) 2021, 293–328. <http://jecer.org>

Kaikkiaan varhaiskasvatuksen ammattilaiset kuvasivat Muksuopin pedagogisiksi perusteluiksi kasvun näkökulman ja lapsen tukemisen itseensä uskovana oppijana. Voidaan siten sanoa ammattilaisten perustelleen Muksuopin toimivuutta *optimistisuuden ja lapsikeskeisyyden* kautta. Optimistisuus kuvaa kasvun asennetta, jonka perustana ovat opittava taito, positiivisuus, ratkaisukeskeisyys ja sensitiivisyys. Lapsikeskeisyys tarkoittaa, että lapsen toimijuutta, osallisuutta ja uskoa itseensä tuetaan ja häntä autetaan onnistumaan. Kuviossa 2 on kuvattu kootusti, mikä tekee Muksuopista pedagogisesti toimivan ohjelman.



KUVIO 2 Optimistisuus ja lapsikeskeisyys

Johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli tutkia, kuinka varhaiskasvatuksen ammattilaiset tukevat lasten itsesäätelytaitojen kehittymistä Muksuoppi-interventiossa ja mikä tekee Muksuopista pedagogisesti toimivan ohjelman. Varhaiskasvatuksen ammattilaisten kertomuksista tunnistettiin vuorovaikutteinen ja kekseliäs pedagogiikka avaimiksi itsesäätelytaitojen kehittämisessä. Optimistisuutta ja lapsikeskeisyyttä taas pidettiin Muksuopin pedagogisina etuina. Kokemukset Muksuopista ja sen pedagogiikasta perusteluineen vastaavat hyvin Esiopetuksen opetussuunnitelman ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden tavoitteita. Niissä korostuvat lasten itsesäätelytaitojen tukeminen, sensitiivinen ja positiivinen ilmapiiri, lasten yhdenvertaisuus sekä vahva pedagoginen osaaminen (Opetushallitus, 2014; 2018).

Vuorovaikutteinen ja kekseliäs pedagogiikka muodostui yhdessä tekemisestä ja Muksuopin välineiden soveltamisesta käytäntöön. Muksuopin keskeisiä periaatteita ovat

Hautakangas, Uusitalo & Kumpulainen.

Journal of Early Childhood Education Research 10(2) 2021, 293–328. <http://jecer.org>

ohjelman joustavuus ja sovellettavuus. Varhaiskasvatuksen ammattilainen ei ole sidottu tiettyyn strukturoituun ohjelmaan, vaan hän voi tilannekohtaisesti poimia ohjelmasta sopivia välineitä ja sovittaa niitä yksittäisen lapsen tai koko lapsiryhmän itsesäätelytaitojen tukemiseen. Ohjelman joustavuus tarjoaa ammattilaisille pedagogisen vapauden, josta suomalainen pedagogiikka on kansainvälisestikin tunnettu (esim. Sahlberg, 2010). Ammattilaiset olivat kekseliäästi lisänneet taidon harjoitteluun konkreettisen välineen, taitopassin sekä visuaalisia menetelmiä, kuten sarjakuvittamista tukemaan lapsen oppimista. Toisaalta pedagoginen vapaus myös haastoi varhaiskasvattajien osaamista ja ammattitaitoa. Ammattilaiset esimerkiksi kuvasivat lasten motivoituneen vaihtelevasti taitoharjoitteluun. Tämä voi kertoa paitsi lapsesta itsestään, myös siitä, miten tuttu Muksuoppi oli ennestään ammattilaisille tai miten taitavia pedagogeja he olivat. Kuten aikaisemmissa tutkimuksissa on osoitettu, ammattilaisen oma osaaminen on merkittävä tekijä lapsen itsesäätelytaitojen oppimisessa (Kangas ym., 2015; Kurki ym., 2018; Salminen ym., 2021).

Muksuoppi-ohjelman ehkä merkittävimmät tekijät ovat lasten osallisuus ja toimijuus. Lapsen itsesäätelytaidon edistämisen tärkeä tekijä on vuorovaikutus, sillä lapsen osallisuus ja toimijuus kehittyvät ja saavat mahdollisuuden aina vuorovaikutuksessa (ks. Ahonen, 2015; Kumpulainen ym., 2010). Lapsen toimijuus kuuluu olennaisesti YK:n lapsen oikeuksien sopimukseen (United Nations [UN], 1989). Tässä interventiossa ammattilainen ja lapsi keskustelivat siitä, mikä taito lapsen pitäisi oppia, jotta tilanne olisi parempi. Harjoiteltavat taidot (esimerkiksi *mölyt mahassa*, *prinsessataito*, *kotiinlähtötaito*) ovat lapsen elämysmaailmasta ja kuvaavat lasten kulttuuria. Esimerkiksi kotiinlähtötaito on yksi pieni tavoite itsesäätelytaitojen laajassa kirjossa. Se on konkreettinen tavoite, johon keskitytään tietynä hetkenä. Lapselle on merkityksellistä, että hän voi saada onnistumisen kokemuksia lyhyessäkin ajassa ja vahvistaa itsesäätelytaitoa pienin askelin, taito kerrallaan (Furman, 2003; 2016; ks. myös Rose-Krasnor & Denham, 2009).

Varhaiskasvatuksen ammattilaisten kertomusten mukaan lasta kannustettiin yhdessä muiden lasten ja lähiaikuisien kanssa. Lapsi tarvitsee positiivista palautetta, omien vahvuuksiensa hyödyntämistä, onnistumisista yhdessä iloitsevia ja myös lohduttajia lähelleen, kun hän harjoittelee itsesäätelytaitoja (ks. Park & Peterson, 2009; Uusitalo-Malmivaara, 2014). Tämä liittyy Muksuopin ja taitoharjoittelun positiivisen pedagogiikan tutkimusperinteeseen, joka on viime vuosina kasvanut Suomessa (Kumpulainen ym., 2014; Leskisenoja, 2016; Ranta, 2020; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016; Vuorinen ym., 2020). Lasten saama rohkaiseva palaute näytti lisäävän heidän kokemiaan myönteisiä tunnetiloja, mikä taas on voinut laajentaa heidän mahdollisuuksiaan oppia lisää (Fredrickson, 2001). Lapsilähtöisyyttä ja sisäistettyä motivaatiota osoitti tapa, jolla lapset kannustivat toisiaan ja kertoivat toisilleen muiden lasten onnistumisia (ks. myös Bodrova & Leong, 2007). Tämä kertoo empaattisesta suhtautumisesta taitoharjoitteluun

Hautakangas, Uusitalo & Kumpulainen.

ja haluun tukea jokaisen onnistumista. Näillä on huomattava merkitys hyvinvoinnille (ks. Eisenberg ym., 2009) ja minäpystyvyyden kokemuksille (ks. Rose-Krasnor & Denham, 2009). Koko lapsiryhmään kohdistunut itsesäätelytaitojen harjoittelu mahdollisti myös yhdenvertaisuuden ja leimaamattomuuden kokemuksen (ks. myös Poikkeus, 2014).

Edellä kuvatut myönteiset vaikutukset vaativat lasten lähiaikuisten sitoutumista taidon harjoitteluun, sillä itsesäätelytaitojen tukeminen on pitkäkestoista. Lasten itsesäätelytaitojen oppimisen mahdollisti myös yhteistyö huoltajien kanssa. Huoltajat olivat ottaneet kotonakin käyttöönsä Muksuopin välineitä ja periaatteita lasten taitojen tukemiseen. Parhaimmillaan yhteistyö näkyi huoltajien voimaantumisenä positiivisen viestinnän ansiosta. Kuten aikaisemmissakin tutkimuksissa on todettu, yhteistyöllä huoltajien kanssa saadaan hyviä tuloksia lasten taitojen edistämisessä (esim. Blair ym., 2011). Tuloksissa nousi esiin vaade kaikkien ammattilaisten sitoutumista yhteisiin tavoitteisiin. Ehkä juuri se, että lapset olivat mukana suunnittelemassa ja päättämässä taidon harjoittelusta, sitoutti myös ammattilaiset auttamaan lasta hänen tavoitteessaan. Ammattilaisten sitoutumisessa kuvastuivat sensitiivisyys valppautena kuunnella lasta ja hänen tarpeitaan, aktivointi tuen oikea-aikaisena ja tavoitteellisena tarjontana sekä lapsen autonomiaan kannustaminen tuen määrän vaihtelevana tarjoamisena. Kuten aikaisempi tutkimus on osoittanut, ammattilaisten sitoutumisella on suuri merkitys lasten itsesäätelytaitojen oppimiselle (Hautakangas ym., 2021a; 2021b). Varhaiskasvatuksen kompleksinen arki kuitenkin haastaa ammattilaisia moninaisuudellaan. Monien tärkeiden pedagogisten tavoitteiden joukosta ammattilaisten tulisi keskittyä juuri tämän lapsen ja lapsiryhmän tietyn itsesäätelytaidon edistämiseen. Jotta ammattilaiset voivat yhdessä vastata lapsiryhmän haasteisiin ja taitojen oppimisen tukemiseen, tulisi pedagogisen johtajuuden olla jaettava (ks. Heikka, 2014).

Muksuopin joustavuutta ja ammattilaisten osaamista kuvaavat kekseliäät välineet, joita harjoittelussa käytettiin. Näistä välineistä taitokeskustelu toimi motivoivana perustana yhdessä sovitun taidon harjoittelulle. Luovia välineitä olivat voimaolentojen ja lasten mielenkiintojen kohteiden hyödyntäminen, jotka lisäsivät lasten motivoitumista taidon harjoitteluun. Muksuopin teoriasta nousevat narratiivisen työotteen avulla voitiin piirtää lapselle karttaa, jossa hän saattoi kulkea aikuisen tukemana. Lisäksi visuaaliset välineet tukivat lapsen oppimista ja tarjosivat lapsille mahdollisuuden oppia moniaistisesti (ks. Korteikko, 2011). Nämä välineet myös mahdollistivat lasten itsesäätelytaitojen kehittymisen seurannan. Tämän seurannan lapset itse ovat kuvanneet ongelmaksi, *”kun aikuiset eivät tiedä lasten ajatuksia”* (Hautakangas ym., 2021b). Yhdestä Muksuopin askeleesta eli taidon oppimisen juhlistamisesta (Furman, 2003) kaikki tämän tutkimuksen vastaajat eivät olleet samaa mieltä. Osan mielestä ilo itse taidosta ja sisäisen motivaation syttyminen (ks. esim. Ryan & Deci, 2000) olivat riittäviä palkintoja, eikä heidän mielestään erillisiä juhlistamisia tarvittu.

Hautakangas, Uusitalo & Kumpulainen.

Journal of Early Childhood Education Research 10(2) 2021, 293–328. <http://jecer.org>

Optimistisuuteen ja lapsikeskeisyyteen kuului edellä mainittujen positiivisuuden ja sensitiivisyyden lisäksi ratkaisukeskeisyys. Tämä kuuluu myös ohjelman periaatteisiin (Furman, 2003; 2016). Kuten tulokset osoittavat, ratkaisuja saavutettiin usealla keinolla, mikä kuvaa ammattilaisten kiinnittymistä vuorovaikutukseen, kekseliäisyyttä ja kykyä yhteissäätelyyn (ks. McCaslin, 2009; Salminen ym., 2021; Webster-Stratton & Reid, 2003). Ammattilaisten ratkaisukeskeisyys tarjosi lapsille mahdollisuuden harjoitella taitoja sinnikkäästi ja uusia väyliä etsien. Ammatilaisen kuvauksissa lasten itsesäätelytaitojen tukemisesta Muksuopin keinoin oli tunnistettavissa ammatilaisen sensitiivisyys ja pedagoginen osaaminen. Erityisesti kyky tunnistaa lapsen lähikehityksen vyöhyke eli kyky tukea lapsen orastavia taitoja oikea-aikaisesti ja yhdessä säädellen oli merkille pantavaa (ks. McCaslin, 2009; Vygotsky, 1978).

Muksuopin koettiin vaikuttavan myönteisesti lasten ja perheiden hyvinvointiin. Lapsen oppiessa itsesäätelytaitoja hän voi päästä irti negatiivisesta kehästä ja stigmasta, jotka esimerkiksi aggressiivinen vuorovaikutus on saattanut tuottaa (ks. Laine, 2002). Tällä voi olla vaikutusta lapsen mielenterveyteen ja syrjäytymisen ehkäisyyn kuten Sajaniemi ja Mäkelä (2014) kuvaavat. Koko perheen koettiin voivan paremmin lapsen oppiessa itsesäätelytaitoja. Tulos on yhteneväinen Lajusen ja Laakson (2014) havaintojen kanssa.

Yhteenvetona voidaan todeta, että ammattilaisten kuvaukset Muksuopista olivat valtaosin myönteisiä. He kokivat saaneensa Muksuopista lasten itsesäätelytaitojen tukemiseen työväliseen, jollaista heillä ei ollut aikaisemmin ollut (ks. myös Tominey & McClelland, 2011). Lisäksi he kuvasivat Muksuoppia käytännössä toimivaksi ohjelmaksi. Muksuoppi tarjoaa ammatilaiselle pedagogisen vapauden, joka vaatii ammatillista osaamista, pedagogista suunnittelua ja tilannekohtaista tukea lapselle. Tulokset ovat yhteneviä aiempien tutkimusten kanssa, joiden mukaan lapsi oppii itsesäätelytaitoja yhteissäätelyssä etevämmän henkilön kanssa myönteisen palautteenannon tukemana (ks. esim. Kurki ym. 2016, 2018; Tominey & McClelland, 2011; Upshur ym., 2017; Vuorinen ym., 2019). Erityisesti Muksuopissa toteutuvat yhteisöllisen tuen periaatteet (Poikkeus, 2014), ammattilaisten sensitiivisyys ja yhdessä tekeminen.

Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Tutkimuksessa noudatettiin Tutkimuseettisen neuvottelukunnan suosituksia (TENK, 2012) tutkimusaineiston hankinnasta ja säilyttämisestä. Analyysiprosessi toteutettiin systemaattisesti kolmen tutkijan voimin (Elo & Kyngäs, 2008; Salo, 2015). Tuloksissa esitellään autenttisia esimerkkejä aineistosta tulkintojen verifioimiseksi. Ensimmäinen kirjoittaja toimi kahdessa päiväkodeissa johtajana intervention aikana, minkä jälkeen hän siirtyi tutkijaksi. Ammattilaisten kertomukset kerättiin vasta puoli vuotta intervention jälkeen, millä haluttiin vähentää vastausten sosiaalista suotavuutta (ks. Paulhus & John, 1998).

Hautakangas, Uusitalo & Kumpulainen.

Tutkimuksen rajoituksena voidaan pitää melko pientä otoskokoja. Mukana oli vain kaksi päiväkotia. Toisaalta etuna on ekologisesti validi ympäristö, eikä tämän kaltaista tutkimusta olisi voitu toteuttaa useammassa päiväkodissa samalla tutkijaresurssilla. Jatkossa Muksuoppia kannattaa tutkia laajemmalla otoksella, erilaisissa lapsiryhmissä ja monikulttuurisissa ympäristöissä. Tärkeää on myös selvittää, miten itseohjautuvasti päiväkodin työntekijät pystyvät ottamaan Muksuopin käyttöön, kun paikalla ei jatkuvasti ole Muksuoppi-ammattilaista.

Tämän tutkimuksen tutkimusaineistona toimivat kertomukset, joissa kuvattiin käytännön toimenpiteitä ja pedagogisia perusteluita lapsen itsesääätelytaitojen kehittämiseksi. Kertomukset rakentuvat aina kontekstissaan, eivätkä ne heijasta absoluuttista, ympäristöstään riippumatonta totuutta (Riessman, 2008). Analyysissä ei oletettu kertomusten olevan täydellisiä, vaan tiedostettiin, että kirjoittajat ovat tehneet valintoja sisällön suhteen. Annetut kysymykset mahdollistivat kirjoittajien vapaamuotoiset kertomukset. Siten on todennäköisistä, että lapsiryhmissä on tapahtunut myös muuta lasten itsesäätelytaitojen tukemista kuin mitä kertomuksissa kuvattiin. Induktiivisesti päättellessä ammattilaisten omaa ääntä on koetettu saada mahdollisimman tarkasti esiin. Toisaalta, kuten mm. Elo ja Kyngäs (2008) toteavat, puhdas induktiivinen päättely on mahdottomuus, sillä teoria ohjaa aina käsitteiden muodostamista tavalla tai toisella.

Edellä mainitusta rajoitteista huolimatta tutkimusaineistoa ja johtopäätöksiä voidaan pitää uutta tietoa tuovana. Käytännön hyötynä voidaan esittää, että on tärkeää avata vuosia käytössä ollut Muksuoppi-ohjelma tutkimukselle ohjelman itsensä parantamisen vuoksi. Erityisen tärkeää on tutkimuksen hyöty itsesäätelytaitojen kehittämiseen liittyvän tietämyksen lisäämiseksi. Toivomme, että tuloksemme haastavat varhaiskasvatuksen ammattilaisia pohtimaan omia työskentelytapojaan, vastuutaan ja mahdollisuuksiaan lapsen itsesäätelytaitojen tukemisessa.

Kiitokset

Kiitos tutkimukseen osallistuneille lapsille, heidän huoltajilleen ja varhaiskasvatuksen työntekijöille.

Lähteet

- Ahola, M., & Kankkunen, U. (2001). *Mestari luokka – ratkaisukeskeisen menetelmän teoria ja sovellus perusopetuksen kolmannella luokalla* [Pro gradu -tutkielma]. Turun yliopisto.
- Ahonen, L. (2015). *Varhaiskasvattajan toiminta päiväkodin haastavissa kasvatustilanteissa*. Acta Universitatis Tamperensis 2115. Tampereen yliopisto.

Hautakangas, Uusitalo & Kumpulainen.

Journal of Early Childhood Education Research 10(2) 2021, 293–328. <http://jecer.org>

- Aro, T. (2014). Miten ymmärrämme itsesäätelyn? Teoksessa T. Aro & M.-L. Laakso (Toim.), *Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen* (3. painos, s. 10–18). Niilo Mäki Instituutti.
- Aro, T. (2014). Itsesäätelytaitojen kehitys ja biologinen perusta. Teoksessa T. Aro & M.-L. Laakso (Toim.), *Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen* (3. painos, s. 20–40). Niilo Mäki Instituutti.
- Bandura, A. (2010). Self-Efficacy. Teoksessa I. B. Weiner & W. E. Craighead (Toim.), *The Corsini encyclopedia of psychology* (4. painos, s. 1534–1536). Wiley.
<https://doi.org/10.1002/9780470479216.corpsy0836>
- Becker, A. (2014). Miksi Muksuoppiohjaajat arvostavat Muksuoppia? Teoksessa A. Bentner (Toim.), *Muksuoppi tutkimuksen kohteena. Saksalaisia selvityksiä suomalaisesta lasten ongelmien ratkaisumenetelmästä* (s. 21–50). Lyhytterapiainstituutti.
- Bentner, A. (2014). *Muksuoppi tutkimuksen kohteena. Saksalaisia selvityksiä suomalaisesta lasten ongelmien ratkaisumenetelmästä*. Lyhytterapiainstituutti.
- Blair, C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American Psychologist*, *57*, 111–127. <https://doi.org/10.1037//0003-066X.57.2.111>
- Blair, C., & Diamond, A. (2008). Biological processes in prevention and intervention: The promotion of self-regulation as a means of preventing school failure. *Developmental Psychopathology*, *20*(3), 899–911. <https://doi.org/10.1017/S0954579408000436>
- Blair, C., Lee, I. S., Cho, S. J., & Dunlap, G. (2011). Positive behavior support through family-school collaboration for young children with autism. *Topics in Early Childhood Special Education*, *31*(1), 22–36. <https://doi.org/10.1177/0271121410377510>
- Blair, C. & Raver, C. C. (2015). School readiness and self-regulation: A developmental psychobiological approach. *Annual Review of Psychology*, *66*, 711–731.
<https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010814-015221>
- Boekaerts, M. (2011). Emotions, emotion regulation, and self-regulation of learning. Teoksessa B. Zimmerman & D. H. Schunk (Toim.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (s. 408–425). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Bodrova, E., & Leong, D. (2007). *Tools of the Mind: The Vygotskian approach to early childhood education*. Pearson.
- Bronson, M. B. (2000). *Self-regulation in early childhood: Nature and nurture*. Guilford Press.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL]. (2020, 4. huhtikuuta). *What is SEL?* <https://casel.org/>
- Diamond, A. & Lee, K. (2011). Interventions shown to aid executive function development in children 4 to 12 years old. *Science*, *333*, 959–964.
<https://doi.org/10.1126/science.1204529>
- Durrant, M. (1995). *Creative strategies for school problems. Solutions for psychologists and teachers*. W.W. Norton & Company
- Eisenberg, N., Hofer, J., & Vaughan, C. (2007). Effortful control and its socioemotional consequences. Teoksessa J. J. Gross (Toim.), *Handbook of emotion regulation* (s. 287–306). Guilford Press.

Hautakangas, Uusitalo & Kumpulainen.

Journal of Early Childhood Education Research 10(2) 2021, 293–328. <http://jecer.org>

- Eisenberg, N., Valiente, C., & Eggum, N. (2010). Self-regulation and school readiness. *Early Education and Development, 21*(5), 681–698.
<https://doi.org/10.1080/10409289.2010.497451>
- Eisenberg, N., Vaughan, J., & Hofer, C. (2009). Temperament, self-regulation, and peer social competence. Teoksessa K. H. Rubin, W. M. Bukowski & B. Laursen (Toim.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*. (s. 473–489). Guilford Press.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist, 34*, 169–189. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3403_3
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing, 62*, 107–115. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>
- Florez, I. R. (2011). Developing young children's self-regulation through everyday experiences. *Young Children, 66*(4), 46–51. https://www.sd59.bc.ca/sites/default/files/2019-04/Self-Regulation_Florez_OnlineJuly2011.pdf
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist, 56*(3), 218–226.
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218>
- Furman, B. (2003). *Muksuoppi. Ratkaisun avaimet lasten ongelmiin* (2. painos). Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Furman, B. (2016). *Muksuopin lumous. Luova tapa auttaa lapsia voittamaan psyykkiset ongelmat*. Lyhytterapiainstituutti.
- Gray, C. (1994). *Comic strip conversations*. Future Horizons.
- Hadwin, A., & Oshinge, M. (2011). Self-regulation, coregulation and socially shared regulation: Exploring perspectives of social in self-regulated learning theory. *Teachers College Record, 113*(2), 240–264.
<http://www.tcrecord.org/library/content.asp?contentid=15976>
- Hadwin, A., Järvelä, S., & Miller, M. (2011). Self-regulated, co-regulated and socially shared regulation of learning. Teoksessa B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Toim.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (s. 65–84). Routledge.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development, 76*(5), 949–967. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00889.x>
- Haley, J. (1980). *Leaving home: The therapy of disturbed young people*. McGraw-Hill.
- Hautakangas, M., Kumpulainen, K., & Uusitalo, L. (2021a). Children developing self-regulation skills in a Kids' Skills intervention programme in Finnish early childhood education and care. *Early Child Development and Care, 191*, 1–17.
<https://doi.org/10.1080/03004430.2021.1918125>
- Hautakangas, M., Uusitalo, L., & Kumpulainen, K. (2021b). How do children describe learning self-regulation skills in the Kids' Skills intervention? Teoksessa H. Harju-Luukkainen, N. Hanssen & C. Sundqvist (Toim.), *Special education in the early years. Perspectives on policy and practice in the Nordic countries* (Luku 10). Springer Nature.
- Heikka, J. (2014). *Distributed pedagogical leadership in early childhood education*. Acta Universitatis Tamperensis 1908. Tampereen yliopisto.

Hautakangas, Uusitalo & Kumpulainen.

Journal of Early Childhood Education Research 10(2) 2021, 293–328. <http://jecer.org>

- Højholt, C. (2011). Cooperation between professionals in educational psychology - Children's special problems are connected to general dilemmas in relation to taking part. Teoksessa H. Daniels & M. Hedegaard (Toim.), *Vygotsky and special needs education: Rethinking support for children and schools* (s. 67–85). Continuum International Publishing Group.
- Insoo, K. B., & Steiner, T. (2003). *Children's solution work*. Norton cop.
- Kangas, J., Ojala, M., & Venninen, T. (2015). Children's self-regulation in the context of participatory pedagogy in early childhood education. *Early Education and Development*, 26(5-6), 847–870. <https://doi.org/10.1080/10409289.2015.1039434>
- Koivula, M., & Huttunen, K. (2018). Children's social-emotional development and its support. *Journal of Early Childhood Education Research*, 7(2), 177–183.
- Korteikko, M. (2011). *Sarjakuvittaminen lasten toiminnanohjauksen ja sosiaalisten taitojen kehityksen tukena. Varhaiserityiskasvatuksen työntekijöiden haastattelu ja havainnointitutkimus* [Pro gradu –tutkielma]. Jyväskylän yliopisto.
- Kumpulainen, K., Krokfors, L., Lipponen, L., Tissari, V., Hilppö, J., & Rajala, A. (2010). *Oppimisen sillat. Kohti osallistavia oppimisympäristöjä*. Yliopistopaino.
- Kumpulainen, K., Mikkola, A., Rajala, A., Hilppö, J., & Lipponen, L. (2014). Positiivisen pedagogiikan jäljillä. Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (Toim.), *Positiivisen psykologian voima* (s. 224–243). PS-kustannus.
- Kuorelahti, M., Lappalainen, K., & Viitala, R. (2012). Sosioemotionaalinen kompetenssi ja osallisuuden kokemus. Teoksessa M. Jahnukainen (Toim.), *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa* (s. 277–297). Vastapaino.
- Kurki, K., Järvenoja, H., & Järvelä, S. (2018). Exploring regulatory interactions among young children and their teachers: A Focus on teachers' monitoring activities. *Journal of Early Childhood Education Research*, 7(2), 310–337.
- Kurki, K., Järvenoja, H., Järvelä, S., & Mykkänen, A. (2016). How teachers co-regulate children's emotions and behaviour in socio-emotionally challenging situations in day-care settings. *International Journal of Educational Research*, 76, 76–88. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.02.002>
- Kurki, K., Järvenoja, H., Järvelä, S., & Mykkänen, A. (2017). Young children's use of emotion and behaviour regulation strategies in socio-emotionally challenging day-care situations. *Early Childhood Research Quarterly*, 41, 50–62. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.06.002>
- Kyöstilä, S. (2018). *Sosioemotionaalisten taitojen tukeminen 6-7-vuotiailla lapsilla Askeleittain – opetusohjelman avulla* [Lisensiaatitutkimus]. Helsingin yliopisto.
- Laine, K. (2002). Vertaisryhmä ja syrjäytyminen. Teoksessa, K. Laine & M. Neitola. (Toim.), *Lasten syrjäytyminen päiväkodin vertaisryhmästä* (s. 13–37). Kasvatusalan tutkimuksia 11. Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Lajunen, K., & Laakso, M.-L. (2014). Ylivilkkaisten ja haastavasti käyttäytyvien lasten vanhempien ryhmämuotoinen tukeminen. Teoksessa T. Aro & M.-L. Laakso (Toim.), *Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen* (3. painos, s. 120–147). Niilo Mäki Instituutti.
- Lengua, L. J., Moran, L., Zalewski, M., Ruberry, E., Kiff, C., & Thompson, S. (2015). Relations of growth in effortful control to family income, cumulative risk, and adjustment in

Hautakangas, Uusitalo & Kumpulainen.

Journal of Early Childhood Education Research 10(2) 2021, 293–328. <http://jecer.org>

- preschool-age children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43(4), 705–720. <https://doi.org/10.1007/s10802-014-9941-2>
- Leskisenoja, E. (2016). *Vuosi koulua, vuosi iloa. PERMA-teoriaan pohjautuvat luokkakäytänteet kouluilon edistäjinä*. Acta universitatis lapponiensis 330. Lapin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-484-915-9>
- McCaslin, M. (2009). Co-regulation of student motivation and emergent identity. *Educational Psychologist*, 44(2), 137–146. <https://doi.org/10.1080/00461520902832384>
- McClelland, M., & Cameron, C. (2011). Self-regulation and academic achievement in elementary school children. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 133, 29–44. <https://doi.org/10.1002/cd.302>
- McClelland, M. M., & Cameron, C. E. (2012). Self-regulation in early childhood: Improving conceptual clarity and developing ecologically valid measures. *Child Development Perspectives*, 6(2), 136–142. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2011.00191.x>
- McClelland, M., Tominey, S. L., Schmitt, S., & Duncan, R. (2017). SEL Interventions in early childhood. *The Future of Children* 27(1), 33–47. <https://doi:10.1353/foc.2017.0002>
- McRae, K., Gross, J., Weber, J., Robertson, E., Sokol-Hessner, P., Ray, R., Gabrieli, J. D. E., & Ochner, K. (2012). The development of emotion regulation: An fMRI study of cognitive reappraisal in children, adolescents and young adults. *Social cognitive and affective neuroscience*, 7(1), 11–22. <https://doi.org/10.1093/scan/nsr093>
- Määttä, S., & Aro, T. (2014). Kognitiivisten taitojen merkitys itsesäätelyn kehityksessä. Teoksessa T. Aro & M.-L. Laakso (Toim.), *Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen* (3. painos, s. 10–18). Niilo Mäki Instituutti.
- Määttä, S., Koivula, M., Huttunen, K., Paananen M., Närhi, V., Savolainen, H., & Laakso, M.-L. (2017). *Lasten sosioemotionaalisten taitojen tukeminen varhaiskasvatuksessa, tilannekartoitus* (Raportit ja selvitykset 2017:17). Opetushallitus.
- Opetushallitus. (2014). *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 2016:1.
- Opetushallitus. (2018). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 2018:3a.
- Pahigiannis, K., & Glos, M. (2018). Peer influences in self-regulation development and interventions in early childhood. *Early Child Development and Care*, 190(7), 1053–1064. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1513923>
- Park, N., & Peterson, C. (2009). Character strengths in schools. Teoksessa R. Gilman, E. S. Huebner & M. J. Furlong (Toim.), *Handbook of positive psychology in schools* (s. 65–76). Routledge.
- Paulhus, D. L., & John, O. P. (1998). Egoistic and moralistic biases in self-perception: The interplay of self-deceptive styles with basic traits and motives. *Journal of Personality*, 66(6), 1025–1060. <https://doi.org/10.1111/1467-6494.00041>
- Peltola, E.-L. (2009). Sarjakuvittaminen. Teoksessa P. Karvonen (Toim.), *Tarinan kertojat. Iloa ja leikkiä kieleen, liikkumiseen ja laskemiseen* (s. 36–54). Gummerus Kirjapaino.
- Perband, A. (2016). *Das systemisch-lösungsorientierte Programm "Ich schaffs!" aus der Perspektive der Positiven Psychologie* [Väitöskirja]. Universität Osnabrück.
- Perband, A., & Rogner, J. (2019). *"Kids' Skills" - Implementation and evaluation of the systemic solution-focused program*. Universität Osnabrück. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:gbv:700-201911042123>.

Hautakangas, Uusitalo & Kumpulainen.

Journal of Early Childhood Education Research 10(2) 2021, 293–328. <http://jecer.org>

- Poikkeus, A.-M. (2014). Itsesäätely sosiaalisten taitojen ja suhteiden perustana. Teoksessa T. Aro & M.-L. Laakso (Toim.), *Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen* (3. painos, s. 80–105) . Niilo Mäki Instituutti.
- Ranta, S. (2020). *Positiivinen pedagogiikka suomalaisessa varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa*. Acta electronica Universitatis Lapponiensis, 283. Lapin yliopisto.
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-337-217-7>
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Sage.
- Rose-Krasnor, L., & Denham, S. (2009). Social-emotional competence in early childhood. Teoksessa K. H. Rubin, W. M. Bukowski & B. Laursen (Toim.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (s. 162–179). The Guilford Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist* 55, 68–78.
<https://doi.org/10.1037110003-066X.55.1.68>
- Sahlberg, P. (2010). *The secret to Finland's success: Educating teachers*. Stanford Center for Opportunity Policy in Education.
- Sairanen, H., Kumpulainen, K., & Kajamaa, A. (2020). An investigation into children's agency: children's initiatives and practitioners' responses in Finnish early childhood education. *Early Child Development and Care*. Advance online publication.
<https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1739030>
- Sajaniemi, N., & Mäkelä, J. (2014). Ihminen voi hyvin joukossa. Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (Toim.), *Positiivisen psykologian voima* (s. 136–160). PS-kustannus.
- Salminen, J., Guedes, C., Lerkkanen, M.-K., Pakarinen, E., & Cadima, J. (2021). Teacher–child interaction quality and children's self-regulation in toddler classrooms in Finland and Portugal. *Infant and Child Development*. Advance online publication.
<https://doi.org/10.1002/icd.2222>
- Salo, U.-M. (2015). Simsalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa S. Aaltonen, & R. Högbäck (Toim.), *Umpikujasta oivallukseen: Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa* (s.166–190). Tampereen yliopistopaino.
- Sevón, E., Hautala, P., Hautakangas, M., Ranta, M., Merjovaara, O., Mustola, M., & Alasuutari, M. (2021). Lasten osallisuuden jännitteet varhaiskasvatuksessa. *Journal of Early Childhood Education Research*, 10(1), 114–138.
- Stephan, J. (2014). Kuinka hyvin Muksuoppi toimii. Teoksessa A. Bentner (Toim.), *Muksuoppi tutkimuksen kohteena. Saksalaisia selvityksiä suomalaisesta lasten ongelmien ratkaisumenetelmästä* (s. 13–20). Lyhytterapiainstituutti.
- TENK. (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa* (Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012). Tutkimuseettinen Neuvottelukunta.
https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf.
- Tominey, S. L., & McClelland, M. M. (2011). Red light, purple light: Findings from a randomized trial using circle time games to improve behavioral self-regulation in preschool. *Early Education and Development*, 22, 489–519.
<https://doi.org/10.1080/10409289.2011.574258>
- Trentacosta, C. J., & Shaw, D. S. (2009). Emotional self-regulation, peer rejection, and antisocial behavior: Developmental associations from early childhood to early adolescence. *Journal*

Hautakangas, Uusitalo & Kumpulainen.

Journal of Early Childhood Education Research 10(2) 2021, 293–328. <http://jecer.org>

- of Applied Developmental Psychology*, 30(3), 356–365.
<https://doi.org/10.1016/j.appdev.2008.12.016>
- Trommsdorff, G. (2009). Culture and development of self-regulation. *Social and Personality Psychology Compass*, 3(5), 687–701. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2009.00257.x>
- United Nations. (1989). *Convention on the rights of the child*.
https://downloads.unicef.org.uk/wp-content/uploads/2010/05/UNCRC_united_nations_convention_on_the_rights_of_the_child.pdf?_ga=2.32525051.430829354.1582629047-1442573899.1582629047.
- Upshur, C. C., Heyman, M., & Wenz-Gross, M. (2017). Efficacy trial of the Second Step Early Learning (SSEL) curriculum: Preliminary outcomes. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 50, 15–25. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2017.03.004>
- Uusitalo-Malmivaara, L. (2014). Positiivinen psykologia - mitä se on? Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (Toim.), *Positiivisen psykologian voima* (s. 18–30). PS-kustannus.
- Uusitalo-Malmivaara, L., & Vuorinen, K. (2016). *Huomaa hyvä! Näin ohjaat lasta ja nuorta löytämään luontevahvuutensa*. PS-kustannus.
- Veijalainen, J. (2020). *Lasten arvioitu itsesäätely lasten kuvaamien hallintakeinojen ja observoidun tunneilmaston näkökulmasta*. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia, 93. Helsingin yliopisto.
- Veijalainen, J., Reunamo, J., & Alijoki, A. (2017). Children's self-regulation skills in the Finnish day care environment. *Journal of Early Childhood Education Research*, 6(1), 89–107.
- Vohs, K., & Baumeister, R. (2004). *Handbook of self-regulation. Research, theory, and applications*. The Guilford Press.
- Volet, S., Vauras, M., & Salonen, P. (2013). Self- and social regulation in learning contexts: An integrative perspective. *Educational Psychologist*, 44 (4), 215–226.
<https://doi.org/10.1080/00461520903213584>
- Vuorinen, K., Erikivi, A., & Uusitalo-Malmivaara, L. (2019). A character strength intervention in 11 inclusive Finnish classrooms to promote social participation of students with special educational needs. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(1), 45–57.
<https://doi.org/10.1111/1471-3802.12423>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society*. M.I.T. Press.
- Webster-Stratton, C., & Reid, M. J. (2003). Treating conduct problems and strengthening social and emotional competence in young children: The Dina Dinosaur treatment program. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 11(3), 130–143.
<https://doi.org/10.1097/00001163-200404000-00002>
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (2017). Social and emotional learning: past, present and future. Teoksessa J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg & T. P. Gullotta (Toim.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (s. 3–19). The Guilford Press.
- White, M. (1984). Pseudo-encopresis: From avalanche to victory, from vicious to virtuous cycles. *Family Systems Medicine*, 2(2), 150–160. <https://doi.org/10.1037/h0091651>

Hautakangas, Uusitalo & Kumpulainen.

Journal of Early Childhood Education Research 10(2) 2021, 293–328. <http://jecer.org>