

Helsinki Studies in Education  
Kasvatustieteellisiä tutkimuksia  
ISSN 1798-8322  
ISSN 2489-2297 (verkkojulkaisu)

**Merja Hautakangas**

**Lapsen itsesäätelytaitojen kehittyminen  
Muksuoppi-interventiossa**  
- monimenetelmäinen tutkimus varhaiskasvatuksessa

Esitetään Helsingin yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan suostumuksella julkisesti tarkastettavaksi Helsingin yliopiston Porthania-rakennuksen salissa PII, Yliopistonkatu 3, lauantaina 23. huhtikuuta 2022 klo 12.

Helsinki 2022

**Esitarkastajat**

Professori Elina Kontu, Tampereen yliopisto

Professori Mia Heikkilä, Åbo Akademi

**Kustos**

Professori Kristiina Kumpulainen, Helsingin yliopisto

**Ohjaajat**

Professori Kristiina Kumpulainen, Helsingin yliopisto

Dosentti Lotta Uusitalo, Helsingin yliopisto

**Vastaväittäjä**

Professori Jaana Viljaranta, Itä-Suomen yliopisto

**Kannen kuva**

Tutkimukseen osallistuneiden lasten piirroksia

Yliopistopaino Unigrafia, Helsinki

ISBN 978-951-51-8068-1 (nid.)

ISBN 978-951-51-8069-8 (pdf)

University of Helsinki, Faculty of Educational Sciences

Helsinki Studies in Education, 137

**Merja Hautakangas**

**The development of a child's self-regulation skills in the Kids' Skills intervention**

- a mixed methods study in early childhood education

**Abstract**

The development of self-regulation skills is a significant developmental goal for a child because these skills are pivotal for learning, establishing positive interactions, and forming a sense of belonging, and self-efficacy. Various intervention programmes have been developed to facilitate children's self-regulation skills. Currently, studies on the effectiveness of intervention programmes to enhance children's self-regulation skills in Finland are limited despite the widespread adoption of such programmes. The purpose of this doctoral thesis is to examine the Kids' Skills intervention programme (Furman, 2003). While the programme has been in use since the 1990s in Finnish education to promote children's self-regulation skills, little research knowledge on Kids' Skills is available.

The research objective of this thesis is to understand how children's self-regulation skills develop with the help of the Kids' Skills intervention in Finnish early childhood education and how professionals use the programme to enhance these skills. Research attention is also directed to children's and their guardians' experiences of the intervention programme. The objectives of this doctoral study are addressed through the following research questions: 1) How do early childhood education professionals promote children's self-regulation skills through the Kids' Skills intervention programme, and 2) How do children's self-regulation skills develop in the Kids' Skills intervention programme?.

The context of this doctoral thesis is early childhood education and pre-primary education and special education. This mixed methods study was carried out as a ten-week intervention. The participants comprised 28 children between the ages of four and seven years old from early childhood education and pre-primary education, their guardians, and 14 early

childhood education professionals working in day-care centres in Finland. In addition, the study included a control group of 15 children, their guardians, and professionals. The research data were gathered prior to, during, and after the intervention. The quantitative data were collected by using the *Head-Toes-Knees-Shoulders* test (Ponitz et al., 2008.), and the *Children Behaviour Rating Scale* form (Bronson et al., 1995). In addition, the video footages were analysed using the *Adult Engagement Scale* (Laevers, 1994). The research was complemented with qualitative data collected from the early childhood education professionals and children participating in the study. These data consisted of written accounts from the professionals and visual-narrative data from the children. The quantitative data were analysed via ANOVA and *t*-tests. Qualitative thematic content analysis was used for analysing the professionals' accounts and the visual-narrative material produced by the children.

The thesis contains a summary and three empirical articles. The first article focused on investigating the effects of the Kids' Skills intervention on children's self-regulation skills and how professionals promoted these skills. The second article focused on education professionals, and it studied how children's self-regulation skills were supported in a Kids' Skills intervention, also from a pedagogical perspective. The third article investigated how children described changes in their learning of self-regulation skills in the intervention and how these changes were reflected in their social environment.

The results indicated that the child's self-regulation skills improved significantly with the aid of the Kids' Skills intervention. The results suggest that the child's development of self-regulation skills was driven by the programme's child-centredness, growth mindset and the emphasis placed on the child's inclusion and agency. The professionals enhanced the child's self-regulation skills through sensitive co-regulation, encouraging the child in a goal-oriented manner while supporting their autonomy and self-confidence in their abilities. The professionals using Kids' Skills were highly committed to promoting the child's self-regulation skills, whereas such commitment could not be observed in the control group.

In their own drawings and recollections, the children described how their personal challenges had become strengths. For example, feelings of anger had turned into compassion towards a peer. The children also described decrease in their aggressive behaviour, and increased friendship skills. In addition, the children described changes in the roles and dynamics within their peer group. For instance, they gained the courage to actively participate in shared games and were accepted as participants.

The thesis indicates that children's self-regulation skills can be enhanced in early childhood education with the aid of the Kids' Skills

intervention, but the success of the program is dependent on the commitment, pedagogical expertise, and pedagogical leadership of early childhood education professionals.

*Keywords:* self-regulation, Kids' Skills, pedagogy, pedagogical leadership, early childhood education, pre-primary education

## **Merja Hautakangas**

### **Lapsen itsesäätelytaitojen kehittyminen Muksuoppi-interventiassa** - monimenetelmäinen tutkimus varhaiskasvatuksessa

#### **Tiivistelmä**

Lapsen itsesäätelytaitojen kehittyminen on merkittävä kehityksellinen tavoite, sillä nämä taidot ovat keskeisiä oppimiselle, myönteisten vuorovaikutussuhteiden syntymiselle sekä yhteenkuuluvuuden ja minäpystyvyykokemusten muodostumiselle. Näiden taitojen edistämiseen on kehitetty erilaisia interventio-ohjelmia. Toistaiseksi tutkimus suomalaisessa varhaiskasvatuksessa toteutettujen lasten itsesäätelytaitoja edistävien interventio-ohjelmien tehokkuudesta on vähäistä, vaikka ohjelmia on käytössä runsaasti. Tässä väitöskirjassa tutkimuksen kohteena on lasten itsesäätelytaitojen kehittämiseen luotu Muksuoppi-interventio-ohjelma (Furman, 2003). Vaikka Muksuoppia on käytetty 1990-luvulta alkaen suomalaisissa päiväkodeissa ja kouluissa, siitä on niukasti tutkimustietoa.

Väitöstutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten lapsen itsesäätelytaidot kehittyvät Muksuoppi-intervention avulla ja miten varhaiskasvatuksen ammattilaiset näitä taitoja edistävät Muksuopin keinoin. Lisäksi tavoitteena on selvittää lapsen omia kokemuksia ja hänen lähiympäristönsä havaintoja lapsen itsesäätelytaitojen oppimisesta. Tutkimustavoitteeseen vastattiin seuraavien tutkimuskysymyksien avulla: 1) Miten varhaiskasvatuksen ammattilaiset edistävät lapsen itsesäätelytaitoja Muksuoppi-interventiassa? ja 2) Miten lapsen itsesäätelytaidot kehittyvät Muksuoppi-interventiassa?.

Tämä väitöskirja sijoittuu varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja erityisopetuksen kontekstiin. Monimenetelmäinen tutkimus toteutettiin kymmenen viikon interventiona. Tutkimukseen osallistui 28 4–7-vuotiasta lasta varhaiskasvatuksesta ja esiopetuksesta, heidän huoltajansa ja 14 päiväkodissa toimivaa varhaiskasvatuksen ammattilaista. Lisäksi tutkimukseen osallistui verrokkiryhmänä 15 lasta, heidän huoltajansa ja kyseisten varhaiskasvatusryhmien ammattilaiset. Aineistonkeruu tapahtui ennen interventiota, sen aikana ja sen jälkeen. Aineisto kerättiin arvioimalla lasten itsesäätelytaitoja *Head-Toes-Knees-Shoulders* -testin avulla (Ponitz ym., 2008), kartoittamalla *Children Behavior Rating Scale* -lomakkeella (Bronson ym., 1995) huoltajien ja varhaiskasvatuksen

ammattilaisten näkemystä lapsen itsesäätelytaitojen kehittymisestä sekä analysoimalla varhaiskasvatuksen ammattilaisten toimintaa videomateriaalista *Adult Engagement Scale* -mittarin avulla (Laevers, 1994). Edellä mainitun kvantitatiivisen aineistokeruun lisäksi tutkimusta syvennettiin laadullisilla aineistoilla. Näitä olivat ammattilaisten kertomukset ja lasten visuaalis-narratiivinen aineisto, joka muodostui heidän piirroksistaan ja kertomuksistaan. Tutkimuksen kvantitatiivinen aineisto analysoitiin ANOVA- ja *t*-testeillä. Ammattilaisten kertomukset ja lasten tuottama visuaalis-narratiivinen aineisto analysoitiin temaattisella sisällönanalyysillä.

Tämä väitöskirja sisältää yhteenvedon ja kolme empiiristä artikkelia. Ensimmäisessä artikkelissa tutkittiin, miten Muksuoppi-interventio vaikutti lasten itsesäätelytaitoihin ja miten ammattilaiset edistivät näitä taitoja. Toisessa artikkelissa selvitettiin ammattilaisten omien kuvausten avulla, millaisia pedagogisia keinoja he käyttivät lasten itsesäätelytaitojen tukemiseen Muksuoppi-interventiossa. Kolmannessa artikkelissa tutkittiin lasten kuvausten avulla muutoksia, joita itsesäätelytaitojen kehittyminen tuotti heille ja heidän sosiaaliselle ympäristölleen.

Tulokset osoittivat, että lapsen itsesäätelytaidot kehittyivät Muksuoppi-interventio avulla tilastollisesti merkitsevästi. Vaikuttaa siltä, että tuloksia selittää Muksuopin lapsikeskeisyys, kasvun näkökulma sekä lapsen osallisuuden ja toimijuuden korostaminen. Nämä pedagogiset lähtökohdat ilmenivät ammattilaisten toiminnasta taltioidussa videomateriaalissa sekä heidän kertomuksissaan, joissa kuvastui myös perheiltä saatu myönteinen palaute. Ammattilaiset edistivät lapsen itsesäätelytaitoja sensitiivisesti yhteissäädellen. He aktivoivat lasta tarkoituksenmukaisesti, tukivat lapsen autonomiaa ja uskoa omiin kykyihinsä osoittaen kekseliästä ja vuorovaikutteista pedagogista osaamista. Muksuoppia käyttäneet ammattilaiset olivat sitoutuneet vahvasti lapsen itsesäätelytaitojen edistämiseen, kun taas verrokkiryhmässä samanlaista sitoutumista ei ollut havaittavissa.

Lapset itse kuvasivat piirroksissaan ja kertomuksissaan, että heidän haasteensa olivat vaihtuneet Muksuoppi-interventiossa vahvuuksiksi esimerkiksi siten, että vihaiset tunteet olivat muuttuneet myötätunnoksi kaveria kohtaan. Toiminnan tasolla muutoksia kuvattiin aggressiivisen käyttäytymisen vähenemisessä kaveritaidoksi. Lisäksi lapset kertoivat muutoksista lapsiryhmän rooleissa ja dynamiikassa siten, että he olivat esimerkiksi rohkaistuneet osallistumaan aktiivisesti yhteisiin leikkeihin ja heidät oli hyväksytty niihin mukaan.

Väitöstutkimus osoittaa, että lapsen itsesäätelytaitoja voidaan edistää varhaiskasvatuksessa Muksuoppi-interventio avulla, mutta

ammattilaisten pedagoginen osaaminen, sitoutuminen ja pedagoginen johtajuus ovat merkittäviä tekijöitä tavoitteen saavuttamisessa.

*Avainsanat:* itsesäätely, Muksuoppi, pedagogiikka, pedagoginen johtajuus, varhaiskasvatus, esiopetus

# Kiitokset

”Sehän oli unelmasi jo 30 vuotta sitten”, totesi vanha opettajani Marjut, kun kuuli minun kirjoittavan väitöskirjaa. Elämäni neljän lapsen äitinä ja päiväkodinjohtajana olivat täyttäneet arkeni positiivisella tavalla näiden vuosikymmenien aikana. Aika tuli kypsäksi unohdetuille unelmille vuonna 2014, kun johtajana vastasin toimintakulttuurin muutoksen johtamisesta positiivisen pedagogiikan mukaisesti varhaiskasvatusalueellani. Muutoksessa tapahtui paljon positiivisia vaikutuksia, joita halusin tutkia enemmän. Positiivisen pedagogiikan ja laajemmin positiivisen psykologian tutkimus vei minut mennessään parin vuoden harkinnan jälkeen. Jatko-opintoni aloitin vuonna 2017 huippuohjaajien luotsaamana.

Erityisen kiitollinen olen ohjaajalleni, professori Kristiina Kumpulaiselle, lämpimästä vastaanotosta yhteydenottooni ja kutsusta hänen tutkimusryhmäänsä. Kristiinan laajan asiantuntemuksen ja osaamisen sekä välillä vaativankin ohjauksen avulla väitöskirjani on hioutunut näiden vuosien aikana. Dosentti Lotta Uusitalon vankkumaton tuki, positiivinen kannustus ja usko epäröinnin hetkillä ovat siivittäneet väitöskirjaprosessiani. Lämmin kiitos kaikista yhteisistä hetkistämme. Olen onnekas ja kiitollinen, että olen saanut olla kaltaistenne ohjaajien ohjattavana.

Lämmin kiitos väitöskirjani esitarkastajille professori Mia Heikkilälle ja professori Elina Kontulle. Arvokkaan palautteenne ansiosta väitöskirjani kehittyi edelleen.

Sydämellinen kiitos LECI-tutkimusryhmälle, jonka suojassa tutkimuksen taito ja osaaminen kehittyvät monipuolisesti. Erityisesti kiitos ryhmän toiselle johtajalle, professori Anu Kajamaalle, myönteisestä asenteestasi ja tuestasi. Kiitos Jaakko Hilpölle, Antti Rajalalle, Jenni Vartiiaiselle, Sara Sintoselle, Heidi Sairaselle, Jenni Laurelille, Jasmiina Leskiselle, Alexandra Nordströmille, Birgit Pajulle ja Marika Toivolalle. Olen oppinut paljon teiltä. Olen ollut etuoikeutettu saadessani työskennellä teidän kanssanne ja kuuluessani kansainväliseen tutkimusyhteisöömme.

Opintojeni alkuvaiheessa muodostui tukiverkoksi neljän naisen tiimi. Olemme jakaneet kokemuksiamme, saaneet ja antaneet tukea, pohtineet elämän menoa ja valaneet uskoa toisiimme. Kiitos artikkelinväentäjät Johanna, Maarit ja Tuulikki. Olen kiitollinen ystävydestämme. Kiitos myös ystäväni Tiina, sielun siskoni. Olemme jakaneet paljon opintoihin, työhön, kouluttamiseen, oppimiseen ja maailman parantamiseen liittyen.

Urani on saanut uuden polun väitöskirjaprosessin myötä. Aika on kiittää aikaisempia työkavereitani Elinaa, Minnaa, Ottoa, Eeva-Liisaa, Kirsiä ja

kaikkia työyhteisöni ihania ihmisiä. Kiitos, että sain kasvaa esihenkilönä teidän kanssanne. Kiitos myös kollegoilleni Timolle, Teijolle, Jukalle, Paulalle, Katille, Ullalle, Susannalle, Annelle, Sannalle ja kaikille teille nimeltä mainitsemattomille. Olen oppinut johtajuudesta paljon teidän kanssanne.

Uuden uran mahdollistajana kiitos kuuluu Jyväskylän yliopiston kasvatustieteellisen laitoksen johtajalle Leena Halttuselle, professori Maarit Alasuutarille ja dosentti Eija Sevónille. Kiitos Koulutusjohtamisen instituutin sydämelliselle porukalle valinnasta osaksi osaavaa ja myönteistä työyhteisöä. Kiitos Mika, Anu, Jenni, Sanna, Emilia, Marja, Piia, Panu, Hanna, Jari ja Elina. Erityiskiitos Sannalle kielenhuollosta. Kiitän uusia, ystäviksikin muodostuneita kouluttajakavereita Valterista yhteistyöstä. Kiitos upeat tutorimme yhteisistä keskusteluista ja johtajuuden jakamisesta. Haluan myös kiittää koko varhaiskasvatuksen oppiaineen henkilöstöä yhteistyöstä.

Väitöskirjaprosessiani ovat tukeneet myös ihanat ystäväni, joita haluan kiittää rinnalla kulkemisesta. Erityinen kiitos Marille, jonka kanssa olen saanut jakaa niin paljon kaikenlaista, iloista suruihin. Kiitos Annukka, Jyrki, Pirjo ja Jaakko ystävydestänne. Kiitos Aila, Johanna, Eve ja muut lapsuuden ja nuoruuden ystäväni kannustuksestanne. Kiitos Minna, Tanja ja kaikki paperilaiset herskyvästä ystävydestänne. Elämä on niin paljon valoisampaa ja hauskeempaa teidän kanssanne.

Haluan lämpimästi kiittää vahvoista juuristani, päättäväisyydestäni, sinnikkyyydestäni ja resilienssikyvystäni äitiäni ja tättäni Marjattaa sekä eteläpohjalaisia sukujuuriani/esi-isiäni. Voimien hiipuessa olen voinut ammentaa niitä teiltä. Kiitos äiti kannustuksestasi! Kiitos ihana Kirsi kanssakulkemisestasi ja tuestasi!

Vankin ja vahvin tuki tässäkin prosessissa on asunut kotonani. Rakkaat lapseni Miia, Laura, Tuomas ja Teemu, kiitos teille kaikesta - olen oppinut, kasvanut ja kehittynyt teidän kanssanne näinä vuosikymmeninä äitinä ja nyt aikuisena ystäväni. Kiitos vankkumattomasta tuestanne, ymmärryksestänne ja kannustuksestanne. Omistan tämän väitöskirjani teille, kuten myös ihanille lapsenlapsilleni Milalle ja Malikaille. Maailma on avoinna unelmille! Uskokaa itseenne ja ihmetelkää maailmaa kasvun asenteella! Olemme yrittäneet antaa teille juuret, joista ponnistaa ja siivet, joilla ylittää pilvet. Sanat eivät riitä kuvaamaan sitä kiitollisuutta ja kunnioitusta, jota tunnen puolisoani Simoa kohtaan. Tukesi ja ymmärryksesi unelmani toteuttamiselle on ollut vankkumaton. Sylinkokoinen kiitos kaikesta!

Tikkakoskella, 07.03.2022

*Merja Hautakangas*

## ALKUPERÄISET ARTIKKELIT

Väitöstutkimus perustuu kolmeen artikkeliin, jotka on julkaistu tai hyväksytty julkaistavaksi vertaisarvioituissa tiedelehdissä. Artikkelit on lisätty väitöstutkimuksen liitteiksi alkuperäisten julkaisijoiden luvalla.

- I Hautakangas, M., Kumpulainen, K., & Uusitalo, L. (2021). Children developing self-regulation skills in a Kids' Skills intervention programme in Finnish Early Childhood Education and Care. *Early Child Development and Care*, 191. <https://doi.org/10.1080/03004430.2021.1918125>
  
- II Hautakangas, M., Uusitalo, L., & Kumpulainen, K. (2021). Lapsen itsesäätelytaitojen tukeminen Muksuopin keinoin: Varhaiskasvatuksen ammattilaisten kertomuksia. *Journal of Early Childhood Education Research*, 10(2), 293–328. <https://jecer.org/lapsen-itsesaatelytaitojen-tukeminen-muksuopin-keinoin-varhaiskasvatuksen-ammattilaisten-kertomuksia/>
  
- III Hautakangas, M., Uusitalo, L., & Kumpulainen, K. (Hyväksytty ja julkaistaan keväällä 2022). 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. International Perspectives on Early Childhood Education and Development* 36. Springer Nature. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-91297-0\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-030-91297-0_9)

# Sisältö

KIITOKSET .....	9
1 JOHDANTO .....	15
2 ITSESÄÄTELYTAIDOT .....	18
2.1 Sosiokulttuurinen näkökulma .....	18
2.2 Itsesäätelytaidot sosioemotionaalisen kompetenssin osana .....	20
2.3 Itsesäätelytaitojen merkitys lapsen kehitykselle ja oppimiselle .....	20
3 LAPSEN ITSESÄÄTELYTAITOJEN TUKEMINEN VARHAISKASVATUKSESSA .....	22
3.1 Suomalaisen varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen järjestäminen ...	22
3.2 Yhteissäätely .....	22
3.3 Lähikehityksen vyöhyke ja sen pedagoginen mahdollisuus .....	23
3.4 Toimintakulttuurin kehittäminen edistämään lapsen itsesäätelytaitoja .....	24
3.5 Itsesäätelytaitojen edistämiseen liittyviä ohjelmia .....	26
4 MUKSUOPPI .....	29
4.1 Vaikeudesta taidon oppimiseen .....	29
4.2 Ohjelman soveltaminen .....	30
4.3 Aikaisemmat tutkimukset Muksuoppi-ohjelman käytöstä .....	31
5 TUTKIMUKSEN TAVOITTEET JA TUTKIMUSKYSYMYKSET .....	32
6 METODOLOGIA .....	35
6.1 Ontologiset, epistemologiset ja metodologiset perustelut .....	35
6.2 Interventio .....	37
6.3 Tutkimukseen osallistuneet .....	38
6.4 Analyysit osatutkimuksissa .....	39
6.5 Tutkimuksen luotettavuus .....	44
6.6 Eettiset kysymykset .....	44
7 KOLMEN OSATUTKIMUKSEN PÄÄTULOKSET .....	46
7.1 Osatutkimus 1: <i>Children developing self-regulation skills in     a Kids' Skills intervention programme in Finnish Early Childhood Edu-     cation and Care</i> .....	46

7.2 Osatutkimus 2: <i>Lapsen itsesäätelytaitojen tukeminen Muksuopin keinoin: Varhaiskasvatuksen ammattilaisten kertomuksia</i> .....	50
7.3 Osatutkimus 3: <i>How do children describe learning self-regulation skills in the Kids' Skills intervention?</i> .....	51
8 POHDINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET .....	53
8.1 Varhaiskasvatuksen ammattilaisten pedagoginen osaaminen ja sitoutuminen lapsen itsesäätelytaitojen edistämiseen .....	55
8.2 Lapsen itsesäätelytaitojen kehittyminen Muksuoppi-interventiossa – hyvinvointia ja yhdenvertaisuutta .....	58
8.3 Tutkimuksen vahvuudet ja rajoitteet .....	59
8.4 Käytännön implementointi ja suositukset .....	61
8.5 Yhteenveto ja tulevaisuuden suunnat .....	63
LÄHTEET .....	65



# 1 JOHDANTO

*”Sinun elämäntehtäväsi on yhtä ainutkertainen  
kuin sinun mahdollisuutesi elää se.”  
~ Viktor Frankl*

Varhaiskasvatuksen pedagogisena tavoitteena on edistää lapsen oppimista ja hyvinvointia (Varhaiskasvatustalaki, 540/2018). Lapsen oppimiseen ja hyvinvointiin vaikuttavia tekijöitä on useita, mistä itsesäätelytaitojen oppiminen on yksi keskeinen lapsen kehityksellinen tavoite (Blair & Diamond, 2008; Boekaerts, 2011; McRae ym., 2012). Itsesäätelytaidot tarkoittavat tässä varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen sijoittuvassa väitöstutkimuksessa huomion, ajatusten, tunteiden ja käyttäytymisen hallintaa (Blair & Diamond, 2008; Blair & Raver, 2015; Tominey & McClelland, 2011). Itsesäätelytaitojen tukeminen korostuu Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2014) ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2018), joissa kuvataan, että lapsia tulee auttaa itsesäätelyssä, tunteiden, tahtomisen ja käyttäytymisen säätelyssä.

Itsesäätelyä on lähestytty tutkimuksissa eri näkökulmista. Keskeisiä teoreettisia näkökulmia itsesäätelyn tutkimiseen ovat behavioraalinen, oppimisteoreettinen, sosiaalis-kognitiivinen, psykoanalyttinen, sosiokulttuurinen ja tiedonkäsittelyn viitekehys (Aro, 2014, 10). Terminologian vaihtelusta huolimatta tutkijat ovat yhtä mieltä siitä, että itsesäätely sisältää kognitiot, tunteet ja käyttäytymisen sekä kyvyn säädellä niitä ympäristölle suotuisalla ja omien tavoitteiden mukaisella tavalla soveltaen metakognitiota, motivaatiota ja erilaisia strategioita (Aro, 2014, 16; Baumeister & Vohs, 2004; McClelland ym., 2010; Perry & Winne, 2006; Schunk & Zimmerman, 1997; 2007). Tässä tutkimuksessa tarkastelen lapsen itsesäätelytaitojen kehittymistä sosiokulttuurisesta näkökulmasta, jossa kehittyminen kuvataan vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa.

Lasten itsesäätelytaitoihin liittyvä tutkimus on lisääntynyt viime vuosina suomalaisessa varhaiskasvatuksessa sekä esi- ja alkuopetuksessa. Kurki (2017) tutki väitöskirjassaan 2–9-vuotiaiden lasten itsesäätelyä varhaiskasvatuksessa ja perusopetuksessa sosio-emotionaalisesti haasteellisissa tilanteissa, joissa opettajan tuella oli merkittävä vaikutus lapsen säädelyyn käyttäytymiseen. Kurjen mukaan opettajat kuitenkin useammin keskittävät tukensa haastavan tilanteen ratkaisemiseen kuin

lasten tunteiden käsittelyyn. Ammattilaisten omat uskomukset haastavasti käyttäytyvästä lapsesta ohjaavat sitä, miten he haastavat tilanteet ratkaisevat ja mahdollistavatko he lapselle oppimiskokemuksen (Silver & Harkins 2007, 632–638). Kangas kumppaneineen (2015) ja Salminen kumppaneineen (2021) korostavat ammattilaisen oman osaamisen merkitystä lapsen itsesäätelytaitojen oppimisessa. Veijalainen (2020) tutki 1–7-vuotiaiden lasten itsesäätelyä haastavissa tilanteissa erilaisten hallintakeinojen näkökulmasta. Lapsen onnistuneeseen itsesäätelyyn liittyi periksiantamattomuus ja sinnikkyys, kun taas vastaavasti lapsen heikko itsesäätely kytkeytyi luovuttamista ja vetäytymistä korostaviin hallintakeinoihin (Veijalainen, 2020). Tutkijoiden mukaan edelleen on tarvetta tutkimukselle, ymmärryksen lisäämiselle ja lapsen itsesäätelytaitoja tukeville menetelmille, joita varhaiskasvatuksen ammattilaisten on sujuvaa ottaa käyttöönsä (Eisenberg ym., 2010a; Kurki, 2017; Kurki ym., 2017; McClelland & Cameron, 2011; Veijalainen, 2020).

Toistaiseksi tutkimus suomalaisessa varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa toteutettujen lasten itsesäätelytaitoja edistävien ohjelmien interventiosta on melko vähäistä, vaikkakin käytössä on erilaisia lasten sosioemotionaalisia taitoja edistäviä ohjelmia (Määttä ym., 2017). Käytössä olevista ohjelmista kansainvälisissä tutkimuksissa on havaittu myönteisiä vaikutuksia lasten sosioemotionaalisiin taitoihin esimerkiksi seuraavilla ohjelmilla: Askeleittain (Committee of Children, 2011), Ihmeelliset vuodet (Jones ym., 2008; Webster-Stratton & Reid, 2010) ja Papilio (Mayer ym., 2011; Scheithauer ym., 2008). Askeleittain-ohjelmaa on tutkittu myös Suomessa. Kyöstilän (2018) pitkittäistutkimuksen mukaan 6–7-vuotiaiden starttiluokkalaisten lasten itsesäätelytaidot kehittyivät tarkoin strukturoidun Askeleittain-ohjelman avulla merkittävästi. Ohjelmat vaativat kuitenkin kulttuurista mukauttamista suomalaiseen varhaiskasvatukseen, kuten esimerkiksi Papilio-ohjelmassa (Koivula ym., 2020).

Tässä väitöstutkimuksessa tarkastelen suomalaisen psykiatrian erikoislääkäri Ben Furmanin (2003) kehittämää Muksuoppi-ohjelmaa lasten itsesäätelytaitoja edistävässä interventiossa. Muksuoppi (*Kids' Skills*) on ratkaisukeskeinen itsesäätelytaitojen tukemiseen soveltuva ohjelma, jota on käytetty laajasti Suomessa ja muissa maissa 1990-luvulta alkaen (Furman, 2016). Muksuopin lähtökohtana taidon harjoittelussa ovat lapsen vahvuudet ja itsetunnon tukeminen (Furman, 2003). 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 opettajien ja kouluttajien mukaan lasten sosioemotionaaliset taidot karttuivat Muksuoppi-ohjelman

avulla (Becker, 2014; Perband & Rogner, 2019; Stephan, 2014). Suomalaisessa perusopetuksessa toteutetussa Aholan ja Kankkusen (2001) tutkimuksessa oppilaan aktiivinen toimijuus ja vahvuuksiin keskittyminen sekä yhteistyö kodin ja koulun välillä edistivät lapsen minäpystyvyyttä ja itsetuntoa.

Tämän tutkimuksen valinnat – osallistujat ja menetelmät – vastaavat aiemmin kuvattuihin tutkimustarpeisiin ja auttavat syventämään aikaisemman tutkimuksen tuottamaa ymmärrystä. Tutkimukseen osallistui 4–7-vuotiaita lapsia, jotka harjoittelivat itsesäätelytaitojaan Muksuoppi-interventiossa. Aineisto kerättiin lapsilta itseltään, heidän huoltajiltaan sekä varhaiskasvatuksen ammattilaisilta. Monimenetelmäinen tutkimusote käsittää kvantitatiivisia menetelmiä testien, kyselyiden ja havainnoinnin muodossa. Kvalitatiivisina menetelminä käytettiin ammattilaisten kertomuksia ja lasten visuaalis-narratiivisia aineistoja. Väitöstutkimuksen tarkoituksena on vastata tarpeeseen tuottaa uutta tietoa lasten itsesäätelytaitojen tukemisesta varhaiskasvatuksessa (Kurki, 2017; Määttä ym., 2017; Poikkeus, 2014).

Tulokset osoittivat, että lapsen itsesäätelytaidot kehittyivät Muksuoppi-interventio avulla tilastollisesti merkitsevästi. Tutkimuksessa löydettiin varhaiskasvatuksen ammattilaisten vahva sitoutuminen lapsen itsesäätelytaitojen edistämiseen. Ammattilaisten pedagoginen osaaminen olikin merkittävä tekijä arvioitaessa Muksuopin vaikuttavuutta. Keskeistä oli vuorovaikutuksellisuus ja kekseliäs pedagogiikka, joita tuki Muksuopin optimistisuus ja kasvun näkökulma. Lisäksi keskeisiä tuloksia olivat positiiviset vaikutukset lapselle, kuten että lapsen heikosta itsesäätelystä oli tullut vahvuus ja aggressiivisuudesta ystävällisyys. Lapsen käyttäytyminen oli muuttunut, mikä oli vaikuttanut positiivisesti hänen jäsenyyteensä ja rooliinsa lapsiryhmässä. Yhteenvetona voidaan todeta, että lapsen itsesäätelytaitojen edistämällä on merkittäviä vaikutuksia, ja se on varhaiskasvatuksen ammattilaisen pedagogisen osaamisen mittari. Lisäksi pedagoginen osaaminen on yhteydessä pedagogiseen johtajuuteen ja sitä kautta varhaiskasvatuksen laatuun.

## 2 ITSESÄÄTELYTAIDOT

Tutkittaessa lapsen itsesäätelytaitoja huomio on yleensä kohdennettu näiden taitojen merkitykseen lapsen kehitykselle, oppimiselle ja hyvinvoinnille. Kiinnostusta ovat herättäneet moninaiset tekijät, jotka edistävät, tukevat, estävät ja haittaavat lapsen itsesäätelytaitojen kehittymistä (esim. McClelland ym., 2007; Tominey & McClelland, 2011). Esittelen seuraavaksi väitöstutkimukseni teoreettista perustaa ja luon katsauksen pienten lasten itsesäätelytaitojen kehittymiseen liittyviin tutkimuksiin ja niiden tuloksiin.

### 2.1 Sosiokulttuurinen näkökulma

Tässä väitöstutkimuksessa tarkastelen lapsen itsesäätelytaitojen kehittymistä sosiokulttuurisesta näkökulmasta. Vygotskyn (1978) sosiokulttuurinen teoria tarjoaa selityksen siitä, kuinka tietyt psykologiset työkalut, kuten kieli ja muut kulttuuriset välineet (merkit ja symbolit), edistävät itsesäätelyä pienten lasten kehityksessä. Lapsi oppii jäsentämään ulkopuolista maailmaa kielen, erilaisten käsitteiden ja symbolien avulla. Sosiaalisessa vuorovaikutuksessa nämä kulttuuriset välineet sisäistetään, ja ne muuttuvat oppimisen avulla sisäisiksi prosesseiksi. Siten korkeammat psykologiset toiminnot esiintyvät ensin sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, jonka jälkeen ne vähitellen muuttuvat yksilöllisiksi taidoiksi. (Vygotsky, 1978.)

Kieli toimii lapsen itsesäätelyvälineenä, erityisesti sisäinen puhe työkaluna itsensä ohjaamiseen. Lapsi osoittaa itsesäätelyä, kun hän muuntaa aikuisen kehotukset yksityiseksi puheeksi (Vygotsky, 1978). Tällöin lapsi ohjaa käyttäytymistään kielellä, mihin liittyy erilaisia kognitiivisia prosesseja (huomio, muisti ja suunnittelu). Lapsen ”yksityinen puhe” muuttuu sisäiseksi verbaaliseksi ajatukseksi, jolloin hän on sisäistänyt itsesäätelytaitoja (Elias & Berk, 2002). Enyedun (2003) mukaan sisäistäminen merkitsee sosiaalisesti tuetuissa toiminnoissa muutosta itsenäiseen ja pätevään käyttäytymiseen.

Kieli ja muut kulttuuriset välineet (symboliset artefaktit eli välittäjät) tukevat havainnointia, huomiota, muistia ja sosiaalista käyttäytymistä (Kozulin, 2003). Soveltamalla ulkoisia välittäjiä psykologisina välineinä lapsen oppiminen ja itsesäätelyn kehittyminen mahdollistuvat. Pieni lapsi voi käyttää aluksi vain ulkoisia ja konkreettisia välittäjiä, koska hän ei kykene integroimaan välittäjien käyttöä ajatteluunsa (Bodrova & Leong,

1996). Käyttämällä ulkoisia välittäjiä asianmukaisesti niistä voi tulla psykologisia työkaluja, jotka auttavat lasta kehittämään korkeamman tason ajattelua.

Vygotskyn teoria auttaa selventämään pienen lapsen toiminnan ja itsesäätelyn suhdetta (Vygotsky, 1978). Tämän teorian mukaan itsesäätely kehittyy lapsella ympäristön tuella ja sisäistämisprosessin avulla. Lapsi haluaa toimia itsenäisesti ja tehokkaasti, mutta tarvitsee ympäristön tukea ja oikeanlaista vuorovaikutusta. Lapsi oppii toimimaan taidokkaammin lähikehityksen vyöhykkeellä (*zone of proximal development*) ja tarvitsee sensitiivisen aikuisen tunnistamaan hänen orastavat tarpeensa ja kehityksensä (Vygotsky, 1978). Lähikehityksen vyöhyke tarkoittaa lapsen oman pystyvyyden ja taitavamman henkilön tuella opitun välistä tilaa, jossa vuorovaikutuksella on tärkeä merkitys. Osallistumalla itselle haasteellisiin toimintoihin lapsi käyttää aineellista ja sosiaalista tukea sopeuttaakseen omaa toimintaansa ja oppiakseen ottamaan vastuuta omasta toiminnastaan (Enyedu, 2003; Vygotsky, 1978). Aikuisen tuki onkin ratkaiseva tekijä lapsen itsesäätelytaidon edistämisessä (Pöysä, 2020; Rimm-Kaufman ym., 2009) ja aikuisen tehtävänä on kannustaa lasta kokeilemaan uusia, haastavia asioita ja olla lapsen tukena (Tapola & Niemivirta, 2014, 302). Onnistuminen itsesäätelyssä riippuu yhdessä asetetuista tavoitteista, säännöistä ja strategioista, jotka ohjaavat käyttäytymistä (Barkley, 2012; Espinet ym., 2013).

Sosiokulttuurisen näkökulman mukaan oppiminen on sosiaalista ja määrittelee lapsen kehittyvän identiteetin rakentumista (Lave & Wenger, 1991, 35–53). Aikuisen tehtävä on tukea ja ohjata (*scaffolding*) osallisuuteen ja merkityksellisyyteen (Kumpulainen ym., 2014a). Osallisuus voi kuitenkin muodostua haasteeksi itsesäätelytaitoja harjoittelevalle lapselle. Vuorisalon (2013) mukaan lapsen osallisuus ja toimijuus rakentuvat puheen avulla, mikä voi aiheuttaa eriarvoisuuden ja syrjinnän kokemuksia lapsiryhmässä sellaiselle lapselle, joka on heikko sanoittamaan tai säätelämään käyttäytymistään.

Tässä väitöstutkimuksessa tarkastelen aikuisen tukea itsesäätelytaitoja harjoittelevalle lapselle yhteissäätelyn näkökulmasta. Yhteissäätely (*co-regulation*) tarkastelee oppimista osana sosiaalista kontekstia, jossa aikuinen osallistuu lapsen kognitiivisten ja metakognitiivisten prosessien säätelyyn (McCaslin & Burross, 2011; Volet ym., 2013). Yhteissäätelyssä lapsen itsesäätely ohjautuu vuorovaikutuksessa yleensä aikuisen kanssa ja vastuu prosessin hallinnasta siirtyy vähitellen aikuiselta lapselle (Hadwin & Oshige, 2011; Järvenoja ym., 2013; McCaslin, 2009). Seuraavissa luvuissa (3.2 ja 3.3) tarkastelen varhaiskasvatuksen ammattilaisen tukea itsesäätelyä harjoittelevalle lapselle tarkemmin lähikehityksen vyöhykkeen ja yhteissäätelyn näkökulmista.

## **2.2 Itsesäätelytaidot sosioemotionaalisen kompetenssin osana**

Itsesäätelytaidot ovat kriittinen osa sosioemotionaalista kompetenssia, jota rakentavat kiintymyssuhteet, osallisuus, minäkuva, itsetunto, odotukset ja uskomukset (Poikkeus, 2014). Weissbergin ja kumppaneiden (2017) mukaan lapsen sosioemotionaalisen kompetenssin kehitystehtäviä ovat itsetuntemus, itsesäätely, sosiaalinen tietoisuus, ihmissuhdetaidot ja vastuullinen päätöksenteko. Onnistuminen näissä taidoissa auttaa tutkimusten mukaan lapsen myönteistä kehitystä oppijana sekä yhteisön jäsenenä ja myös menestymistä elämässä (Izard ym., 2001; Raver, 2002; Fine ym., 2003). Puutteellisten itsesäätelytaitojen vuoksi lapsi on vaarassa syrjäytyä tai leimautua (Poikkeus, 2014).

Sosioemotionaalisen kompetenssiin sisältyy itsetietoisuuden ja reflektiotaitojen, itsesäätelyn ja toiminnanohjauksen, sosiaalisen tietoisuuden, ihmissuhdetaitojen sekä vastuullisen päätöksenteon kehittyminen (CASEL, 2021; Weissberg ym., 2017). Näitä opittavia taitoja rakennetaan varhaislapsuudesta alkaen vastavuoroisissa suhteissa ja laadukkaassa huolenpidossa (Blair & Raver, 2015; Kuorelahti ym., 2012), ja niihin puuttamalla 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).

## **2.3 Itsesäätelytaitojen merkitys lapsen kehitykselle ja oppimiselle**

Itsesäätelytaitojen merkittävä kehityskausi on varhaislapsuus (Bronson, 2000). Itsesäätelyn avulla lapsi voi hallita oppimisen perustana olevia taitoja eli ohjata huomiota, ajatuksia, tunteita ja toimintaa (Blair & Diamond, 2008; Blair & Raver, 2015; Tominey & McClelland, 2011). Itsesäätelytaidot edellyttävät toiminnanohjausta, johon sisältyy työmuisti, inhibitiokontrolli, tehtävään suuntautuminen ja ajattelun joustavuus (Pintrich, 2000). Itsesäätely ennustaa oppimista ja oppimistulosten eroavaisuuksia (Matthews ym., 2009) sekä akateemista menestystä

(McClelland ym., 2007; Valiente ym., 2007). Akateemista suoriutumista ennustavat erityisesti itsesäätelytaidot ja sinnikkyys (Duckworth & Seligman, 2005) ja oppimissuoritusta itsetunto- ja minäpystyvyyssuhteet (Bandura, 2010; Baumeister ym., 2003), joissa itsesäätely ja itsetunto liittyvät toisiinsa. Crockerin ja kollegoiden (2006, 1751) mukaan itsetuntoon liittyvät huolet, jotka ylläpitävät, parantavat ja suojelevat itsetuntoa, heikentävät usein onnistunutta itsesäätelyä. Vastaavasti onnistunut itsesäätely edistää lapsen itsetuntoa ja minäpystyvyyttä (esim. Schunk & Zimmerman, 2007, ks. Kumpulainen ym., 2014b; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016).

Itsesäätelyn vaikeudet eivät liity ainoastaan oppimiseen tai kognitiivisiin haasteisiin, vaan koskettavat useita muita lasten hyvinvointiin liittyviä tekijöitä, kuten aggressiivisuutta ja sosiaalisia suhteita (McClelland ym., 2010; McLaughlin, 2008, McRae ym., 2012). Itsesäätelyn haasteilla on myös heikentäviä vaikutuksia monille osaluueille, kuten vertaissuhteisiin, suhteeseen opettajaan, sosiaaliseen kompetenssiin, sitoutumiseen ja kykyyn keskittyä tehtäviin (Blair & Diamond, 2008; Eisenberg ym., 2010b; McRae ym., 2012; Trentacosta & Izard, 2007). Hyvät itsesäätelytaidot korreloivat positiivisesti lasten suorituskyvyn metakognitiivisten ja motoristen taitojen kanssa (Veijalainen ym., 2017). Itsesäätelyprosessit kehittyvät positiivisten tunteiden ja kokemusten avulla ja vastaavasti negatiiviset tunteet voivat haitata itsesäätelyä (Zelazo ym., 2016). Itsesäätelytaidoilla on tärkeä rooli lapsen onnistuneessa kehityksessä ja sosiaalisissa suhteissa (Blair & Diamond, 2008; Boekaerts, 2011; McRae ym., 2012; Veijalainen ym., 2017). Siten itsesäätely on yksi lapsen positiivisen kehityksen kriittisistä ennustajista (McClelland & Cameron, 2011).

Lukuisat tutkimukset ovat osoittaneet, että itsesäätely on opittava taito (Blair & Raver, 2015; Blair ym., 2018; Diamond & Lee 2011; Hernández ym., 2018; Savina, 2020; Schmitt ym., 2015; Shiu ym., 2018; Tominey & McClelland, 2011). On myös todettu, että lapsen osallistuessa itsesäätelytaitoja edistäviin interventioihin varhaiskasvatuksessa voidaan vaikuttaa myönteisesti akateemisiin saavutuksiin myöhemmin opinpolulla (Blair & Raver, 2014; McClelland ym., 2017; Schmitt ym., 2015). Erityisesti lapset, jotka kasvavat epäsuotuisissa ja epävakaisissa olosuhteissa, hyötyvät laadukkaasta varhaiskasvatuksesta, joka parhaimmillaan edistää jokaisen lapsen itsesäätelytaitojen kehittymistä (Blair & Raver, 2015; Määttä ym., 2017; Nores & Barnett, 2010).

## **3 LAPSEN ITSESÄÄTELYTAITOJEN TUKEMINEN VARHAISKASVATUKSESSA**

Ymmärrys varhaiskasvatuksen merkityksestä lapsen itsesääteilytaitojen kehittymiselle on lisääntynyt viime vuosina (mm. Blair & Raver, 2015; Pahigiannis & Glos, 2018). Tutkittaessa lapsen itsesääteilytaitojen tukemista huomio on kohdennettu aikuisen ja lapsen väliseen vuorovaikutukseen ja yhteissääteilyyn. Tämän tutkimuksen sosiokulttuurisessa lähestymistavassa kiinnostus kohdistuu lähikehityksen vyöhykkeen tarkasteluun (Vygotsky, 1978) erityisesti pedagogisen mahdollisuuden näkökulmasta. Tarkastelen myös pedagogiikkaa varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin kehittämisen näkökulmasta, joka liittyy pedagogiseen johtajuuteen. Lisäksi esittelen itsesääteilytaitojen edistämiseen kehitettyjä ohjelmia, joita käytetään varhaiskasvatuksessa. Sen jälkeen esittelen Muksuoppi-ohjelman periaatteita.

### **3.1 Suomalaisen varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen järjestäminen**

Tämä tutkimus toteutettiin päiväkodeissa, niiden esiopetus- tai varhaiskasvatusryhmissä. Koska esiopetuksesta ja varhaiskasvatuksesta on säädelty perusopetuslaissa (628/1998) ja varhaiskasvatuslaissa (540/2018), esittelen niitä tässä tutkimuksissa erillisinä. Lisäksi kuntien hallinnollinen organisoituminen ja palveluiden järjestäminen näissä tehtävissä on jakautunut varhaiskasvatus-, perusopetus- tai kasvun ja oppimisen palveluiden alueisiin. Esiopetusta järjestetään myös perusopetuksen yhteydessä, mutta tässä tutkimuksessa toimittiin päiväkotiympäristössä. Käytännössä varhaiskasvatus- ja esiopetuspalveluita tuottavat kuntien lisäksi yksityiset toimijat, säätiöt tai järjestöt (Kumpulainen, 2018). Varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen tavoitteena on tulevaisuudessakin vahvistaa lapsen oikeuksien toteutumista sekä yhdenvertaisuuden ja laadukkaiden palveluiden toteutumista koko Suomessa sekä kaventaa oppimiseroja (Valtioneuvosto, 2021).

### **3.2 Yhteissääteily**

Lapsen käsitys itsestään muodostuu vuorovaikutuksessa perheen, vertaisryhmän ja varhaiskasvatuksen ammattilaisten kanssa. Lapsen tarvitsemat taidot ja motivaatio itsesääteilytaitojen oppimiseen rakentuvat

nekin hänen sosiaalisessa kontekstissaan (Volet ym., 2013). Itsesäätelyä yksilön näkökulmasta tarkasteltaessa lapsen tavoitteena on saavuttaa sekä yhteys että autonomia suhteessa muihin ihmisiin ja aktiivinen toimijuus eli kyky osallistua, neuvotella ja vaikuttaa itseään koskeviin asioihin (ks. Kangas ym., 2015; Sairanen, 2020). Yhteisön eli lapsiryhmän tasolla lapsen itsesäätelyn tarkoituksena on sopeutua muiden ihmisten odotuksiin ja menestyä sosiaalisissa suhteissa (Trommsdorff, 2009). Ammatilaisen välineitä ja periaatteita yhteisölliseen tukeen ovat säätelytaitojen harjoittelu arjen tilanteissa, lapsen hyväksyntä ja syrjinnän ehkäisy, yhteenkuuluvuuden tunne sekä arvostettu ja aktiivinen toimijuus (Poikkeus, 2014, 100). Itsesäätelytaitojen tietoinen rakentaminen ja yhteissäätely vaativat ammatilaiselta sensitiivisyyttä tunnistaa lapsen lähikehityksen vyöhyke ja sen pedagoginen mahdollisuus (Bronson, 2000).

McCaslin (2009) määrittelee yhteissäätelyn (*co-regulation*) kulttuuristen, sosiaalisten ja henkilökohtaisten vaikutusten suhteeksi, joka haastaa, muovaa ja ohjaa lapsen kehitystä. Yhteissäätely on vuorovaikutusta, joka tukee erityisesti käyttäytymisen ja tunteiden säätelyn oppimista (Blair & Diamond, 2008). Näissä vuorovaikutussuhteissa välittyvät oppimisstrategioiden valinta, monitorointi, arviointi ja tavoitteellisuus (Hadwin ym., 2011). Ammatilaisen tärkein tehtävä tuen rakentamisessa on myönteisen ilmapiirin luominen ja yhteissäätely (ks. McCaslin, 2009). Erityisesti varhaiskasvatuksen ammatilaisen pedagoginen sensitiivisyys näyttää olevan yhteydessä laadukkaaseen vuorovaikutukseen, lapsen myönteiseen käyttäytymiseen ja itsesäätelyyn (esim. Hamre & Pianta, 2005; Kurki ym., 2016, 2017, 2018). Yhteissäätelyssä ammatilainen säätelee yhdessä lapsen kanssa toimintaa tilanteeseen sopivalla tavalla. Tällöin lapsi voi asteittain sisäistää itsesäätelyprosessiin liittyviä tietoja ja taitoja (Hadwin & Oshinge, 2011; Volet ym., 2013). 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). Siten ammatilaisen pedagoginen osaaminen on merkityksellistä tuen rakentamisessa.

### **3.3 Lähikehityksen vyöhyke ja sen pedagoginen mahdollisuus**

Vygotskyn (1978) mukaan lapsi oppii taitoja lähikehityksen vyöhykkeellä taitavamman henkilön aktiivisella tuella sekä positiivisen ja oikea-aikaisen palautteen avulla. Varhaiskasvatuksen ammatilaisen tehtävä on ohjata

lasta yksilöllisesti esimerkiksi mallintamalla toimintaa ja pilkkomalla opeteltavia asioita pienempiin osiin (Bronson, 2000; Florez, 2011). Tällöin lapsi työskentelee osaamistonsa ylärajalla eli lähikehityksen vyöhykkeellä (Bronson, 2000; Florez, 2011), jossa hän oppii itsesäätelytaitoja aikuisen kanssa yhteissäätelyssä. Vähitellen ammattilainen voi vähentää tarjoamaansa tukea ja mahdollistaa lapsen itsenäisen harjoittelun pysytellen kuitenkin valmiina tarjoamaan lisää tukea tilanteissa, joissa tuen tarvetta ilmenee (Florez, 2011).

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 lapsiryhmän sensitiivisyyttä ja varhaiskasvatuksen tavoitteiden sisäistämistä (Hautakangas ym., 2021b). 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).

Pedagogisesti sensitiivisen ammattilaisen rakentama myönteinen, turvallinen ja kannustava varhaiskasvatusympäristö tukee lapsen kokonaisvaltaista kehitystä (Alijoki ym., 2013). Tällaisen varhaiskasvatusympäristön muotoutuminen vaatii toimintakulttuurin systemaattista kehittämistä ja arviointia, sillä varhaiskasvatuksen perinteinen aikuisjohtoinen toimintakulttuuri luo haastavia kasvatustilanteita (Ahonen, 2017). Turvalliseen varhaiskasvatusympäristöön kuuluvat lapselle merkityksellinen vertaisryhmä ja kokemus yhteisöön kuulumisesta (Opetushallitus, 2014; 2018), joita tulisi hyödyntää lapsen oppimisen tukemisessa. Siksi on syytä tarkastella itsesäätelytaitojen edistämistä yhteisön tasolla ja ilmiönä toimintakulttuurin näkökulmasta.

### **3.4 Toimintakulttuurin kehittäminen edistämään lapsen itsesäätelytaitoja**

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa toimintakulttuuri määritellään seuraavasti: toimintakulttuuri rakentuu arvoista ja periaatteista, normeista ja tavoitteista, oppimisympäristöstä ja työtavoista, yhteistyöstä, vuorovaikutuksesta ja ilmapiiristä, ammatillisesta osaamisesta ja kehittämisestä, johtajuudesta ja toiminnan organisoinnista, suunnittelusta, toteuttamisesta ja arvioinnista (Opetushallitus, 2018, 28). Tavoitteena ovat

inklusiivinen toimintakulttuuri ja oppiva yhteisö, jossa opitaan toisilta, hyödynnetään vahvuuksia, kunnioitetaan toisia, kannustetaan yrittämiseen ja sinnikkyYTEEN, sallitaan virheet ja edistetään kaikkien yhdenvertaisuutta ja osallisuutta (Opetushallitus, 2018, 29–30).

Baumanin (2003) mukaan toimintakulttuuri on ihmisten päämääräsuuntautunutta toimintaa, jota määrittävät arvot. Vastaavasti Scheinin (1991) mukaan toimintakulttuuri yhdistää yhteisön yhteiset kokemukset, ongelmanratkaisutilanteet ja niiden perusteella rakennetaan yhteinen näkemys. Schein jakaa kulttuurin kolmeen tasoon, joista tiedostetut tasot ovat artefaktien eli käyttäytymisen, kielen ja fyysisen ympäristön taso sekä arvojen, tavoitteiden ja strategian toiminnan taso. Kolmas arvojen, perusolettamusten ja toiminnan pohjimmainen taso on tiedostamaton (Schein, 1991).

Varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin rakentamisesta vastaa tyypillisesti johtaja, joka kutsuu yhteistyöhön jaetun pedagogisen johtajuuden mukaisesti varhaiskasvatuksen opettajia ja koko henkilöstöä (ks. Fonsén, 2014; Heikka, 2014). Toimintakulttuuria kehitetään yhdessä laajan pedagogisen johtajuuden avulla. Alavan ja kumppaneiden (2021) mukaan laaja pedagoginen johtajuus muotoutuu vuorovaikutus- ja kehittämisprosessien verkostossa, jolla johtajat tavoittelevat muutosta ja pyrkivät kehittämään henkilöstön asenteita, käyttäytymistä ja toimintaa. Esimerkkinä tällaisesta kehittämisprosessista on tämän tutkimuksen Muksuoppi-interventio, jossa pyrittiin edistämään kahden päiväkodin henkilöstön ammatillista osaamista lapsen itsesätelytaitojen tukemisessa.

Kasvatusyhteisön toimintakulttuurin muuttaminen tukemaan lapsen itsesätelytaitoja ja henkilöstön osaamista niiden edistämisessä vaatii pedagogisen osaamisen lisäksi pedagogista johtajuutta. Scheinin (1991) kuvaamien kolmannen, tiedostamattoman tason perusolettamuksia, ihmis- ja lapsikäsitteitä pitäisi käsitellä varhaiskasvatusyhteisön yhteisissä keskusteluissa, sillä ne vaikuttavat ammattilaisen tapaan suhtautua itsesätelyä harjoittavaan lapseen ja häntä haastaviin tilanteisiin. Kovalainen (2020) kuvaa tällaisen keskustelun puutetta pedagogisen johtajuuden vajeeksi.

Toimintakulttuurin muuttaminen aloitetaan arvokeskustelulla, jossa laaditaan yhteinen visio, tavoitteet ja toimintaperiaatteet (Alava ym., 2021). Tästä jatketaan yhteisvastuullisesti, yhteisiin arvoihin perustuvissa toiminnoissa, ammatillisissa dialogeissa ja jatkuvasti kouluttautuen (Kovalainen, 2020). Toimintakulttuurin kehittäminen edellyttää pedagogiselta johtajalta joustavaa henkistä läsnäoloa, joka edesauttaa hyvinvointia ja uskoa tulevaisuuteen, jossa mahdollista pedagogiikan vajetta arvioidaan yhteisöllisesti vastuuta kantaen (Kovalainen, 2020).

### 3.5 Itsesäätelytaitojen edistämiseen liittyviä ohjelmia

Lasten itsesäätelytaitoja tuetaan suomalaisessa varhaiskasvatuksessa monin eri tavoin (Määttä ym., 2017) ja näiden taitojen tukeminen perustuu valtakunnallisiin suunnitelmiin (Opetushallitus, 2014; 2018). Lasten itsesäätelytaitojen edistämisen tueksi on kehitetty useita ohjelmia. Suomessa eniten käytössä olevia lasten sosioemotionaalisten taitojen kehittämiseen tähtäviä ohjelmia on esitelty kattavasti mm. Kasvun tuki -sivustolla (<https://kasvuntuki.fi>).

Kansainvälisten tutkimusten, kuten Diamondin ja Leen (2011) mukaan lasten itsesäätelytaitoja harjoittavien ohjelmien yhteisiä piirteitä ovat itsesäätelytoimien suunnittelu, leikin merkittävä rooli sekä lapsen itsenäisyyden ja toimijuuden tukeminen. Kaikki ohjelmat ovat edellyttäneet intensiivistä koulutusta. On myös tutkimuksia, joissa eri ohjelmien avulla ei ole osoitettu myönteisiä vaikutuksia tai ne ovat olleet vaikeita toteuttaa varhaiskasvatuksessa (esim. Moy & Hazen, 2018). Ohjelmien toteutus voi vaatia lisäresursointia, kuten mielenterveysasiantuntijan tai ne voivat edellyttää laajaa koulutusta, mikä vaikeuttaa ohjelmien käyttöä (Raver ym., 2011; Ursache ym., 2012). Lisäksi on osoitettu, että monet ohjelmat on suunniteltu kouluikäisille lapsille, eivätkä nuoremmat lapset hyödy niistä (Diamond & Lee, 2011). Ohjelmien strukturoitu ja spesifinen sisältö, jota on seurattava tarkasti, voi olla kriittinen tekijä (Upshur ym., 2017). Tomineyn ja McClellandin (2011) mukaan ohjelmat voivat olla myös liian yksinkertaisia tai toisaalta liian monipuolisia, jolloin on vaikea määritellä, mitkä komponentit johtivat haluttuihin tuloksiin (Ursache ym., 2012) ja millainen vaikutus on opettajan panoksella (Lillard, 2017).

Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa käytetyt Askeleittain- ja Pienin Askelin -ohjelmat (Second Step: Social-Emotional Skills for Early Learning) on tarkoitettu 4–12 ja 3–5-vuotiaille lapsille (Committee for Children, 2011). Ohjelmien tarkoitus on edistää lasten sosio-emotionaalisia taitoja sekä ennaltaehkäistä aggressiivisuutta. Ohjelmiin kuuluvat strukturoidut harjoitteet. Moyn ja Hazenin (2018) kansainvälisen meta-analyysin mukaan Second Step -ohjelmalla ei ole vaikutusta prososiaaliseen tai antisosiaaliseen käytökseen. Tutkimukset Second Step Early Learning -opetusohjelmasta ovat kuitenkin osoittaneet myönteisiä vaikutuksia toiminnanohjauksen vahvistumiseen (Upshur ym., 2017; Wenz-Gross ym., 2018).

Ihmeelliset vuodet -ryhmänhallintamenetelmä on myös käytössä Suomessa ja sen keskeisenä ajatuksena on, että muuttamalla aikuisen omia toimintatapoja, työtettä ja tarkastelemalla toimintakulttuuria voidaan muuttaa myös lapsen käytöstä (Jones ym., 2008; Webster-Stratton & Reid, 2010). Nyen ja kumppaneiden (2019) tutkimusten mukaan opettajien

positiivisten ryhmänhallintastrategioiden käyttö lisääntyi ja lasten ongelmakäyttäytyminen väheni menetelmän käytöllä. Selityksenä ovat opettajien ymmärryksen lisääntyminen lasten tarpeista ja kyvyistä sekä lapsen kehitystasolle sopivista strategioista. Aasheimin ja kollegojen (2018) mukaan merkitsevä ero on siinä, kuinka ongelmalliseksi opettajat kokivat lapsen käytöksen ja kuinka usein tällaista käytöstä tapahtui. Myös Seabra-Santos ja kumppaneiden (2018) tutkimuksen mukaan lasten sosiaaliset taidot lisääntyivät ja ongelmakäyttäytyminen väheni.

Papilio-ohjelma on suunniteltu 3–7-vuotiaiden lasten sosioemotionaalisten taitojen tukemiseen ja itsesäätelypulmien ennaltaehkäisyyn (Mayer ym., 2011; Scheithauer ym., 2008). Saksassa ohjelma on laajasti käytössä ja tutkittu. Suomessa ohjelman käyttö on lisääntymässä (ks. esim. Koivula ym., 2020).

Diamond ja Lee (2011) ja Ursache kumppaneineen (2012) käsittelevät kirjallisuuskatsauksissaan useita ohjelmia, jotka on suunniteltu kehittämään pienten lasten itsesäätelyä: *Tools of Mind* (Bodrova & Leong, 1996), Montessorin opetussuunnitelma (Montessori, 1949), *Promoting Alternative THinking Strategies* (PATHS) (Kusché & Greenberg, 1994; Riggs ym., 2006), *Head Start REDI (Research-based, Developmentally Informed)* (Bierman ym., 2008a) ja *Chicago School Readiness Project* (CSRP) (Raver ym., 2011).

Bodrovan ja Leongin (1996) kehittämä *Tools of Mind* -ohjelma perustuu Lurian (1980) ja Vygotskyn (1978) teorioihin. Ohjelmassa sovelletaan erityisiä strategioita itsesäätelyn edistämiseksi erilaisissa tilanteissa päivän aikana. Ohjelman ns. *Freeze*-pelillä ja *Simon Says* -leikillä, on osoitettu olevan myönteisiä vaikutuksia lapsen inhibitiokontrolliin ja yksityisen puheen kehittymiseen (Barnett ym., 2008; Blair & Raver, 2014; Bodrova & Leong, 2001). Toisaalta 2000–3000 lapsen otoksilla ohjelmasta ei ole todettu minkäänlaisia vaikutuksia (Clements ym., 2012; Lonigan & Phillips, 2012; Wilson ym., 2012). Lillard (2017) mukaan vastaavasti opettajien intensiivinen valmennus, itsereflektioharjoitukset ja opettajien kehittymismahdollisuudet voivat olla syynä lasten itsesäätelyn muutoksiin.

Lillardin ja Else-Questin (2006) tutkimus osoitti, että Montessorin opetussuunnitelmassa (Montessori, 1949) 5-vuotiailla lapsilla on parempi itsesäätely kuin muissa kouluissa, vaikka opetussuunnitelmassa ei varsinaisesti mainita itsesäätelyä. Itsesäätely kehittyy lapsilla Montessorin toimintoihin kuuluvien sisäistä kurinalaisuutta ja rauhaa korostavien periaatteiden vuoksi. Montessori opetussuunnitelma on käytössä myös useissa kymmenissä suomalaisissa varhaiskasvatusryhmissä (<https://montessori.fi>).

*Promoting Alternative THinking Strategies* (PATHS) opetussuunnitelmassa (Kusché & Greenberg, 1994) keskitytään erityisesti

emotionaaliseen säätelyyn ja impulsiivisen käyttäytymisen rajoittamiseen. Tällöin pieni lapsi voi oppia hallitsemaan itseään, tunnistamaan ja käsittelemään tunteita ja kehittämään sosiaalisia ongelmanratkaisutaitoja, jotka voivat johtaa itsesäätelyn edistämiseen (Riggs ym., 2006).

*Head Start REDI (Research-based, Developmentally Informed)* -ohjelma on muokattu esiopetukseen PATHS-ohjelmasta. Tutkimuksen mukaan sen avulla voidaan parantaa lasten toiminnanohjausta sekä sosiaalisia ongelmanratkaisutaitoja ja vähentää aggressiivista ja häiritsevää käyttäytymistä (Bierman ym., 2008b; Zelazo, 2006). REDI-ohjelman useiden komponenttien vuoksi on kuitenkin vaikea määrittää, mitkä komponentit johtivat itsesäätelyn edistämiseen (Ursache ym., 2012).

*Chicago School Readiness Project (CSRP)* -ohjelman tavoitteena on tarjota emotionaalisia ja käyttäytymissäätelytaitoja matalista sosioekonomisista perheistä tuleville esikoululaisille heidän kouluvalmiutensa parantamiseksi (Raver ym., 2009; Raver ym., 2011). Siinä painotetaan opettajien kouluttamista laajaan käyttäytymisen hallintaan stressin vähentämiseksi ja lasten konfliktien vähentämiseksi ikäisensä kanssa. Kuhunkin luokkaan nimetään mielenterveyskonsultti auttamaan opettajia. Heidän tehtävänä on valmentaa opettajia vähentämään työhön liittyviä stressitekijöitä ja siten vuorostaan pystyä parantamaan tunneilmapiiriä luokassa (Li-Grining ym., 2010). Raverin ja kumppaneiden (2011) tutkimus CSRP-ohjelmasta, johon osallistui 543 lasta, osoitti, että luokahuoneen ilmapiirin parantaminen voi johtaa lasten itsesäätelytaitojen ja korkeampien akateemisten suoritusten edistämiseen.

Kaiken kaikkiaan tutkimusten mukaan varhaiskasvatuksen ammattilaisen tuki on ratkaiseva tekijä lapsen itsesäätelytaidon edistämässä (Pöysä, 2020, Rimm-Kaufman ym., 2009), sillä itsesäätely kehittyy sisäistämisprosessin avulla vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa (Barkley, 2012). On kuitenkin todettu, että suomalaisten ammattilaisten toteuttamat varhaiskasvatuksen pedagogiset sisällöt vaihtelevat paljon (Ranta, 2020). Siksi on suositeltavaa, että varhaiskasvatuksessa toteutettaisiin itsesäätelyä edistäviä interventioita. Interventiolla tarkoitetaan pedagogista väliin tulemistä tai asioihin puuttumista (Takala & Kontu, 2010). Interventio on harjoitusohjelma, jonka tulee perustua teoriaan, edetä selkeästi ja asteittain sekä systemaattisesti ja intensiivisesti (Cook & Schirmer 2003).

## 4 MUKSUOPPI

Muksuoppi on suomalaisen psykiatri Ben Furmanin kehittämä interventio-ohjelma (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.)

### 4.1 Vaikkeudesta taidon oppimiseen

Ohjelman lähtökohtana on, ettei lapsella ole ongelmia vaan pikemminkin taitoja, joita hän ei ole vielä oppinut. Muksuopin keskeinen periaate on vahvuusperustainen ajattelu, jossa lapsi voi harjoitella ja vahvistaa taitoaan aikuisen myönteisellä palautteella. Furmanin (2003) mukaan Muksuoppi soveltuu lasten kehitysviiveiden ja vakavampien psykologisten ja neurologisten häiriöiden hoitoon. Ohjelman tavoitteena on lisätä lasten osallisuutta, mikä tukee heidän oppimistaan ja auttaa heitä tunnistamaan omat vahvuutensa (Zimmerman, 1999).

Muksuoppi-ohjelman kehittämiseen innoittivat psykiatri Milton H. Erickson ja lyhytterapiamenetelmä, jossa ongelmaa lähestytään oppimisen ja häiriön hallinnan näkökulmasta (Furman, 2003; Haley, 1980). Muksuopissa on viitteitä myös narratiivisesta terapiasta, jossa ongelma ulkoistetaan leikin avulla (White, 1984). Lisäksi Muksuoppi perustuu ratkaisukeskeiseen terapiaan, jossa keskitytään lasten tavoitteisiin ja niiden saavuttamiseen ongelmien sijaan (Insoo & Steiner, 2003). Ratkaisukeskeinen näkökulma perustuu positiivisen psykologian teoriaan (Lipponen, 2014). Myös Perband (2016) on liittännyt väitöskirjassaan Muksuopin positiivisen psykologian viitekehykseen. Positiivinen psykologia tarjoaa hyvinvointiin ja vahvuuteen perustuvan näkökulman, jolla voidaan vaikuttaa oppimisprosesseihin (Huebner ym., 2009, Seligman ym., 2009). Erityisesti positiivinen psykologia on kiinnostunut luonteen vahvuuksien rakentamisesta (Peterson & Seligman, 2004). Luonteen vahvuudet ovat positiivisia, piirteitä muistuttavia kykyjä ajatella, tuntea ja käyttäytyä tavalla, joka hyödyttää itseäsi ja muita (Park & Peterson, 2009). Itsesäätely on yksi tärkeimmistä luonteen vahvuuksista ja tärkeä kehityksellinen tavoite yksilölle (Park & Peterson, 2009; Uusitalo-Malmivaara, 2014).

## 4.2 Ohjelman soveltaminen

Muksuopin käyttäminen ei vaadi erityisiä opetus- tai oppimateriaaleja. Muksuoppi on joustava ohjelma, jota voidaan soveltaa sekä yksittäisen lapsen että koko lapsiryhmän tarpeisiin osana varhaiskasvatusta (Furman, 2016). Ohjelma perustuu lapsen ja aikuisen väliseen vuorovaikutukseen, jossa aikuisen ennakointi ja oikea-aikainen tuki korostuvat. Aikuisen tehtävä on seurata, tukea ja ylläpitää lapsen taidon harjoittelua positiivisessa ja luottavaisessa vuorovaikutuksessa (Furman, 2016). Lapsi voi harjoitella tavoittelevansa taitoa Muksuopin avulla sekä kotona että varhaiskasvatuksessa. Tämä huoltajien ja varhaiskasvatuksen ammattilaisten tavoitteellinen yhteistyö voidaan nähdä yhtenä ohjelman vahvuuksista, kuten aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet lapsen itsesäätelytaitojen kehittymisestä (Boekaerts, 2011). Muksuoppi-ohjelma koostuu viidestätoista askeleesta, jotka on esitetty taulukossa 1.

**Taulukko 1.** Muksuoppi-ohjelma

Vaihe	Askel
Ongelmien taidottaminen	1. ongelmat käännetään taidoksi 2. taidosta sovitaan
Motivaation herättäminen	3. taidon hyötyjä kartoitetaan 4. taito nimetään 5. valitaan voimaolento 6. pyydetään kannustajia 7. valetaan onnistumisen uskoa 8. suunnitellaan juhlistamista 9. taito näytetään 10. taito julkistetaan
Taidon harjoittelu	11. taitoa harjoitellaan 12. sovitaan, miten taidosta muistutetaan 13. juhlistetaan oppimista
Taidon oppimisen vahvistaminen	14. lapsi saa opettaa taidon eteenpäin 15. sovitaan seuraavasta taidosta

### **4.3 Aikaisemmat tutkimukset Muksuoppi-ohjelman käytöstä**

Aikaisempia tutkimuksia Muksuopista ovat saksalaisten opettajien kuvaukset ohjelman positiivisista vaikutuksista, kuten lasten itsesäätelytaitojen ja sosioemotionaalisten taitojen kehittymisestä (Becker, 2014; Bentner, 2014). Lisäksi Perbandin ja Rognerin tutkimus (2019) osoitti, että kuuden viikon aikana Muksuoppi-interventiossa saksalaisessa päiväkodissa kuusi kymmenestä lapsesta saavutti sovitut taidot. Myös lasten minäpystyvyydessä ja itsetunnossa sekä positiivisessa suhteessa opettajien ja lasten välillä oli koettu positiivisia muutoksia. Opettajat olivat kokeneet ohjelman myönteiseksi ja ratkaisukeskeiseksi tavaksi edistää lasten, myös erityistä tukea tarvitsevien lasten, sosioemotionaalisia taitoja sekä käyttökelpoiseksi työkaluksi itselleen (Perband, 2016). Toisaalta Perbandin (2016) tutkimuksessa korostettiin opettajien pedagogista osaamista ja sinnikkyyttä sitoutua Muksuoppi-ohjelman periaatteisiin. Myös Muksuopin soveltaminen lapsikohtaisesti todettiin aikaisemmissa tutkimuksissa tarpeelliseksi (Perband, 2016; Stephan, 2014).

Ahola ja Kankkunen (2001) ovat tutkineet Muksuopin käyttöä perusopetuksen alaluokilla kehittämällä ohjelmasta ns. Mestari luokkasovelluksen. Tutkimuksen mukaan lasten aktiivinen toimijuus ja vahvuuksiin keskittyminen sekä yhteistyö kodin ja koulun välillä tuottivat myönteisiä tuloksia. Lisäksi niiden todettiin vahvistavan lapsen minäpystyvyyttä ja itsetuntoa. (Ahola & Kankkunen, 2001.)

Muksuopista on niukasti tutkimustietoa, vaikka ohjelmaa on käytetty 1990-luvulta alkaen suomalaisissa päiväkodeissa ja kouluissa. Lisäksi tarvitaan tutkimustietoa suomalaisessa varhaiskasvatuksessa toteutettujen lasten itsesäätelytaitoja edistävien interventio-ohjelmien tehokkuudesta. Tällä väitöstutkimuksella pyritään vastaamaan näihin tutkimustarpeisiin.

## **5 TUTKIMUKSEN TAVOITTEET JA TUTKIMUSKYSYMYKSET**

Väitöstutkimukseni tavoitteena on ymmärtää, miten lapsen itsesäätelytaidot kehittyvät Muksuoppi-intervention avulla ja miten varhaiskasvatuksen ammattilaiset edistävät näitä taitoja Muksuopin keinoin. Lisäksi tavoitteena on selvittää lapsen omia kokemuksia ja hänen lähiympäristönsä havainnot lapsen itsesäätelytaidon oppimisesta. Siten tutkimuksen tarkoituksena on tuottaa uutta tietoa Muksuoppi-ohjelman toimivuudesta varhaiskasvatuksen pedagogisena välineenä lapsen itsesäätelytaitojen tukemisessa. Tutkimuksen teemaa eli lasten itsesäätelytaitojen kehittymistä lähestyttiin eri näkökulmista: huoltajien, päiväkodin ammattilaisten ja lasten itsensä kokemuksista tai kertomuksista. Tutkimustavoitteeseen pyrin vastaamalla seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

- 1. Miten varhaiskasvatuksen ammattilaiset edistävät lapsen itsesäätelytaitoja Muksuopin keinoin?**
- 2. Miten lapsen itsesäätelytaidot kehittyivät Muksuoppi-interventiolla?**

Tutkimuskysymyksiin vastattiin kolmen toisiaan täydentävän osatutkimuksen pohjalta (ks. kuva 1). Ensimmäisen osatutkimuksen tavoitteena oli tarkastella lasten itsesäätelytaitojen kehittymistä kvantitatiivisin menetelmin itsesäätelyä mittaavan testin avulla, huoltajille ja ammattilaisille suunnatun kyselyn avulla sekä videohavainnoinnin pohjalta. Osatutkimuksessa selvitettiin, miten lasten itsesäätelytaidot kehittyivät Muksuoppi-interventioryhmässä verrokkiryhmään nähden. Lisäksi videohavainnoinnin pohjalta tarkasteltiin selitystä interventio- ja verrokkiryhmän väliselle erolle. Osatutkimus vahvisti aikaisempia tutkimuksia intervention myönteisistä vaikutuksista lasten itsesäätelytaitojen kehittymiseen, erityisesti ammattilaisten toimintaan ja vuorovaikutukseen toisten lasten kanssa.

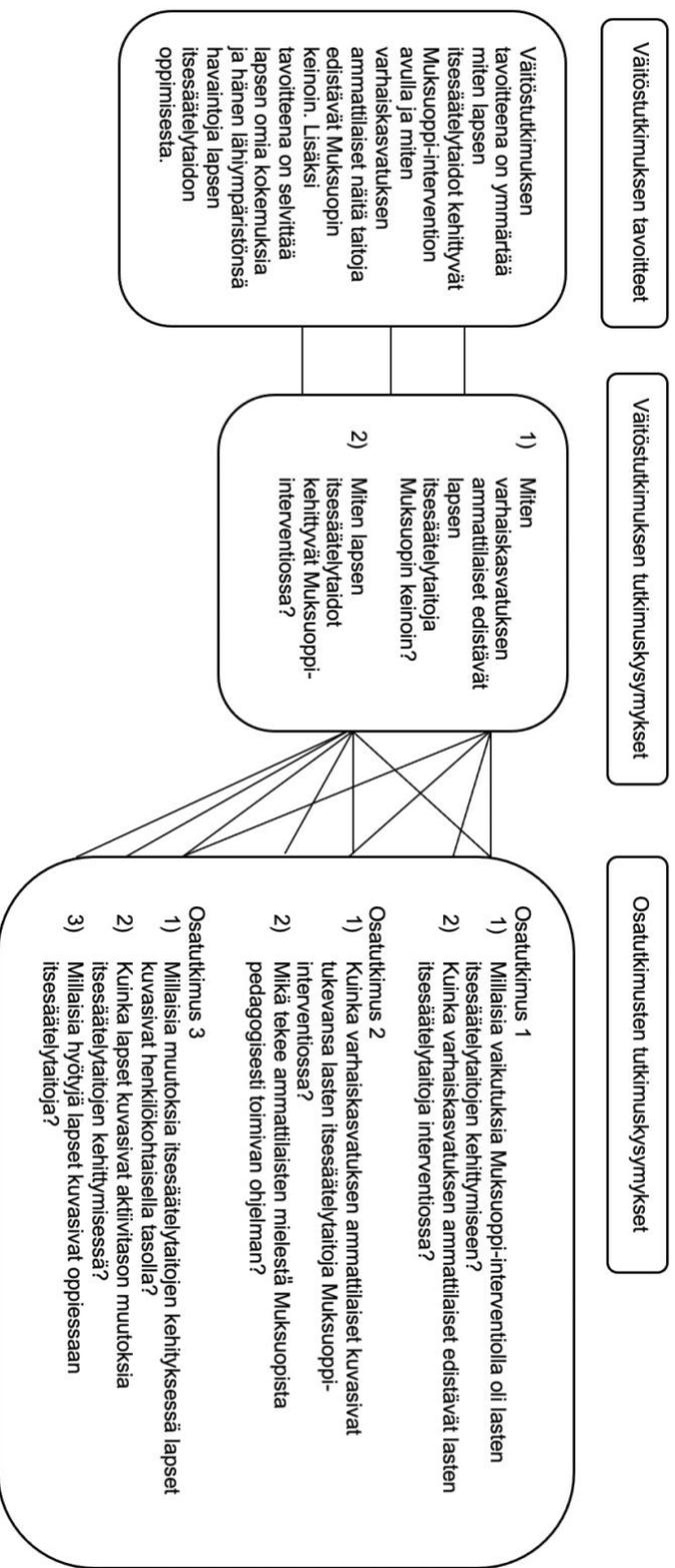
Ensimmäisen osatutkimuksen tulokset olivat lähtökohtana toiselle osatutkimukselle, jonka tavoitteena oli ymmärtää, miten ammattilaiset tukevat lasten itsesäätelytaitojen kehittymistä. Erityisesti haluttiin ymmärtää ammattilaisten ajattelua ja pedagogisia perusteluja toiminnan takana. Osatutkimuksessa tarkasteltiin ammattilaisten kertomuksia. Ammattilaiset muodostuivat varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen

henkilöstöstä eli opettajista, lastenhoitajista, erityisavustajasta ja erityisopettajasta. Täten tarkoituksena oli tavoittaa kaikkien lasten kanssa työskentelevien ammattilaisten ajatukset, perustelut ja toiminta kertomusten muodossa.

Kolmannessa osatutkimuksessa lapset itse kuvaavat, miten he oppivat itsesäätelytaitoja Muksuoppi-interventiossa. Lapset piirsivät kuvia ja kertoivat, miten he oppivat, missä oppimista tapahtuu, miksi he oppivat taitoja ja kuka heitä auttaa oppimaan. Osatutkimuksen tavoitteena oli kuulla lasten kokemuksia ja lisätä heidän osallisuuttaan kertojina itsesäätelytaitoja tarkastelevissa tutkimuksissa. Kolmas osatutkimus täydensi kuvaa lasten itsesäätelytaitojen kehittymisestä ja auttoi ymmärtämään, millaisia vaikutuksia itsesäätelytaitojen oppimisella on lapsen itsensä kannalta ja kokemana.

## Lapsen itesäätelytaitojen kehittyminen Muksuoppi-interventiossa

**Kuva 1.** Väitöstudiumuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset sekä osatutkimusten 1–3 tutkimuskysymykset



## 6 METODOLOGIA

### 6.1 Ontologiset, epistemologiset ja metodologiset perustelut

Edellisissä luvuissa kuvasin tämän tutkimuksen teoreettisia sitoumuksia ja havainnollistin olemassa olevia aukkoja lasten itsesäätelytaitojen edistämiseen suunnatuissa interventioissa erityisesti varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen kontekstissa. Tämä väitöskirja sijoittuu varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja erityisopetuksen risteykseen.

Väitöstutkimuksen alussa ajatteluuni vaikutti lasten itsesäätelytaitojen yhdysvaltalainen tutkimusperinne, jossa näiden taitojen kehittymistä kuvataan kokeellisen psykologian metodein sekä mitataan testeillä ja kyselyin (esim. McClelland & Cameron, 2012; Tominey & McClelland, 2011). Halusin kuitenkin ymmärtää syvällisemmin aikuisten ja lasten ajattelua ja kuvauksia lasten itsesäätelytaitojen kehittymisestä ja tutkia ilmiötä monimenetelmällisesti (ks. Johnson ym., 2007). Siten siirsin huomioni kasvatussociologian tutkimusperinteeseen ja sosiokulttuuriseen lähestymistapaan, jossa lasten itsesäätelytaitojen kehittymistä tarkastellaan vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa ja sen tuella (esim. Blair & Diamond, 2008; Poikkeus, 2014). Erityisesti lasten osallisuus ja toimijuus sekä siihen liittyvä tutkimusperinne ovat tärkeitä teemoja tutkimuksessani (esim. Kangas, 2016; Kumpulainen ym., 2014a). Näin ollen edellä kuvattu, yhteinen käsitys näistä tutkimusperinteistä on tämän väitöstutkimuksen lähtökohtana ja luo ilmiölle monipuolisen kehyksen. Toisaalta moninainen ja monimenetelmäinen tutkimus haastaa tutkimukseni tieteenfilosofisia perusteluja (Creswell, 2014, 218–219). Nojaan kuitenkin Bridgesin (2017, 155) ajatuksiin siitä, että kasvatus- ja koulutusalan tutkimus edellyttää monitieteisiä ja monialaisia lähestymistapoja, jotta tuloksia voidaan ymmärtää ja soveltaa laajemmin.

Väitöstutkimukseni monimenetelmällisyydelle oli tyypillistä metodologinen eklektismi eli tutkijan vapaus valita ja yhdistää menetelmiä sekä paradigmojen pluralismi eli erilaisten teoreettisten näkökulmien hyväksyminen (Teddlie & Tashakkori 2010, 8–10). Tutkimuksessani ymmärrän totuuden pragmaattisena eli korostan tutkimustiedon käytäntöön soveltamista. Deweyn (2012) mukaan ilmiötä voidaan lähestyä ja muuttaa erilaisin operaatioin, kuten tässä väitöstutkimuksessa intervention keinoin. Operaatiot ovat näkökulmia uusien havaintojen tekemiseksi, esimerkiksi

mittarien ja kyselyiden muodossa. Havainnot tuottavat tietoa ja toiminnallisen ennakkoinnin eli *jos* toimin tietyllä tavalla, *niin* tiettyjä kokemuksia ilmaantuu (Lewis, 1956). Toiminta ja sen merkitys osoittavat, mitä todella tiedämme maailmasta. Tieto voidaan määritellä toimintaohjeeksi muutoksen aikaansaamiseksi maailmassa eli miten maailma reagoi, kun toimimme siinä (Hautamäki, 2019). Pragmatismissa toiminta nähdään oppimisen perustana. Lisäksi toiminnalle asetetut tavoitteet vaikuttavat siihen, miten todellisuutta käsitellään ja valikoidaan (Dewey, 2012). Jos todelliset uskomukset toimivat, niin totuus määräytyy vuorovaikutuksessa ympäröivän todellisuuden kanssa, sosiaalisessa ja historiallisessa kontekstissa rakentuvana sosiaalisena sopimuksena (Bridges, 2017, 194–200). Siten pragmatismi sopii monimenetelmäisen tutkimuksen periaatteeksi.

Tutkimukseni alkuvaiheessa, ensimmäisessä osatutkimuksessa tieteenfilosofisena orientaationa oli kriittinen realismi, jonka keskeinen ajatus on yhdistää ontologinen realismi ja epistemologinen relativismi, *intransitiivinen* todellisuus ja *transitiivinen* tietomme maailmasta (Bhaskar, 2008, 16–24). Toisin sanoen tarkoitukseni on yhdistää meistä riippumaton todellisuus mitattavana datana sekä sosiokulttuurillisista konteksteista ja näkö-kulmista riippuvainen tietomme ja tulkinnallisuus maailmasta. Toisessa osatutkimuksessa siirryin kriittisestä realismista sosiokulttuurisen tutkimuksen piiriin. Mitä tulee taas edellä mainitsemaani pragmatismiin, monimenetelmäisenä tutkijana hyväksyn sen, ettei filosofisia ongelmia voida ratkaista analyttisesti väittelemällä faktoista, vaan kyse on enemmän asenteista (ks. Piironen, 2013, 277). Asenteissa yhdistyvät aistihavainnot, tulkinnallisuus ja mitattava data.

Väitöstutkimuksen teoreettisena lähtökohtana toimii suurelta osaltaan sosiokulttuurisen tutkimuksen viitekehys. Sosiokulttuurisen lähestymistavan keskiössä ovat havainnot vuorovaikutusprosessista ja sen mahdolliset vaikutukset laajemmassa sosiokulttuurisessa kontekstissa (Blum-Kulka & Dvir-Gvirzman, 2011). Sosiokulttuurisen näkökulman mukaan ajattelen, että oppiminen ja kehitys tapahtuvat yksilön sisäisen ajattelun ja ulkoisen vuorovaikutuksen välityksellä (Säljö, 2004, 66). Näin sosiaalinen vuorovaikutus, meidän ymmärryksemme maailmasta ja kognitiivinen kapasiteettimme muodostuvat kulttuurin värittäminä (Säljö, 1991). Siten oppiminen ja kehitys selittyvät osallisuutena kulttuurihistorialliseen toimintaan (Kumpulainen & Renshaw, 2007). Lisäksi positiivinen psykologia on vaikuttanut myönteisellä ja vahvuuksiin keskittyvällä näkökulmalla väitöstutkimukseni teoriaan (ks. Seligman & Csíkszentmihályi, 2000).

Tämän tutkimuksen toteutusta ohjasi myös lapsuudentutkimukselle ominainen lapsikäsitys. Lapset nähdään aktiivisina toimijoina ja

yhteiskunnan jäseninä, jotka vaikuttavat toiminnallaan kaikissa yhteisöissään ja yhteiskunnallisesti (Graham & Fitzgerald, 2011). Lapset ovat oman elämänsä asiantuntijoina ja tiedon antajina myös tutkimuksen näkökulmasta (Colliver, 2017). Tämä lapsikäisyys ja oikeus tulla kuulluksi ohjaa myös varhaiskasvatusta YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen tavoitteena (Yhdistyneet kansakunnat, 1989, artikkelit 12 ja 13).

## 6.2 Interventio

Tutkimusten mukaan tehokkaimmat interventiot varhaiskasvatuksessa sisältävät koulutuksen ammattilaisille, opeteltavien taitojen harjoittelun päivittäin monissa tilanteissa, haastavuuden asteittaisen lisäämisen sekä yhteistyön huoltajien kanssa (McClelland ym., 2017). Näitä periaatteita noudatettiin tässä interventiossa. Varhaiskasvatuksen ammattilaiset kahdesta päiväkodista ja yhteensä neljästä ryhmästä koulutettiin Muksuopin käyttöön ennen 10 viikon interventiota. Olin itse tuolloin päiväkodinjohtajana ja koulutin yhdessä varhaiskasvatuksen erityisopettajan kanssa ammattilaiset. Meillä molemmilla oli 14 vuoden kokemus Muksuopin käytöstä. Muksuoppi-koulutukset sisälsivät ohjelman periaatteiden opetusta ja soveltamista eri tilanteissa. Tämän lisäksi erityisopettaja opetti henkilökohtaisesti jokaista ammattilaista ohjelman soveltamisessa lapsikohtaisesti. Olimme henkilöstön apuna suunnittelemassa ja arvioimassa lapsille tarjottavaa tukea koko intervention ajan.

Intervention alussa tein luvan antaneille lapsille itsesäätelyä mittaavan testin, jonka toistin intervention lopussa. Lisäksi intervention alussa oli lasten huoltajille ja ammattilaisille suunnattu kysely lapsen itsesäätelytaidoista. Kysely toistettiin intervention lopussa ja viivästettynä loppumittauksena puoli vuotta intervention päättymisen jälkeen (ks. Taulukko 2). Kymmenen viikon intervention aikana olin jokaisessa neljässä interventiolapsiryhmässä ja kolmessa verrokkilapsiryhmässä havainnoimassa ja videokuvaamassa arjen tilanteita, kolme tai neljä päivää kussakin ryhmässä. Tästä aineistosta muodostui ensimmäinen osatutkimus.

Muksuopin periaatteiden mukaisesti taitoharjoittelu aloitettiin siten, että opettaja oli sopinut lapsen huoltajien kanssa lapsen taitoharjoittelusta. Seuraavaksi lapsi ja opettaja sopivat itsesäätelytaidon opettelusta keskustelussa. Keskustelussa sovittiin Muksuopin eri askeleiden (ks. luku 4) toteuttamisesta ja tämän suunnitelman mukaan edettiin interventiossa. Lapsen motivaatio oppia herätettiin kartoittamalla itsesäätelytaidon hyödyt. Harjoitteluun sisällytettiin sekä lapsen yksilöllistä että koko ryhmän taitoharjoittelua. Yksilöllinen harjoittelu toteutettiin kaikissa

lapsen itsesäätelyä haastavissa tilanteissa, esimerkiksi siirtymissä, yhteisessä toiminnassa ja leikkitalanteissa. Ryhmäkohtainen harjoittelu toteutettiin puolestaan koko lapsiryhmää koskevilla harjoitteilla, esimerkiksi hyvien käytöstapojen opettelulla ruokailutilanteissa.

Viisi kuukautta intervention päättymisen jälkeen keräsin varhaiskasvatuksen 14 ammattilaiselta kertomuksia lapsen itsesäätelytaitojen tukemisesta. Tästä muodostui toinen osatutkimus. Viisi kuukautta intervention päättymisen jälkeen keräsin visuaalis-narratiivisen aineiston lapsilta, jotka piirsivät ja kertoivat itsesäätelytaidon oppimisesta. Nämä aineistonkeruutilanteet videoin lapsen suostumuksella. Tästä aineistosta muodostui kolmas osatutkimus. Taulukossa 2 on kuvattu väitöstutkimuksen interventio ja aineiston keruun aikataulu.

**Taulukko 2.** Väitöstutkimuksen interventio ja aineiston keruun aikataulu

Kuukausi	Elokuu	Syyskuu	Lokakuu	Marraskuu	Joulukuu	...	Huhtikuu
Mitä tehtiin	Muksuoppi-koulutus interventio-ryhmän ammattilaisille	HTKS <sub>1</sub> CBRS <sub>1</sub>			HTKS <sub>2</sub> CBRS <sub>2</sub>		CBRS <sub>3</sub> Osatutkimus 2: Ammattilaisten kertomukset Osatutkimus 3: Lasten visuaalis-narratiivisen aineiston keruu
		<hr/> INTERVENTIO 10 viikkoa <hr/> Havainnointi 28 päivää interventio- ja verrokkiryhmissä <hr/>					
Osatutkimus 1: HTKS ( <i>Head-Toes-Knees-Shoulders</i> ) - lapsen itsesäätelyä mittaava testi (Ponitz ym., 2008) CBRS ( <i>Children Behavior Rating Scale</i> ) - kysely lasten itsesäätelytaidoista huoltajille ja ammattilaisille (Bronson ym., 1995)							

### 6.3 Tutkimukseen osallistuneet

Ensimmäiseen osatutkimukseen osallistui 28 lasta (4–7-vuotiaat, keski-ikä 5 vuotta 11 kuukautta, 15 tyttöä). Tämän osatutkimuksen vastaava verrokkiryhmä koostui 15 lapsesta (4–7-vuotiaat, keski-ikä 5 vuotta 5 kuukautta, 6 tyttöä). Päiväkodit, asuinalueet ja lasten tukitarpeet olivat suunnilleen samat interventio- ja verrokkiryhmissä. Kaikilla tämän osatutkimuksen lapsilla oli heikot itsesäätelytaidot, ja he saivat tähän tarpeeseen yleistä, tehostettua tai erityistä tukea. He tarvitsivat ammattilaisten tukea hallitakseen tunteitaan ja käyttäytymistään siirtymätilanteissa, ikätovereiden kanssa ja oppimistehtävissä. Opettajat valitsivat lapset ryhmistään. Opettajien arviot perustuivat pedagogiseen

asiantuntemukseen ja esiopetuksen opetussuunnitelmassa (Opetushallitus, 2014) määriteltyyn tuen kolmiportaisuuteen. Varhaiskasvatuksen ammattilaisia tutkimukseen osallistui 13 (seitsemän varhaiskasvatuksen opettajaa ja kuusi lastenhoitajaa). Taulukossa 3 on kuvattu tutkimukseen osallistuneet tutkimuksen analyysin lisäksi.

Toiseen, varhaiskasvatuksen ammattilaisten narratiiveista koostuvaan osatutkimukseen osallistui 14 ammattilaista, joista kahdeksan oli varhaiskasvatuksen opettajia, neljä lastenhoitajia, yksi varhaiskasvatuksen erityisopettaja ja yksi erityisavustaja. 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.

Kolmanteen osatutkimukseen osallistui 26 lasta (4–7-vuotiaat, keski-ikä 5 vuotta 11 kuukautta, 15 poikaa). Lapsista 16 oli varhaiskasvatuksessa ja yhdeksän esiopetuksessa. Lisäksi tietoa saatiin 14-vuotiaalta nuorelta, joka osallistui tutkimukseen. Hän oli erityisen tuen oppilas ja työharjoittelussa päiväkodissa. Hän halusi itse kertoa miten hänen itsesäätelytaitonsa olivat kehittyneet Muksuopin avulla päiväkodin erityisryhmässä vuosia aiemmin. Tutkimukseen osallistuneista lapsista yhdeksällä oli erityisen tai tehostetun tuen tarve. Kaikki lapset tarvitsivat tavallista enemmän tukea tunteiden tai käyttäytymisen säätelyyn. Kahdelle lapselle suomi oli toinen kieli.

## 6.4 Analyysit osatutkimuksissa

Ensimmäisessä osatutkimuksessa lasten itsesäätelytaitojen kehittymistä mitattiin *Head-Toes-Knees-Shoulders* -testin (HTKS) avulla (Ponitz ym., 2008). HTKS on käyttäytymisen säätelyn mittari, joka vaatii työmuistia, kognitiivista joustavuutta ja estävää hallintaa (Ponitz ym., 2009; McClelland & Cameron, 2011; McClelland ym., 2014). Testin ensimmäisessä vaiheessa lapsia pyydettiin esimerkiksi koskettamaan varpaita. Toisessa vaiheessa lasten piti tehdä juuri päinvastoin kuin mitä pyydetään, esimerkiksi ”kosketa polviasi” tarkoitti ”kosketa päätäsi”. Seuraavassa vaiheessa lisättiin komentoja ja sääntöjä muutettiin tehostamalla kognitiivista monimutkaisuutta (Ponitz ym., 2008). HTKS on useissa maissa käytetty, luotettavaksi todettu lapsen itsesäätelytaitojen mittari (Ponitz ym., 2008; Gestsdottir ym., 2014; McClelland ym., 2007; Schmitt ym., 2015; von Suchodoletz ym., 2013).

Lasten huoltajat ja ammattilaiset vastasivat *Children Behavior Rating Scale* -kyselyyn (CBRS) (Bronson ym., 1995), jolla mitataan lasten itsesäätelytaitoja ja sosiaalisia taitoja (Gestsdottir ym., 2014; McClelland

ym., 2007; Wanless ym., 2011). Kyselyn 17 kysymystä muodostivat itsesäätelyn ja sosiaalisten taitojen summamuuttujat. Huoltajat ja ammattilaiset arvioivat asteikolla yhdestä viiteen esimerkiksi: "yrittää uusia haasteellisia tehtäviä" ja "noudattaa sääntöjä ja seuraa ohjeita ilman toistuvaa muistuttamista" (Ponitz ym., 2008; Wanless ym., 2011).

Videohavainnoista tutkin varhaiskasvatuksen ammattilaisten toimintaa käyttämällä aikuisten sitoutumista mittaavaa *Adult Engagement Scale* -asteikkoa (AES) (Laevers, 1994). Aikuisten vuorovaikutuksen tyylistä arvioin sensitiivisyyttä huomata lapsen tarpeet, stimulaatiota tunnistaa lapsen kognitiivinen taso ja tarjota hänelle sopivia toimintoja sekä lapsen autonomian tukemista.

Kaikille kolmelle asteikolle (HTKS, CBRS ja AES) suoritettiin tilastollinen analyysi. Muksuoppi-ohjelman vaikutuksia tutkittiin toistuvien mittausten varianssianalyysin (ANOVA) ja parillisen *t*-testin avulla. Koska verrokkiryhmän otoskoko oli pieni, tulokset tarkistettiin ei-parametrisella testillä (Kruskal-Wallis testi). Varhaiskasvatuksen ammattilaisten sitoutumista tutkittiin riippumattomien otosten *t*-testillä. Tilastolliset analyysit suoritettiin SPSS 25:llä.

Ensimmäisen osatutkimuksen toisessa vaiheessa tarkasteltiin ammattilaisten sitoutumista lasten itsesäätelytaitojen edistämiseen videotallenteilta laadullisella deduktiivisella sisällönanalyysillä (Elo & Kyngäs, 2008). Tämän tarkoituksena oli saada yksityiskohtaisempaa tietoa toimenpiteen tuloksista (ks. Creswell & Plano Clark, 2007). Laadullisen analyysin lähtökohtana olivat tulokset, jotka saatiin käyttämällä aikuisten sitoutumisasteikkoa (*Adult Engagement Scale*, AES) (Laevers, 1994). Laadullisessa analyysissä oli kolme vaihetta. Ensimmäisessä vaiheessa luokiteltiin ammattilaisten toimet lasten itsesäätelytaitojen tukemiseksi kolmeen luokkaan: sensitiivinen, stimuloiva ja lapsen autonomiaa tukeva (asteikolla 1–5). Toiseksi tarkistettiin kaikkien tietojen sisältö ja ne koodattiin vastaamaan näitä kolmea luokkaa (Elo & Kyngäs, 2008). Seuraava askel oli vertailla ammattilaisten toiminnan eroja, jotka selittäisivät lasten itsesäätelytaitojen erilaisen kehityksen. Analyysiyksikkönä käytettiin jaksoa, jonka pituudet vaihtelivat lyhyistä vuorovaikutuksista pitkiin keskusteluihin (30 s – 20 min). Vuorovaikutus tapahtui ammattilaisen ja itsesäätelyä harjoittavan lapsen välillä joko ryhmätilanteissa tai henkilökohtaisissa keskusteluissa. Näistä tunnistettiin erilaisia opettajan sitoutumistyyliä. Lopuksi ammattilaisten sitoutumista luonnehdittiin joko vahvaksi tai pinnalliseksi sitoutumiseksi.

Toisessa osatutkimuksessa tarkasteltiin kahden kysymyksen avulla 1) miten varhaiskasvatuksen ammattilaiset tukevat lasten itsesäätelytaitoja ja 2) 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 kertomusten autenttinen ääni saatiin kuuluviin. Kertomusten tulkinnan kautta abstrahoiitiin käsitteitä, jotka kuvaillaan perusteellisesti tuloksissa. Tavoitteena oli löytää aineistosta uusia jäsennyksiä varhaiskasvatuksen ammattilaisten tuesta lapselle ja 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.

Analyysin aluksi kertomuksia luettiin useita kertoja tavoitteena ymmärtää ammattilaisten ääni ja heidän sanojensa merkitykset. Analyysiyksiköksi tarkentui merkittävä sanayhdistelmä tai lause. Seuraavaksi aineistoa luettiin kuinka- ja mikä-kysymykset mielessä, Elo ja Kyngästä (2008) mukaillen. Sen jälkeen teemoiteltiin kertomuksia 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*. Seuraavaksi teemoiteltiin aineisto 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*.

Kolmannessa, visuaalis-narratiivisessa osatutkimuksessa lapset piirsivät ja kertoivat miten he oppivat itsesäätelytaitoja ja mitä hyötyä siitä on heille. Lasten piirustuksia tutkittiin kertomusten rinnalla ja niitä käytettiin kertomusten tukena (Yuen, 2004). Haastattelutiedot supistettiin teksteiksi, joissa käsiteltiin lasten taitojen oppimisprosessia. Tuloksena olevia tietoja käsiteltiin temaattisella sisällönanalyysillä ja niistä etsittiin yhteisiä teemoja (Riessman, 2008). Analyysinä käytettiin Hicksin (1996) sosiokulttuurista mallia, jossa keskityttiin siihen, miten lapset kuvailivat itsesäätelytaitojen oppimista henkilökohtaisella, toiminta- ja kontekstitasolla. Henkilökohtaisella tasolla analysoitiin, miten lapset kuvaavat omaa oppimistaan. Toiminnan tasolla tutkittiin lasten kertomuksia interventiosta ja millaisia muutoksia he kuvasivat toiminnoissa. Kontekstitasolla analyysi keskittyi siihen, miten lapset kuvailivat ryhmäänsä suhteessa itsesäätelytaitojen oppimiseen ja miten lapset kokivat hyötyneensä itsesäätelytaitojen oppimisesta. Analyysissä nousi esiin kolme teemaa: *muutokset haasteista lasten vahvuuksiin*, *muutos lapsen käyttäytymisessä* ja *muutokset lapsiryhmien rooleissa* ja

*dynamiikassa*. Nämä kuvaavat tuloksia henkilökohtaisella, toiminnan ja kontekstin tasolla. Taulukossa 3 on esitelty osatutkimuksien osallistujat, tutkimuskysymykset, aineistot ja analyysitavat.

## Lapsen itesätelytaitojen kehityminen Muksuoppi-interventiossa

**Taulukko 3.** Osatutkimusten osallistujat, tutkimuskysymykset, aineisto ja analyysitapa

<b>Osatutkimus</b>	<b>Osallistujat</b>	<b>Tutkimuskysymykset</b>	<b>Aineisto</b>	<b>Analyysitapa</b>
<p><b>Osatutkimus 1:</b> <i>Children developing self-regulation skills in a Kids' Skills intervention programme in Finnish Early Childhood Education and Care</i></p>	<p>Interventoryhmiä: 28 lasta (4–7-vuotiaat, keski-ikä 5 vuotta 11 kuukautta, 15 tyttöä). Verrokkiryhmä: 15 lasta (4–7-vuotiaat, 6 tyttöä). Lasten huoltajat vastasivat CBRS-kyselyyn. 13 ammattilaista, joista opettajia 7 ja lastenhoitajia 6</p>	<p>1. Millaisia vaikutuksia Muksuoppi-interventioilla on lasten itesätelytaitoihin? 2. Miten varhaiskasvatuksen ammattilaiset edistävät lasten itesätelytaitoja Muksuoppi-interventiossa?</p>	<p>HTKS-tesitit lapsille ja CBRS-kyselyt huoltajille ja ammattilaisille. Videohavainnointiaineisto Interventio- ja verrokkiryhmissä: 738 videoepisodia Interventoryhmissä, yhteensä yli 12 h sekä 255 videoepisodia verrokkiryhmissä, yhteensä yli 12 h.</p>	<p>HTKS ja CBRS: * toistomittauksen varianssianalyysi (ANOVA) * partitaisten otosten <i>F</i>-testi * Kruskal-Wallisin testi AES: * itsenäisten otosten <i>t</i>-testi Videoaineisto: * kvaalitativinen deduktiivinen sisältöanalyysi (Elio &amp; Kyngäs, 2008)</p>
<p><b>Osatutkimus 2:</b> <i>Lapsen itesätelytaitojen tukeminen Muksuopin keinoin: Varhaiskasvatuksen ammattilaisten kertomuksia</i></p>	<p>14 varhaiskasvatuksen ammattilaista, joista 8 opettajaa, 4 lastenhoitajaa, yksi erityisavustaja ja yksi varhaiskeritysohjaaja. Työkokemuksista keskimäärin noin 18 vuotta.</p>	<p>1. Kuinka varhaiskasvatuksen ammattilaiset kuvaavat tukevana lasten itesätelytaitoja Muksuoppi-interventiossa? 2. Mikä tekee ammattilaisten mielestä Muksuopista pedagogisesti toimivan ohjelman?</p>	<p>Varhaiskasvatuksen ammattilaisten kirjoittamat kertomukset</p>	<p>Temaattinen sisällönanalyysi ja induktiivinen päättely (Elio &amp; Kyngäs, 2008; Saio, 2015) * teemoittelu, millaisena tuki näytätymi kertomuksissa * teemoittelu, mikä tekee Muksuopista pedagogisesti toimivan</p>
<p><b>Osatutkimus 3:</b> <i>How do children describe learning self-regulation skills in the Kids' Skills intervention?</i></p>	<p>26 (4–14-vuotiaista lasta, 15 poikaa ja 11 tyttöä). Lapsista 16 oli varhaiskasvatuksessa, yhdeksän esiopetuksessa ja yksi lapsi perusopetuksessa.</p>	<p>1. Mitä muutoksia lapset kuvaavat itesätelytaitojen kehittämisessä henkilökohtaisella tasolla? 2. Miten lapset kuvaavat toiminnan tason muutoksia itesätelytaitojen kehittämisessä? 3. Mitä hyödyä lapset kuvaavat itesätelytaitojen oppimisessa?</p>	<p>Lapset avasivat oppimistaan kertomusten ja piirustusten muodossa</p>	<p>Visuaalis-narratiivinen aineisto analysoitiin hyödyntämällä Hlicksin (1996) sosiookulttuurista mallia ja temaattista sisällönanalyysia: * henkilökohtainen taso: miten lapset kuvaavat omaa oppimistaan * toiminnan tasolla lasten kertomuksia interventiossa ja mitä muutoksia toiminnossa he kuvaliivat * kontekstiasolla miten lapset kuvaliivat ryhmätään suhteessa itesätelytaitojen oppimiseen ja miten lapset kokivat hyödyneensä itesätelytaitojen oppimisesta</p>

## 6.5 Tutkimuksen luotettavuus

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

Analyysiprosessit toteutettiin itsenäisesti ja ne arvioitiin systemaattisesti kahden ohjaajan kanssa. Myös tutkimuksen luotettavuutta arvioitiin koko tutkimusprosessin ajan. Analyysissä käytettiin kansainvälisesti strukturoituja mittareita. Tuloksissa esitettiin autenttisia esimerkkejä aineistosta tulkintojen verifioimiseksi.

Tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa on myös syytä pohtia tulosten johdonmukaisuutta ja tutkimuksen toistettavuutta (Korstjen & Moser, 2018). Täten arvioidaan mahdollisten tutkijasta johtuvien harhojen vaikutukset tai muihin tutkijan subjektiivisiin kokemuksiin liittyvät johtopäätökset tai tulosten vääristymät. Luotettavuuden vahvistamiseksi väitöskirjatutkijana raportoin yksityiskohtaisesti tutkimusprosessin ja prosessin aikana tehdyt valintani. Näin lukija voi arvioida, onko tutkimus tehty asianmukaisella ja neutraalilla tavalla. Tutkimuksen luotettavuudesta on raportoitu kolmessa osatutkimuksessa ja tämän väitöskirjan metodologiaa käsiteltävässä luvussa sekä laajemmin Pohdinta ja johtopäätökset -luvun alaluvussa *Tutkimuksen vahvuudet ja rajoitteet*.

## 6.6 Eettiset kysymykset

Tutkimuksen kaikissa vaiheissa eettisyys oli ohjaava periaate. Tutkimusmenetelmät valittiin siten, että sekä lapsia että aikuisia pidettiin arvokkaina tietolähteinä ja tutkimuksen osallistujina tutkimusprosessin kaikissa vaiheissa (Kumpulainen ym., 2015). Lasten osallisuus tutkimukseen perustuu myös YK:n lapsen oikeuksien sopimukselle (Yhdistyneet kansakunnat, 1989, artiklat 12 ja 13) ja valtakunnallisille opetussuunnitelmille (Opetushallitus, 2014; 2018). Tutkimukseen osallistuneiden aikuisten kohdalla toimimme vakiintuneiden tutkimuseettisten käytäntöjen mukaisesti (TENK, 2012).

Lapsia koskevassa tutkimuksessa on useita haasteita (Karlsson, 2012). Syynä haasteisiin voi olla, että aikuiset usein aliarvioivat lasten kykyä ja osallisuutta sekä käyttävät valta-asemaansa (Lansdown, 2010). Myös

yhteiskunnan kulttuuriset ja sosiaaliset rakenteet ja prosessit haastavat lasten osallisuutta tutkimuksiin (Alanen, 2009). Lasten erityisyys ja monimuotoisuus haastavat tutkijoita tulkitsemaan lasten oppimiskokemuksia totuudenmukaisesti (Karlsson, 2016). Tässä tutkimuksessa tutkijoiden triangulaatiota käytettiin arvioimaan näitä haasteita, jotka liittyvät lasten tutkimukseen ja tutkijan asemaan (ks. Mustola ym., 2017).

Tutkimusprosessin alussa tiedotin varhaiskasvatuksen ammattilaisia ja lasten huoltajia tutkimuksesta ja pyysin heiltä kirjalliset luvat tutkimukseen painottaen vapaaehtoisuutta. Tutkimusprosessin aikana lapsilta pyydettiin lupa tutkimuksen suorittamiseen suullisesti jokaisella tutkimuskerralla (HTKS-testeissä, videoinneissa ja haastatteluissa), ja heillä oli mahdollisuus kieltäytyä osallistumasta tutkimuksen eri vaiheissa (ks. Viljamaa, 2012). Tutkimustoiminta lasten parissa vaatii tutkijalta erityistä sensitiivisyyttä (Strandell, 2010). Kaksi lasta kieltäytyi HTKS-testistä. Yksi kieltäytyi haastattelusta, jolloin lopetin tutkimustoiminnan välittömästi, kiitin häntä ja yritin luoda positiivisen kokemuksen ohjaamalla hänet mielekkääseen toimintaan muiden lasten kanssa. Lapsia haastateltaessa tavoitteena oli välttää kysymyksiä, joihin lapsi vastaisi aikuisen toiveiden mukaan ja siksi kysymykset olivat avoimia (ks. Ruusuvoori & Tiittula, 2009). Myös yhteistä ymmärrystä rakennettiin koko ajan (ks. Roos & Rutanen, 2014). Pysin tutkimuksen aikana vuorovaikutukseen, joka oli lapselle positiivinen kokemus (ks. Gollop, 2000).

Tutkimuksen eettisyydestä huolehdittiin myös aineiston säilyttämisessä ja käytössä sekä tutkimustulosten raportoinnissa ja hyödyntämisessä. Suostumuslomakkeet säilytettiin lukitussa tilassa ja digitaalinen aineisto erillisellä ulkoisella kiintolevyllä myös lukitussa tilassa. Alkuperäistä aineistoa käsitteli ainoastaan väitöskirjatutkija. Digitaalinen aineisto pseudonymisoitiin ja tutkimustulokset raportoitiin erityistä huolellisuutta noudattaen siten, ettei yksittäisen lapsen, huoltajan tai ammattilaisen henkilöllisyys paljastu. Tutkimustuloksia on esitelty varhaiskasvatuksen ja varhaiserityiskasvatuksen julkaisuissa sekä artikkeleissa palvelten osallistujille kuvatun tavoitteen mukaisesti lasten itsesäätelytaitojen tukemista varhaiskasvatuksessa.

## 7 KOLMEN OSATUTKIMUKSEN PÄÄTULOKSET

Väitöstutkimuksen tutkimuskysymyksiin vastaan monimenetelmäisen aineiston tuoman kokonaiskuvan pohjalta kaikkia osatutkimuksia hyödyntäen. Tässä luvussa esittelen kolmen osatutkimuksen päätulokset. Ensimmäisessä osatutkimuksessa kvantitatiiviset menetelmät tarjoavat vastauksia tutkimuskysymyksiin. Seuraavaksi tarkastelen sitä, mikä selitti lasten itsesäätelytaitojen kehittymistä Muksuoppi-interventiossa huomion kiinnittyessä varhaiskasvatuksen ammattilaisten toimintaan ja sitoutumiseen ensimmäisessä osatutkimuksessa sekä pedagogisiin ratkaisuihin toisessa osatutkimuksessa. Kolmannessa osatutkimuksessa lapset kuvaavat millaisia muutoksia itsesäätelytaitojen oppiminen heille mahdollistaa.

### **7.1 Osatutkimus 1: *Children developing self-regulation skills in a Kids' Skills intervention programme in Finnish Early Childhood Education and Care***

Ensimmäisessä osatutkimuksessa *Children developing self-regulation skills in a Kids' Skills intervention programme in Finnish Early Childhood Education and Care* (Lapset kehittävät itsesäätelytaitojaan Muksuoppi-interventiossa suomalaisessa varhaiskasvatuksessa) käsiteltiin erityisesti kysymystä: miten lasten itsesäätelytaidot kehittyivät Muksuoppi-interventiossa. Interventioon osallistui 28 lasta. Heidän itsesäätelytaitonsa kehittyivät merkitsevästi verrattuna 15 lapsen verrokkiryhmään. Lasten itsesäätelytaitoja mitattiin *Head-Toes-Knees-Shoulders* (HTKS) (Ponitz, ym., 2008) -testin avulla ennen ja jälkeen intervention. Intervention jälkeen interventioryhmän ja verrokkiryhmän välillä oli tilastollisesti merkitsevä ero,  $t(32) = -3,328, p = 0,002$ . Interventioryhmässä lasten itsesäätelytaidot kehittyivät HTKS-testillä mitattuna merkitsevästi alku- ja loppumittauksen välillä,  $t(23) = -4,721, p < .000$ . Tunnusluvut on esitetty taulukossa 4.

## Lapsen itsesäätelytaitojen kehittyminen Muksuoppi-interventiossa

**Taulukko 4.** Kuvailevat tunnusluvut *Head-Toes-Knees-Shouldles* (HTKS) -testillä ja *Children Behaviour Rating Scale* (CBRS) -kyselyllä

HTKS & CBRS	Alkumittaus			Loppumittaus			Viivästetty loppumittaus		
	KA	KH	n	KA	KH	n	KA	KH	n
Interventio									
HTKS	<b>25.91</b>	21.57	23	<b>38.30</b>	22.76	23			
CBRS	<b>3.88</b>	0.61	24	<b>4.06</b>	0.36	20	<b>4.33</b>	0.34	16
Verrokki									
HTKS	<b>23.70</b>	24.41	10	<b>21.70</b>	25.77	10			
CBRS	<b>3.49</b>	0.67	10	<b>3.44</b>	0.43	9	<b>3.70</b>	0.60	11
HTKS vaihteluväli 0–60. CBRS vaihteluväli 1–5 (keskiarvo 17 kysymyksestä)									

Lasten huoltajilta ja ammattilaisilta kysyttiin lasten itsesäätelytaitojen edistymisestä *Children Behaviour Rating Scale* (CBRS) (Bronson ym., 1995) -kyselyllä intervention alussa, lopussa ja viivästettynä loppumittauksena puoli vuotta intervention päättymisestä. *ANOVA*-analyysin mukaan interventoryhmän lasten itsesäätelytaidot kehittyivät intervention aikana merkitsevästi paremmin kuin verrokkiryhmässä,  $F(1,24) = 12,42$ ,  $p = 0,002$ . Ero pysyi myös viivästetyssä loppumittauksessa,  $F(1,24) = 9,41$ ,  $p = 0,005$ . Interventoryhmässä lasten itsesäätelytaidot kehittyivät tilastollisesti merkitsevästi ensimmäisestä testistä viivästettyyn loppumittaukseen,  $t(16) = -3,327$ ,  $p = 0,005$ . Verrokkiryhmässä ei havaittu tällaista kehitystä.

Tutkin lasten itsesäätelytaitojen kehitystä CBRS:n yksittäisissä väittämissä. Kruskal-Wallis testi osoitti tilastollisesti merkitsevän eron interventoryhmän ja verrokkiryhmän välillä CBRS:n kuudessa kysymyksessä 17:stä loppumittauksessa ja viivästetyssä loppumittauksessa. Erot olivat seuraavissa kolmessa itsesäätelyä kuvaavassa kysymyksessä: 6) ”Lapsi vastaa ohjeisiin ja aloittaa sitten asianmukaisen tehtävän ilman muistutusta”, 8) ”Lapsi löytää ja järjestää materiaaleja ja töitä sopivaan paikkaan, kun toiminta aloitetaan”, 10) ”Lapsi palaa keskeneräisiin tehtäviin keskeytyksen jälkeen”. Lisäksi havaittiin eroja seuraavista kolmesta sosiaalisten taitojen kysymyksistä: 11) ”Lapsi on valmis jakamaan leluja tai muita asioita muiden lasten kanssa leikkiessään; ei taistele tai väittele leikkikavereiden kanssa omaisuutta koskevissa kiistoissa”, 13) ”Lapsi ei ilmaise vihamielisyyttä muita lapsia kohtaan fyysisesti, esim. lyömällä”, 16) ”Lapsi noudattaa aikuisten määräyksiä ja antaa vain vähän tai ei lainkaan suullista tai fyysistä vastustusta edes tehtävistä, joista hän ei pidä”. Tunnusluvut on esitetty taulukossa 5.

**Taulukko 5.** Keskiarvot, keskihajonnat ja ryhmien väliset erot CBRS:n kuudessa kysymyksessä loppumittauksessa ja viivästetyssä loppumittauksessa ( $n = 16$  interventio,  $n = 11$  verrokki)

CBRS	Mittaus	Interventio KA (KH)	Verrokki KA (KH)	H	p
kysymys 6	loppumittaus	3.94 (0.68)	3.32 (0.82)	4.34	.037
	viivästetty loppumittaus	4.13 (0.72)	3.50 (0.80)	3.97	.046
kysymys 8	loppumittaus	4.13 (0.62)	3.68 (0.58)	4.08	.043
	viivästetty loppumittaus	4.44 (0.51)	3.83 (0.84)	4.31	.038
kysymys 10	loppumittaus	3.88 (0.50)	3.11 (0.88)	8.13	.004
	viivästetty loppumittaus	4.13 (0.50)	3.42 (0.79)	6.91	.009
kysymys 11	loppumittaus	4.06 (0.68)	3.58 (0.61)	4.02	.045
	viivästetty loppumittaus	4.06 (0.57)	3.50 (0.52)	5.80	.016
kysymys 13	loppumittaus	4.81 (0.40)	4.11 (0.74)	9.12	.003
	viivästetty loppumittaus	4.69 (0.48)	4.00 (0.85)	5.14	.023
kysymys 16	loppumittaus	4.13 (0.62)	3.47 (0.77)	6.61	.010
	viivästetty loppumittaus	4.25 (0.58)	3.58 (0.90)	4.58	.032

Kruskal-Wallis testiä käytettiin testaamaan ryhmien välisiä eroja.

Ensimmäisessä osatutkimuksessa myös analysoitiin varhaiskasvatuksen ammattilaisten sitoutumista lasten itsesäätelytaitojen edistämiseen videomateriaalin avulla. Analysoin interventio- ja verrokkiryhmistä tuotetusta videomateriaalista aikuisten sitoutumista lasten itsesäätelytaitojen edistämiseen. Analyysin tukena käytin *Adult Engagement Scale* (AES) -asteikkoa (Laevers, 1994), jossa tarkasteltiin ammattilaisten sensitiivisyyttä, stimulointia ja lasten autonomian tukemista. Tulokset osoittivat, että interventioyöryhmän ammattilaisten sitoutuminen oli merkittävästi sensitiivisempää, stimuloivampaa ja lasten autonomiaa tukevampaa kuin verrokkiryhmän ammattilaisten. Interventioyöryhmässä tutkittiin yhteensä 738 episodaa, joista korkeaa sensitiivisyyttä arvioitiin 379 episodissa. Stimulaatiota ja autonomian tukemista näkyi 231 ja 119 episodissa. Verrokkiryöryhmässä sensitiivisyys, stimulaatio ja autonomian tukeminen havaittiin 129, 97 ja 40 episodissa. Riippumattomien otosten *t*-testit osoittivat tilastollisesti merkitsevät erot interventio- ja verrokkiryöryhmän välillä kaikissa kolmessa arviointiosiossa (ks. taulukko 6).

**Taulukko 6.** Kuvailevat tunnusluvut *Adult Engagement Scale* (AES) ja tulokset riippumattomien otosten *t*-testillä

AES	Interventio, episodit yhteensä = 738			Verrokki, episodit yhteensä = 255			t	df	P
	episodit	KA	KH	episodit	KA	KH			
Sensitiivisyys	379	4.90	0.30	129	3.88	1.55	12.25	506	<.000
Stimulaatio	231	4.92	0.28	97	3.99	1.53	8.90	326	<.000

## Lapsen itsesäätelytaitojen kehittyminen Muksuoppi-interventiossa

Autonomia	119	4.97	0.16	40	3.45	1.89	8.75	157	<.000
AES vaihteluväli 1–5									

Tutkin ammattilaisten sitoutumista tarkemmin analysoimalla episodeja laadullisesti. Interventoryhmän 738 episodissa ammattilaisten sitoutuminen lapsen itsesäätelytaitojen kehittämiseen (sensitiivisyys, stimulointi ja lapsen autonomian tukeminen) arvioitiin vahvaksi 711 tapauksessa. Interventoryhmän ammattilaisilla ei havaittu pinnallista sitoutumista. Vastaavasti verrokkiryhmän 255 jaksossa ammattilaisten sitoutuminen oli pinnallista 54 tapauksessa ja vahvaa muutamissa episodeissa. Siten luonnehdin interventoryhmän ammattilaisten sitoutumista videohavainnoinnin perusteella vahvaksi, positiiviseksi ja vahvuusperustaiseksi pedagogiikaksi. Tavoitteena oli lapsen oppiminen ja säätelystrategian opettaminen lapselle, joilla molemmilla tuetaan hänen toimijuuttaan. Vastaavasti verrokkiryhmän ammattilaisten toiminta näyttäytyi pinnallisena sitoutumisena, jossa lapsen itsesäätelyä haastavat tilanteet käsiteltiin nopeasti tavoitteena esimerkiksi anteeksipyyttäminen toiselta lapselta, sen sijaan, että lapselle opetettaisiin itsesäätelyä tukeva toimintatapa. Interventoryhmässä ammattilaiset olivat usein lähellä lapsia, vaikka he leikkivät vapaasti. Verrokkiryhmän lapset leikkivät usein vapaasti ja kohtasivat konfliktitilanteita, joista ammattilaiset eivät tienneet, eikä lapsilla ollut mahdollisuutta saada tukea itsesäätelyyn. Kyse on siis myös ammattilaisten kyvystä järjestää lapsiryhmän toimintaa. Tilanteita voi kuvata *hukattuina pedagogisina mahdollisuuksina* (ks. Heikka ym., painossa). Ensimmäisessä osatutkimuksessa on kuvattu esimerkkejä näistä eroavaisuuksista tarkemmin.

Ammattilaisten sitoutuminen lasten itsesäätelytaitojen edistämiseen on tämän tutkimuksen tulosten mukaan kehitystä selittävä tekijä. Siten tämä tutkimus tukee aikaisempia tutkimuksia ammattilaisen tuen merkityksestä (ks. Kangas ym., 2015; Salminen ym., 2021). Muksuopin etuna muihin ohjelmiin on sen sovellettavuus (ks. Upshur ym., 2017; Ursache ym., 2012). Muksuoppi-ohjelmalla ei ole tarkkaa toimintasuunnitelmaa, vaan varhaiskasvatuksen ammattilainen voi soveltaa sitä lapsen tarpeiden mukaisesti. Tämä haastaa ammattilaisen pedagogista osaamista ja sitoutumista lapsen itsesäätelytaitojen tukemiseen. Yhteenvetona voidaan todeta, että Muksuopin keskeiset tekijät, kuten positiivinen ja ratkaisukeskeinen näkökulma ja vahvuuteen perustuva pedagogiikka, jotka edistävät lapsen itsesäätelytaitoja yhdessä ammattilaisen tuen ja sitoutumisen kanssa, auttoivat saavuttamaan tavoitteet. Muksuoppi näyttäytyy siten käyttökelpoisena ohjelmana lasten itsesäätelytaitojen tukemiseen varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa.

## **7.2 Osatutkimus 2: Lapsen itsesääteilytaitojen tukeminen Muksuopin keinoin: Varhaiskasvatuksen ammattilaisten kertomuksia**

Toisessa osatutkimuksessa tarkastelin 14:n varhaiskasvatuksen ammattilaisen kertomuksia siitä, miten he tukevat lasten itsesääteilytaitoja Muksuopin keinoin. Keräsin tutkimusaineiston viisi kuukautta Muksuoppi-intervention jälkeen. Osatutkimuksessa käsitteelin seuraavia kysymyksiä: kuinka varhaiskasvatuksen ammattilaiset kuvaavat tukevansa lasten itsesääteilytaitoja ja mikä heidän mielestään tekee Muksuopista pedagogisesti toimivan työvälineen.

Tulosten mukaan varhaiskasvatuksen ammattilaisten tuki itsesääteilyä harjoittelevalle lapselle näyttäytyi vuorovaikutteisena ja kekseliäänä pedagogiikkana. Vuorovaikutteisuus oli yhdessä tekemistä, jossa lapsen osallisuus ja toimijuus kehittyvät (ks. myös Ahonen, 2015; Kumpulainen ym., 2010). Yhdessä tekemiseen kuului toiminta lapsen kanssa, kannustajien valjastaminen lapselle, yhteistyö huoltajien kanssa ja ammattilaisten yhteiset pelisäännöt. Itsesääteilytaitoa harjoitteleva lapsi oli keskiössä ja häntä tuettiin yhdessä muiden aikuisten ja lasten kanssa.

Kekseliäisyys näyttäytyi ammattilaisten taitona soveltaa Muksuopin välineitä ja kehittää niitä tukemaan lapsen ja/tai lapsiryhmän tunteiden ja käyttäytymisen säätelyä. Muksuopin muokattavuus ja tilannekohtainen joustavuus tarjoavat ammattilaiselle vapauden soveltaa ja kehittää ohjelmaa lasten tarpeiden mukaisesti, esimerkiksi konkreettisen välineen, taitopassin tai visuaalisen menetelmän sarjakuvittamisen (ks. Gray, 1994) keinoin. Lisäksi itsesääteilytaitoja harjoittelevan lapsen kannustus sekä aikuisilta että vertaisilta loi positiivista ilmapiiriä, hyvinvointia ja vahvisti lapsen sisäistä motivaatiota taidon oppimiseen (ks. myös Bodrova & Leong, 1996; Eisenberg ym., 2009). Lisäksi itsesääteilytaitoja harjoiteltiin yhdessä koko lapsiryhmän kanssa, mikä mahdollisti yhdenvertaisuuden ja leimaantumattomuuden kokemuksen (ks. myös Poikkeus, 2014). Yhteenvetona voidaan todeta, että varhaiskasvatuksen ammattilaisten pedagoginen osaaminen on merkityksellistä Muksuopin vaikutuksellisuutta ja käyttöä arvioitaessa.

Ammattilaisten mukaan optimistisuus ja lapsikeskeisyys tekivät Muksuopista pedagogisesti toimivan ohjelman. Optimistisuus näyttäytyi kasvun näkökulmana ja lapsikeskeisyys lapsen uskona itseensä ja pätevyyden tunteen tukemisena. Kasvun näkökulma tarkoittaa, että itsesääteilytaito on opittava taito, jota ammattilainen voi tukea positiivisella, ratkaisukeskeisellä ja sensitiivisellä asenteella. Lapsikeskeisyys tarkoittaa lapsen toimijuuden ja osallisuuden tukemista sekä lapsen auttamista onnistumaan itsesääteilyssä.

Tutkimus tuotti uutta tietoa lapsen itsesäätelytaitojen tukemisesta ja Muksuopista varhaiskasvatuksen pedagogisena välineenä. Muksuopin koettiin vaikuttavan myönteisesti lasten ja perheiden hyvinvointiin, kun lapsi oppii itsesäätelytaitoja ja pääsee irti negatiivisesta kehästä ja stigmasta. Tämä tukee lapsen mielenterveyttä ja syrjäytymisen ehkäisyä, mikä voi johtaa koko perheen parempaan vointiin (ks. myös Laine, 2002; Lajunen & Laakso, 2014; Sajaniemi & Mäkelä, 2014). Tulokset tukevat myös yhdenvertaisuuden kokemusta ja siihen liittyvää tutkimustarvetta (ks. Poikkeus, 2014). Tutkimuksen tulokset ovat yhteneväisiä aikaisempien tutkimusten kanssa yhteissäätelyn ja myönteisen palautteen merkityksestä (ks. esim. Kurki ym., 2016, 2018; Tominey & McClelland, 2011; Vuorinen ym., 2019).

### **7.3 Osatutkimus 3: *How do children describe learning self-regulation skills in the Kids' Skills intervention?***

Kolmannessa osatutkimuksessa *How do children describe learning self-regulation skills in the Kids' Skills intervention?* (Miten lapset kuvaavat itsesäätelytaitojen oppimista Muksuoppi -interventiossa?) tarkasteltiin itsesäätelytaitojen oppimista lasten näkökulmasta, josta tutkimus on vielä vähäistä (Booth ym., 2019). Visuaalis-narratiivisen aineiston keräsin viisi kuukautta intervention jälkeen. Tässä osatutkimuksessa 26 4–7-vuotiaasta lasta kuvaili, miten he olivat oppineet itsesäätelytaitoja osallistuessaan Muksuoppi-interventioon varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa. Lisäksi tietoa saatiin 14-vuotiaalta nuorelta, joka oli erityisen tuen oppilas ja työharjoittelussa päiväkodissa. Tutkimuksessa lapset kertoivat oppimistaan kertomusten ja piirustusten muodossa. Tarkastelin erityisesti kysymyksiä: millaisia muutoksia lapset kuvasivat itsesäätelytaitojen kehittämisessä sekä mitä hyötyä he kuvasivat itsesäätelytaitojen oppimisessa.

Visuaalis-narratiivinen aineisto analysoitiin käyttämällä Hicksin (1996) sosiokulttuurisen mallin kehystämää temaattista sisällönanalyysia. Ensimmäiseksi tutkin henkilökohtaisella tasolla, miten lapset kuvaavat omaa oppimistaan. Toiseksi toiminnan tasolla tutkin lasten kertomuksia interventiosta ja mitä muutoksia toiminnoissa he kuvailivat. Kolmanneksi kontekstitasolla keskityin siihen, miten lapset kuvailivat ryhmäänsä suhteessa itsesäätelytaitojen oppimiseen ja miten lapset kokivat hyötyneensä itsesäätelytaitojen oppimisesta. Analyysissä nousi esiin kolme teemaa: muutokset haasteista lasten vahvuuksiin, muutos lapsen käyttäytymisessä ja muutokset lapsiryhmien rooleissa ja dynamiikassa.

Nämä kuvasivat tuloksia henkilökohtaisella, toiminnan ja kontekstin tasolla.

Tulosten mukaan lasten oppiessa itsesäätelytaitoja he saivat uusia leikkikavereita, sillä heidän aikaisempi haastava käyttäytymisensä oli muuttunut interventiossa harjoittelun avulla säädellyksi käyttäytymiseksi, esimerkiksi kiusaaminen ystävällisyydeksi. Lapset kuvasivat, että heillä oli halu oppia itsesäätelytaitoja ja että ammattilaiset olivat auttaneet heitä. Lisäksi lapsen oma kuva itsestään muuttui, kun hän oppimansa taidon, esimerkiksi ”ritaritaidon” myötä rohkaistui osallistumaan yhteiseen toimintaan ja kertomaan mielipiteensä. Varhaiskasvatuksen ammattilaisten toiminta oli mahdollistanut havaitut muutokset, mikä tukee aikaisempia tutkimuksia positiivisen, herkän ja oikea-aikaisen opettajan tuen merkityksestä lapsen itsesäätelytaitojen edistämiseksi (ks. Duckworth & Seligman, 2005; Kjøbli & Ogden, 2014; Kurki ym., 2016; Ryan & Deci, 2009).

Tulosten mukaan vaikutuksia ryhmädynamiikkaan ja lasten rooleihin olivat muutokset ryhmän jäsenyyksissä, esimerkiksi hyväksymisenä yhteiseen toimintaan, ilmaisun rohkeutena tai kiusaamisen lopettamisena. Näin lapsille tärkeät vertaissuhteet paranivat ja oppiminen vaikutti kaikkien lasten hyvinvointiin, kuten aikaisemmat tutkimukset ovat todenneet (Paananen, 2019; Seligman & Csíkszentmihályi, 2000). Joku lapsi kuvasi itsesäätelytaitojen oppimista uutena mahdollisuutena, ja useat lapset ymmärsivät omien tekojensa vaikutukset sosiaalisessa vuorovaikutuksessa.

Yhteenvetona voidaan todeta, että itsesäätelytaitojen oppiminen on merkityksellistä lapselle, koska se luo uusia mahdollisuuksia lapselle itselleen, toisille lapsille ja lasten yhteisöille. Varhaiskasvatuksen ammattilaisen tehtävä on edistää näiden taitojen kehittymistä yksittäisellä lapsella ja ryhmädynamiikassa sekä toimintakulttuurissa. Tässä väitöstutkimuksessa lasten kuvaukset itsesäätelytaitojen oppimisesta ja ammattilaisten kertomukset siitä, miten he tukevat lapsen itsesäätelytaitojen oppimista, ovat yhteneväiset, mikä kuvastaa ammattilaisten pedagogista osaamista.

## 8 POHDINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Tämä väitöstutkimus on tuottanut uutta tietoa Muksuoppi-ohjelman toimivuudesta varhaiskasvatuksen pedagogisena välineenä lasten itsesääätelytaitojen edistämiseksi. Tavoitteeni oli ymmärtää, miten varhaiskasvatuksen ammattilaiset edistävät lapsen itsesäätelytaitoja Muksuoppi-interventiossa ja miten lapsen itsesäätelytaidot kehittyivät Muksuopin avulla. Keräsin tietoa monimenetelmäisesti 28 lapselta ja heidän huoltajiltaan sekä 14:ltä varhaiskasvatuksen ammattilaiselta. Tulokset, johtopäätökset ja havaitut vaikutukset on koottu taulukkoon 7.

Väitöstutkimuksen tulokset ovat samansuuntaisia kuin aikaisemmat tutkimukset, joissa tarkastellaan lasten itsesäätelytaitojen kehittymistä ja varhaiskasvatuksen ammattilaisten vuorovaikutusta sekä yhteissääätelyä (ks. Kangas ym., 2015; Kurki ym., 2016, 2018; Salminen ym., 2021). Seuraavaksi pohdin tutkimuksen tuloksia jokainen tutkimuskysymys kerrallaan sekä tutkimuksen luotettavuutta. Lopuksi pohdin tutkimuksen vaikutuksia pedagogisiin käytäntöihin ja tuleviin tutkimuksiin.

## Lapsen itesäätelytaitojen kehityminen Muksuoppi-interventiossa

Taulukko 7. Yhteenveto tuloksista ja implementoinnista

	<b>Osatutkimus 1</b>	<b>Osatutkimus 2</b>	<b>Osatutkimus 3</b>	<b>Yhteenveto tuloksista</b>
<i>Miten varhaiskasvatuksen ammattilaiset edistävät lapsen itesäätelytaitoja?</i>	Ammatillaisen vahva sitoutuminen lapsen itesäätelytaitojen tukemiseen. Pedagogisena tavoitteena on lapsen oppiminen ja säätelystrategian opettaminen lapselle, millä tuetaan hänen toimijuuttaan.	Ammatilliaisten tuki itesäätelyä harjoittelevalle lapselle on vuorovaikuttavista ja kekseliästä pedagogiikkaa. Tämä on yhdessä tekemistä lapsen, huoltajien ja kasvatuksellin kanssa sekä Muksuopin soveltamista lapsi- tai ryhmäkohtaisesti, myös uusien työvälineiden kokeilemistä.	Lasten mukaan ammatilliaiset auttavat heitä itesäätelyssä, erityisesti ymmärtämään oman toimintansa seuraukset ja säädelyn käyttötyönisen tarpeiden. Lasten kuvaukset itesäätelytaitojen oppimisesta ovat yhteneväisiä ammatilliaisten kertomuksen kanssa, ja siten kuvaavat ammatilliaisten pedagogisten tavoitteiden saavuttamista ja osaamista.	Ammatilliaiset toteuttavat positiivista, vahvuusperustaista, vuorovaikutteista ja kekseliästä pedagogiikkaa. Sen tavoitteena on sitoutuneesti opettaa säätelystrategioita lapselle.
<i>Miten lapsen itesäätelytaidot kehittyvät Muksuoppi-interventiossa?</i>	Lapsen itesäätelytaitoja tukee sitoutunut ammatillainen.	Lapsen osallisuus ja toimijuus vahvistuvat. Leimaantumisen, stigma ja negatiivinen kierre vähenevät. Kiusaaminen vähenee. Lapsi ja perhe voivat paremmin. Lapsen pätevydentunne kasvaa. Yhteisöllinen tuki vahvistuu, kun aikuiset ja vertaiset ovat lapsen kannustajia.	Lasten haastava käytös muuttuu vahvuudeksi, esim. aggressiivisuus myötätunnoksi. Lapsi saa leikkiverreita. Kokemus oppimisesta paranee. Lapsi pääsee ryhmän jäseneksi ja osalliseksi yhteisistä toimintoinnoista.	Kokonaisvallatset vaikutukset näkyvät lapsen kehityksessä ja oppimisessa sekä hänen ja perheensä hyvinvoinnissa. Lasten yhdenvertainen oppiminen mahdollistuu. Sosiaalisten suhteet ja yhteenkuuluvuus vahvistuvat. Lapsen myönteistä kehitystä, pätevydentuntoa ja uskon omiin kykyihin tuetaan.
<i>Implementointi</i>	Ammatilliaiset laativat yhteiset tavoitteet ja toimenpiteet lasten itesäätelytaitojen edistämiseksi. Pedagogista johtajuutta vahvistetaan.	Ammatilliaiset tukevat lapsen itesäätelytaitoja yhteissäädellessä ja lapsen orastavia taitoja hyödynnetään.	Ammatilliaiset auttavat lasta kehittämään itesäätelytaitoja erilaisissa tilanteissa.	Muksuopin toteuttaminen edellyttää varhaiskasvatuksen ammatilliaisten sitoutumista ja vahvaa asiantuntemusta sekä kykyä soveltaa Muksuoppia.

## **8.1 Varhaiskasvatuksen ammattilaisten pedagoginen osaaminen ja sitoutuminen lapsen itsesäätelytaitojen edistämiseen**

Tulokset osoittivat, että lasten itsesäätelytaidot kehittyivät merkitsevästi paremmin Muksuoppi-interventiossa suhteessa verrokkiryhmään. Väitöstutkimukseni tulosten perusteella voidaan syy eroavuuteen kohdentaa varhaiskasvatuksen ammattilaisten toimintaan. Interventioryhmän ammattilaisten toiminta näyttäytyi *vahvana sitoutumisena* ja verrokkiryhmän ammattilaisten toimintaa kuvattiin *pinnalliseksi sitoutumiseksi* lapsen itsesäätelytaitojen edistämiseen. Interventioryhmän ammattilaisten sitoutuminen oli tilastollisesti merkitsevästi vahvempaa kuin verrokkiryhmän ammattilaisten, kun verrattiin tulkintoja videoepisodeista. Interventioryhmän ammattilaisten sitoutumista voi kuvata herkkyytenä huomata lapsen tarpeet, lapsen stimuloimisena sekä myönteisenä rohkaisevuutena ja kannustuksena auttaa lasta uskomaan itseensä. He aktivoivat ja motivoivat lasta tarkoituksenmukaisesti sekä laajensivat lapsen toimintaa, kun lapsi oppi luottamaan omiin kykyihinsä. Lisäksi vahvaan sitoutumiseen kuului lapsen autonomian tukeminen mahdollistamalla hänen aloitteellisuutensa ja auttamalla neuvottelemaan konflikteissa tavoitteena oppia niiden avulla säätelemään toimintaansa (ks. Laevers, 1994). Verrokkiryhmän ammattilaisilla todettiin usein pinnallista sitoutumista lasten itsesäätelytaitojen tukemiseen. Heillä oli tarve sopia lasten väliset erimielisyydet nopeasti teknisellä anteeksipyyttämisellä ja purkaa itsesäätelyä haastava tilanne nopeasti. Tämä pinnallisen sitoutumisen tulos on yhteneväinen Kurjen (2017) väitöstutkimuksen tulosten kanssa.

Tarkasteltaessa tarkemmin interventioryhmän ammattilaisten vahvaa sitoutumista lapsen itsesäätelytaitojen edistämiseen, merkittävää oli vuorovaikutuksen laatu ja läsnä olevat pedagogiset tavoitteet. Ammatilainen keskusteli lapsen itsesäätelyä haastavien tilanteiden jälkeen lapsen kanssa perinpohjaisesti häntä syyllistämättä, auttaen häntä ymmärtämään syy-seuraussuhteita, toisen lapsen tunteita ja ei-toivotun käyttäytymisen seurauksia lapselle itselleen. Erityisesti aikuinen ja lapsi yhdessä miettivät, mitä pitäisi tehdä seuraavaksi ja mikä auttaisi lasta jatkossa myönteiseen vuorovaikutukseen. Lopuksi he yhdessä toteuttivat lapsen ehdottaman ratkaisun tilanteeseen, esimerkiksi anteeksipyyttämisen toiselta lapselta. Ammatilainen oli siten yhdessä säätelemässä lapsen tunteita ja käyttäytymistä sekä auttoi häntä onnistumaan liittymään takaisin muiden lasten pariin. Tältä osin väitöstutkimus tukee aikaisempia tutkimuksia aikuisen tuen ratkaisevasta asemasta lapsen itsesäätelytaitojen edistämisessä (Barkley, 2012; Espinet ym., 2013; Hadwin & Oshige, 2011,

247; Hamre & Pianta, 2005; McCaslin, 2009; Järvenoja ym., 2013, 34; Pöysä, 2020; Rimm-Kaufman ym., 2009; Salminen ym., 2021).

Väitöstutkimuksen interventioryhmän ammattilaisen toimintaa kuvasin vahvaksi, positiiviseksi ja vahvuusperustaiseksi pedagogiikaksi, jossa tavoitteena oli lapsen oppiminen ja säätelystrategian opettaminen lapselle, joilla tuettiin hänen toimijuuttaan. Ammattilaisten pedagogiikkaa kuvasin myös kekseliääksi ja vuorovaikutteiseksi, sellaiseksi, jossa lapsen osallisuus ja toimijuus kehittyvät. Tämä tulos on yhteneväinen aikaisempien tutkimusten kanssa ammattilaisten pedagogisesta osaamisesta ja lapsen osallisuuden tukemisesta (ks. Ahonen, 2015; Kangas ym., 2015; Kumpulainen ym., 2010; Salminen ym., 2021; Sairanen, 2020). Ammattilaisten pedagoginen osaaminen näyttäytyi lapsen itsesäätelytaitojen edistämisen systemaattisena suunnitteluna, missä jokaisella ammattilaisella oli merkittävä tukea antava rooli. Täten varhaiskasvatuksen ammattilaisten pedagoginen osaaminen on merkityksellistä arvioitaessa Muksuopin vaikutuksellisuutta, kuten myös Lillard (2017) on todennut.

Tarkasteltaessa pedagogista osaamista tarkemmin ammattilaiset tunnistivat lapsen itsesäätelyn tarkoituksen ja auttoivat lasta menestymään sosiaalisissa suhteissa (ks. Trommsdorff, 2009). Siten ammattilaiset ehkäisivät lapsen syrjintää ja tukivat lapsen hyväksytyksi tulemistä sekä yhteenkuuluvuuden tunnetta, kuten Poikkeus (2014) on kuvannut yhteisöllistä tukea lapselle. Omien kuvausten mukaan ammattilaiset tunnistivat lapsen lähikehityksen vyöhykkeen (ks. Bronson, 2000; Vygotsky, 1978). He tunnustivat myös sen, että lapsi, jolla on heikko itsesäätely, tarvitsee aikuisen tukea ja apua systemaattisesti ja pitkäkestoisesti. Lapsen orastavat itsesäätelytaidot lähikehityksen vyöhykkeen ulkoreunalla haastavat ammattilaisen pedagogista osaamista ja vahvaa sitoutumista pitkäkestoiseen pedagogiseen tukeen. Tämä vaatii ammattilaiselta ymmärrystä itsesäätelytaitojen merkityksestä lapsen hyvinvoinnille ja niiden kehittymisestä sekä erityisesti omien itsesäätelytaitojen hallintaa (ks. Bronson, 2000; Florez, 2011).

Kutsun lapsen kehitykseen liittyvää tietämystä, kykyä opettaa säätelystrategioita, havainnointiin perustuvaa lapsen osaamisen tunnistamista, taitoa soveltaa kullekin lapselle riittävän haasteellisia oppimisen tilanteita, kykyä tukea lapsiryhmän sensitiivisyyttä ja varhaiskasvatuksen tavoitteiden sisäistämistä *pedagogiseksi mahdollisuudeksi* (ks. Hautakangas ym., 2021b). Vastaavasti nimitimme Heikan ja kumppaneiden (painossa) kanssa näiden pedagogisten mahdollisuuksien ohittamista *pedagogiikan menetetyiksi mahdollisuuksiksi*. Pedagogista toimintaa arvioitaessa on vahvuuksien lisäksi arvioitava näitä menetettyjä mahdollisuuksia, sillä ne vaikuttavat

yksittäisen lapsen ja lapsiyhteisön hyvinvointiin pitkälle tulevaisuuteenkin. Vahva sitoutuminen lasten itsesäätelytaitojen edistämiseen ehkäisee kiusaamista, kuten aikaisemmat tutkimukset ovat osoittaneet (ks. Laine, 2002).

Väitöstutkimuksen tulosten mukaan ammattilaisten vahva sitoutuminen lasten itsesäätelytaitojen edistämiseen mahdollistui Muksuoppi-ohjelman joustavuuden ja sovellettavuuden vuoksi. Ohjelman periaatteena on, että itsesäätely on opittava taito, ja aikuinen tukee, kannustaa ja keskustelee lapsen kanssa sekä opettaa hänelle taidon oppimisen strategia (Furman, 2003). Siten Muksuoppi eroaa muista lapsen itsesäätelyä tukevista ohjelmista, koska se mahdollistaa varhaiskasvatuksen ammattilaisen pedagogisen vapauden ja vastuun sekä kokonaisvaltaisen lasten itsesäätelytaitojen tukemisen kaikissa toiminnoissa. Muksuoppi-ohjelma ei tarjoa tarkasti strukturoitua menetelmää tai toimintoja, kuten esimerkiksi Suomessa käytetyt Askeleittain, Papilio ja Ihmelliset vuodet -ohjelmat sekä muut kansainväliset ohjelmat (ks. Bierman ym., 2008; Bodrova & Leong, 1996; Jones ym., 2008; Kusché & Greenberg, 1994; Mayer ym., 2011; Raver ym., 2011; Scheithauer ym., 2008; Upshur ym., 2017; Wenz-Gross ym., 2018; Webster-Stratton & Reid, 2003; 2010). Tämän vuoksi Muksuoppi-ohjelma vaatii varhaiskasvatuksen ammattilaiselta pedagogista osaamista ja sitoutumista lapsen itsesäätelytaitojen edistämiseen.

Tässä väitöstutkimuksessa Muksuoppi näyttäytyy optimistisena ja taitoja sekä vahvuuksia korostavana ohjelmana, mikä liittyy Muksuopin positiivisen psykologian teoriakenttään kasvatustieteiden näkökulmasta. Perusteluna ovat Muksuopin optimistisuus, joka kuvastui ammattilaisten toiminnassa ja pedagogisissa perusteluissa (ks. Kumpulainen ym., 2014; Seligman & Csíkszentmihályi, 2000; Uusitalo-Malmivaara, 2014). Ohjelma tukee lapsilla ja aikuisilla kasvun asennetta, joka on positiivisen psykologian keskeisiä periaatteita (ks. Dweck, 2012). Ammattilaiset tukivat lapsen pätevyyden tunnetta kannustamalla lapsen uskoa itseensä sekä auttoivat lasta onnistumaan sinnikkäästi yrittäen. Ammattilaiset rakensivat yhteistä tukea lapsille niin, että koko lapsiryhmä harjoitteli jotain taitoa, eikä yksittäinen lapsi erottunut joukosta osaamattomampana. Lisäksi lapsen edistyminen itsesäätelytaitojen harjoittelussa tehtiin ryhmässä näkyväksi positiivisella tavalla, mikä auttoi lapsesta myönteisen kuvan syntymisessä muulle ryhmälle ja sitä kautta tuki positiivista kierrettä, kuten Dweck (2012) kuvaa myönteisten tunteiden laajentavaa vaikutusta. Muksuoppi-ohjelman käyttö tukee siis myönteisyyttä ja vahvuuksia korostavaa pedagogiikkaa (ks. Opetushallitus, 2014; 2018). Yhteenvedon voidaan todeta, että väitöstutkimus tuotti uutta tietoa lapsen itsesäätelytaitojen tukemisesta ja Muksuopista varhaiskasvatuksen pedagogisena välineenä.

## **8.2 Lapsen itsesäätelytaitojen kehittyminen Muksuoppi-interventiossa – hyvinvointia ja yhdenvertaisuutta**

Väitöstutkimukseni mukaan lapset ja ammattilaiset kuvasivat lukuisia etuja itsesäätelytaitojen kehittyessä Muksuoppi-interventiossa. Tämä puoltaa ohjelman käyttöä varhaiskasvatuksessa. Ensinnäkin Muksuoppi-ohjelma tukee lapsen osallisuutta ja toimijuutta, jotka ovat varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen tärkeitä periaatteita (Opetushallitus, 2014; 2018) sekä YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen periaatteita (Yhdistyneet kansakunnat, 1989). Tulos on yhteneväinen aikaisempien tutkimusten kanssa lapsen osallisuuden ja itsesäätelytaitojen oppimisen yhteydestä (ks. Kangas ym., 2016) ja vahvuuksien tunnistamisesta (Zimmerman, 1999).

Tulosten mukaan Muksuoppi-intervention avulla lapsen oppiessa itsesäätelytaitoja lapsen ja hänen perheensä hyvinvointi kasvoi. Väitöstutkimuksessa todetut itsesäätelytaitojen kehittymisen vaikutukset tukevat aikaisempia tutkimuksia lapsen mielenterveyden ja syrjäytymisen ehkäisystä ja perheen kokonaisvaltaisesta hyvinvoinnista (ks. Laine, 2002; Lajunen & Laakso, 2014; Poikkeus, 2014; Sajaniemi & Mäkelä, 2014). Muksuoppi-ohjelmaa toteutettiin lapsen huoltajien luvalla ja heidän halutessaan yhdessä heidän kanssaan, mikä puolestaan lisäsi tulosten vaikuttavuutta, kuten myös Boekaertsin (2011) tutkimus on osoittanut.

Väitöstutkimus kuvasi myös, miten lasten yhdenvertaisuutta voi rakentaa, kun he harjoittelivat yhdessä itsesäätelytaitoja, kuten esimerkiksi hyviä käytöstapoja. Tämä mahdollisti myös leimaamattomuuden kokemuksen yksittäisen lapsen osalta, kuten Poikkeus (2014) ehdottaa yhteisöllisestä tuesta. Lisäksi Muksuoppi-interventiossa kuvattiin positiivista oppimisilmapiiriä ja lapsen motivaatiota taidon oppimiseen, jotka ovat aikaisempien tutkimusten mukaan merkittäviä tekijöitä lapsen oppimisessa ja myöhemmässä menestyksessä (ks. Bodrova & Leong, 1996; Eisenberg ym., 2009; Trentacosta & Shaw, 2009).

Väitöstutkimuksessani lapset itse kertoivat, miten heidän itsesäätelytaitonsa kehittyivät Muksuoppi-interventiossa. Vaikka lapsuustutkimus on todettu haasteelliseksi (ks. Karlsson, 2012), tässäkin tutkimuksessa lasten kertomukset ja piirustukset laajensivat käsitystä lasten itsesäätelytaitojen kehitymisestä ja etenkin sen merkityksestä lapsille itselleen. Lapset kuvasivat, että heidän aikaisempi haastava käyttäytymisensä oli Muksuoppi-intervention avulla muuttunut tunteiden ja käyttäytymisen säätelytaidoksi ja siten heidän vahvuudekseen. Lapsen onnistuneeseen itsesäätelyyn liittyivät periksiantamattomuus ja sinnikkyys (ks. myös Veijalainen, 2020). Lapsen itsetunto ja minäpystyvyys kehittyvät

Lapsen itsesäätelytaitojen kehittyminen Muksuoppi-interventiossa

itsesäätelytaitojen edistyessä, kuten aikaisemmat tutkimukset ovat osoittaneet (ks. Bandura, 2010; Baumeister ym., 2003; Schunk & Zimmerman, 2007, ks. myös Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016).

Tulosten mukaan oli myös huomionarvoista, että lapsen jäsenyys ja rooli lapsiryhmässä muuttuivat itsesäätelytaitojen kehittymisen vaikutuksesta. Itsesäätelytaitojen kehittyminen heijastui myös lasten aktiivisemmassa osallitumisessa leikkeihin ja yhteiseen toimintaan varhaiskasvatuksen ammattilaisten tuella. Tämä tulos aikuisen tuen merkityksestä tukee aikaisempia tutkimuksia (ks. Duckworth & Seligman, 2005; Kjøbli, & Ogden, 2014; Kurki ym., 2016). Lapsen auttaminen liittymään toisten lasten yhteyteen ja hyväksytyksi tulevaksi ryhmässä on merkityksellistä (ks. myös Eisenberg ym., 2009) ja varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen ydintä (Opetushallitus, 2014; 2018).

### 8.3 Tutkimuksen vahvuudet ja rajoitteet

Varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen ohjaavissa asiakirjoissa lapsen itsesäätelytaitojen ja hyvinvoinnin tukeminen osallisuutta vahvistaen ovat keskeisiä periaatteita (Opetushallitus, 2014; 2018; Perusopetuslaki, 628/1998; Varhaiskasvatuslaki, 540/2018; Yhdistyneet kansakunnat, 1989). Vaikka lapsen itsesäätelytaitojen tukemisesta on lukuisia tutkimuksia, on kuitenkin todettu olevan tarpeen kehittää näitä taitoja tukevia interventioita, jotka ammattilaisten on helppo ottaa käyttöönsä (ks. Kurki, 2018; Määttä ym., 2017). Väitöstutkimukseni vastasi tähän tutkimustarpeeseen tuoden uutta tietoa Muksuopin mahdollisuuksista edistää lasten itsesäätelytaitojen kehittymistä (ks. Becker, 2014; Bentner, 2014; Perband & Rogner, 2019; Stephan, 2014).

Tämän väitöstutkimuksen tavoitteena oli ymmärtää, miten lapsen itsesäätelytaidot kehittyvät Muksuoppi-interventiossa, miten ammattilaiset tukevat lasta ja miten lapset itse kokevat itsesäätelytaitojen harjoittelun. Tämän tavoitteen saavuttamiseksi lapsen itsesäätelytaitojen kehittymistä tarkasteltiin kvantitatiivisin ja kvalitatiivisin menetelmin.

Seuraavaksi tarkastelen tutkimuksen validiteettia (*validity*) eli miten hyvin mittaus- ja tutkimusmenetelmä mittaa juuri sitä, mitä on tarkoituskin (ks. Nummenmaa ym., 1997). Tutkimuksen kohderyhmä, kysymykset ja valittu strategia tukevat ilmiön tutkimista. On kuitenkin todettava, että HTKS-testi mittaa vain tietyn tyyppisiä itsesäätelytaitoja, mutta on siinä hyvä mittari (ks. McClelland ym., 2014). CBRS-kysely mittaa ilmiötä toiselta kannalta, kysyen läheisiltä, ja näitä kahta kyselyä on käytetty tutkimuksissa yhdessä kuvamaan ilmiön moninaisuutta (Ponitz ym., 2009; von Suchodoletz ym., 2013).

Kvalitatiivisen perinteen mukaisesti käytän luotettavuuden käsitettä tarkastellessani tutkimuksen vahvuuksia ja rajoituksia. Luotettavuutta arvioitaessa tarkastellaan neljää tekijää: uskottavuus (*credibility*), luotettavuus (*dependability*), vahvistettavuus (*confirmability*) ja siirrettävyys (*transferability*) (ks. Korstjen & Moser, 2018).

Väitöstutkimuksesta onnistuttiin rakentamaan tietoa lapsen itsesäätelytaitojen kehittämisestä ja tukemisesta. Tulkintojen uskottavuutta (*credibility*) lisää se, että ne on pyritty esittämään osatutkimuksissa autenttisin esimerkein. Aineiston analyysivaiheessa tulkintoja pohdittiin myös yhdessä osatutkimuksissa mukana olleiden tutkijoiden kesken (Crowe ym., 2015).

Tutkimuksen luotettavuutta (*dependability*) arvioitaessa tarkastellaan tulosten totuudenmukaisuutta. Tämän väitöstutkimuksen osatutkimuksissa käytimme triangulaatiota (Korstjen & Moser, 2018). Väitöstutkijana vastasin tutkimuksen suunnittelusta, aineiston keräämisestä, menetelmien valinnoista, aineiston analyysistä sekä tuloksien ja johtopäätösten tekemisestä. Kaksi muuta kirjoittajaa tarkisti osatutkimusten luotettavuutta vaihe vaiheelta.

Tutkimustulosten siirrettävyyttä (*transferability*), toistettavuutta (*reliability*) ja vahvistettavuutta (*dependability*) arvioitaessa on huomioitava tämän monimenetelmäisen tutkimuksen konteksti, joka on tulosten raportoinnin yhteydessä pyritty kuvaamaan huolellisesti, johdonmukaisesti ja tarkoituksenmukaisella tavalla (Crowe ym., 2015; Korstjen & Moser, 2018). Tuloksia on arvioitu mahdollisten harhakuvitelmien tai muiden tutkijaan liittyvien ongelmien varalta, jotka ovat saattaneet aiheuttaa tulosten vääristymistä (Korstjen & Moser, 2018). Toimin kahdessa päiväkodissa johtajana intervention aikana, minkä jälkeen siirryin tutkijaksi analysoimaan tutkimustuloksia. Tästä näkökulmasta tutkimuksen luotettavuutta arvioitiin yhdessä ohjaajien kanssa ja olin erityisen tarkka tuloksia analysoitaessa. Ammattilaisten ja lasten kertomukset keräsin vasta viisi kuukautta intervention jälkeen, jolloin en ollut enää päiväkodinjohtajana. Tämä on todennäköisesti vähentänyt vastausten sosiaalista suotavuutta (ks. Paulhus & John, 1998).

Monimenetelmäisyydellä ja moninäkökulmaisuuksella sekä lasten, huoltajien ja ammattilaisten kuulemisella yritin tavoittaa laajemman ilmiön, lasten itsesäätelytaitojen kehittymisen ymmärtämistä. Kvantitatiivisten tulosten perusteella voitiin osoittaa, että lapsen itsesäätelytaidot kehittivät Muksuoppi-intervention avulla. Kattavasti arjen tilanteisiin painottuvan havainnoinnin avulla piirtyi kuva ammattilaisten toiminnan autenttisuudesta. Toisaalta on huomioitava ammattilaisten toiminnan videohavainnoinnin rajoitteet. Toiminta voi näyttäytyä toisessa tilanteessa toisenlaiselta, kun kamera ja tutkija eivät ole

Lapsen itsesäätelytaitojen kehittyminen Muksuoppi-interventiassa paikalla. On tärkeää huomioida, ettei elävien vuorovaikutustilanteiden koko rikkautta ja kirjoa voinut saavuttaa havainnoinnin ja kertomusten avulla. Osa tilanteista jäi havainnoimatta tai kirjaamatta.

Ammattilaisten kertomukset ovat heidän subjektiivisia kuvauksiaan omasta toiminnastaan. Toisaalta se tuo esille heidän ajatuksensa ja perustelunsa, jotka esimerkiksi havainnoinnissa jäävät näkymättömiin. Lasten piirustukset ja kertomukset ovat vaativa tutkimustapa, sillä siihen liittyvät lapsen taidot piirtäjinä ja kertojina. Erityisesti niin oli tässä väitöstutkimuksessa niiden lasten osalta, joilla oli tehostetun tai erityisen tuen tarpeita. Siksi annoin heille aikaa piirtämiseen ja kertomiseen ja myös keskustelu oli kannustavaa ja monivivahteista. Lapset kertoivat itselleen tärkeitä asioita, joita itsesäätelytaidon oppimisesta oli seurannut.

Tutkimuksen rajoituksena voidaan pitää melko pientä otoskokoja. Tutkimukseen osallistui 28 lasta ja heidän huoltajansa sekä 14 varhaiskasvatuksen ammattilaista kahdessa interventio päiväkodissa. Lisäksi verrokkiryhmä muodostui 15 lapsesta, heidän huoltajistaan ja ammattilaisista. Tutkimuksessa mukana olleet lapset, huoltajat ja ammattilaiset muodostavat pienen joukon varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen moninaisesta kentästä. Kun tarkastellaan lisäksi varhaiskasvatuksen ammattilaisten moninaisia toimintatapoja (ks. Ranta, 2020), tämä väitöstutkimus tavoitti vain osan laajasta tutkimuskohteestaan. Toisaalta etuna on ekologisesti validi ympäristö, eikä tämän kaltaista tutkimusta olisi voitu toteuttaa useammassa päiväkodissa samalla tutkijaresurssilla. Kaiken kaikkiaan sellaisia suurempia prosesseja, kuten lapsen itsesäätelytaidon kehittymiseen liittyviä tekijöitä ja niihin johtavia vuorovaikutuksellisia ja kognitiivisia tekijöitä, ei ole helppo dokumentoida kattavasti (Wolters, 2011).

Väitöstutkimukseni käytännön hyötynä voidaan esittää, että on tärkeää avata vuosia käytössä ollut Muksuoppi-ohjelma tutkimukselle ohjelman itsensä kehittämisen vuoksi. Erityisen tärkeää on tutkimuksen hyöty itsesäätelytaitojen kehittämiseen liittyvän tietämyksen lisäämiseksi. Nyt tutkittu Muksuoppi-interventio kuvaa kuitenkin kokonaisuudessaan ohjelman vaikuttavuutta ja moninainen aineisto ja eri näkökulmat tuottavat ilmiöstä rikasta kuvaa. Edellä mainituista rajoitteista huolimatta tutkimusaineistoa ja johtopäätöksiä voidaan pitää uutta tutkimustietoa tuottavina.

## **8.4 Käytännön implementointi ja suositukset**

Tässä luvussa pohdin väitöstutkimukseni tulosten merkitystä ja soveltamista käytäntöön. Toivon, että tulokset haastavat

Merja Hautakangas

varhaiskasvatuksen ammattilaisia pohtimaan omia työskentelytapojaan, vastuutaan ja mahdollisuuksiaan lapsen itsesätelytaitojen tukemisessa.

### ***Pedagogiikka ja suunnitteluprosessi***

Lapsen itsesätelytaitojen edistämässä on tärkeää kiinnittää huomiota systemaattiseen suunnitteluun ja pedagogisten mahdollisuuksien hyödyntämiseen. Muksuoppi-ohjelma tarjoaa tutkitun keinon tukea lapsen itsesätelytaitoja varhaiskasvatuksessa. Ohjelman viittatoista askelta voi seurata sellaisenaan, mutta myös soveltaa ja mukauttaa sitä yksittäisen lapsen ja lapsiryhmän tarpeisiin. Väitöstutkimuksen interventoryhmän ammattilaiset käyttivät sarjakuvittamista lapsen motivoinnin tukena ja taitopassia lapsen kehityksen konkreettisena seurantavälineenä. Sarjakuvittaminen perustuu Carol Grayn (1994) kehittämään visuaaliseen menetelmään. Taitopassi taas oli ammattilaisten kehittämä väline, johon lapsi sai onnistuneesta säätelytilanteesta tarran tai merkin, ja tietystä määrästä tarroja sovitun aineettoman palkkion. Tämä koettiin kannustavaksi lapselle tuoden pienetkin edistymisaskleet hänelle näkyviksi ja lisäten lapsen uskoa itseensä.

Pedagogisen suunnittelun lähtökohtana ovat opetussuunnitelmien tavoitteiden lisäksi lapsen tai lapsiryhmän kehitykselliset tarpeet, tässä tutkimuksessa lapsen itsesätelytaitojen edistäminen, jota tuettiin Muksuoppi-ohjelman keinoin. Lapsen itsesätelytaitojen tukemisen suunnittelu käsitti kaikki lapsen varhaiskasvatuspäivän hetket, toiminnot ja siirtymät sekä ammattilaisten vastuun ja toiminnan näissä tilanteissa. Käytännössä tämä tarkoitti lapsiryhmän ammattilaisten yhteistä suunnittelua, keskustelua ja sopimuksia siitä, miten missäkin tilanteessa toimitaan ja kuka on vastuussa kulloinkin itsesätelyä harjoittelevasta lapsesta tarjoamalla hänelle tukea ja apua säätelyä haastavissa tilanteissa. Lapsen lähellä, tietoisena lapsen tarpeista, oli aina joku ammattilainen. Haastavat tilanteet suunniteltiin tarkemmin esimerkiksi siirtymiä porrastamalla ja rauhallisella ilmapiirillä niin, että lapsi sai niistä myös onnistumisen kokemuksia.

Pedagogisen suunnittelun lisäksi lasten itsesätelytaitojen edistäminen vaatii kaikkien ammattilaisten tuen ja sitoutumisen yhteisiin tavoitteisiin ja toimintaperiaatteisiin. Tässä pedagoginen johtajuus on merkittävä tekijä (ks. Fonsén, 2014; Heikka, 2014; Kovalainen, 2020). Yhteistä arvoista, toimenpiteistä ja vastuista sopiminen on pedagogista johtajuutta.

### ***Ammattilaisten toiminta ja sitoutuminen***

Onnistumisen kokemukset ovat lapselle erityisen tärkeitä. Ammattilaisen kannustus, rohkaisu yrittämään ja uskon vahvistaminen lapsen omiin kykyihin kuuluvat Muksuopin periaatteisiin ja ovat pedagogiikan ydintä.

Verrokkiryhmässä näiden periaatteiden noudattaminen oli heikompaa, mikä kuvaa ammattilaisten erilaisia tapoja sitoutua lapsen hyvinvoinnin tukemiseen. Siksi ammattilaisten pedagogisessa suunnittelussa ja yhteisten sopimusten laatimisessa tulisi keskustella ja arvioida, miten he sitoutuvat näihin periaatteisiin ja miten toista muistutetaan, jos hän ei niin toimi.

Tutkimuksen havaintojen mukaan kukaan toinen ammattilainen verrokkiryhmässä ei reagoinut toisen ammattilaisen pinnalliseen sitoutumiseen ja nopeisiin haastavien tilanteiden ratkaisuihin. Kannustaisin ja rohkaisisin puhumaan ja sopimaan yhteisistä arvoista, periaatteista ja toimintatavoista lapsiryhmän ammattilaisten kesken sekä yhdessä koko työyhteisön kanssa. Tämä liittyy pedagogisen johtajuuden tehtäviin, joista yhteisön johtaja kantaa vastuun ja jakaa vastuuseen liittyviä tehtäviä jaetun pedagogisen johtajuuden periaattein yhteisön opettajien ja kasvattajien kesken (ks. Fonsén, 2014; Heikka, 2014). Jos tämä ei toteudu tai on satunnaista, pedagogiikan puuttumista voidaan kutsua *pedagogisen johtajuuden menetetyiksi mahdollisuuksiksi*. Tai, kuten Kovalainen (2020) kuvasi ilmiötä, pedagogiikan vajeeksi. Kaiken kaikkiaan yhteiset arvot, pelisäännöt ja toimintatavat luovat laadukasta varhaiskasvatusta ja mahdollistavat jokaisen lapsen oppimisen ja kokonaisvaltaisen kehityksen.

## 8.5 Yhteenvedo ja tulevaisuuden suunnat

Tutkimusta itsesäätelytaitojen harjoittamisesta tarvitaan edelleen. Suosittelen, että jatkossa Muksuoppi-ohjelmaa tutkittaisiin laajemmalla otoksella, jossa olisi mukana lapsia, huoltajia ja varhaiskasvatuksen ammattilaisia. Lisäksi tutkimus erilaisissa lapsiryhmissä ja monikulttuurisissa ympäristöissä lisäisi tietoa ohjelman sovellettavuudesta ja vaikuttavuudesta. Tärkeää on myös selvittää, miten itseohjautuvasti päiväkodin työntekijät pystyvät ottamaan Muksuopin käyttöön, kun paikalla ei jatkuvasti ole Muksuoppi-ammattilaista.

Jatkotutkimusaihe on myös ammattilaisen sitoutuminen lapsen itsesäätelytaitojen edistämiseen, mitkä tekijät siihen vaikuttavat, mitkä sitä auttavat ja miten ammattilainen motivoituu itse ja miten muodostuu vahva sitoutuminen. Jatkotutkimuksen aiheena voi olla myös se, miten lapsen itsesäätelytaitojen edistäminen eroaa varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa, mitä en tutkinut tässä väitöstutkimuksessa, vaikka mukana oli lapsia molemmista.

Yhteenvedona voidaan todeta, että väitöstutkimuksen tulosten mukaan lapsen itsesäätelytaidot kehittyivät Muksuoppi-intervention avulla. Tulokset osoittivat, että varhaiskasvatuksen ammattilaisen pedagoginen osaaminen ja sitoutuminen olivat selittäviä tekijöitä interventioryhmän ja

verrokkiryhmän välillä. Tutkimuksessa löydettiin interventoryhmän ammattilaisten vahva sitoutuminen lapsen itsesäätelytaitojen edistämiseen. Ammattilaisten pedagoginen osaaminen olikin merkittävä tekijä arvioitaessa Muksuopin vaikuttavuutta. Keskeistä oli vuorovaikutuksellisuus ja kekseliäs pedagogiikka, joita tuki Muksuopin optimistisuus ja kasvun näkökulma. Vahvistui myös, että Muksuoppi-ohjelmaa voi joustavasti soveltaa yksittäisen lapsen ja koko lapsiryhmän itsesäätelytaitojen harjoitteluun. Lisäksi ammattilaiset muokkasivat ohjelmaa tilanne- ja yksilökohtaisesti sekä hyödynsivät lapsen oppimista ja motivoitumista lisääviä työkaluja.

Toiseen tutkimuskysymykseen, miten lapsen itsesäätelytaidot kehittyivät Muksuoppi-interventiossa, lapset ja varhaiskasvatuksen ammattilaiset kuvasivat lukuisia myönteisiä muutoksia. Lapsen oppiessa itsesäätelytaitoja hän pääsi irti negatiivisesta kehästä, joka oli voinut aiheutua esimerkiksi aggressiivisuudesta. Lapsi sai leikkikavereita ja merkityksellisiä leikkikokemuksia. Myös koko perheen hyvinvoinnin koettiin lisääntyvän lapsen säädellyn käyttäytymisen seurauksena. Lisäksi lasten omat kokemukset olivat myönteisiä. Heidän heikosta itsesäätelystään oli tullut taidon harjoittelun avulla vahvuus, kuten esimerkiksi aggressiivisuudesta ystävällisyys. Heidän käyttäytymisensä oli muuttunut, mikä oli vaikuttanut positiivisesti heidän jäsenyyteensä ja rooliinsa lapsiryhmässä. Nämä ovat merkittäviä vaikutuksia lapselle itselleen, heidän vertaisilleen ja läheisilleen, mutta myös oppimiselle ja kokonaisvaltaiselle hyvinvoinnille.

Lopuksi voidaan todeta, että lapsen itsesäätelytaitojen edistämällä on merkittäviä ja kokonaisvaltaisia vaikutuksia lapselle, hänen perheelleen ja koko lapsen yhteisöille. Lapsen itsesäätelytaitojen tukeminen luo pohjan myöhemmälle kyvykkyydelle pärjätä yhteiskunnassa ja toimia sosiaalisesti rakentavasti. Lisäksi varhaiskasvatuksen laatua ja ammattilaisen pedagogista osaamista voi arvioida siitä, miten lapsen itsesäätelytaitoja edistetään. Lapsen itsesäätelytaitojen edistäminen pedagogisena osaamistavoitteena yksittäiselle lapselle ja lapsiryhmälle tulee olla jaetun pedagogisen johtajuuden arvioinnin kohde.

*”Meidän suurin vapautemme on vapaus valita asenteemme.”*

*~ Viktor Frankl*

## Lähteet

- Aasheim, M., Drugli, M.-B., Reedtz, C., Handegård, B.H., & Martinussen, M. (2018). Change in teacher–student relationships and parent involvement after implementation of the Incredible Years Teacher Classroom Management programme in a regular Norwegian school setting. *British Educational Research Journal*, 44, 1064–1083. <https://doi.org/10.1002/berj.3479>
- 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 kasvatus tilanteissa*. Acta Universitatis Tamperensis 2115. Tampereen yliopisto. <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/98158/978-951-44-9971-5.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Alanen, L. (2001). Explorations in generational analysis. Teoksessa L. Alanen & B. Mayall (toim.), *Conceptualizing child-adult relations* (s. 11–22). Routledge.
- Alava, J., Kovalainen, M. T., & Risku, M. (2021). Pedagoginen johtajuus järjestelmä- ja systeemitason muutoksessa. Teoksessa A-S. Holappa, A. Hyyryläinen, P. Kola-Torvinen, S. Korva, & A-S. Smeds-Nylund (toim.), *Kasvatus- ja koulutusalan johtaminen* (s. 116–139). PS-kustannus.
- Alijoki, A., Suhonen, E., Nislin, M., Kontu, E., & Sajaniemi, N. (2013). Pedagogiset toiminnat erityisryhmissä ja oppimisympäristön laatu. *Journal of Early Childhood Education Research*, 2(1), 24–47. <https://jecer.org/fi/wp-content/uploads/2013/08/Alijoki-Suhonen-Nislin-Kontu-Sajaniemi-issue2-2.pdf>
- 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.
- Bandura, A. (2010). *Self-efficacy*. *The Corsini encyclopedia of psychology*, 1–3. <https://doi.org/10.1002/9780470479216.corpsy0836>
- Barkley, R. A. (2012). *Executive functions: What they are, how they work, and why they evolved*. The Guilford Press.

- Barnett, W., Jung, K., Yarosz, D., Thomas, J., Hornbeck, A., Stechuk, R., & Burns, S. (2008). Educational effects of the tools of the mind curriculum: A randomized trial. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(3), 299–313. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2008.03.001>
- Bauman, Z. (2003). *Sosiologinen ajattelu* (4. painos). Vastapaino.
- Baumeister, R.F., Campbell, J. D., Krueger, J. I., & Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *Psychological science in the public interest*, 4(1), 1–44. <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.508.2792&rep=rep1&type=pdf>.
- Baumeister, R. F., & Vohs, K. D. (2004). *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications*. Guilford Press.
- 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.
- Bhaskar, R. (2008). *A Realist Theory of Science. With a new introduction*. Routledge.
- Bierman, K. L., Domitrovich, C. E., Nix, R. L., Gest, S. D., Welsh, J. A., Greenberg, M. T., Blair, C., Nelson, K. E., & Gill, S. (2008a). Promoting academic and social-emotional school readiness: the head start REDI program. *Child Dev.*, 79(6), 1802–17. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01227.x>
- Bierman, K. L., Nix, R. L., Greenberg, M. T., Blair, C., & Domitrovich, C. E. (2008b). Executive functions and school readiness intervention: Impact, moderation, and mediation in the Head Start REDI Program. *Development and Psychopathology*, 20, 821–843. <https://doi.org/10.1017/S0954579408000394>
- 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., McKinnon, R.D., & Daneri, M.P. (2018). Effect of the Tools of the Mind kindergarten program on children's social and emotional development. *Early Childhood Research Quarterly*, 43, 52–61. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.01.002>
- Blair, C., & Raver, C. (2014). Closing the Achievement Gap through Modification of Neurocognitive and Neuroendocrine Function: Results from a Cluster

## Lapsen itsesäätelytaitojen kehittyminen Muksuoppi-interventiossa

- Randomized Controlled Trial of an Innovative Approach to the Education of Children in Kindergarten. *PLoS ONE* 9(11). [https://doi:10.1371/journal.pone.0112393](https://doi.org/10.1371/journal.pone.0112393)
- 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>
- Blum-Kulka, S., & Dvir-Gvirsman, S. (2011). Peer Interaction and Learning. Teoksessa S. Järvelä (toim.), *Social and Emotional Aspects of Learning* (s. 156–161). Elsevier.
- Bodrova, E., & Leong, D. (1996). *Tools of the Mind: The Vygotskian Approach to Early Childhood Education*. Pearson.
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2001). Tools of the mind a case study of implementing the Vygotskian approach in American early childhood and primary classrooms. *Innodata Monographs*, 7, 1–44. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED455014.pdf>
- 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.
- Booth, A., O'Farrelly, C., Hennessy, E., & Doyle, O. (2019). 'Be good, know the rules': Children's perspectives on starting school and self-regulation. *Childhood*, 26(4), 509–524. <https://doi.org/10.1177/0907568219840397>
- Bridges, D. (2017). *Philosophy in Educational Research: Epistemology, Ethics, Politics and Quality*. Springer.
- Bronson, M. B. (2000). *Self-regulation in early childhood: Nature and nurture*. Guilford Press.
- Bronson, M. B., Tivnan, T., & Seppanen, P. S. (1995). Relations between teacher and classroom activity variables and the classroom behaviors of prekindergarten children in Chapter 1 funded programs. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 16, 253–282. [https://doi:10.1016/0193-3973\(95\)90035-7](https://doi.org/10.1016/0193-3973(95)90035-7)
- Clements, D. H., Sarama, J., Unlu, F., & Layzer, C. (2012). *The efficacy of an intervention synthesizing scaffolding designed to promote self-regulation with an early mathematics curriculum: Effects on executive function*. Paper presented at the 2012 meeting of the Society for Research on Educational Effectiveness, Washington, DC. <https://eric.ed.gov/?id=ED530177>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL]. (2021, 3. syyskuuta). *What is SEL?* <https://casel.org/>

- Colliver, Y. (2017). From listening to understanding: Interpreting young children's perspectives. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(6), 854–865. <https://doi:10.1080/1350293X.2017.1380882>
- Committee for Children. (2011). *Second Step. Review of research Social-Emotional Learning for Early Learning*.  
[https://assets.ctfassets.net/98bcvzcrxcl0/4zJTg0BIqsyIQIywY6uOqo/9e1dece6d2bc1d42c31518544f4ae74d/EL\\_Review\\_Research\\_SS.pdf](https://assets.ctfassets.net/98bcvzcrxcl0/4zJTg0BIqsyIQIywY6uOqo/9e1dece6d2bc1d42c31518544f4ae74d/EL_Review_Research_SS.pdf)
- Cook, B.G., & Schirmer, B.R. (2003). What is special about special education? *Journal of Special Education*, 37 (3), 139–139.  
<https://doi.org/10.1177/00224669030370031001>
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage.
- Crocker, J., Brook, A. T., Niiya, Y., & Villacorta, M. (2006). The pursuit of self-esteem: Contingencies of self-worth and self-regulation. *Journal of personality*, 74(6), 1749–1772. <https://doi:10.1111/j.1467-6494.2006.00427.x>
- Crowe, M., Inder, M., & Porte, M. (2015). Conducting qualitative research in mental health: Thematic and content analyses. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*, 49(7), 616–623.  
<https://doi:10.1177/0004867415582053>
- Dewey, J. (2012). *Filosofian uudistaminen*. Vastapaino.
- 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>
- Duckworth, A., & Seligman, M. (2005). Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents. *Psychological science*, 16(12), 939–944. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2005.01641.x>
- Dweck, C. S. (2012). *Mindset. How you can fulfill your potential*. Robinson.
- Eisenberg, N., Spinrad, T., & Eggum, N. (2010a). Emotion-Related Self-Regulation and Its Relation to Children's Maladjustment. *The Annual Review of Clinical Psychology*, 6, 495–525.  
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3018741/>
- Eisenberg, N., Valiente, C., & Eggum, N. (2010b). Self-Regulation and School Readiness. *Early Education and Development*, 21(5), 681–698.  
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3018834/>
- 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.

## Lapsen itsesäätelytaitojen kehittyminen Muksuoppi-interventiossa

- 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>
- Elias, C. L., & Berk, L. E. (2002). Self-regulation in young children: Is there a role for sociodramatic play? *Early Childhood Research Quarterly*, 17(2), 216–238. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(02\)00146-1](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(02)00146-1)
- Enyedy, N. (2003). Knowledge construction and collective practice: at the intersection of learning, talk, and social configurations in a computer-mediated mathematics classroom. *Journal of the Learning Sciences*, 12, 361–407. <https://www.jstor.org/stable/1466922>
- Espinet, S. D., Anderson, J. E., & Zelazo, P. D. (2013). Reflection training improves executive function in preschool-age children: Behavioral and neural effects. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 4, 3–15. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2012.11.009>
- Fine S., Izard, C., Mostow, A., Trentacosta, C., & Ackerman, B. (2003). First grade emotion knowledge as a predictor of fifth grade self-reported internalizing behaviors in children from economically disadvantaged families. *Development and Psychopathology*, 15(2), 331–342. <https://doi.org/10.1017/S095457940300018X>
- 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](https://www.sd59.bc.ca/sites/default/files/2019-04/Self-Regulation_Florez_OnlineJuly2011.pdf)
- Fonsén, E. (2014). *Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksessa*. Acta Universitatis Tamperensis 1914. Tampereen yliopisto. <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/95050/978-951-44-9397-3.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Frankl, V. E., Jokinen, O., & Sandborg, E. (2002). *Ihmisyiden rajalla*. Otava.
- 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.
- Gestsdottir, S., von Suchodoletz, A., Wanless, S. B., Hubert, B., Guimard, P., Birgisdottir, F., Gunzenhauser, C., & McClelland, M. (2014). Early Behavioral Self-Regulation, Academic Achievement, and Gender: Longitudinal Findings from France, Germany, and Iceland. *Applied Developmental Science*, 18(2), 90–109. <https://doi.org/10.1080/10888691.2014.894870>

- Gollop, M. M. (2000). Interviewing children: a research perspective. Teoksessa A. B. Smith; N. J. Taylor & M. M. Gollop (toim.), *Children's voices. Research, policy and practice* (s. 18–36). Pearson Education New Zealand Limited.
- Graham, A., & Fitzgerald, R. (2011). Supporting children's social and emotional well-being: Does "having a say" matter? *Children & Society*, 25(6), 447–457. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2010.00295.x>
- 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. (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). Lapsen itsesäätelytaitojen tukeminen Muksuopin keinoin: Varhaiskasvatuksen ammattilaisten kertomuksia. *Journal of Early Childhood Education Research*, 10(2), 293–328. <https://jecer.org/lapsen-itsesaatelytaitojen-tukeminen-muksuopin-keinoin-varhaiskasvatuksen-ammattilaisten-kertomuksia/>
- Hautakangas, M., Uusitalo, L., & Kumpulainen, K. (Hyväksytty ja julkaistaan keväällä 2022). 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*. International Perspectives on Early Childhood Education and Development 36. Springer Nature. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-91297-0\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-030-91297-0_9)
- Hautamäki, A. (2019). *Näkökulmarelativismi. Tiedon suhteellisuuden ongelma*. SoPhi.

- Heikka, J. (2014). *Distributed pedagogical leadership in early childhood education*. Acta Universitatis Tamperensis 1908. Tampereen yliopisto. <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/95016/978-951-44-9381-2.pdf?sequence=1>
- Heikka, J., Koivula, M., Hautakangas, M., & Suhonen, K. (painossa). Shadowing Centre Directors as Pedagogical Leaders in Early Childhood Education Settings in Finland. Teoksessa M. R. Modise, N. C. Phatudi, Phala, J. Heikka, E. Fonsén, & M. Boe (toim.), *Global Perspectives of Leadership in Early Childhood Education and Care*. ILRF.
- Hernández, M. M., Eisenberg, N., Valiente, C., Spindrad, T. L., Berger, R. H., Vanschynkel, S. K., Silva, K. M., Diaz, A., Thompson, M. S., Gal. D. E., & Southworth, J. (2017). Bidirectional Associations Between Emotions and School Adjustment. *Journal of personality*, 86(5), 853–867. <https://doi.org/10.1111/jopy.12361>
- Hicks D. (1996). Contextual inquires: a discourse-oriented study of classroom learning. Teoksessa D. Hicks (toim.), *Discourse, learning and schooling* (s. 104–141). Cambridge University Press.
- 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.
- Huebner, E., Gilman, R., Reschly, A., & Hall, R. (2009). Positive Schools. Teoksessa S. J. Lopez & C. R. Snyder (toim.), *The Oxford Handbook of Positive Psychology* (s. 561–568). Oxford University Press.
- Insoo, K.B., & Steiner, T. (2003). *Children's solution work*. Norton cop.
- Izard, C. E., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B., & Youngstrom, E. (2001). Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *Psychological Science*, 12, 18–23. <https://www.jstor.org/stable/40063561>
- Johnson, R., Onwuegbuzie, A., & Turner, L. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112–133. <https://doi.org/10.1177/1558689806298224>
- Järvenoja, H., Volet, S., & Järvelä, S. (2013). Regulation of emotions in socially challenging learning situations: An instrument to measure the adaptive and social nature of the regulation process. *Educational Psychology*, 33(1), 31–58. <https://doi.org/10.1080/01443410.2012.742334>
- Kangas, J. (2016). *Enhancing children's participation in early childhood education through participatory pedagogy*. Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-1833-2>
- Kangas, J., Ojala, M., & Venninen, T. (2015). Children's self-regulation in the context of participatory pedagogy in early childhood education. *Early*

Merja Hautakangas

*Education and Development*, 26(5–6), 847–870.

<https://doi.org/10.1080/10409289.2015.1039434>

- Karlsson, L. (2012). Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen ja toiminnan poluilla. Teoksessa L. Karlsson & R. Karimäki (toim.), *Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan* (s. 17–66). Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Karlsson L. (2016). Lapsinäkökulmainen tutkimus ja aineiston tuottaminen. Teoksessa K.P. Kallio, A. Ritala-Koskinen, & N. Rutanen (toim.), *Missä lapsuutta tehdään?* (s. 121–141). Nuorisotutkimusseura. Verkkojulkaisu 106.  
[https://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/missa\\_lapsuutta\\_tehdaan.pdf](https://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/missa_lapsuutta_tehdaan.pdf)
- Kjøbli, J., & Ogden, T. (2014). A randomized effectiveness trial of individual child social skills training: Six-month follow-up. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 8, 31. <https://doi.org/10.1186/s13034-014-0031-6>
- Koivula, M., Laakso, M., Viitala, R., Neitola, M., Hess, M., & Scheithauer, H. (2020). Adaptation and implementation of the German social-emotional learning programme Papilio in Finland: A pilot study. *International Journal of Psychology*, 55(S1), 60–69.  
<https://doi.org/10.1002/ijop.12615>
- Korstjen, I., & Moser, A. (2018). Series: Practical guidance to qualitative research. Part 4: Trustworthiness and publishing. *European Journal of General Practice*, 24(1), 120–124.  
<https://doi.org/10.1080/13814788.2017.1375092>
- Kovalainen, M. T. (2020). *Pedagoginen johtajuus ja sen vaje yleissivistävän perusopetuksen järjestelmä- ja systeemitason muutoksessa*. JYU dissertations 257. Jyväskylän yliopisto.  
[https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/71244/978-951-39-8243-0\\_vaitoso4092020.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/71244/978-951-39-8243-0_vaitoso4092020.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Kozulin, A. (2003). Psychological Tools and Mediated Learning. Teoksessa A. Kozulin, B. Gindis, V. S. Ageyev and S. M. Miller (toim.), *Vygotsky's educational theory in cultural context* (s. 15–38). Cambridge University Press.
- Kumpulainen, K. (2018). A principled, personalised, trusting and child-centric ECEC system in Finland. Teoksessa S. L. Kagan (toim.), *The Early Advantage 1: Early Childhood Systems That Lead by Example* (s. 72–98). Teachers College Press.
- Kumpulainen, K., Krokfors, L., Lipponen, L., Tissari, V., Hilppö, J., & Rajala, A. (2010). *Oppimisen sillat. Kohti osallistavia oppimisympäristöjä*. Yliopistopaino.

## Lapsen itsesäätelytaitojen kehittyminen Muksuoppi-interventiossa

- Kumpulainen, K., Karttunen, M., Juurola, L., & Mikkola, A. (2014). Towards children's creative museum engagement and collaborative sense-making. *Digital Creativity*, 25(3), 233–246.  
<https://doi.org/10.1080/14626268.2014.904370>
- 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.
- Kumpulainen, K., & Renshaw, P. (2007). Cultures of learning. *International Journal of Educational Research*, 46, 109–115.  
<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2007.09.009>
- 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. (2017). *Young children's emotion and behaviour regulation in socio-emotionally challenging situations*. Acta universitatis ouluensis E 174. Oulun yliopisto. <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9789526216973.pdf>
- 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. <https://jecer.org/wp-content/uploads/2018/12/Kurki-Jarvenoja-Jarvela-issue7-2.pdf>
- 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>
- Kusché, C. A., & Greenberg, M. T. (1994). *The PATHS Curriculum*. Developmental Research and Programs.
- Kyöstilä, S. (2018). *Sosioemotionaalisten taitojen tukeminen 6–7-vuotiailla lapsilla Askeleittain – opetusohjelman avulla*. [Lisensiaatintutkimus]. Helsingin yliopisto.  
[https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/255277/Kyöstilä\\_Sat\\_u\\_Lisensiaatintyö\\_2018.pdf?sequence=4&isAllowed=y](https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/255277/Kyöstilä_Sat_u_Lisensiaatintyö_2018.pdf?sequence=4&isAllowed=y)
- Laevers, F. (1994). "The Leuven Involvement Scale for Young". Teoksessa F. Laevers (toim.), *Children. Manual. Experiential Education Series, No 1*. Centre for Experiential Education.

- 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). Ylivillkkaiden 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.
- Lansdown, G. (2010). The realisation of children's participation rights: critical reflections. Teoksessa B. Percy-Smith & N. Thomas (toim.), *A handbook of children and young people's participation: Perspectives from theory and practice* (s. 11–23). Routledge.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.
- Lewis, C.I. (1956). *Mind and the World Order, Outline of a Theory of Knowledge*. Dover.
- Li-Grining, C. P., Raver, C. C., Smallwood, K. M., Sardin, L., Metzger, M. W., & Jones, S. M. (2010). Understanding and improving classroom emotional climate in the “real world”: The role of Head Start teachers' psychosocial stressors. *Early Education and Development*, 21, 65–94. [https://doi: 10.1080/10409280902783509](https://doi.org/10.1080/10409280902783509)
- Lillard, A. (2017). *Montessori: The science behind the genius*. Oxford University Press.
- Lillard, A., & Else-Quest, N. (2006). Evaluating Montessori education. *Science*, 313(5795), 1893–1894. <https://doi.org/10.1126/science.1132362>
- Lipponen, K. (2014). Positiivinen psykologia ja ratkaisukeskeisyys psykoterapiassa. Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.), *Positiivisen psykologian voima* (s. 200–221). PS-kustannus.
- Lonigan, C. J., & Phillips, B. M. (2012). *Comparing skills-focused and self-regulation focused preschool curricula: Impacts on academic and self-regulatory skills*. Paper presented at the 2012 meeting of the Society for Research on Educational Effectiveness, Washington, DC.
- Luria, A. R. (1980). *Higher cortical functions in man*. Basic Books.
- Matthews, J. S., Ponitz, C. C., & Morrison, F. J. (2009). Early gender differences in self-regulation and academic achievement. *Journal of educational psychology*, 101(3), 689–704. [https://doi: 10.1037/a0014240](https://doi.org/10.1037/a0014240)
- Mayer, H., Tukac R., & Scheithauer, H. (2011). Papilio – Preventing behavioural disorders and promoting social-emotional competence in preschool children in Germany. Teoksessa M. Coester & E. Marks (toim.), *International perspectives of crime prevention 3. Contributions from the 3rd annual international forum 2009* (s. 59–65). Forum Verlag Godesberg GmbH.

- McCaslin, M. (2009). Co-regulation of student motivation and emergent identity. *Educational Psychologist, 44*(2), 137–146.  
<https://doi.org/10.1080/00461520902832384>
- McCaslin, M., & Burross, H. (2011). Research on Individual Differences within a Sociocultural Perspective: Coregulation and Adaptive Learning. *Teachers College Record, 113*, 3325–3349.  
<https://arizona.pure.elsevier.com/en/publications/research-on-individual-differences-within-a-sociocultural-perspec>
- 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. M., Cameron, C. E., Connor, C. M., Farris, C. L., Jewkes, A. M., & Morrison, F. J. (2007). Links between behavioral regulation and preschoolers' literacy, vocabulary, and math skills. *Developmental Psychology, 43*, 947–959. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.4.947>
- McClelland, M. M., Cameron, C. E., Duncan, R., Bowles, R. P., Acock, A. C., Miao, A., & Pratt, M. (2014). Predictors of early growth in academic achievement: The Head-Toes-Knees-Shoulders task. *Frontiers in Psychology, 5*, 1–14. <https://doi:10.3389/fpsyg.2014.00599>
- McClelland, M. M., Ponitz, C. C., Messersmith, E., & Tominey, S. (2010). Self-regulation: The integration of cognition and emotion. Teoksessa R. M. Lerner & W. F. Overton (toim.), *The handbook of life-span development. Vol. 1: Cognition, neuroscience, methods* (s. 509–553). Wiley.
- 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](https://doi:10.1353/foc.2017.0002)
- McLaughlin, C. (2008). Emotional Well-Being and Its Relationship to Schools and Classrooms: A Critical Reflection. *British Journal of Guidance & Counselling, 36*(4), 353–366. [https://doi: 10.1080/03069880802364486](https://doi:10.1080/03069880802364486)
- 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>
- Mustola, M., Kärjä, A-V., Böök, M. L., & Mykkänen, J. (2017). *Visuaaliset menetelmät lapsuuden- ja nuorisotutkimuksessa* (s. 11–23).

- Nuorisotutkimusverkosto / Nuorisotutkimusseura. Verkkojulkaisuja, 123.  
[https://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/visuaaliset\\_menetelmat\\_verkko.pdf](https://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/visuaaliset_menetelmat_verkko.pdf)
- Montessori, M. (1949). *Education and peace*. Henry Regnery Company.
- Moy, G. E., & Hazen, A. (2018). A systematic review of the Second step program. *Journal of School Psychology, 71*, 18–41.  
<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2018.10.006>
- 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.  
[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lasten\\_sosioemotionaalisten\\_taitojen\\_tukeminen\\_varhaiskasvatuksessa.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lasten_sosioemotionaalisten_taitojen_tukeminen_varhaiskasvatuksessa.pdf)
- Nores, M., & Barnett, S. (2010). Benefits of early childhood interventions across the world: Investing in the very young. *Economics of Education Review, 29*, 271–282. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2009.09.001>
- Nummenmaa, T., Konttinen, R., Kuusinen, J., & Leskinen, E. (1997). *Tutkimusaineiston analyysi*. WSOY.
- Nye, E., Melendez-Torres, G., & Gardner, F. (2019). Mixed methods systematic review on effectiveness and experiences of the Incredible Years Teacher Classroom Management programme. *Rev Educ, 7*, 631–669.  
<https://doi.org/10.1002/rev3.3145>
- Opetushallitus. (2014). *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 2014:94.
- Opetushallitus. (2018). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 2018:3a.
- Paananen, M. (2019). *Mastering learning situations: self-regulation, executive functions and self-regulatory efficacy among elementary school pupils*. JYU Dissertations 149. Jyväskylän yliopisto.  
[https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/66126/978-951-39-7928-7\\_vaitos16112019.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/66126/978-951-39-7928-7_vaitos16112019.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- 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

## Lapsen itsesäätelytaitojen kehittyminen Muksuoppi-interventiossa

- Motives. *Journal of Personality*, 66(6), 1025–1060. [https://doi: 10.1111/1467-6494.00041](https://doi.org/10.1111/1467-6494.00041)
- Perband, A. (2016). *Das systemisch-lösungsorientierte Programm "Ich schaffs!" aus der Perspektive der Positiven Psychologie*. [Väitöskirja]. Universität Osnabrück. [https://repositorium.ub.uni-osnabrueck.de/bitstream/urn:nbn:de:gbv:700-2016080914813/7/thesis\\_perband.pdf](https://repositorium.ub.uni-osnabrueck.de/bitstream/urn:nbn:de:gbv:700-2016080914813/7/thesis_perband.pdf)
- 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>.
- Perusopetuslaki* (628/1998). <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Perry, N. E., & Winne, P. H. (2006). Learning from learning kits: gStudy traces of students' self-regulated engagements with computerized content. *Educational Psychology Review*, 18, 211–228. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9014-3>
- Peterson, C., & Seligman, M.E.P. (2004). *Character strengths and virtues: a handbook and classification*. Oxford University Press.
- Piironen, T. (2013). *Margaret Archerin dualistinen yhteiskuntateoria – kriittinen tarkastelu pragmatistisesta näkökulmasta*. Koulutussosiologian tutkimuskeskuksen raportti 79. Turun yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-5551-0>
- Pintrich, P.R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. Teoksessa M. Boekaerts, P.R. Pintrich, & M. Zeider (toim.), *Handbook of self-regulation* (s. 451–502). Academic Press.
- 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.
- Ponitz, C. C., McClelland, M., Jewkes, A.M., Connor, C.M., Farris, C.L., & Morrison F.J. (2008). Touch your toes! Developing a direct measure of behavioral regulation in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 141–158. [https://doi: 10.1016/j.ecresq.2007.01.004](https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.01.004)
- Ponitz, C. C., McClelland, M. M., Matthews, J. S., & Morrison, F. J. (2009). A structured observation of behavioral self-regulation and its contribution to kindergarten outcomes. *Developmental Psychology*, 45, 605–619. [https://doi: 10.1037/a0015365](https://doi.org/10.1037/a0015365)
- Pöysä, S. (2020). *Students' situational engagement in lower secondary school: Association with overall engagement and contextual factors*. JYU dissertations, 315. Jyväskylän yliopisto. [https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/72391/978-951-39-8382-6\\_vaitos27112020.pdf?sequence=4&isAllowed=y](https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/72391/978-951-39-8382-6_vaitos27112020.pdf?sequence=4&isAllowed=y)

- Ranta, S. (2020). *Positiivinen pedagogiikka suomalaisessa varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa*. Acta electronica Universitatis Lapponiensis, 283.  
[https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/64412/Ranta\\_Samuli\\_Acta%20electronica%20Universitatis%20Lapponiensis%20283.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/64412/Ranta_Samuli_Acta%20electronica%20Universitatis%20Lapponiensis%20283.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Raver, C.C. (2002). Emotions matter: Making the case for the role of young children's emotional development for early school readiness. *Social Policy Report*, 16(3), 3–24. <https://doi.org/10.1002/j.2379-3988.2002.tb00041.x>
- Raver, C. C., Jones, S. M., Li-Grining, C., Zhai, F., Bub, K., & Pressler, E. (2011). CSRP's Impact on low-income preschoolers' preacademic skills: self-regulation as a mediating mechanism. *Child development*, 82(1), 362–78. <https://doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01561.x>
- Raver, C.C., Jones, S. M., Li-Grining, C., Zhai, F., Metzger, M. W., & Solomon, B. (2009). Targeting children's behavior problems in preschool classrooms: a cluster-randomized controlled trial. *J Consult Clin Psychol*, 77(2), 302–316. <https://doi:10.1037/a0015302>. PMID: 19309189.
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Sage.
- Riggs, N. R., Greenberg, M. T., Kusche, C. A., & Pentz, M. A. (2006). The mediational role of neurocognition in the behavioral outcomes of a social-emotional prevention program in elementary school students: Effects of the PATHS Curriculum. *Prevention Science*, 7, 91–102.  
<https://doi:10.1007/s11121-005-0022-1>
- Rimm-Kaufman, S., Nathanson, L., Brock, L. L., Curby, T. W., & Grimm, K. J. (2009). The contribution of children's self-regulation and classroom quality to children's adaptive behaviors in the kindergarten classroom. *Developmental Psychology*, 45(4), 958–972.  
<https://doi.org/10.1037/a0015861>
- Roos, P., & Rutanen, N. (2014). Metodologisia haasteita ja kysymyksiä lasten tutkimushaastattelussa. *Journal of Early Childhood Education Research*, 3(2), 27–47. <https://jecer.org/fi/wp-content/uploads/2014/10/Roos-Rutanen-issue3-2.pdf>
- Ruusuvuori, J., & Tiittula, L. (2015). *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Vastapaino.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2009). Promoting Self-Determined School Engagement. Motivation, Learning and Well-Being. Teoksessa K. R. Wentzel, & A. Wigfield (toim.), *Handbook of Motivation at School* (s. 171–195). Routledge.
- Sairanen, H. (2020). *Towards relational agency in Finnish early years pedagogy and practice*. Helsinki Studies in Education 96. Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-6657-9>

## Lapsen itsesäätelytaitojen kehittyminen Muksuoppi-interventiossa

- 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*. <https://doi.org/10.1002/icd.2222>
- Salo, U.-M. (2015). Simalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa S. Aaltonen, & R. Högbäck (toim.), *Umpikujasta oivallukseen: Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa* (s.166–190). Tampereen yliopistopaino.  
[http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/99323/umpikujasta\\_oivallukseen\\_2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/99323/umpikujasta_oivallukseen_2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Savina, E. (2020). Self-regulation in Preschool and Early Elementary Classrooms: Why It Is Important and How to Promote It. *Early Childhood Education Journal*, 49, 493–501.  
<https://doi.org/10.1007/s10643-020-01094-w>
- Schein, E. H. (1991). *Organisaatiokulttuuri ja johtaminen*. Weilin + Göös.
- Scheithauer, H., & Mayer, H. (2008). Papilio®: Ein Programm zur entwicklungsorientierten Primärprävention von Verhaltensproblemen und Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen im Kindergarten. Teoksessa *Theorie und Praxis gesellschaftlichen Zusammenhalts. Aktuelle Aspekte der Präventiondiskussion um Gewalt und Extremismus*. Bundesministerium des Innern. 221–239.  
<https://publikationen.uni-tuebingen.de/xmlui/bitstream/handle/10900/63012/gesellschaftlicher%20Zusammenhalt.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1997). Social origins of self-regulatory competence. *Educational Psychologist*, 32, 195–208.  
[https://doi.org/10.1207/s15326985ep3204\\_1](https://doi.org/10.1207/s15326985ep3204_1)
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2007). Influencing Children's Self-Efficacy and Self-Regulation of Reading and Writing Through Modeling. *Reading & Writing Quarterly*, 23(1), 7–25.  
<https://doi.org/10.1080/10573560600837578>
- Schmitt, S. A., McClelland, M. M., Tominey, S. L., & Acock, A. C. (2015). Strengthening school readiness for Head Start children: Evaluation of a self-regulation intervention. *Early Childhood Research Quarterly*, 30, 20–31. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.08.001>
- Seabra-Santos, M. J., Gaspar, M. F., Major, S.O., Patras, J., Azevedo, A. F., Homem, T.C., Pimentel, M., Baptista, E., Klest, S., & Vale, V. (2018). Promoting mental health in disadvantaged preschoolers: A cluster randomized controlled trial of teacher training effects. *Journal of Child*

- and Family Studies*, 27, 3909–3921. <https://doi.org/10.1007/s10826-018-1208-z>
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihályi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5–14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education* 35, 293–311. <https://langleygroupinstitute.com/wp-content/uploads/positiveeducationarticle2009.pdf>
- Shiu, S-P., Wang, S-H., & Chen, Y-J. (2018). The effects of a small scale intervention to develop self-regulation in kindergarten children. *Early Child Development and Care*, 04, 1–15. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1471474>
- Silver, C., & Harkins, D. (2007). Labelling, Affect, and Teachers' Hypothetical Approaches to Conflict Resolution: An Exploratory Study. *Early Education and Development*, 18(4), 625–645. <https://doi.org/10.1080/10409280701681854>
- Stephan, J. (2014). Kuinka hyvin Muksuoppi toimii. Teoksessa A. Bentner (toim.), *Muksuoppi tutkimuksen kohteena. Saksalaisia selvityksiä suomalaisesta lasten ongelmien ratkaisumenetelmästä* (s. 13–20). Lyhytterapiainstituutti.
- Strandell, H. A. (2010). Etnografinen kenttätyö: Lasten kohtaamisen eettisiä ulottuvuuksia. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.), *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka* (s. 92–112). Nuorisotutkimusseura.
- Säljö, R. (1991). Introduction: Culture and learning. *Learning and Instruction*, 1(3), 179–185.
- Säljö, R. (2004). *Oppimiskäytännöt. Sosiokulttuurinen näkökulma* (2. painos). WS Bookwell.
- Takala, M., & Kontu, E. (2010). Luovat interventiot. Teoksessa M. Takala (toim.), *Erityispedagogiikka ja kouluikä* (s. 90–105). Gaudeamus.
- Tapola, A., & Niemivirta, M. (2014). Kiinnostus – tunteiden kuningatar vai kesytön Tarzan? Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.), *Positiivisen psykologian voima* (s. 294–317). PS-kustannus.
- Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2010). Overview of contemporary issues in mixed methods research. Teoksessa A. Tashakkori, & C. Teddlie (toim.), *Sage handbook of mixed methods in social & behavioral research* (2. painos, 1–41). Sage.
- TENK. (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa* (Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje

## Lapsen itsesäätelytaitojen kehittyminen Muksuoppi-interventiossa

- 2012). Tutkimuseettinen neuvottelukunta.  
[https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](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>
- Trommsdorff, G. (2009). Culture and development of self-regulation. *Social and Personality Psychology Compass, 3*(5), 687–701. <https://kops.uni-konstanz.de/bitstream/handle/123456789/10560/CultureAndDevelopmentalSelfRegulation.pdf?isAllowed=y&sequence=1>
- Trentacosta, C. J., & Izard, C. E. (2007). Kindergarten children's emotion competence as a predictor of their academic competence in first grade. *Emotion, 7*(1), 77–88. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.7.1.77>.
- Trentacosta, C. J., & Shaw, D. S. (2009). Emotional self-regulation, peer rejection, and antisocial behavior: Developmental associations from early childhood to early adolescence. *Journal of Applied Developmental Psychology, 30*(3), 356–365.  
<https://doi.org/10.1016/j.appdev.2008.12.016>
- Upshur, C. C., Heyman, M., & Wenz-Gross, M. (2017). Efficacy trial of the Second Step Early Learning (SEL) curriculum: Preliminary outcomes. *Journal of Applied Developmental Psychology, 50*, 15–25.  
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED573440.pdf>
- Ursache, A, Blair, C., & Raver, C.C. (2012). The promotion of self-regulation as a means of enhancing school readiness and early achievement in children at risk for school failure. *Child Development Perspectives, 6*, 122–128.  
<https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2011.00209.x>
- Uusitalo-Malmivaara, L. (2014). Hyveet ja luonteenvahvuudet. Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.), *Positiivisen psykologian voima* (s. 63–85). PS-kustannus.
- Uusitalo-Malmivaara, L., & Vuorinen, K. (2016). *Huomaa hyvä! Näin ohjaat lasta ja nuorta löytämään luonteenvahvuutensa*. PS-kustannus.
- Valiente, C., Lemery-Chalfant, K., & Castro, K. S. (2007). Children's effortful control and academic competence. Mediation through school liking. *Merrill-Palmer Quarterly, 53*(1), 1–25.  
<https://docview/230125897?accountid=11365>
- Valtioneuvosto. (2021). *Valtioneuvoston koulutuspoliittinen selonteko*.  
Julkaisuja 2021:24.  
[https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162995/VN\\_2021\\_24.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162995/VN_2021_24.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Varhaiskasvatuslaki* (540/2018).  
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>

- Veijalainen, J. (2020). *Lasten arvioitu itsesäätely lasten kuvaamien hallintakeinojen ja observoidun tunneilmaisuuden näkökulmasta*. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia, 93. Helsingin yliopisto. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/318920/LASTENIT.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- 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. <https://jecer.org/wp-content/uploads/2017/09/Veijalainen-Reunamo-Alijoki-issue6-1.pdf>
- Viljamaa, E. (2012). *Lasten tiedon äärellä. Äidin ja lasten kerronnallisia kohtaamisia kotona*. Acta Universitatis Ouluensis 129. Oulun yliopisto. <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9789514299940.pdf>
- 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>
- von Suchodoletz, A., Gestsdottir, S., Wanless, S. B., McClelland, M. M., Birgisdottir, F., Gunzenhauser, C., & Ragnarsdottir, H. (2013). Behavioral self-regulation and relations to emergent academic skills among children in Germany and Iceland. *Early Childhood Research Quarterly*, 28, 62–73. <https://doi:10.1016/j.ecresq.2012.05.003>
- 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>
- Vuorisalo, M. (2013). *Lasten kentät ja pääomat: osallistuminen ja eriarvoisuuksien rakentuminen päiväkodissa*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 467. Jyväskylän yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/41398/978-951-39-5205-1.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society*. M.I.T. Press.
- Wanless, S. B., McClelland, M. M., Acock, A. C., Chen, F., & Chen, J. (2011). Behavioral regulation and early academic achievement in Taiwan. *Early Education & Development*, 22, 1–28. <https://doi:10.1080/10409280903493306>
- Webster-Stratton, C., & Reid, M. (2010). Adapting the Incredible Years, an evidence-based parenting programme, for families involved in the child welfare system. *Journal of Children's Services*, 5(1), 25–42. <https://doi.org/10.5042/jcs.2010.0115>
- 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*

- Lapsen itsesäätelytaitojen kehittyminen Muksuoppi-interventiossa  
*Behavioral Disorders* 11(3), 130–143. [https://doi: 10.1097/00001163-200404000-00002](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.
- Wenz-Gross, M., Yoo, Y., Upshur, C.C., & Gambino, A. J. (2018). Pathways to kindergarten readiness: The roles of Second Step Early Learning curriculum and social emotional, executive functioning, preschool academic and task behavior skills. *Frontiers in Psychology*, 9, 1886. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6194317/>
- 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>
- Wilson, S. J., Farran, D. C., Lipsey, M. W., & Turner, K. (2012). *Experimental evaluation of the Tools of the Mind preschool curriculum*. Paper presented at the 2012 meeting of the Society for Research on Educational Effectiveness, Washington, DC. <https://eric.ed.gov/?id=ED530179>
- Wolters, C. A. (2011). Regulation of Motivation: Contextual and Social Aspects. *Teachers College Record*, 113, 265–283. <https://doi.org/10.1177/016146811111300202>
- Zelazo, P. D. (2006). The dimensional change card sort (DCCS): A method of assessing executive function in children. *Nature Protocols*, 1(1), 297–301. [https://doi: 10.1038/nprot.2006.46](https://doi.org/10.1038/nprot.2006.46)
- Zelazo, P. D., Blair, C. B., & Willoughby, M. T. (2016). *Executive function: Implications for education*. National Center for Education Research, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. <http://ies.ed.gov/>
- Zimmerman, B. J. (1999). Attaining self-regulation. Socio cognitive perspective. Teoksessa M. Boekaerst, P. R. Pintrich, & M. Zeider (toim.), *Handbook of self-regulation* (s. 13–40). Academic press.
- Yhdistyneet Kansakunnat (1989). *Yleissopimus lapsen oikeuksista*. <https://www.unicef.fi/lapsen-oikeudet/sopimus-kokonaisuudessaan/>
- Yuen, F. C. (2004). "It was fun... I liked drawing my thought": Using Drawings as a Part of the Focus Group Process with Children. *Journal of Leisure Research*, 36(4), 461–482. <https://doi.org/10.1080/00222216.2004.11950032>

Merja Hautakangas

Alkuperäiset artikkelit:

- I Hautakangas, M., Kumpulainen, K., & Uusitalo, L. (2021). Children developing self-regulation skills in a Kids' Skills intervention programme in Finnish Early Childhood Education and Care. *Early Child Development and Care*, 191. <https://doi.org/10.1080/03004430.2021.1918125>
  
- II Hautakangas, M., Uusitalo, L., & Kumpulainen, K. (2021). Lapsen itsesäätelytaitojen tukeminen Muksuopin keinoin: Varhaiskasvatuksen ammattilaisten kertomuksia. *Journal of Early Childhood Education Research*, 10(2), 293–328. <https://jecer.org/lapsen-itsesaatelytaitojen-tukeminen-muksuopin-keinoin-varhaiskasvatuksen-ammattilaisten-kertomuksia/>
  
- III Hautakangas, M., Uusitalo, L., & Kumpulainen, K. (Hyväksytty ja julkaistaan keväällä 2022). 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. International Perspectives on Early Childhood Education and Development* 36. Springer Nature. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-91297-0\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-030-91297-0_9)

Hautakangas, M., Kumpulainen, K., & Uusitalo, L. (2021). Children developing self-regulation skills in a Kids' Skills intervention programme in Finnish Early Childhood Education and Care. *Early Child Development and Care*, 191.



# Children developing self-regulation skills in a Kids' Skills intervention programme in Finnish Early Childhood Education and Care

Merja Hautakangas , Kristiina Kumpulainen  and Lotta Uusitalo 

Faculty of Educational Sciences, FIN-00014 University of Helsinki, Helsinki, Finland

## ABSTRACT

Self-regulation skills are fundamental for a child's development and learning. Yet, problems in self-regulation are common and several programmes with varying results have been created to overcome them. In this article, we have reported on a controlled ten-week intervention study. Twenty-eight children aged 4–7 years and with poor self-regulation skills participated in their Early Childhood Education and Care (ECEC) centres. The intervention programme, entitled Kids' Skills, is based on a strength-based and solution-focused perspective. Compared with the 15-child control group, the intervention group showed significant progress. The Kids' Skills intervention made visible the teacher's strong engagement to develop children's self-regulation skills and the positive interaction, such as how the teacher supports the child in challenging situations. The Kids' Skills' strength-based pedagogy, emphasizing that rather than the child being a problem, the child and the teacher work together to solve the child's problem, increases the child's involvement and their development of self-regulation skills.

## ARTICLE HISTORY

Received 2 March 2021

Accepted 12 April 2021

## KEYWORDS

Self-regulation; children; Early Childhood Education and Care; Kids' Skills programme

## Introduction

Self-regulation is a widely researched area of children's development (e.g. Bronson, 2000) and regarded as an essential element in early years pedagogy. Through self-regulation, one can control the direction of one's attention, thoughts, feelings and actions (Blair & Diamond, 2008; Blair & Raver, 2014; Tominey & McClelland, 2011). Hence, self-regulation comprises a set of skills that are foundational for learning. Self-regulation skills involve executive functioning, that is working memory, behavioural inhibition and task-switching. As written by Matthews and his colleagues (2009, p. 690), self-regulation is a proximal factor that consistently predicts educational experiences and outcomes in early childhood and ultimately leads to differences in achievement. Several studies suggest that learning self-regulation skills predicts academic success (e.g. McClelland et al., 2007; Valiente, Lemery-Chalfant, & Castro, 2007). In particular, self-regulation skills and perseverance seem to be powerful predictors of academic success (Duckworth & Seligman, 2005). Academic successes nourish self-esteem and self-efficacy beliefs (Bandura, 2010; Baumeister, Campbell, Krueger, & Vohs, 2003). Self-regulation and self-esteem are related and intertwined in many ways. For example, Crocker and her colleagues (2006, p. 1751) argue that concerns with

**CONTACT** Merja Hautakangas  merja.hautakangas@helsinki.fi  Faculty of Educational Sciences, P.O. BOX 9, FIN-00014 University of Helsinki, Helsinki, Finland

© 2021 The Author(s). Published by Informa UK Limited, trading as Taylor & Francis Group

This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives License (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>), which permits non-commercial re-use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited, and is not altered, transformed, or built upon in any way.

self-esteem, desiring to maintain, enhance, and protect self-esteem, often derail successful self-regulation.

When the child learns self-regulation skills successes in a multitude of actions and tasks are facilitated. This promotes the child's self-esteem and self-efficacy beliefs (e.g. Schunk & Zimmerman, 2007; see also Kumpulainen, Mikkola, Rajala, Hilppö, & Lipponen, 2014; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016). On the other hand, difficulties in self-regulation are not only related to learning or cognitive challenges but also tap several other aspects in children's well-being including aggression control and social relationships (McLaughlin, 2008; McRae et al., 2012). Self-regulation processes are facilitated by positive emotions, and, respectively, negative emotions may hamper self-regulation (Zelazo, Blair, & Willoughby, 2016). In sum, self-regulation is one of the critical predictors of young children's positive development (McClelland & Cameron, 2011).

Numerous studies show that self-regulation is a malleable and a teachable set of skills (Blair & Raver, 2014; Blair, McKinnon, & Daneri, 2018; Diamond & Lee, 2011; Hernández et al., 2018; Savina, 2021; Schmitt, McClelland, Tominey, & Acock, 2015; Shiu, Wang, & Chen, 2020; Tominey & McClelland, 2011). It has been found that if children participate in self-regulation interventions in Early Childhood Education (ECE), their behaviour can improve with positive implications for their later academic achievements (Blair & Raver, 2014; McClelland, Tominey, Schmitt, & Duncan, 2017; Schmitt et al., 2015). In particular, previous research shows that children growing in unfavourable and risky conditions benefit from high-quality ECE, which can help overcome the challenges and restore equality of educational opportunities by providing help in self-regulating skills, especially (Blair & Raver, 2014; Nores & Barnett, 2010).

Self-regulation develops from external to internal with the support of the environment, through the process of internalization (Barkley, 2012). Therefore, a teacher's support is a crucial element in nourishing growing self-regulation skills (Pöysä, 2020; Rimm-Kaufman, Nathanson, Brock, Curby, & Grimm, 2009). However, how Finnish teachers implement the pedagogical contents of early childhood education and care varies a lot (Ranta, 2020). The success of self-regulation depends on the goals, rules and strategies that guide task performance and behaviour (Barkley, 2012). In order to keep these active in working memory, it is important that the teacher together with the child reflects on the strategies and gives the child regular feedback that can lead to better self-regulation (Espinete, Anderson, & Zelazo, 2013).

A number of interventions targeted at enhancing children's self-regulation development have been developed over the years. According to Diamond and Lee (2011), the common features of the programmes are the planning of self-regulation activities, the significant role of play, and the support of children's autonomy and agency. All these programmes have required intensive teacher training. However, there are numerous studies that did not show positive effects or are hard to run (e.g. Moy & Hazen, 2018). For example, programmes may require additional resources, such as a mental health consultant or extensive training of teachers to use the programme, which can make it difficult to implement the programme (Raver et al., 2011; Ursache, Blair, & Raver, 2012). In addition, it has been shown that programmes do not necessarily benefit younger children, but activities show benefits for children over the age of seven (Diamond & Lee, 2011). Upshur, Heyman, and Wenz-Gross (2017) note that programmes instructional specificity should be closely monitored in order to maintain cost-efficiency. According to Tominey and McClelland (2011) programmes may also be just too simple or on the other hand, too diverse including multiple components causing difficulties to determine which components led to the wanted results (Ursache et al., 2012) and what impact was caused by teacher's contributions (Lillard, 2017).

Further research is needed to develop reliable, valid, and sensitive programmes of self-regulation that can be used in everyday interactions, where children's self-regulation skills are needed, used, and supported (Kurki, Järvenoja, Järvelä, & Mykkänen, 2017; McClelland & Cameron, 2011). In the present study, we examined the impact of a targeted self-regulation intervention using the Kids' Skills programme with ECE teachers and guardians. Even though Kids' Skills is a frequently used Finnish programme studies of its use have been lacking in Finland. The Kids' Skills is an

internationally used programme (Perband & Rogner, 2019) and its research is needed in different cultural and educational contexts.

### ***Kids' Skills***

Kids' Skills<sup>1</sup> is a programme developed by Ben Furman, a Finnish psychiatrist (Furman, 2003). The core idea of the programme is that the children actually do not have problems but rather skills they have not yet learned. The leading principle of the Kids' Skills programme is strength-based thinking: the programme holds that children can practice their skills and strengthen them with positive feedback from adults. Furman (2003) describes Kids' Skills as an easy-to-use and versatile programme suitable for the treatment of childhood-related development delay and more serious psychological and neurological disorders. (Furman, 2003.) The aim of the Kids' Skills programme is to increase the self-regulation of children through participation, which supports child's learning of responsibility as well learning to identify their own strengths (Zimmerman, 1999).

Developing the Kids' Skills programme was inspired by psychiatrist Milton H. Erickson and the brief therapy method, which looks at the problem from a learning perspective (Furman, 2016). The brief therapy focuses on children and their symptoms that children can learn to control (Haley, 1987). Secondly, Kids' Skills is influenced by narrative therapy, where the problem is outsourced through play (White, 1984). Thirdly, Kids' Skills derives from solution-focused therapy, which focuses on children's goals and achieving them instead of problems (Insoo & Steiner, 2003). A solution-focused perspective relies on the theory of positive psychology (Lipponen, 2014). Positive psychology provides an educational discussion with a well-being and strength-based perspective that can affect learning and educational processes (Huebner, Gilman, Reschly, & Hall, 2009; see also Seligman, Ernst, Gillham, Reivich, & Linkins, 2009). As stated by Leskisenoja (2016, p. 11), positive psychology has introduced the idea of positive education to provide a positive and strength-based approach to schoolwork. In particular, positive psychology is interested in building the strengths in character (Peterson & Seligman, 2004). Character strengths are positive, trait-like capacities for thinking, feeling, and behaving in ways that benefit oneself and others, a family of positive characteristics each of which exists in degrees (Park & Peterson, 2009). Self-regulation is one of the most important character strengths. Like all character strengths, it is subject to learning (Park & Peterson, 2009; Uusitalo-Malmivaara, 2014). This is at the heart of the Kids' Skills programme as well.

Implicating the principles of the Kids' Skills do not require any specific teaching or learning materials. Kids' Skills is a flexible programme that can be applied to the needs of both an individual child (e.g. self-regulation skill) and a whole group of children (e.g. peer interaction skills) as part of early childhood education (Furman, 2016). The programme relies on the interaction between the adult and the child: adult anticipation and timely support are emphasized. The child trains to acquire the skill desired and the adult maintains, monitors, supports, and gives positive feedback (Furman, 2016). Kids' Skills allows teachers and guardians to support the development of the child's skills both in ECEC and at home. This goal-oriented co-operation between guardians and teachers can be seen as one of the strengths of the programme, as previous studies have shown on the development of a child's self-regulation skills (Boekaerts, 2011).

According to Blair (2002), children with poor self-regulation skills usually have problems with poor working memory, cognitive flexibility, and inhibition control. Thus, the teacher will help the child to practice these aspects in Kids' Skills. The teacher acts as a reminder to the child, helping with the choice of strategy, attention, and direction. Working memory consists of hearing and visual aspects (Baddeley, 2012), so it is important to use visual methods to support child's learning. To do so, cognitive flexibility and inhibition control are to be recognized. Cognitive flexibility is the ability to think and act flexibly, to change perspective, and to adapt flexibly to new demands, rules or choices, to focus attention, and to activate working memory. Inhibition control is the ability to control behaviour, attention, and thoughts despite various internal and external stimuli.

**Table 1.** Kids' Skills programme.

Definition	Step
Skill training	1. the problems are translated into skills 2. agreeing on skills
Motivation	3. the benefits of the skills are mapped 4. the skill is named 5. the child chooses a strength creature 6. are invited for supporters 7. creating a child's faith in success 8. planned for celebration 9. skill is displayed 10. the skill will be announced
Practice skills	11. skills are practised 12. how to remember the skill 13. celebrate learning
Strengthening of skill learning	14. a child teaches the skill another child 15. agree on the following skill

For example, it enables the child to plan their own activities, solve a problem, and achieve a goal without impulsive behaviour or responding to every stimulus irrelevant to the task. (Diamond, 2013.)

The Kids' Skills programme consists of fifteen steps, starting from the *skill-training phase* (steps 1–2). The steps in the Kids' Skills programmes are presented in Table 1. In practice, the first step is that if the child behaves with extreme withdrawal or aggressiveness, the teacher proposes to the child's guardians that the child could attend the Kid's Skills programme to be trained to develop self-regulation skills. At step 2 the child's problem is first translated into a skill. Next, the teacher and child agree on a 15-step skill exercise: the child and a teacher create a shared understanding and agreement on how the child will practise self-regulation and how he/she will be reminded if and when they forget how to react or behave.

According to Furman (2003), the **second phase, motivation** (steps 3–10), is a phase in which the teacher motivates the child to practise the self-regulation skills. In practice, at step 3, the desired behaviour is described for the child. The teacher helps and supports the child to see what the benefits from learning the new skill are. Then (step 4) the child creates a creative name for the skill, e.g. fireman-skill and chooses a strength creature (step 5), such as a picture of a hero, in their skill bag. At the sixth step, the child is guided to ask for supporters such as friends and teachers to help him/her to learn the skill. Next, as step 7, the teacher is to confirm the child's belief of the capability to learn the skills by emphasising the child's strengths and positive aspects of a child for an example. The child and teacher are also planning how learning the skills are to be celebrated (step 8). During the motivation phase, it is also important that the child explains and demonstrates how they plan to work in practice to control the skill (step 9). The tenth step is to inform people close to the child about the entity of the practice of skill.

The third phase of the programme is practising the skill (steps 11–13), which is an important and often long-lasting stage, in which the child is practising the skill under training. In general, during the skill training (step 11) the teacher follows shared and agreed practices, reminding the child of the desired behaviour, acting as a working memory and helping them with pictures or words to regulate feelings and behaviour. The teacher monitors the child and is sensitive to their need for support. Even the child's small successes are noticed, and the teacher encourages the child to try to trust themselves and succeed. As the teacher has compromised with the child at an earlier motivation phase about the ways to remind them if they forget the skill, these practices are to be used in this phase of the programme (step 12). Successful practising of a child's skill is also rewarded in a previously agreed manner (step 13). The child is to thank all who helped them learn the skills too.

Strengthening the skill learning takes phase in the final phase (steps 14–15). As step 14, the child teaches the skill they have learned to other children in order to strengthen their learning of the skill.

It must be noted that if a child's self-regulation problems are serious, it is worth splitting it into small parts of the skill. So, the child learning the skill will improve not only in the skill itself, but also their self-esteem will increase with positive feedback and success at the same time. Thus, as the last step (15) the next skill to be learned can be agreed with the child at this phase.

According to previous qualitative studies (Becker, 2014; Bentner, 2014) German teachers described the Kids' Skills. These studies showed that the programme was identified as having a positive impact on the development of children's self-regulation skills by the educational professionals. In addition, the study by Perband and Rogner (2019) showed that during the sixth-week of the Kids' Skills intervention in a German day-care centre, 6 of the 10 children acquired the agreed skills. Also, positive changes regarding the children's self-efficacy and self-esteem as well as an improved relationship between teachers and children were experienced.

### ***The present study***

The first aim of this mixed-methods study (see Creswell & Plano Clark, 2007) was to examine how children's self-regulation skills developed in the Kids' Skills intervention that was run in the Finnish Early Childhood Education and Care (ECEC) setting. Although research about the programme in Finland is scarce, our hypothesis was that the programme is an effective method for developing children's self-regulation skills, as previous studies in other countries have shown (e.g. Barnett, 2011; Raver et al., 2011; Shiu et al., 2020).

The research questions are:

- (1) What impact does the Kids' Skills intervention have on children's self-regulation skills?
- (2) How do teachers promote children's self-regulation skills through the intervention?

## **Methods**

### ***Context of the study***

Two ECEC centres in a medium-sized Finnish city were selected for the study. The Kids' Skills intervention was conducted in four child groups at two ECEC centres. The intervention was carried out by the children's own teachers, who had been trained to use the programme. Informed consent for the study was obtained from the city governance, ECEC centre leaders, and the children and their guardians and teachers participating in the study. All participants in the study volunteered to participate and they could withdraw from it at any time. The ethical setting for this research followed recommendations from the Finnish advisory board on research integrity (FNBR, 2019).

### ***Participants***

The participants of the intervention were 28 children (aged 4–7, mean age 5 years 11 months, 15 girls). The matched control group comprised 15 children (aged 4–7, mean age 5 years 5 months, 6 girls). The ECEC centres, residential areas and the support needs of the children were roughly the same in both groups. All children in the current study had poor regulation skills. They needed their teachers' support to control their emotions and behaviour in transition situations, with peers, and in learning assignments. The teachers picked up these children from their groups. These teachers' assessments were based on pedagogical expertise and the Finnish three-tiered support system defined in the National Core Curriculum for Pre-primary Education (NAE, 2014). All children in the intervention and control group received general, intensified, or special support for self-regulation skills.

The control group was not familiar with what is meant by Kids' Skills programme. Thirteen formally competent early childhood teachers (seven educators with a bachelor's degree, six vocational

trained nurses) contributed to the study. The aims of the study were known to teachers in both groups.

### Study setting

A classic experimental design was applied with pre–post measurements for the study group, the control group and the teachers and the guardians. First, 13 teachers were trained in practising the Kids' Skills programme in August 2017. Then, the researcher and the special education teacher trained study group teachers in using the Kids' Skills intervention. The special education teacher and researcher had been using the Kids' Skills programme for years. The teachers received precise instructions, but they had the autonomy to apply the programme to different children and in different situations. All teachers were advised on the use of the Kids' Skills programme.

Using the programme in the study group lasted for ten weeks from September to November 2017. At that time, the researcher observed all groups of children for four or five days. The 10 weeks of practice was followed by post-tests in late November to December. The delayed final measurement was performed in April 2018. Table 2 illustrates the procedure of this study.

### Scales

#### Direct measures of behavioural self-regulation

To answer our first research question, we examined the development of children's behavioural self-regulation with the Head-Toes-Knees-Shoulders Task (HTKS) (Cameron Ponitz et al., 2008). The HTKS is a measure of behavioural self-regulation that requires working memory, cognitive flexibility, and inhibitory control (Cameron Ponitz, McClelland, Matthews, & Morrison, 2009; McClelland et al., 2014; McClelland & Cameron, 2011). During the first phase of the task, children were asked to respond to a command (e.g. 'Touch your toes'). In the second step, children should do the opposite of what a research asks them to do (e.g. 'Touch your knees' means touch your head). In subsequent phases, additional commands were added, and rules were changed, increasing the cognitive complexity of the task. The measure consists of 30 items of increasing difficulty (scores range from 0 to 60). Children were given a score of 0 for an incorrect response, 1 for a self-corrected response, and 2 for a correct response. A great number of studies suggest that the HTKS is a valid and reliable measure of self-regulation for children in several countries (Cameron Ponitz et al., 2008; Gestsdottir et al., 2014; McClelland et al., 2007; McClelland et al., 2014; Schmitt et al., 2015; von Suchodoletz et al., 2013; Wanless, McClelland, Acock, Chen, & Chen, 2011).

#### Teacher ratings of behavioural self-regulation

For the first research question, we also used evaluations from teachers and guardians from both the intervention and the control group. The teachers and the guardians responded to the Children Behavior Rating Scale (CBRS) (Bronson, Tivnan, & Seppanen, 1995). One child could have several estimates from the adults, the mean of which was used during the analysis phase.

**Table 2.** Procedure timeline

Year	2017					2018	
Month	August	September	October	November	December	...	April
What	HTKS <sub>1</sub> CBRS <sub>1</sub> Kids' Skills education for intervention group	INTERVENTION 10 weeks OBSERVATION 28 days	Intervention and control groups		HTKS <sub>2</sub>  CBRS <sub>2</sub>		CBRS <sub>3</sub>  AES

Notes: HTKS: Head–Toes–Knees–Shoulders test (Cameron Ponitz et al., 2008), CBRS: children behavior rating scale (Bronson et al., 1995); AES: adult engagement scale (Laevers, 1994).

The CBRS comprises 17 items on a 5-point Likert scale (1 indicating children never displayed certain behaviours, five indicating that children always displayed certain behaviours) and were used to determine children's self-regulation (Cameron Ponitz et al., 2008; Wanless et al., 2011). The guardians and teachers rate questions on a scale of one to five: 'The child never/rarely/sometimes/frequently or usually/always exhibits the behaviour described by the item.' Example items include: 'Attempts new challenging tasks,' and 'Observes rules and follows directions without requiring repeated reminders'. Previous research has found that the CBRS is significantly related to children's self-regulation skills and academic achievement (Gestsdottir et al., 2014; McClelland et al., 2007; Schmitt et al., 2015; von Suchodoletz et al., 2013; Wanless et al., 2011).

The first ten questions in the CBRS (e.g. 'Completes tasks successfully', 'Concentrates when working', 'Try new challenging tasks') prove *Self-regulation* and the seven last questions prove (self-regulating related) *Social skills* (e.g. 'Willing to share', 'Cooperates with playmates', 'Indicates verbal or physical hostility towards other children'). The sum variable's reliability (Cronbach's alpha) was high at all measurements (intervention >.90, control >.80).

### ***Adult Engagement Scale***

To respond the second research question, we examined teacher activity in the videos using the Adult Engagement Scale (AES) (Laevers, 1994). This instrument is based on the notion that the style of interaction between the teacher and the child is a critical factor in the effectiveness of the learning experience and the child's well-being. The instrument is divided into three characteristics that describe the teacher's activity: sensitivity, stimulation and autonomy. The teacher demonstrates sensitivity by understanding and responding to the child's basic needs and different emotional states with respect for the child. Stimulation means that the teacher recognizes the child's level of cognitive development and provides the child with activities that are appropriate for their level, challenging enough and motivating. Autonomy is the degree of freedom that the teacher gives the child to experiment, make judgments, choose activities, and express ideas. The measure ranges from 1 to 5 (1 = completely uncommitted and 5 = fully engaged) (Laevers, 2003; Pascal & Bertam, 1999.) The examiner watches the video episodes and ranks them in the three categories (sensitivity, stimulation and autonomy) from 1 to 5.

### ***Kids' Skills intervention in practice***

The Kids' Skills programme was used in a variety of everyday situations, which were challenging for children with poor self-regulation skills. Situations present in this study were such as transitions, waiting for their own turn, playing with peers, teacher-directed teaching situations, eating, dressing, coming to the ECEC centre and going home. In all these acknowledged situations, the procedure followed the phases of the programme. Firstly, the teachers and guardians agreed that the child would start the skills training with their support. Secondly, the teacher and the child agreed on the skills training. In this intervention, to help a child's motivation to commit to the training, based on the principles of the Kids' Skills programme, comic strip conversation was used. In comic strip conversations the teacher first draws a challenging situation, for example, a dispute between a child and its consequences, after which the teacher draws the desired behaviour to help the child regulate their feelings and behaviour (see Gray, 1994). Thirdly, the development of the child's skills was supported by positive and encouraging feedback in everyday situations when a child needed support. The researcher and the special education teacher provided guidance for the teachers during the intervention when needed. An example of the practice is Lisa's skill training:

Lisa is aggressive, and she often gets angry, and she hits a teacher or her peers or breaks things. Lisa is nasty to her peers and nobody wants to play with her. A teacher and Lisa agree that she will practise 'princess skills'. Lisa chose what skill she wants to practise. She chose her strength character to be a princess because they are friendly and have friends. The teacher motivated Lisa by drawing a

comic strip conversation showing her the consequences of being angry or bullying or hitting her friends. A comic strip as a visual element helps Lisa to remember. The goal of the skill training was for Lisa to regulate her emotions and behaviour. When Lisa switched from one activity to another flexibly, or controlled impulses and external stimuli, or played smoothly with her friends, the teacher thanked her and gave her a sticker for her skills passport. The teacher gave positive feedback on even small successes, for example, when she succeeded in difficult tasks without becoming frustrated or quit playing and moved on to another activity controlling her anger or followed the rules and guidelines. After adding ten stickers to Lisa's skill passport, Lisa was rewarded with a little trip of her choice with her mother.

### **Data collection**

The first author tested all children in the study group and the control group. Before testing, she familiarised herself with the children by working with them for a couple of hours. The children were individually tested in a quiet room in their own ECEC centre. The first author asked the children for consent to the test and the children had the right to refuse it.

The questionnaire containing the CBRS (and the background variables of the children's gender and age and the name of the child's ECEC centre) was delivered to participating children's teachers and guardians as an electronic online questionnaire. Teachers responded to the questionnaire during their working hours and guardians from their own devices.

Teachers' engagement to promote children's self-regulation skills was examined from video material recorded in both the intervention and the control group. The first author videorecorded daily routines in the ECEC centres and examined from videos how different situations asking for children's self-regulation were handled by the teachers. There were 738 video episodes in the intervention group, more than 12 h. Respectively, the control group had 255 video episodes, also more than 12 h.

### **Analysis**

Statistical analysis was run for all the three scales (HTKS, CBRS and AES). The repeated measures analysis of variance (ANOVA) and the paired samples *t*-test were applied to explore the effects of the Kids' Skills programme. Because the control groups sample size was low, the results were checked with a non-parametric test (the Kruskal–Wallis test). Teachers' engagement (using the AES) was examined using an independent samples *t*-test. Statistical analyses were carried out with SPSS 25.

In addition to quantitative measures, teachers' engagement to promote children's self-regulation skills was examined with the qualitative deductive content analysis (Elo & Kyngäs, 2008) in the video recordings. This was to obtain more detailed information of the results of the intervention (see Creswell & Plano Clark, 2007). The starting point for the qualitative analysis were the results obtained using the Adult Engagement Scale (AES) (Laevers, 1994). The qualitative analysis had three phases. In the first phase, the teachers' actions in supporting children's self-regulation skills were classified into three categories: sensitive, stimulating, and supporting child autonomy (the scale from 1 to 5). Secondly, all the data were reviewed for content and coded for correspondence with these three categories (Elo & Kyngäs, 2008). The next step was to compare differences in teacher performance that explain the different development of children's self-regulation skills. We used an episode as the unit of analysis, the lengths of which ranged from short interactions to long conversations (30 s to 20 min). The interaction was between the teacher and the child practising self-regulation in either group situations or one-on-one discussions. Of these, different styles of teacher engagement were identified. Finally, teacher engagement was typified as either *strong engagement* or *superficial engagement*.

**Table 3.** Descriptive statistics for the HTKS and the CBRS.

HTKS & CBRS	Pre-test			Post-test			Delayed post-test		
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>
Intervention									
HTKS	25.91	21.57	23	38.30	22.76	23			
CBRS*	3.88	0.61	24	4.06	0.36	20	4.33	0.34	16
Control									
HTKS	23.70	24.41	10	21.70	25.77	10			
CBRS*	3.49	0.67	10	3.44	0.43	9	3.70	0.60	11

Note: HTKS range 0–60. CBRS range 1–5 (total mean of the 17 items).

## Results

### The development of children's self-regulation skills

The descriptive statistics of the HTKS and the CBRS are shown in Table 3.

After the intervention, there was a statistical difference in the HTKS between the intervention group and the control group,  $t(32) = -3.328, p = .002$ . In the intervention group, children's self-regulation skills developed statistically significantly during the intervention,  $t(23) = -4.721, p < .000$ .

In the CBRS, the number of participants diminished in the first post-measurement and in the delayed post measurement due to some guardians not responding to the study for reasons unknown. According to the repeated measures ANOVA, in the first post-measurement, the intervention group progressed significantly better than the control group,  $F(1,24) = 12.42, p = .002$ . The difference remained in the delayed post-measurement,  $F(1,24) = 9.41, p = .005$ . In the intervention group, children's self-regulation skills developed statistically significantly from the pre-test to the delayed post-test,  $t(16) = -3.327, p = .005$ . No such development was revealed in the control group.

In order to study the children's development in more detail, the individual items in the CBRS were analysed. The Kruskal–Wallis test showed a statistical difference between the intervention group and the control group in six items out of 17 (see Table 4). In the post-test and delayed post-test, statistically significant differences were found between the groups in the following three self-regulation items: (item 6) 'The child responds to instructions and then begins an appropriate task without being reminded', (item 8) 'The child finds and organises materials and works in an appropriate place when activities are initiated', (item 10) 'The child returns to unfinished tasks after interruption'. In addition, in the following three items proving social skills differences were found: (item 11) 'The child is willing to share toys or other things with other children when playing; does not fight or argue with playmates in disputes over property', (item 13) 'The child does not express hostility to other children physically, e.g. hitting' and (item 16) 'The child complies with adult directives, giving little or no verbal or physical resistance, even with tasks that he/she dislikes'.

**Table 4.** Mean, SD, and Group Differences on CBRS's six items at the post-test and delayed post-test ( $n = 27$ ).

CBRS		Intervention group <i>M</i> ( <i>SD</i> )	Control group <i>M</i> ( <i>SD</i> )	<i>H</i>	<i>p</i>
item 6.	Post-test	3.94 (0.68)	3.32 (0.82)	4.34	.037
	Delayed post-test	4.13 (0.72)	3.50 (0.80)	3.97	.046
item 8.	Post-test	4.13 (0.62)	3.68 (0.58)	4.08	.043
	Delayed post-test	4.44 (0.51)	3.83 (0.84)	4.31	.038
item 10.	Post-test	3.88 (0.50)	3.11 (0.88)	8.13	.004
	Delayed post-test	4.13 (0.50)	3.42 (0.79)	6.91	.009
item 11.	Post-test	4.06 (0.68)	3.58 (0.61)	4.02	.045
	Delayed post-test	4.06 (0.57)	3.50 (0.52)	5.80	.016
item 13.	Post-test	4.81 (0.40)	4.11 (0.74)	9.12	.003
	Delayed post-test	4.69 (0.48)	4.00 (0.85)	5.14	.023
item 16.	Post-test	4.13 (0.62)	3.47 (0.77)	6.61	.010
	Delayed post-test	4.25 (0.58)	3.58 (0.90)	4.58	.032

Note: The Kruskal–Wallis test was used to test between-group differences at post-test and delayed post-test in the CBRS's items.

**Table 5.** Descriptive statistic of AES and results of independent samples *t*-test

AES Scale	Intervention, total no. of episodes = 738			Control, total no. of episodes = 255			<i>t</i>	<i>df</i>	<i>P</i>
	No. of episodes	<i>M</i>	<i>SD</i>	No. of episodes	<i>M</i>	<i>SD</i>			
Sensitivity	379	4.90	0.30	129	3.88	1.55	12.25	506	<.000
Stimulation	231	4.92	0.28	97	3.99	1.53	8.90	326	<.000
Autonomy	119	4.97	0.16	40	3.45	1.89	8.75	157	<.000

Note: AES range 1–5.

### **Teacher's engagement**

The descriptive statistics of the teacher engagement (AES) according to the video recorded episodes are shown in Table 5. The means of the AES were calculated from three components: *sensitivity*, *stimulation*, and *autonomy*.

Altogether, 738 episodes in the intervention group were studied. In 379 of them, sensitivity could be judged. Stimulation and autonomy could be judged in 231 and 119 episodes, respectively. In the control group, sensitivity, stimulation and autonomy were observable in 129, 97, and 40 episodes, respectively. The independent samples *t*-tests showed statistically significant differences between the intervention and the control group in all the three subparts of the AES.

Teacher's engagement was further studied by observing the episodes qualitatively. In the 738 episodes in the intervention group, teacher engagement was considered to be as strong in 711 cases. On the other hand, in the 255 episodes in the control group, teachers' engagement was judged as being superficial in 54 cases. Judgement was based on a teacher's engagement in the interaction with the child and the level of profoundness of supervision and support.

The following is an example of a conversation between a teacher and a child. The child had previously bullied other children during outdoor activities.

#### **Example episode 1 in the intervention group**

At first, the teacher asked the child what had happened in the yard. When the child did not remember, the teacher drew him a situation of play and peers. The child had said bad words to the other child, which gave her a sense of being bullied. The child explained in more detail about their play and why he was angry and bullied others. The teacher continued to draw the situation. The child said he will not bully anymore and will apologize. Next, they discussed what will be done so that this does not happen again, and the child would not say nasty things to his peers. The child wondered if he could think nasty things about his peers in his own mind, to which the teacher said yes, but don't say them out loud. The teacher said that the child can always come to the teacher when he is annoyed, so they can think together how to get rid of the anger and the feeling of anger subsides so that the child does not bully others. The child said that forgiving himself gives him a better feeling and helps letting go of the nasty thoughts. The teacher also says that teachers are there to support and help the child whenever he needs. Finally, the child says he will no longer bully his peers. (Duration of the conversation 14 minutes)

The example illustrates the teacher's *strong engagement* to strength-based pedagogy and the development of the child's self-regulation skills. There the goal is to support the child's learning by giving him a strategy to learn self-regulation skills with the support of the teacher. The teacher helps the child's internal speech to develop through reflection. The encounter reflects teacher's sensitivity and appreciation of the child, where the child is an equal actor whose opinions are heard, and they participate in the evaluation and decision-making of their own actions.

Similarly, in a control group, dealing with situations that challenge children's self-regulation, the teacher's interaction with the children can be described as *superficial engagement*, with the intent of apology and prompt handling of the situation, as the following example shows.

### *Example episode 2 in the control group*

Two children are playing a fighting game inside. Peers were reassuring them, teachers were elsewhere. The play continued for 14 minutes and became more violent. Peers asked the teacher for help, who asked the two children to discuss the situation. The children accused other children and each other of bullying. The teacher asked them to make a reconciliation, which the other child refused. The teacher repeated the question and the children promised to play in harmony. (duration of the debate 2 minutes)

There were several such situations. It seems that the pedagogical goal in these was not the child's learning but reconciliation and solving a challenging situation (see Kurki et al., 2017). The situation could be described as *a lost moment in pedagogy* (see also Heikka, Koivula, Hautakangas, & Suhonen, in press).

The difference in the number of recorded episodes (see Table 5) was based on the availability of suitable situations. In the intervention group, teachers were frequently close to the children, even when they were playing freely. Children in the control group often played freely and encountered conflict situations of which the teachers were unaware meaning they had no opportunity to support children's self-regulation. Thus, it is also about the teacher's ability to organise the activities of a group of children.

## **Discussion**

The aim of this study was to examine what impact the Kids' Skills intervention has on children's self-regulation skills in Finnish ECEC. In addition, the teachers' way to promote children's self-regulation skills through the intervention was studied. Previous studies have shown that children can learn self-regulation skills when explicitly taught in interventions (e.g. McClelland et al., 2017; Schmitt et al., 2015). However, the applicability of the programmes has not always been optimal. Programmes may require additional resources, such as instructional specificity, multiple components, or economic resources (Upshur et al., 2017; Ursache et al., 2012). Hence, more research on well-working, reliable, valid, and sensitive interventions to improve self-regulation are needed. In particular, studies in ecologically valid surroundings are required, that is, everyday interactions in ECEC settings are in high demand (Kurki et al., 2017; McClelland & Cameron, 2011).

Kids' Skills is a widely used Finnish programme aimed at improving children's self-regulation skills (Furman, 2003). However, the research of the Kids' Skills programme has been lacking in Finland (Becker, 2014; Bentner, 2014; Perband & Rogner, 2019). The purpose of the current study was to address this gap and to gain knowledge of a controlled self-regulation improving intervention to benefit early childhood education globally.

The study reveals that the self-regulation skills of the intervention group improved statistically significantly during the study. No such progress was found in the control group. Both the measure directly assessing children's ability to regulate their actions (the HTKS task) and the measure asking for adults' experiences of the children's self-regulation skills (CBRS) evidenced a statistically significant difference between the intervention and the control groups. Furthermore, according to the adults' experiences, the effect of the programme was maintained five months after the end of the 10-week programme. The children also showed motivation to learn new self-regulation skills during the intervention.

The advantage of the Kids' Skills programme seemed to be in its repetitive mode of actions. Repeated practice produces benefits, as in the Kids' Skills programme, the child practises self-regulation skills in all situations of the day with the support of a teacher (see Diamond & Lee, 2011). Researchers widely acknowledge that interactional processes play a decisive role in the learning and development of self-regulation skills (e.g. Kangas, Ojala, & Venninen, 2015; McCaslin, 2009; McClelland & Cameron, 2011). For a child with poor self-regulation skills, teaching the strategy of how to learn to control their emotions and behaviour, had significant benefits in our intervention as well as in previous studies (see Bronson, 2000).

In this study, the teachers' engagement was understood as the way the teacher supported children's sensitivity, stimulation and autonomy and by promoting children's agency while they were practising the new skill. The teachers' engagement in promoting the children's self-regulation skills was assessed using a questionnaire that was analysed by using quantitative methods (the AES). Based on the video observations, the engagement of teachers in the intervention group was statistically significantly higher than in the control group. The qualitative data and its results confirm and explain the results obtained quantitatively. Based on these data, the possible explanatory factors for the results of the intervention group were found to be the teachers' engagement to promote the child's self-regulation skills as framed by the Kids' Skills programme.

One of the benefits of the Kids' Skills programme is its applicability. The programme can be modified to fit the needs of different children and it does not have a certain structure that must be closely followed. The intervention group teacher followed the guidelines and steps of the Kids' Skills programme. They were committed to supporting the children's development, as well as to nourishing the children's strengths in a solution-focused way (e.g. Furman, 2003). The teachers were there to support the children when needed and to remind them to practise the skills. It was also noted that conflict situations were rare and in those cases, the conflicts were discussed with the child. In these challenging situations, the presence, support, and reassurance of the teacher were also important for the child. Teachers in the intervention group were sensitive to the needs related to the regulation of children's emotions and behaviour. Teachers stimulated children's thinking through reflection so that children's own internal speech develops to regulate their behaviour (see Barkley, 2012). Also, children had their say in the design, decision-making and evaluation of their developing self-regulation skills. Thus, children participation was seen as an important resource for solving their problems (see Furman, 2003; NAE, 2014; Zimmerman, 1999). Teachers increased children's autonomy, initiative, responsibility, and agency by encouraging children to make choices and to be an active participant in decision-making. The Kids' Skills programme required teachers' professional competence in adapting the programme principles in everyday situations. However, the programme also seemed suitable for training professionally young teachers due to its clear step-wise principles to foster children's self-regulation skills. This is noteworthy, because in some studies, the influence of the teacher on the effectiveness of the programmes has been considered to be too high (e.g. Lillard, 2017).

The results showed that there were no great differences in the engagement between the teachers in the intervention group in promoting children's self-regulation skills. To contrast that, there were differences in sensitivity, stimulation, and support for children's autonomy between teachers in the control group. They showed weak engagement to develop children's self-regulation skills, as the observed situations were dealt with superficiality and quickly with children. For example, after conflicts between the children, the goal only seemed to be to make the children apologise to each other with no pedagogical discussion (see also Kurki et al., 2017).

Our present study complements a few previous findings by showing that the Kids' Skills programme is a usable programme for developing children's self-regulation skills (e.g. Bentner, 2014; Perband & Rogner, 2019). In summary, we believe that the Kids' Skills key factors, such as a positive and solution-focused perspective, and strength-based pedagogy promoting child's self-regulation skills, combined with teacher's support and *engagement*, helped to achieve the goals.

### **Limitations**

Several limitations of this study should be noted. Firstly, only 28 children participated in the intervention. More research on diverse child groups is needed to confirm the results. However, despite the small sample size, the research data can be considered to be diverse and rich. Secondly, although all teachers in the intervention group seemed to work in a manner that helped the children's self-regulation skills more emphasis should be put on teachers' capability to apply the programme.

Thirdly, when the teachers evaluated the children's skills, the objectivity may have been lost when comparing the children. That means, a child in a group with especially challenging behaviours may have been rated 'as a child with good self-regulating skills' even with minor true advancements in their skills (Hamre, Pianta, Downer, & Mashburn, 2007). Fourth, this study did not specify what kind of self-regulation skills the children most needed. This allowed a wide range of children to participate in the study. Children's self-regulation skills were different, but a common factor was the need to practise them. Fifth, all children in the study matured during the intervention. What is accountable for the intervention and what for other issues cannot be deduced.

## Conclusion

To conclude, our results concerning the Kids' Skills programme are promising. The programme seems suitable for promoting children's self-regulation skills. It is concerned with strength-based pedagogy and has a solution-focused perspective, a positive attitude towards the child's evolving self-regulation skills and the 15-step progressive skill training provide the teacher with an efficient pedagogical tool to promote children's self-regulation skills. The Kids' Skills intervention made visible the teachers' strong *engagement* to develop children's self-regulation skills and the positive interaction, such as how the teacher supports the child in challenging situations and strengthens children's self-regulation skills. The teachers in the intervention group modelled the emotions, thinking and activities for the child. This allowed the child to use their own internal speech to cope in similar situations and provided the child with an opportunity for regulation through their own reflection. This describes the teacher's sensitive, stimulating and the child's autonomy supporting engagement style.

When examining a child's self-regulation skills, more attention could be paid to everyday pedagogical practices in ECEC classrooms. Teachers should pay attention to the daily routines and schedules. Constantly hurrying from one activity to another may burden children with low self-regulation skills and leave them with fewer opportunities to learn them. This was demonstrated in the control group. Thus, teachers should pedagogically plan how they support the development of children's self-regulation skills in ECEC settings (see also Ranta, 2020).

Interventions to support self-regulation skills would also be important educational themes in the education of both student teachers and professional teachers. We recommend that teachers boldly experiment with interventions that develop a child's self-regulation skills and thus enable children to develop skills that are important for their overall positive development (e.g. McClelland & Cameron, 2011).

In the future research, more large-scale mixed-method research and diverse child groups participating in the programme will be needed. The low number of participants in the present study limits the generalisability of the results. However, the findings suggest the potential of the programme to support children's self-regulation skills. In particular, the programme with its easy-to-apply strategies seemed to equip the children with the capacity to increase their reflection of self-regulation in challenging situations. All in all, we believe that self-regulations skills can and should be taught and learnt in early childhood education settings.

## Note

1. In Finnish the programme is called *Muksuoppi*, in Swedish *Jag Kan*, in German *Ich Schaff's* and in French *Je Suis Capable*

## Acknowledgements

The authors would like to extend their sincere thanks to the children who participated in the study, and their guardians and teachers.

## Disclosure statement

No potential conflict of interest was reported by the author(s).

## Notes on contributors

*Merja Hautakangas* is a PhD candidate at the University of Helsinki and a university teacher at the Institute of Educational Leadership, University of Jyväskylä. Her research interests include children's self-regulation skills from a positive approach, as well as educational leadership, especially appreciative and strength-based leadership.

*Kristiina Kumpulainen* is a professor of education in the Faculty of Educational Sciences, University of Helsinki. Her research focuses on understanding social, emotional, and cultural dimensions of learning and development.

*Lotta Uusitalo* is a university lecturer and adjunct professor in special education in the Faculty of Educational Sciences, University of Helsinki. Her research interests lie in the field of positive psychology, especially in its school applications.

## ORCID

*Merja Hautakangas*  <http://orcid.org/0000-0002-8125-3514>

*Kristiina Kumpulainen*  <http://orcid.org/0000-0002-0721-0348>

*Lotta Uusitalo*  <http://orcid.org/0000-0002-8853-2639>

## References

- Baddeley, A. (2012). Working memory: Theories, models, and controversies. *Annual Review of Psychology*, *63*, 1–29.
- Bandura, A. (2010). Self-efficacy. In I.B. Weiner & W.E. Craighead (eds.), *The Corsini Encyclopedia of Psychology*.
- Barkley, R. A. (2012). *Executive functions: What they are, how they work, and how they evolved*. New York: The Guilford Press.
- Barnett, W. S. (2011). Effectiveness of early educational intervention. *Science*, *333*(6045), 975–978. doi:10.1126/science.1204534
- Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I., & Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest*, *4*(1), 1–44.
- Becker, A. (2014). Miksi Muksuoppiohjaajat arvostavat Muksuoppia [Why Kids' skills instructors appreciate Kids' skills]? In A. Bentner (Ed.), *Muksuoppi tutkimuksen kohteena. [Kids' Skills research: German studies on Finnish method for solving children's problems]*. Helsinki: Lyhytterapiainstituutti.
- Bentner, A. (2014). *Muksuoppi tutkimuksen kohteena. Saksalaisia selvityksiä suomalaisesta lasten ongelmien ratkaisumenetelmästä [Kids' Skills research: German studies on Finnish method for solving children's problems]*. Helsinki: Lyhytterapiainstituutti.
- Blair, C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American Psychologist*, *57*(2), 111–127. doi: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. *Development and Psychopathology*, *20*, 899–911. doi:10.1017/S0954579408000436
- Blair, C., McKinnon, R. D., & Daneri, M. P. (2018). Effect of the tools of the mind kindergarten program on children's social and emotional development. *Early Childhood Research Quarterly*, *43*, 52–61. doi:10.1016/j.ecresq.2018.01.002
- Blair, C., & Raver, C. C. (2014). School readiness and self-regulation: A developmental psychobiological approach. *Annual Review of Psychology*, *66*, 711–731. doi:10.1146/annurev-psych-010814-015221
- Boekaerts, M. (2011). Emotions, emotion regulation, and self-regulation of learning. In B. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Educational psychology handbook series. Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 408–425). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Bronson, M. B. (2000). *Self-regulation in early childhood: Nature and nurture*. New York: Guilford.
- Bronson, M. B., Tivnan, T., & Seppanen, P. S. (1995). Relations between teacher and classroom activity variables and the classroom behaviors of prekindergarten children in chapter 1 funded programs. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *16*, 253–282. doi:10.1016/0193-3973(95)90035-7
- Cameron Ponitz, C. E., McClelland, M., Jewkes, A. M., Connor, C. M., Farris, C. L., & Morrison, F. J. (2008). Touch your toes! developing a direct measure of behavioral regulation in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, *23*, 141–158. doi:10.1016/j.ecresq.2007.01.004
- Cameron Ponitz, C. C., McClelland, M. M., Matthews, J. S., & Morrison, F. J. (2009). A structured observation of behavioral self-regulation and its contribution to kindergarten outcomes. *Developmental Psychology*, *45*, 605–619. doi:10.1037/a0015365

- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Crocker, J., Brook, A. T., Niiya, Y., & Villacorta, M. (2006). The pursuit of self-esteem: Contingencies of self-worth and self-regulation. *Journal of Personality, 74*(6), 1749–1772.
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology, 64*, 135–168. doi:10.1146/annurev-psych-113011-143750
- Diamond, A., & Lee, K. (2011). Interventions shown to aid executive function development in children 4 to 12 years old. *Science, 333*, 959–964. doi:10.1126/science.1204529
- Duckworth, A., & Seligman, M. (2005). Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents. *Psychological Science, 16*(12), 939–944. doi:10.1111/j.1467-9280.2005.01641.x
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing, 62*(1), 107–115.
- Espinete, S. D., Anderson, J. E., & Zelazo, P. D. (2013). Reflection training improves executive function in preschool-age children: Behavioral and neural effects. *Developmental Cognitive Neuroscience, 4*, 3–15. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2012.11.009>
- FNBR. (2019). *The ethical principles of research with human participants and ethical review in the human sciences in Finland*. Finnish National Board on Research Integrity TENK guidelines 3/2019. Retrieved from [https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ethical\\_review\\_in\\_human\\_sciences\\_2020.pdf](https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ethical_review_in_human_sciences_2020.pdf)
- Furman, B. (2003). *Muksuoppi. Ratkaisun avaimet lasten ongelmiin [Kids' Skills. The keys to a solution to children's problems]*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Furman, B. (2016). *Muksuopin lumous. Luova tapa auttaa lapsia voittamaan psyykkiset ongelmat*. [The enchantment of Kids Skills. A creative way to help children overcome mental problems.] Lyhytterapiainstituutti.
- Gestsdottir, S., Von Suchodoletz, A., Wanless, S. B., Hubert, B., Guimard, P., Birgisdottir, F., ... McClelland, M. (2014). Early behavioral self-regulation, academic achievement, and gender: Longitudinal findings from France, Germany, and Iceland. *Applied Developmental Science, 18*(2), 90–109. doi:10.1080/10888691.2014.894870
- Gray, C. (1994). *Comic strip conversations*. Arlington, TX: Future Horizons.
- Haley, J. (1987). The Jossey-Bass social and behavioral science series. Problem-solving therapy (2nd ed.). Jossey-Bass.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., & Mashburn, A. J. (2007). Teachers' perceptions of conflict with young students: Looking beyond problem behaviors. *Social Development, 17*, 116–136.
- Heikka, J., Koivula, M., Hautakangas, M., & Suhonen, K. (in press). Shadowing centre directors as pedagogical leaders in early childhood education settings in Finland. In M. R. Modise, N. C. Phatudi, J. H. Phala, E. Fonsén, & M. Boe (Eds.), *Global perspectives of leadership in early childhood education and care*. ILRF publication.
- Hernández, M. M., Eisenberg, N., Valiente, C., Spinrad, T. L., Johns, S. K., Berger, R. H., ... Southworth, J. (2018). Self-regulation and academic measures across the early elementary school grades: Examining longitudinal and bidirectional associations. *Early Education and Development, 29*(7), 914–938. doi:10.1080/10409289.2018.1496722
- Huebner, E., Gilman, R., Reschly, A., & Hall, R. (2009). Positive schools. In S. J. Lopez & C. R. Snyder (Eds.), *The Oxford handbook of positive psychology* (pp. 561–568). New York: Oxford University Press.
- Insoo, K. B., & Steiner, T. (2003). *Children's solution work*. New York: Norton Corp.
- 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*, 847–870.
- Kumpulainen, K., Mikkola, A., Rajala, A., Hilppö, J., & Lipponen, L. (2014). Positiivisen pedagogiikan jäljillä [On the trail of positive pedagogy]. In L. Uusitalo-Malmivaara (Ed.), *The power of positive psychology* (pp. 224–242). Jyväskylä: PS-kustannus.
- 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. doi:10.1016/j.ecresq.2017.06.002
- Laevers, F. (1994). The Leuven involvement scale for young. In F. Laevers (Ed.), *Children manual: Experiential education series, No 1* (pp. 44). Leuven, Belgium: Centre for Experiential Education.
- Laevers, F. (2003). Experiential education: Making care and education more effective through well-being and involvement. In F. Laevers & L. Heylen (Eds.), *Involvement of children and teacher style. Insights from an international study on experiential education* (pp. 13–24). Leuven: Leuven University Press.
- Leskisenoja, E. (2016). "Vuosi koulua, vuosi iloa. PERMA-teoriaan pohjautuvat luokkakäytänteet kouluiloin edistäjinä [A year of school, a year of joy. Classroom practices based on PERMA theory as promoters of school joy]." *Acta Universitatis Lapponiensis, 330*.
- Lillard, A. (2017). *Montessori: The science behind the genius*. New York: Oxford University Press.
- Lipponen, K. (2014). Positiivinen psykologia ja ratkaisukeskeisyys psykoterapiassa [Positive psychology and solution-focused in psychotherapy]. In L. Uusitalo-Malmivaara (Ed.), *The power of positive psychology*. (pp. 200–223). PS-kustannus.
- Matthews, J. S., Ponitz, C. C., & Morrison, F. J. (2009). Early gender differences in self-regulation and academic achievement. *Journal of Educational Psychology, 101*(3), 689–704.
- McCaslin, M. (2009). Co-regulation of student motivation and emergent identity. *Educational Psychologist, 44*(2), 137–146. doi:10.1080/00461520902832384

- McClelland, M. M., & Cameron, C. E. (2011). Self-regulation and academic achievement in elementary school children. In R. Lerner, E. P. Bowers, S. Lewin-Bizan, S. Gestdottir, & J. B. Urban (Eds.), *Thriving in childhood and adolescence: The role of self-regulation processes* (Vol. 133, pp. 29–44). New Directions for Child and Adolescent Development.
- McClelland, M. M., Cameron, C. E., Connor, C. M., Farris, C. L., Jewkes, A. M., & Morrison, F. J. (2007). Links between behavioral regulation and preschoolers' literacy, vocabulary, and math skills. *Developmental Psychology, 43*, 947–959. doi:10.1037/0012-1649.43.4.947
- McClelland, M. M., Cameron, C. E., Duncan, R., Bowles, R. P., Acock, A. C., Miao, A., & Pratt, M. (2014). Predictors of early growth in academic achievement: The Head-Toes-Knees-Shoulders task. *Frontiers in Psychology, 5*, 1–14. doi:10.3389/fpsyg.2014.00599
- McClelland, M. M., Tominey, S. L., Schmitt, S., & Duncan, R. (2017). SEL interventions in early childhood. *The Future of Children, 27*(1), 33–47. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1145093.pdf>
- McLaughlin, C. (2008). Emotional well-being and its relationship to schools and classrooms: A critical reflection. *British Journal of Guidance & Counselling, 36*(4), 353–366. doi:10.1080/03069880802364486
- McRae, K., Gross, J. J., Weber, J., Robertson, E. R., Sokol-Hessner, P., Ray, R. D., ... Ochsner, K. N. (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. doi:10.1093/scan/nsr093
- Moy, G. E., & Hazen, A. (2018). A systematic review of the second step program. *Journal of School Psychology, 71*, 18–14. doi:10.1016/j.jsp.2018.10.006
- NAE. (2014). *National core curriculum for pre-primary education 2014*. Helsinki: Finnish National Agency for Education.
- Nores, M., & Barnett, S. (2010). Benefits of early childhood interventions across the world: (Under) investing in the very young. *Economics of Education Review, 29*, 271–282. doi:10.1016/j.econedurev.2009.09.001
- Park, N., & Peterson, C. (2009). Strengths of character in schools. In R. Gilman, E. S. Huebner, & M. J. Furlong (Eds.), *Handbook of positive psychology in schools* (pp. 65–76). New York: Routledge.
- Pascal, C., & Bertam, T. (1999). *The effective early learning project: The quality of adult engagement in early childhood settings in the UK* (Paper presented at EECERA Conference).
- Perband, A., & Rogner, J. (2019). "Kids' Skills" – Implementation and evaluation of the systemic solution-focused program. Universität Osnabrück: *repOSitorium*. Retrieved from <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:gbv:700-201911042123>
- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. New York: Oxford University Press.
- Pöysä, S. (2020). Students' situational engagement in lower secondary school: Association with overall engagement and contextual factors. *JYU Dissertations, 315*.
- Ranta, S. (2020). "Positiivinen pedagogiikka suomalaisessa varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa [Positive pedagogy in the Finnish early childhood education and care centers and pre-school]." *Acta Electronica Universitatis Lapponiensis, 283*.
- Raver, C. C., Jones, S. M., Li-Grining, C., Zhai, F., Bub, K., & Pressler, E. (2011). CSRP's impact on low-income preschoolers' preacademic skills: Self-regulation as a mediating mechanism. *Child Development, 82*(1), 362–378. doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01561.x
- Rimm-Kaufman, S., Nathanson, L., Brock, L. L., Curby, T. W., & Grimm, K. J. (2009). The contribution of children's self-regulation and classroom quality to children's adaptive behaviors in the kindergarten classroom. *Developmental Psychology, 45*(4), 958–972.
- Savina, E. (2021). Self-regulation in preschool and early elementary classrooms: Why it is important and how to promote it. *Early Childhood Education Journal, 49*(3), 493–501.
- Schmitt, S. A., McClelland, M. M., Tominey, S. L., & Acock, A. C. (2015). Strengthening school readiness for head start children: Evaluation of a self-regulation intervention. *Early Childhood Research Quarterly, 30*, 20–31. doi:10.1016/j.ecresq.2014.08.001
- Schuck, D. H., & Zimmerman, B. J. (2007). Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling. *Reading & Writing Quarterly, 23*(1), 7–25.
- Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education, 35*, 293–311. <https://langleygroupinstitute.com/wp-content/uploads/positiveeducationarticle2009.pdf>
- Shiu, S.-P., Wang, S.-H., & Chen, Y.-J. (2020). The effects of a small scale intervention to develop self-regulation in kindergarten children. *Early Child Development and Care, 190*, 333–347.
- 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. doi:10.1080/10409289.2011.574258
- 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. doi:10.1016/j.appdev.2017.03.004
- Ursache, A., Blair, C., & Raver, C. C. (2012). The promotion of self-regulation as a means of enhancing school readiness and early achievement in children at risk for school failure. *Child Development Perspectives, 6*, 122–128. doi:10.1111/j.1750-8606.2011.00209.x

- Uusitalo-Malmivaara, L. (2014). Hyveet ja luontevahvuudet [virtues and strengths of character]. In L. Uusitalo-Malmivaara (Ed.), *The power of positive psychology* (pp. 63–84). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Uusitalo-Malmivaara, L., & Vuorinen, K. (2016). *Focus on the positives! How to guide children and adolescents to find their character strengths*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Valiente, C., Lemery-Chalfant, K., & Castro, K. S. (2007). Children's effortful control and academic competence: Mediation through school liking. *Merrill-Palmer Quarterly*, 53(1), 1–25. Retrieved from <https://docview/230125897?accountid=11365>
- von Suchodoletz, A., Gestsdottir, S., Wanless, S. B., McClelland, M. M., Birgisdottir, F., Gunzenhauser, C., & Ragnarsdottir, H. (2013). Behavioral self-regulation and relations to emergent academic skills among children in Germany and Iceland. *Early Childhood Research Quarterly*, 28, 62–73. doi:10.1016/j.ecresq.2012.05.003
- Wanless, S. B., McClelland, M. M., Acock, A. C., Chen, F., & Chen, J. (2011). Behavioral regulation and early academic achievement in Taiwan. *Early Education & Development*, 22, 1–28. doi:10.1080/10409280903493306
- 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>
- Zelazo, P. D., Blair, C. B., & Willoughby, M. T. (2016). *Executive function: Implications for education*. Washington, DC: National Center for Education Research, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Retrieved from <http://ies.ed.gov/>
- Zimmerman, B. J. (1999). Attaining self-regulation: Socio cognitive perspective. In M. Boekaerst, P. R. Pintrich, & M. Zeider (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–40). San Diego: Academic press.



Hautakangas, M., Uusitalo, L., & Kumpulainen, K. (2021). Lapsen itsesääätelytaitojen tukeminen Muksuopin keinoin: Varhaiskasvatuksen ammattilaisten kertomuksia. *Journal of Early Childhood Education Research*, 10(2), 293–328.





# Lapsen itsesäätelytaitojen tukeminen Muksuopin keinoin: Varhaiskasvatuksen ammattilaisten kertomuksia

---

**Merja Hautakangas<sup>a</sup>, Lotta Uusitalo<sup>b</sup> & Kristiina Kumpulainen<sup>c</sup>**

<sup>a</sup> Helsingin yliopisto, vastaava kirjoittaja, s-posti: merja.hautakangas@helsinki.fi

<sup>b, c</sup> 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 teemaattisella 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 kekseliääseen 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 tietoisien toiminnan (Bronson, 2000). Lapsen riittävä kyky itsesäätelyyn on edellytys tunne-elämän terveelle kehittymiselle 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 kykynä säädellä tunteitaan, käyttäytymistään ja kognitiivisia toimintojaan (ks. Aro, 2014).

Lapsi opettelee pienestä pitäen vaikuttamaan ympäristöönsä, säätlemään 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 huoltajiensa, 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.

Erityisesti 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 sosioemotionaalisesti 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. Erityisen 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.

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 kehittämisessä 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 puuttamalla 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)aikeiden 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 (Høgholt, 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 kykyä säädellä aktivaatiotasoa, 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 ärsyksiä ja käyttäytymistä, sopeutuen ympäristön odotuksiin (Eisenberg ym., 2007).

Lapsen itsetunto ja minäpystyvyyssuskomukset ovat yhteydessä lapsen sitoutumiseen itsesäätelytaitojen harjoitteluun (ks. Bandura, 2010). Erityisesti negatiiviset tunteet, kuten luovuttaminen ja vetäytyminen ennustavat heikompa 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 epätietoisiin sekä luovuttamista ja vetäytymistä korostaviin hallintakeinoihinsa. (Veijalainen, 2020.) Lähiaikuisen vahvistava ja tukea

Hautakangas, Uusitalo & Kumpulainen.

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. Ammatillaisen 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 ammatilliselta 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 ammatillisten 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 ammatillaisen 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.

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 pysyttellen kuitenkin valmiina tarjoamaan hänelle lisää tukea tilanteissa, joissa tuen tarvetta ilmenee (Florez, 2011).

Varhaiskasvatuksen ammattilaisen tuen rakentamista itsesäätelytaitoa harjoittelevalla 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).

### **Mukuoppi-ohjelma**

Ben Furman kehitti Mukuoppi-ohjelman hyödyntäen varhaiskasvatuksen erityisopettajien Sirpa Birnin ja Tuija Terävän työkokemuksia (Furman, 2003). Mukuoppi 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.) Mukuoppi 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. Mukuoppi 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 tulevansa lasten itsesääätelytaitoja 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 itsesääätelytaidon 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 itsesääätelyä haastavissa tilanteissa, esimerkiksi siirtymissä, yhteisessä toiminnassa ja leikkutilanteissa. 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 itsesääätelytaitojen kehittymistä päiväkodissa* ja 2) *miksi he valitsevat Muksuopin välineitä lapsen itsesääätelytaitojen 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.

## Analyyysi

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella, miten varhaiskasvatuksen ammattilaiset tukevat lasten itsesääätelytaitoja 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 jäsennyksiä 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) mukaillen. 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 tukevana lasten itsesäätelytaitoja Muksuoppi-interventiossa?

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

Hautakangas, Uusitalo & Kumpulainen.

## TAULUKKO 2 Mikä tekee Muksuopista pedagogisesti toimivan ohjelman?

TEEMOJA AMMATTILAISTEN KERTOMUKSISTA	ALAKATEGORIA	YLÄKATEGORIA
"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	
"Otetuani taitoharjoittelun käyttöön sain siitä kokonaisvaltaisen työkalun ratkaista ongelmia ratkaisukeskeisesti." "Valitsen muksuopin työni lähtökohdaksi, koska muksuopissa ratkaistaan ongelmia, ei luoda uusia."	Ratkaisukeskeisyys	
"sensitiivisellä 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."	Sensitiivisyys	
"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 tukevensa 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 -yläkatgoria sisältää neljä alakategoriaa: *toimitaan yhdessä lapsen kanssa, valjastetaan lapselle kannustajat, tehdään yhteistyötä huoltajien kanssa ja ammattilaiset sopivat yhteiset pelisäännöt.*

*Toimitaan yhdessä lapsen kanssa* -alakatgoriassa 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 roskiin. 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 edistämisessä.

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.

*Taitoharjoittelun alkuvaiheeseen kannattaa satsata. Pysin 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 ja oppimiseen 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* -alakatgoria 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 "uloslähdon"-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 työtä 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 itsesäätelystä.

*Ammattilaiset sopivat yhteiset pelisäännöt -alakategoriassa kuvattiin kaikkien ammattilaisten sitoutumista lapsen itsesäätelyn edistämiseen yhteisesti sovituin periaattein ja tavoittein. Lisäksi yhteiset toimintatavat liittyvät tässä tapauksessa lasten itsesääteilytaitojen 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 itsesääteilytaitojen tukemiseen edellytti tässä interventiossa Muksuoppi-ohjelman tuntemista ja sen soveltamista käytäntöön.

### ***Sovelletaan Muksuoppia ja sen välineitä käytäntöön***

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

*Joustetaan tilannekohtaisesti -alakategoriassa 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 -alacategoriassa kuvattiin lapsen ja ammatillisten 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 määrittelemisestä. Sen jälkeen annamme lapsen kanssa yhdessä taidolle nimen. Hyödynnän tässä usein lapsen kiinnostuksen kohteita: esimerkiksi palomiesleikeistä pitävän lapsen harjoittellessa 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 väljulistamme 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 itsesäätelytaitojen kehittymisen tukemisessa, johon ennen Muksuoppiin tutustumista minun oli vaikeaa vastaavissa tapauksissa löytää toimivia ja tehokkaita keinoja. Itsesäätelytaitojen harjoittelun yhteydessä käytän usein ongelman ulkoistamista. Toisin sanoen lapsi saa nimetä esimerkiksi, kuka hänen luokseen tulee kylään, kun kiukku iskee. Esimerkiksi yksi itsesäätelytaitoja 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 itsesäätelytaidon harjoitteluun. Lisäksi ammattilainen hyödyntää narratiivisia menetelmiä ja ongelman ulkoistamista, ohjelman periaatteiden mukaisesti.

*Otetaan käyttöön konkreettinen seurantaväline -alategoria. Kaikissa ammattilaisten kertomuksissa kuvattiin taitopassin käyttöä, kuten myös yllä olevassa esimerkissä. Muksuopissa ei ole suoraan mainittu taitopassia, vaan ammattilaiset ottivat sen käyttöön konkreettisena 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, jäsenän, autan ratkaisun löytymisessä ja lopuksi kokoon 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 lapiolla 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 itsekin 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 itsensäätelytaitojen tukemisessa

## Mikä tekee Muksuopista pedagogisesti toimivan ohjelman?

Toisessa tutkimuskysymyksessä etsittiin vastausta siihen, mikä tekee Muksuopista pedagogisesti toimivan ohjelman. Varhaiskasvatuksen ammattilaisen kertomuksista löydetty 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*

Hautakangas, Uusitalo & Kumpulainen.

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

*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 itsesääätelyä.

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 itsesääteilytaitoja, 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 itsesääteilyn tukeminen kulkevat omassa työssäni käsi kädessä. Lapsen itsesääteilyn tukemisessa on tärkeää, että erilaiset tunteet tunnistetaan ja ymmärretään, että kaikki tunteet on sallittuja ja kaikilla tunteilla on merkitystä.*

(Esimerkki 30)

Esimerkeissä kuvatun 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 sopimisessa ja itse harjoittelussa. 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.

*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* -alakategoriassa 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.*

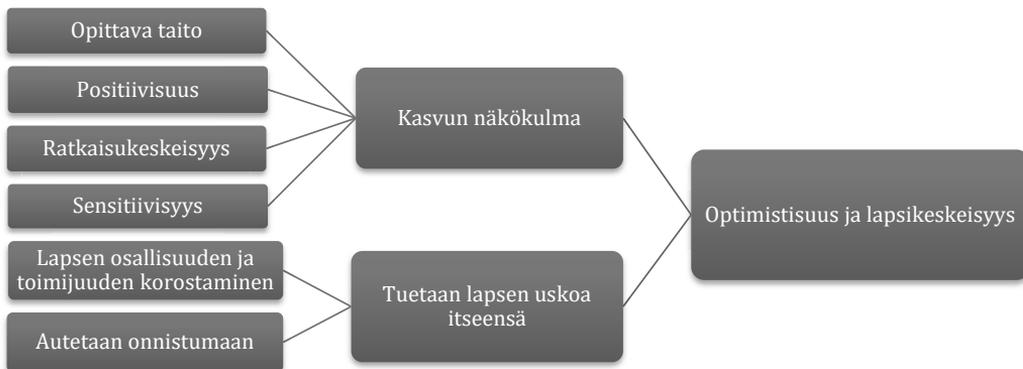
(Esimerkki 38)

*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.

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 kansainvälisestäikin 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 lyhyessäkään 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 lähiaikuisten kanssa. Lapsi tarvitsee positiivista palautetta, omien vahvuksiensa 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 lähi-iäkkäisten 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 edistämiseksi (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.

*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. Ammattilaisen kuvauksissa lasten itsesäätelytaitojen tukemisesta Muksuopin keinoin oli tunnistettavissa ammattilaisen 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.

Yhteenvedona 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 ammattilaiselle 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 tutkijaresursilla. 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 itsesäätelytaitojen 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 todennäköisestä, että lapsiryhmissä on tapahtunut myös muuta lasten itsesäätelytaitojen tukemista kuin mitä kertomuksissa kuvattiin. Induktiivisesti päättelemällä 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. n & 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](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](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). Ylivilkkaiden 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 kouluiloin 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.org/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. Högbacka (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](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](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 tunneilmaisun 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>

Hautakangas, M., Uusitalo, L., & Kumpulainen, K. (Hyväksytty ja julkaistaan keväällä 2022). 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*. International Perspectives on Early Childhood Education and Development 36. Springer Nature. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-91297-0\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-030-91297-0_9)



Hautakangas, M., Uusitalo, L., & Kumpulainen, K. (Hyväksytty ja julkaistaan keväällä 2022). 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*. International Perspectives on Early Childhood Education and Development 36. Springer Nature. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-91297-0\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-030-91297-0_9)

## **Chapter 9**

### **How Do Children Describe Learning Self-Regulation Skills in the Kids' Skills Intervention?**

Merja Hautakangas, Lotta Uusitalo & Kristiina Kumpulainen

## **Abstract**

In this chapter, 26 Finnish children between 4 and 14 years old described how they learned self-regulation skills after participating in the Kids' Skills programme in an early childhood education (ECE) setting. Kids' Skills is a programme aimed at developing children's self-regulation skills in a solution-focused and narrative way (Furman, 2016). The participating children were diagnosed as having difficulties in their self-regulation. Following the Kids' Skills intervention, the children described their learning in the form of narratives and drawings. The data were analysed using a thematic content analysis framed by Hicks' (1996) sociocultural model. The findings show how the children described how learning self-regulation skills created new opportunities to have playmates. The children described learning as regulating their behaviour so that their previous challenging behaviour could turn into a strength, such as their bullying behaviour turning into friendship. In addition, the children described a change in their group membership when they were accepted to participate in joint action, and they learned to express themselves more courageously. The results indicate that learning self-regulation skills is relevant to the child, and interventions to promote the child's self-regulation skills are recommended.

## **Introduction**

Difficulties in self-regulation and social interaction are among the more common concerns in early childhood education (Koivula & Huttunen, 2018). Self-regulation is supportive of the conditions for learning (Boekaerts, 2011), but for many children, self-regulation produces difficulties (Kurki, et al., 2016; Rimm-Kaufman et al., 2000). In developing self-regulation skills, which is mentioned as an important goal of the teacher in National Core Curriculum for Early Childhood Education and Care (EDUFI, 2019) and preprimary Education (EDUFI, 2016), a child needs the support and help of a teacher.

Support for preprimary child growth and learning is defined in the Finnish Basic Education Act (2010/642). The levels of support for child growth and learning include general, intensified and special support. The same principles are used in early childhood education (Eskelinen & Hjelt, 2017), even though this is not required by the Act on Early Childhood Education and Care (540/2018). The support received by the child must be flexible, long term and variable, as needed. The role of early identification

and support for growth and learning is to prevent learning difficulties and the diversification and deepening of problems (EDUFI, 2016).

In this study, we investigated the learning of self-regulation skills from the children's perspective in the Kids' Skills intervention. The children who participated in the intervention received general, intensified or special support to promote self-regulation skills. The principles of the Kids' Skills programme are based on solution-focused and narrative therapy (Furman, 2016), as well as positive psychology theory of focusing on positive emotions and a child's strengths. The children narrated and drew pictures about how they learned self-regulation skills. This study produces new research data on the effectiveness of the Kids' Skills programme in promoting children's self-regulation skills from a children's perspective. The children's narratives and drawings were analysed through a thematic content analysis framed by Hicks' (1996) sociocultural model, which draws attention to several levels, including the personal, activity and context levels. At a personal level, our analysis investigated how children describe their own learning. At the activity level, we examined the children's accounts of the intervention and measures assigned to them. At the context level, our analysis focused on how the children described their group in relation to learning self-regulation skills.

## **The Importance of Self-regulation Skills for a Child's Learning**

In this study, self-regulation is understood as a set of processes by which children can control their own cognition, emotions and actions (McClelland & Cameron, 2012). Self-regulation is seen as goal-oriented behaviour that requires multiple cognitive and social skills (Baumeister & Vohs, 2004). Learning self-regulation skills is an important developmental goal for a child (Boekaerts, 2011); the development of self-regulation skills affects relationships, social competence, cohesion, academic competence, interactions with adults, school readiness, and the ability to focus on tasks (e.g., Blair & Raver, 2015; Duckworth & Seligman, 2005; Kjøbli, & Ogden, 2014; Rimm-Kaufman et al., 2000). Thus, it is particularly important to promote self-regulation skills in children during early childhood education.

Self-regulation develops in social interactions. Through co-regulation by teachers or guardians, a child internalises strategies, that is, the thinking, action and emotions about the values and expectations of a particular context, hence learning self-regulation (e.g., Kurki et al., 2016). The positive, sensitive and high-quality interactions of the teacher are related to

the child's self-regulation and cognitive skills (e.g., Kurki et al., 2016; Lerkkanen et al., 2016). In addition, the timely support provided by the teacher strengthens the child's competence and relatedness and increases the child's autonomy (see Ryan & Deci, 2009).

For children, peer relationships and social cohesion are particularly important. Studies have shown that rejection experienced by children among their peers makes them sensitive to new experiences of rejection or social exclusion (van Lier & Deater-Deckard, 2016). Negative emotionality and low regulation predict behavioural problems in peer relationships (Lengua, 2003), and aggressive behaviour and lack of self-control constitute the risks of exclusion from the child group (Laine, 2002). Thus, emotions have a significant impact on learning and sense of ability; for example, successful self-regulation leads to positive emotions (Fredrickson, 2001; Pekrun, et al., 2002).

Despite several studies, researchers do not agree on the definitions or effective interventions that would support the development of children's self-regulation skills (see, e.g., Alijoki, et al., 2013; Kjøbli, & Ogden, 2014). According to Määttä et al., (2017), who conducted research on socioemotional skills, blind spots are related to children-teacher interactions, children's group dynamics and interventions. The current study brings new insights into the intervention and group dynamics in children. There have been several studies of the Kids' Skills programme (e.g., Pernand & Rogner, 2019), but further research is needed on its functioning. This study can bring new research data on the effectiveness of the Kids' Skills programme in promoting children's self-regulation skills from children's perspectives.

## **The Kids' Skills Programme**

The Kids' Skills intervention is based on the Kids' Skills programme developed by Ben Furman, in which a child's developmental problems are approached in a solution-focused and narrative manner (Furman, 2016). Kids' Skills is suitable for supporting self-regulation skills and has been widely used in Finland and other countries since the 1990s (Furman, 2016); however, there is still a lack of research (Bentner, 2014; Perband, 2016; Perband & Rogner, 2019). According to Kids' Skills, children have no problems; instead, they need to develop the skills in which they need training (Furman, 2016). The Kids' Skills programme is based on the children's strengths and self-esteem being supported at different stages of skill learning (Furman, 2003). Thus, its theoretical basis rests on a positive psychology that emphasizes an individual's strengths, positive emotions,

well-being and growth attitude (Seligman, 2000; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016).

The Kids' Skills programme was inspired by psychiatrist Milton H. Erickson and solution-focused thinking. Which looks at a child's problem from a learning perspective. The starting point for the skill training is the question of what the child should learn to improve the situation. As the practice progresses, the focus is on progress and success. Kids' Skills is a flexible programme that can be applied to the needs of both an individual child and an entire group of children as part of early childhood education pedagogy. When children practice self-regulation skills and ask for supporters, it is possible for there to be a positive effect on the child's entire system (Furman, 2016). Kids' Skills has small skill goals that give the child experiences of success and learning. Kids' Skills has been developed to help with a variety of psychosocial problems such as fears, behavioural disorders, impaired concentration and eating problems (Furman, 2003).

There have been a few international studies on Kids' Skills. In Germany, two surveys were conducted to survey the opinions of trainers. Based on the results, Kids' Skills was perceived as a useful method to increase children's skills (Becker, 2014; Stephan, 2014). German kindergarten teachers (N = 10) were trained to use the Kids' Skills programme for six weeks, after which they applied it to one child in their group (Perband & Rogner, 2019). The results showed that children's behavioural challenges had improved significantly in six out of ten children. In addition, positive changes in children's self-esteem, ability and interaction between the teacher and child were observed.

## **Research Questions**

Our aim was to understand how children describe learning self-regulation skills through the Kids' Skills intervention and programme. The following questions were specified as research questions:

1. What changes do children describe regarding the development of self-regulation skills on a personal level?
2. How do children describe the changes of the activity level on the development of self-regulation skills?
3. What benefits do children describe in learning self-regulation skills?

## **Research Methods**

### ***Kids' Skills Intervention***

The Kids' Skills intervention was conducted over a 10-week period in autumn 2017. The children drew pictures and told the researcher about learning self-regulation skills in April 2018.

First, the teacher agreed with the child's guardians about the child's skill training. Second, the teacher and child agree on learning the skill in practice. For example, if the child was to practice the so-called 'friend skill', then the teacher could design pedagogical play situations for her/him and peers in which the child practises that skill. The child's motivation to learn a skill is aroused by mapping the benefits of the skill, for example, aggressive behaviour towards peers as a 'friend skill'. Here, the benefits of the skill were mapped through comic strip conversations. Cause-and-effect relationships were drawn for the child to see what happens when the child behaves aggressively and, accordingly, how the child makes friends. The child chooses a power creature (e.g., Superman), encouragers (e.g., the teacher) and a celebration of skill learning. How children will practise the skill and how they will be reminded if they forget the skill is agreed upon with the children. Once the children have learned the skill, the next skill may be agreed on with them (Furman, 2016).

In this intervention, the teachers used comic strips in addition to the Kids' Skills programme to motivate the child to practise self-regulation skills. The comic strips are based on Carol Gray's (1994) the Comic Strip Conversation, which has been expanded to describe the visual clarification of everyday things through drawings or images (see Peltola, 2009). The comic strips support the children's socioemotional skills and action management by supporting independent action and teaching understanding and internal processing of social situations. For example, if a child learns a friend skill, then the teacher will draw a comic strip for him or her about what happens when he or she is aggressive. The teacher draws the first picture depicting a challenging situation, for example, a dispute. The teacher and child then discuss the situation and what then happened to the child and peers. They agree that the child will not behave that way and draw a cross over it on the picture. Next, the teacher and child discuss how the child gets playmates and plays games without disputes. Of these, the teacher draws a comic strip. The teacher draws the child's desired behaviour, that is, how to play in harmony with peers and agree on the games together. In challenging situations, the teacher can draw the desired behaviour for the child, or he or she remind the child of a behavioural strategy previously drawn.

In this study, it was agreed that the children would concentrate on learning friendship skills, patience skills and courage skills. Friendship skills are the social skills that require the ability to adjust one’s behaviour according to the situation. The children themselves had renamed these skills. For example, the skill of friendship became the ‘princess skill’ and the skill of courage became the ‘knight skill’.

### **Study Participants**

The study was conducted in four groups at two day care centres in Finnish ECE or preprimary education institutions. The study involved 26 children aged 4 to 14 years (15 boys and 11 girls). Of the children, 16 were in early childhood education, nine were in preprimary education and one child was in primary education. During the interview, the child was at school for an internship in the day care centre and wanted to tell the researcher about his own experiences; he was a former child of the day care centre and had practised self-regulation skills at the age of 5 or 6 in the Kids’ Skills intervention.

Nine children had special or intensified support for learning or social skills. All children had a higher than normal need for support in regulating emotions or behaviour. For two children, Finnish was their second language. Table 1 describes the ages and genders of the children.

<i>Age</i>	<i>Girls</i>	<i>Boys</i>	<i>Levels of support</i>
4	2	5	3 intensified support, 4 general support, but children practiced self-regulation skills intensively
5	4	5	2 intensified support, 2 general support, but children practiced self-regulation skills intensively, 5 general support
6	2	5	7 general support, but children practiced self-regulation skills intensively
7	1	1	2 general support, but children practiced self-regulation skills intensively
14	-	1	one special support

**Table 1.** Descriptive information of the participants

### **Data Collection**

The first researcher collected the data from children in the day care centres and the preschool. During the intervention, teachers were responsible for implementing the Kids’ Skills programme, and the researcher observed

children for 4 days in each group, so she became a person familiar to the children. Similarly, the researcher was familiar with the children's self-regulation skills based on observations.

The children's teacher and researcher told the children about the interview (Einarsdottir et al., 2009). In small groups around the table, the researcher and three to five children discussed learning self-regulation skills. They discussed practising the children's self-regulation skills in the intervention. During the discussion, the children drew the learning of their chosen skill. There were 62 minutes of group interviews with children. The joint discussions lasted from 10 to 15 minutes each. After a joint discussion and drawing, each child told the researcher alone about learning self-regulation skills and about their own drawing. All situations were videotaped. The duration of the children's interviews ranged from 4 to 21 min, here depending on the child's willingness to speak. The total time of the individual child interviews was 161 min. The children had the right to change their minds during the interview (Viljamaa, 2012). Two children drew pictures and then refused to tell the researcher anything.

Interview studies of children have been criticised for their introductory and questioning nature (Karlsson, 2016). When interviewing the children in the current study, the aim was to avoid questions in which the child would answer according to the adult's wishes. Most of the questions were formulated as open questions: *'tell me something / tell me more'* (Ruusuvaori & Tiittula, 2009). The course of the interviews varied considerably, and a common understanding was built throughout (Roos & Rutanen, 2014). The aim was to end the interviews so that the child would have had a positive experience (Gollop, 2000).

## **Data Analysis**

The children's narratives were transcribed, resulting in 57 pages of text (Arial, 12, 1.15 spacing). The children's drawings were investigated alongside the narratives and used to support the interview (Yuen, 2004). The interview data were reduced to texts dealing with the children's skills learning process. In looking for common themes, the resulting data were approached with a thematic content analysis. The analysis was framed by Hicks' (1996) sociocultural model with a focus on the individual children and how they described the learning of self-regulation skills at the personal, activity and context levels. At the personal level, our analysis investigated how children describe their own learning. At the activity level, we examined the children's accounts of the intervention and what changes in activities they described. At the context level, our analysis focused on how

the children described their group in relation to learning self-regulation skills and how the children considered they had benefitted from learning self-regulation skills. Three themes emerged in the analysis: *changes from challenges to child strengths*, *change in child behaviour* and *changes in child group roles and dynamics*. These describe the results at the personal, activity and context levels.

### ***Trustworthiness and Ethical Solutions***

The research proceeded in accordance with ethical standards. Through ethical reflection, a research method was developed in which the children were seen as valuable sources of information and participants in research at every stage of the research process (Kumpulainen et al., 2015). Undertaking research on children can bring about many challenges (Karlsson, 2012), which may be because adults often underestimate children's ability to participate (Lansdown, 2010). The specificity and diversity of children can challenge researchers to interpret the children's experiences of learning truthfully (Karlsson, 2016). In the current study, researcher triangulation was used to critically assess the challenges related to children's research and the researcher's position (see Mustola et al., 2017).

Permission to conduct the study was sought orally from the children, and they had the opportunity to refuse at several stages. Written permission was obtained from the children's guardians, the leaders of the day care centres and the city's early childhood education services.

The trustworthiness of the study was assessed throughout the research process by three authors. The first author wrote the analysis, having considered the instructions and comments of the other two authors. Based on the results, we assessed the effects of the research on supporting children's self-regulation skills in early childhood education.

## **Results**

In this section, we discuss our results in accordance with the research questions. First, we illustrate the effects children describe on the development of self-regulation skills at a personal level. Next, we discuss how children describe the effects of activity level on the development of self-regulation skills. We then discuss the benefits the children saw in learning self-regulation skills at the context level and how this contributed

to their learning. The material citations are marked as follows: the alphabet describes the codes (A–E) and the number is the age of the child (4–14).

### ***Learning Friendship, Patience, Courage and Tasting Skills***

Children were able to share their learning of self-regulation skills in a variety of ways, especially the preprimary-age children. The task allowed the children to be narrated (Einarsdottir et. al., 2009), and the topic produced successful experiences for the children. At the beginning of the interview, the researcher asked the children *what skill you were learning*, after which the researcher used the child's name for the skill, for example, knight skill, courage skill or patience skill.

The children explained how their *challenges* had turned into their *strengths*. The difficulty of learning through experimentation and perseverance had turned into regulatory competence and learning. The children's restlessness had turned into good manners, such as waiting for their turn. Bullying other children had turned into self-regulation through compassion. The child's selfishness had turned into considering another through empathy. The child's inhibited regulation had turned into courage and autonomy. The difficulty of stopping play had turned into regulating one's actions. One child had understood the importance of his activity, and he said that the teachers had helped him understand it. The transformation of the challenge into a strength was probably related to the child's desire for success in learning the skill, as described by one child (C6).

*Changes in learning* was an important goal at the personal level. As the children learned self-regulation skills, the children's own self-image changed, for example, with courage: 'no longer having to hesitate, as tension is a part of life' (B7). This development is illustrated by a child's description of his over-regulation and inhibited behaviour, which, with the skill of courage, he used to overcome his fears and was encouraged to act: to talk to peers, to play and to participate in joint activities.



**Figure 1.** Courage skill

*researcher: can you tell me what skill you are learning?*  
*child: chivalry, kind of courage*  
*researcher: what does it mean, can you tell me more?*  
*child: being brave in some things, not daring to do. being able to do things and not just think when I am a little scared.*  
*researcher: why is it important to learn the skill of courage?*  
*child: that can help friends, if someone is in trouble, then try to help*  
*researcher: what has it been like to learn the skill of courage?*  
*child: even if it is exciting at first, nothing, that's the kind of courage it is (B7)*

This child described how learning the skill of courage would also help his peers, and thereby affecting group dynamics between the children. Another child described how she had previously laughed at her peers and pushed them. Afterwards, she regulated her emotions and behaviour and did not bully her peers (D7). As the children learned to regulate their feelings and behaviours while playing and interacting with peers, peer relationships relevant to the child also improved. Learning likely affects a child's perceived well-being and happiness (see Seligman, 2000) and sense of ability (Paananen, 2019).

In the current study, some children had difficulty producing and understanding speech, which challenged both understanding the child and interpreting the results from the children's interviews. In some narratives, the question arose as to whether the child had understood the importance of practising self-regulation skills because the joy brought by the development of self-regulation skills itself was not the focus. For one child, it was important only to get stickers as a reward:



**Figure 2.** Princess skill

*researcher: can you tell me what skill you are learning?*  
*child: princess skills*  
*researcher: can you tell me more about what that means?*  
*child: charity for all... helping... hugging*  
*researcher: what are the benefits of that skill?*  
*child: it makes stickers*  
*researcher: why is it important to learn the skill of charity?*  
*child: well, otherwise you wouldn't get those stickers*  
*researcher: can you tell us more about learning a skill?*  
*child: if it is boring, then it can be done. if there is no playmate... then the food tastes good too. it also becomes hunger. (E6)*

In this example, the child had renamed the friend skill to ‘princess skill’, which could describe the six-year-old girl’s interest in princesses. In turn, the name also evokes gendered thinking, defining girls in particular as calm and kind. The question that arose was whether the princess name was of the girl’s own choosing and how the influence of teachers or guardians is reflected in it. Overall, understanding a child’s perspective is challenging because children are not always willing or do not find participation in research meaningful. Thus, the children’s ability to understand what self-regulation skills are and what motivated them to learn is challenging.

### ***Changes in Children’s Behaviour as a Benefit of Activity Level***

The children described how their *behaviour had changed* as they were learning self-regulation skills. The children had been taught self-regulation skills through comic strip conversations and teaching cause-and-effect relationships. The children reported that their peers benefited when their behaviour had changed, especially when regarding peer-to-peer playing skills or working together. The children also described which of their peers had learned self-regulation skills. One child drew himself as enraged and then drew a cross over this. He said he could only go on the rampage if they agreed together.



researcher: what skill you were learning?  
child: must not rampage  
researcher: can you tell me more about it?  
child: I can't explain... not to rage and whisper to others,  
but if agreed, then you can rage (C6)

**Figure 3.** Friendship skill

In this case, the rules of the game had been jointly agreed upon. In addition, the child described how he no longer lost his temper in shops, amusement parks or day care centres.

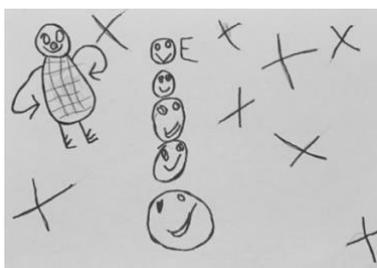
Most of the children described a strong motivation to learn. Ten of the children mentioned positive emotions, for example, that learning self-regulation skills felt good. For three children, learning was difficult or boring. The goals set for learning self-regulation skills were generally clear

to the children. Four of the children appeared to have difficulties in understanding what self-regulation skills were about, and in the interviews, they talked about other things, such as a hurricane. Two children drew a picture but did not want to say anything about it. Two children said they were motivated to learn self-regulation skills because of rewards. Another child was motivated to learn self-regulation skills because she considered that they increased her confidence, making her take responsibility and affording 'nice' play (D7).

## ***Changes in Child Group Roles and Dynamics***

*Changes in the role* in a group of children are a significant result, both for the child personally and for the group's activities in general. It is important because the community plays a significant role in the development of a child's identity and growth into a member of society (Koivula, 2010). The children reported that other children had not played with them before, but after learning self-regulation skills, they had been accepted for play. A child with poor self-regulation skills often finds him- or herself in a negative circle and stigmatized (Laine, 2002). For a child who has received negative feedback, learning self-regulation skills and succeeding in interactions are relevant.

Some of the older children described learning self-regulation as *a new opportunity* (A14). A few children also mentioned how they could influence the learning of self-regulation skills, especially problems that had arisen in peer relationships. One child describes this as follows:



researcher: what skill you were learning?

child: patience, e.g., room when you are in the queue, as here, and I'm here on the last train, so I wait there, and I do not push others or skip others in the queue just because I want to always be first.

researcher: yes

child: that's not what I did. Of course, in ECE centre I did.

researcher: have you learned that skill now?

child: it still needs to be practised. (D7)

**Figure 4.** Patience skill

The child in question also said that she had learned to restrain herself in situations in which she had previously laughed at another child's failure, had quarrels with peers and in which they had not play with her, she felt comfortable, and she gains more confidence and responsibility with her peers. The children reported that their peers benefitted when they learned

self-regulation skills, especially when it came to peer-to-peer playing skills or working together. The children also described which of their peers had learned self-regulation skills.

*Changes in-group dynamic* are related to changes in trust, responsibility, helpfulness and kindness reported by children. The children had learned that their own actions had a bearing on the kind of interaction they had with their loved ones. Helping other people had produced better games and well-being. A child's understanding of increased responsibility and confidence is significant and necessary as the child transitions to primary education, where expectations for self-direction are higher than in preprimary education (see Ryan & Deci, 2009).

The children also described how their *understanding of social relationships had developed*. The understanding of change in a child's behaviour was manifested by considering another child and the effects of one's own behaviour for oneself and peers, for example. One child described how practising skills helped him to learn that other children are similar and do not think only selfishly (A14). The children also said that teachers benefit as they learn self-regulation skills.

## Discussion

In the current study, we looked at children's self-regulation skills learning as narrated by the children themselves. Children's participation in matters affecting the child is important in the Nordic countries (Bennett, 2005), and they are valuable sources of information in research about the children themselves (Kumpulainen, et al., 2015). Unfortunately, there are few studies giving the children's own descriptions of learning self-regulation skills (e.g., Booth, et al., 2019). The current study brings valuable information to this research area.

The practices constructed in this intervention appear to be forms of support, such as achieving the goals set in the National Core Curriculum for ECEC (EDUFI, 2019) and in preprimary Education (EDUFI, 2016) for learning self-regulation skills. What is significant is the transformation of the children's challenges into strengths and the learning of self-regulation skills, which supports previous research on the Kids' Skills programme (see Bentner, 2014; Perband, 2016; Perband & Rogner, 2019). Thus, support for the child was individual and inclusive (see Basic Education Act, 2010/642; EDUFI, 2016). As the children leverage their own strengths, their well-being increased (see Peterson & Seligman, 2004; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen, 2016).

The teacher's commitment to developing the children's self-regulation skills is particularly important. One explanation for the relationships between children and changes in the group membership was that learning children's self-regulation skills was considered in the group of children. Considering learning and the development of the child's self-regulation skills and building community learning processes affect peer relationships and, thus, group dynamics (see Määttä et al., 2017). Changes in the role of children when it comes to in-group membership are a significant result, both for the child and group as a whole. This result supports previous research on the importance of positive, sensitive and timely teacher support for the development of a child's self-regulation skills (see Duckworth & Seligman, 2005; Kjøbli, & Ogden, 2014; Kurki et al., 2016; Ryan & Deci, 2009).

Critically assessing whether a child practising self-regulation skills with the help of Kids' Skills programme is an object of teacher education and, thus, connected to the behaviourist paradigm. In addition, do adults build learning environments for children where their self-regulation skills are constantly challenged? An important principle in the Kids' Skills programme is that children do not have problems but are instead developing skills for which they need adult support and help. Although child participation is also offered a significant role, a child practising self-regulation skills is the target of teacher education. Depending on the pedagogical skills of the teachers, they enable the participation of children in building a supportive learning environment for children. Kids' Skills could be further developed in such a way that children's participation is also possible during the practice of self-regulation skills and does not depend on the pedagogical competence of teachers.

The teacher's positivity, compassion, solution orientation and sensitivity form the basis of positive group dynamics in a group of children (see Rajala et al., 2019). Especially when children have often received negative feedback about their behaviour, it is important to note the child's progress in development and provide encouraging positive feedback (see Laine, 2002; Lengua, 2003). It is likely that the child's development will also have a positive effect on family relationships (see Masten & Coatsworth, 1998). In conclusion, the current study shows how children can view their learning of self-regulation as creating new opportunities for themselves, their peers and their communities. The present study also provides hands-on methods for teachers on how they can support children's self-regulation skills and influence children's group dynamics and operational culture, especially children who need support for self-regulation in early years.

In this chapter, Finnish children explained how they learned self-regulation skills after participating in a Kids' Skills intervention. The Kids'

Skills programme has been designed to enhance children's self-regulation skills in a solution-focused way. Early childhood education in Finland and the other Nordic countries emphasises children's agency and active participation in learning. Teacher's agency in pedagogical decision making is also highly valued. The Kids' Skills programme is committed to these principles and offers a flexible programme that can be applied to a range of self-regulatory needs of a child or group of children. It has no strictly structured formula, but it encourages teachers and children to agree jointly on common plans and goals for learning. The programme also underscores the importance of teachers' professional competence in creating learning opportunities for children in contextually sensitive and meaningful ways. The principles of child and teacher agency align well with the Nordic notions of childhood and role of education and adults in supporting children's holistic learning and development.

## References

- Alijoki, A., Suhonen, E., Nislin, M., Kontu, E. & Sajaniemi, N. (2013). Pedagogiset toiminnot erityisryhmissä ja oppimisympäristön laatu [Pedagogical activities in special groups and the quality of the learning environment]. *Journal of Early Childhood Education Research*, 2(1), 24–47. <https://jecer.org/fi/wp-content/uploads/2013/08/Alijoki-Suhonen-Nislin-Kontu-Sajaniemi-issue2-2.pdf>
- Baumeister, R. F. & Vohs, K. D. (2004). *Handbook of Self-Regulation: Research, Theory, and Applications*. The Guilford Press.
- Bennett, J. (2005). Curriculum issues in national policy-making. *European Early Childhood Education Research Journal*, 13 (2), 5. <https://doi.org/10.1080/13502930585209641>.
- 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. In Zimmerman B., Schunk D. (Eds.) *Handbook of self-regulation of learning and performance*, (pp. 408–425). Routledge.
- Booth, A., O'Farrelly, C., Hennessy, E. & Doyle, O. (2019). 'Be good, know the rules': Children's perspectives on starting school and self-regulation. *Childhood*, 26 (4), 509–524, <https://doi.org/10.1177/0907568219840397>
- Duckworth, A. L., & Seligman, M. E. P. (2005). Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents. *Psychological Science*, 16, 939–944. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2005.01641.x>
- EDUFI. (2016). *National Core Curriculum for Pre-primary Education 2014*. Finnish National Agency for Education, Regulations and guidelines 6.
- EDUFI. (2019). *National Core Curriculum for Early childhood education and care 2018*. Finnish National Agency for Education, Regulations and guidelines 3c.

- Einarsdottir, J., Dockett, S. & Perry, B. (2009). Making meaning: children's perspectives expressed through drawings. *Early Childhood Development and Care*, 179 (2), 217–232. <https://doi.org/10.1080/03004430802666999>
- Eskelinen, M. & Hjelt, H. (2017). *Varhaiskasvatuksen henkilöstö ja lapsen tuen toteuttaminen*. [Early childhood education staff and implementation of child support]. Valtakunnallinen selvitys 2017. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:39. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80737/okm39.pdf>
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology. The broaden-and-build theory of positive emotions. *The American psychologist*, 56(3), 218–226. <https://doi.org/10.1037//0003-066x.56.3.218>
- Furman, B. (2016). *Muksuopin lumous. Luova tapa valita lapsia voittaa psyykkiset ongelmat*. [The enchantment of the Kids' Skills. A creative way to choose children to overcome mental problems]. Lyhytterapiainstituutti.
- Gollop, M. M. (2000). Interviewing children: a research perspective. In A. B. Smith; N. J. Taylor & M. M. Gollop (Eds.) *Children's voices. Research, policy and practice*, (pp. 18–36). Pearson Education New Zealand Limited.
- Gray, C. (1994). *Comic Strip Conversations*. Future Horizons.
- Hicks D. (1996). Contextual inquires: a discourse-oriented study of classroom learning. In D. Hicks (Eds.) *Discourse, learning and schooling*. Cambridge University Press, 104–141.
- Karlsson, L. (2012). Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen ja toiminnan poluilla [On the paths of child-centered research and action]. In L. Karlsson & R. Karimäki (Eds.) *Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan* [Dives for child-centered research and activities]. Suomen kasvatustieteellinen seura, 17–66.
- Karlsson L. (2016). Lapsinäkökulmainen tutkimus ja aineiston tuottaminen [Child-centred research and production of material]. In K.P. Kallio, A. Ritala-Koskinen, & N. Rutanen, (Eds.) *Missä lapsuutta tehdään? [Where is childhood done?]* Nuorisotutkimusseura. Verkkojulkaisuja 106, 121–141. [https://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/missa\\_lapsuutta\\_tehdaan.pdf](https://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/missa_lapsuutta_tehdaan.pdf)
- Kjøbli, J. & Ogdén, T. (2014). A randomized effectiveness trial of individual child social skills training: Six-month follow-up. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 8(1), 31. <https://doi.org/10.1186/s13034-014-0031-6>
- Koivula, M. (2010). *Lasten yhteisöllisyys ja yhteisöllinen oppiminen päiväkodissa* [Children's community and community learning in kindergarten]. (Academic Dissertation). <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/23627/9789513938925.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Koivula, M. & Huttunen, K. (2018). Children's Social-Emotional Development and its Support. *Journal of Early Childhood Education Research*, 7 (2), 177–183. <https://jecer.org/fi/wp-content/uploads/2018/12/Editorial-issue7-2.pdf>
- Kumpulainen, K., Mikkola, A., & Salmi, S. (2015). Osallistava visuaalinen tutkimus ja lapsen äänen tavoittaminen [Participatory visual exploration

- and reaching for a child's voice]. In M. Mustola, J. Mykkänen, M. L. Böök, & A-V. Kärjä (Eds.) *Visuaaliset menetelmät lapsuuden- ja nuorisotutkimuksessa [Visual methods in childhood and adolescent research]*. Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 170. 136–144. [https://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/visuaaliset\\_menetelmat\\_verkko.pdf](https://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/visuaaliset_menetelmat_verkko.pdf)
- 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>
- Laine, K. (2002). Vertaisryhmä ja syrjäytyminen [Peer group and exclusion]. In K. Laine & M. Neitola (Eds.). *Lasten syrjäytyminen päiväkodin vertaisryhmästä [Exclusion of children from the kindergarten peer group]*, (pp. 13–37). Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Lansdown, G. (2010). The realisation of children's participation rights: critical reflections. In B. Percy-Smith & N. Thomas (Eds.), *A handbook of children and young people's participation: Perspectives from theory and practice*, (pp. 11–23). Routledge.
- Lengua, J. (2003). Associations among emotionality, self-regulation, adjustment problems, and positive adjustment in middle childhood. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 24 (5). 595–618. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2003.08.002>
- Lerkkanen, M.-K., Kiuru, N., Pakarinen, E., Poikkeus, A.-M., Rasku-Puttonen, H., Siekkinen, M., & Nurmi, J.-E. 2016. Child-Centered versus Teacher-Directed Teaching Practices: Associations with the Development of Academic Skills in the First Grade at School. *Early Childhood Research Quarterly*, 36 (3), 145–156. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.12.023>
- 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>
- Mustola, M., Kärjä, A-V., Böök, M. L. & Mykkänen, J. (2017). *Visuaaliset menetelmät lapsuuden- ja nuorisotutkimuksessa [Visual methods in childhood and adolescent research]*. Nuorisotutkimusverkosto / Nuorisotutkimusseura. Verkkojulkaisuja, 123. 11–23. [https://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/visuaaliset\\_menetelmat\\_verkko.pdf](https://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/visuaaliset_menetelmat_verkko.pdf)
- Määttä, S., Koivula, M., Huttunen, K., Paananen, M., Närhi, V., Savolainen, H., & Laakso, M.-L. (2017). *Lasten sosioemotionaalisten taitojen tukeminen varhaiskasvatuksessa [Supporting children's socio-emotional skills in early childhood education.]*. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset, 17/2017. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lasten\\_sosioemotionaalisten\\_taitojen\\_tukeminen\\_varhaiskasvatuksessa.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lasten_sosioemotionaalisten_taitojen_tukeminen_varhaiskasvatuksessa.pdf)
- Paananen, M. (2019). *Mastering learning situations: self-regulation, executive functions and self-regulatory efficacy among elementary school pupils.* (Academic Dissertation). [https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/66126/978-951-39-7928-7\\_vaitos16112019.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/66126/978-951-39-7928-7_vaitos16112019.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W. & Perry, R. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of quantitative and qualitative research. *Educational Psychologist* 37, 91–106. [https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702\\_4](https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_4)
- Peltola, E-L. (2009). Sarjakuvittaminen [To use comic strip conversations]. In P, Karvonen (Ed.), *Tarinan kertojat. Iloa ja leikkiä. Kieleen, liikkumiseen ja laskemiseen. [Storytellers. Joy and play. For language, movement and calculation]*. Gummerus.
- Perband, A. & Rogner, J. (2019). "Kids' Skills" - Implementation and evaluation of the systemic solution-focused program. *Universität Osnabrück: repOSitorium*.
- Peterson, C. & Seligman, M. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Oxford University Press.
- Rajala, A., Kontiola, H., Hilppö, J. & Lipponen, L. (2019). Lohdutustilanteet ja myötätuntokulttuuri alle kolmivuotiaiden päiväkotiryhmässä [Consolation situations and a culture of compassion in the day-care centre group of children under three years of age]. *Kasvatus* 50 (4), 314–326.
- Rimm-Kaufman, S., Pianta, R. & Cox, M. (2000). Teachers' judgments of problems in the transition to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 15 (2), 147–166. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(00\)00049-1](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(00)00049-1)
- Roos, P. & Rutanen, N. (2014). Metodologisia haasteita ja kysymyksiä lasten tutkimushaastattelussa [Methodological challenges and questions in a children's research interview]. *Journal of Early Childhood Education Research*, 3(2), 27–47. <https://jecer.org/fi/wp-content/uploads/2014/10/Roos-Rutanen-issue3-2.pdf>
- Ruusuvuori & L. Tiittula. (2009). (Eds.), *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus [Interview. Research, situations and interaction]*. Vastapaino.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2009). Promoting Self-Determined School Engagement. Motivation, Learning and Well-Being. In Wentzel, K. R. & Wigfield, A. (Eds.) *Handbook of Motivation at School*, (pp.171–195). Routledge.
- Seligman, M. (2000). Positive Psychology: An Introduction. *American Psychologist* 55(1), 5–14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55>.
- Uusitalo-Malmivaara, L., & Vuorinen, K. (2016). *Huomaa hyvää! Näin ohjaat lasta ja nuorta löytämään luontevahvoutensa [See good! This is how you guide your child and young example by their character strength]*. PS-kustannus.
- van Lier, P. A. C., & Deater-Deckard, K. (2016). Children's Elementary School Social Experience and Executive Functions Development: Introduction to a Special Section. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 44(1), 1–6. <https://doi.org/10.1007/s10802-015-0113-9>
- Viljamaa, E. (2012). *Lasten tiedon äärellä. Äidin ja lasten kerronnallisia kohtaamisia kotona [By the children's knowledge. Narrative encounters between mother and children at home]*. (Academic Dissertation). <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9789514299940.pdf>
- Yuen, F. C. (2004). "It was fun... I liked drawing my thought": Using Drawings as a Part of the Focus Group Process with Children. *Journal of Leisure Research*, 36 (4), 461–482. <https://doi.org/10.1080/00222216.2004.11950032>

