

**JYVÄSKYLÄN YLIOPISTON
PSYKOLOGIAN LAITOKSEN
JULKAISUJA**

**REPORTS FROM THE DEPARTMENT
OF PSYCHOLOGY
UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ**

217

1979

Pirjo Pölkki

**KOULUTULOKKAIDEN YHTEISTOIMINTATAIDOT JA NIIDEN
YHTEYDET SOSIAALISTEN KOGNITIOIDEN TASOON JA
LÄHIYMPÄRISTÖN TARJOAMIIN OPPIMISKOKEMUKSIIN**

KOULUTULOKKAIDEN YHTEISTOIMINTATAIDOT JA NIIDEN YHTEYDET
SOSIAALISTEN KOGNITIOIDEN TASOON JA LÄHIYMPÄRISTÖN TARJOAMIIN
OPPIMISKOKEMUKSIIN

Pirjo Pölkki

1979 217

URN:ISBN:978-951-39-8398-7
ISBN 978-951-39-8398-7 (PDF)
ISSN 0357-167X

ISBN 951-678-130-6

Jyväskylä, Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Tutkimuksessa selvitettiin 6 - 7-vuotiaiden lasten vuorovaikutuksen aloittamisen ja ylläpitämisen perusvalmiuksia ja tavoitteelliseen yhteistoimintaan osallistumista ja näiden taustatekijöitä ennen kouluikää ja välittömästi koulunkäynnin alkaessa. Tutkimukseen osallistui 212 lasta maaseudulta ja kaupungeista. Yhteistoimintataitojen tutkimusmenetelmänä käytettiin testejä, tarkkailua pienryhmätilanteissa ja vanhempien suorittamia arviointeja. Tiedot lasten ihmisympäristöstä, kotona ja kodin ulkopuolella esiintyvistä toiminnoista sekä vanhempien kasvatustavoitteista ja ohjaamistoiminnoista saatiin vanhempia ja lapsia haastatteleamalla.

Havaittiin, että 7 % lapsista oli ennen koulunkäynnin alkua niin ujoja, että heitä oli vaikea saada mukaan tutkimukseen. Pienryhmätilanteissa noin kolme neljäsosaa lapsista osallistui aktiivisesti tai erittäin aktiivisesti tavoitteelliseen yhteistoimintaan; erittäin yhteistoiminnallisia, mutta samalla itsenäisiä ja aloitteisia lapsia oli joukosta 10 %. Tyttöjen ja poikien yhteistoimintataidoissa ei havaittu suuria eroja. Kognitiivinen roolinottamistaito oli yhteydessä kommunikoinnin aktiivisuuteen ja monipuolisuuteen dyadi- ja pienryhmätilanteissa, tavoitteelliseen yhteistoimintaan osallistumiseen ja sosiaalisen käyttäytymisen konstruktivisuuteen.

Koulutulokkaiden ihmisympäristön mallien runsautta ja laatua osoittavista tekijöistä keskeisimpiä yhteistoimintataitojen kannalta olivat hoitomuoto, tovereiden määrä ja tapaamisintensiteetti sekä tovereiden ikä. Tarkasteltaessa lasten aktiivisuutta ja aloitteisuutta, yhteistoiminnallisuutta sekä toisia huomioonottavaa toimintaa pienryhmätilanteissa havaittiin niiden ja vanhempien kasvatustietoisuuden eri aspektien kesken eräitä samansuuntaisia yhteyksiä. Jos perheissä oli yhteisten toimintojen ja keskustelujen määrä suuri, vanhemmat keskustelivat tarkoituksellisesti lasten kanssa ja he preferoivat sallivaa suhtautumista pikemminkin kuin lapsen toiminnan rajoittamista, niin lapsi oli yhteistoimintataidoiltaan keskimäärin kehittyneempi kuin ne lapset joiden perheissä korostettiin lapsen toiminnan rajoittamista ja joissa yleinen kasvatustietoisuuden taso oli alhainen.

SISÄLLYS

I	JOHDANTO	1
II	TUTKIMUKSEN TAUSTA	4
	1. Yhteistoimintataitojen muodostuminen sosialisatioprosessissa	4
	2. Sisäisten ehtojen ja yhteistoimintataitojen väliset yhteydet	7
	3. Lapsen yhteistoimintataitoihin vaikuttavia tekijöitä kotiympäristössä	9
	4. Lapsen sosiaalinen kehitys kodin ulkopuolella	13
	5. Yhteenvetoa lasten yhteistoimintataitojen ja niiden taustaedellytysten tutkimisesta	15
III	ONGELMAT	17
IV	TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN	20
	1. Koehenkilöt ja aineiston keruu	20
	2. Tutkimusmenetelmät	21
	2.1. Vanhempien haastattelu ja kysely	21
	2.2. Lasten haastattelu	25
	2.3. Vuorovaikutuksen perustaitojen tarkkailu lasten tutkimuksen yhteydessä	27
	2.4. Vuorovaikutuksen perustaitojen ja yhteistoiminnan tarkkailu järjestetyissä pienryhmätilanteissa	28
	2.4.1. Käytännön järjestelyt	28
	2.4.2. Yleisarviointien suorittaminen	29
	2.4.3. Jatkuvan vuorovaikutuksen tarkkailu	31
	2.4.4. Pienryhmässä ilmenevien sosiaalisten taitojen reliabiliteetin ja validiteetin arvioiminen sekä summamuuttujien ja luokitettujen pistemäärien laatiminen	34
	2.5. Sosiaalisen käyttäytymisen testi (SKT)	35
	2.6. Vuorovaikutuksen tulkitsemistesti (VTT)	37
	2.7. Yhteistoimintataitojen eri aspektien keskinäisistä yhteyksistä	39

V	TULOKSET	40
	1. Koulutulokkaiden vuorovaikutuksen perustaidot	40
	2. Koulutulokkaiden osallistuminen tavoitteelliseen yhteistoimintaan pienryhmässä	41
	3. Koulutulokkaiden kielellisesti ilmaisema sosiaalisen käyttäytymisen konstruktiivisuus auttamis- ja konfliktitilanteissa	43
	4. Koulutulokkaiden sosiaalisten kognitioiden yleisen tason ja yhteistoimintataitojen väliset yhteydet	46
	5. Koulutulokkaiden ihmisympäristö ja yhteistoimintataidot	50
	5.1. Entisen ja nykyisen hoitomuodon ja sosiaalisten taitojen väliset yhteydet	50
	5.2. Toverisuhteiden määrä, laatu ja lasten yhteistoimintataidot	55
	6. Koulutulokkaiden toimintojen ja yhteistoimintataitojen väliset yhteydet	57
	6.1. Toiminnat tovereiden kanssa ja sosiaaliset yhteistoimintataidot	57
	6.2. Perheenjäsenten yhteiset toiminnat ja keskustelut sekä lasten yhteistoimintataidot	60
	7. Vanhempien kasvatustavoitteet sekä lapsen toiminnan ohjaaminen ja säätely suhteessa koulutulokkaiden yhteistoimintataitoihin	64
	8. Vanhempien kasvatustietoisuuden ja lasten yhteistoimintataitojen välisistä yhteyksistä	68
	9. Tulosten yhteenveto	70
VI	DISKUSSIO	72
	1. Koulutulokkaiden yhteistoimintataidot ja niiden sisäiset ehdot	72
	2. Kotiympäristön laadun ja koulutulokkaiden yhteistoimintataitojen väliset yhteydet	74
	3. Kodin ulkopuolisen ympäristön merkitys yhteistoimintataitojen kehittämisessä	77
	4. Kohti yhteistoimintataitojen muodostumisprosessin kokonaiskuvausta	78

LIITTEET

LIITTEET

I JOHDANTO

Lasten sosiaalisten taitojen tai interpersoonallisen kompetenssin määrittelyyn liittyy vaikeuksia erityisesti näiden ilmiöiden monimuotoisuuden ja arvosidonnaisuuden vuoksi (ks. Anderson ja Messick 1973, O'Malley 1977). Tutkimusprojektin "Lasten sosiaaliset taidot ja niiden kehittymisedellytykset" eräänä tausta-ajatuksena on, että vaikka monet sosiaalisista taidoista ovat tiettyjen ympäristöjen ja sosiaalisten ryhmien asettamien odotusten ja vaatimusten mukaisia, voidaan kuitenkin osaa niistä pitää kaikelle vuorovaikutukselle välttämättöminä. On myös ilmeistä, että ihmisten välisiin suhteisiin liittyvien keskeisten moraalisten periaatteiden tärkeydestä vallitsee suhteellisen laaja yksimielisyys, joskin konkreettien sääntöjen tasolla voi esiintyä eroavuuksia.

Yleisesti hyväksytyjen kasvatuksen tavoitteiden mukaan lapset tulisi sosialisointiprosessin aikana varustaa tiedoilla ja taidoilla, jotka tekevät heidät kykeneviksi osallistumaan erilaisiin sosiaalisiin ryhmiin ja ymmärtämään myös toisten ihmisten tarpeita ja ottamaan ne huomioon samalla kun he pyrkivät varmistamaan omat päämääränsä.

Nyt raportoitava tutkimus kuuluu osana Suomen Akatemian tutkimussopimusprojektiin "Lasten sosiaaliset taidot ja niiden kehittymisedellytykset, joka prof. M. Takalan johtamana on ollut käytännössä Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksella vuodesta 1976 lähtien. Tutkimushankkeen keskeisen osan muodostaa koulutulokkaiden sosiaalisten taitojen tutkimus, joka suoritettiin kolmessa vaiheessa. Tämä seloste yhdessä koulutulokkaiden minäkäsitystä koskevan raportin (Pölkki 1978 b.) ja opettajien arviointeja kuvaavan selosteen kanssa (Takala 1978 c.) sisältää keskeisen osan lapsia koskevista tutkimustuloksista.

Tässä tutkimuksessa käsitteeseen yhteistoimintataidot sisällytetään sekä yksinkertaisen vastavuoroisen toiminnan ja ylläpitämisen perusvalmiudet (ns. vuorovaikutuksen perustaidot) että tavoitteelliseen yhteistoimintaan osallistuminen lasten elämässä keskeisissä sosiaalisissa tilanteissa. Täten kehittyneemmän yhteistoiminnan sisäiseksi edellytyksiksi voidaan olettaa lapsen käyttäytymisen impulsiivisuuden väheneminen ja itsekontrollin lisääntyminen (esim. itsenäisyys muiden silmälläpidosta, tavoitteiden asettaminen nykyhetkeä kauemmaksi), toisen ihmisen roolin omaksuminen sekä toisten ihmisten arvostamiseen ja huomioonottamiseen liittyvien motiivien kehittyminen (vrt. Takala 1975, Pölkki 1976, Lyytinen, Pölkki ja Rasku 1977).

Pyrittäessä selittämään yhteistoimintataitojen muodostumista on korostettu kognitiivisia ja moraalisia sisäisiä ehtoja ja niiden lainalaisuuksia suhteessa sosiaalisiin taitoihin (ns. kognitiivisen kehitysteorian traditio). Toisaalta oppimisteoreettisesti orientoituneet tutkijat ovat kuvanneet sosiaalisten taitojen omaksumista eri kehitystasoilla ja erilaisten oppimismekanismien välityksellä. Tällöinkin voidaan olettaa, että nämä interaktiokokemukset vähitellen muuttuvat sosiaalis-kognitiivisiksi ja moraalisiksi struktuureiksi tai interpersoonallisen käyttäytymisen sisäisiksi malleiksi.

Vaikka yhteistoimintataitojen taustaehdot voidaan karkeasti jakaa sisäisiksi ja ulkoisiksi edellytyksiksi, tiedetään kuitenkin vähän näiden ilmiöiden keskinäissuhteista ja muodostumisesta sosialisatioprosessin aikana. Tämän tutkimusprojektin yhteydessä on pyritty analysoimaan lapsen "todellista" toimintaympäristöä. Karkein analyysi pohjautuu lapsen ajankäyttöön ja erilaisten toimintojen jakautumiseen. Pääasiassa tarkastellaan kuitenkin lasten toimintarakenteen kehittymistä: toimintoja on yritetty luokitella niiden psykologisen relevanssin sekä sosiaalisen ja kognitiivisen oppimisen mahdollisuuksien mukaan. Tällöin on tarkasteltu, miten lapsen toiminat ovat yhteydessä perheen toimintamalleihin keskeisillä elämäalueilla.

Tässä selosteessa tarkastellaan ennen muuta yhteistoimintataitojen välitysmekanismeja psykologisella ja sosiaalipsykologisella tasolla kuten kouluunsiirtyvien lasten interaktiokokemuksia kotona ja kodin ulkopuolella. Perheenjäsenten keskinäistä vuorovaikutusta säätelevät kuitenkin elinolot ja toisaalta myös vanhempien päämäärähakuisuus ja tietoisuus tehtävistään kasvattajina ovat todennäköisesti yhteydessä heidän käyttämiinsä ohjaamisen ja kontrolloinnin muotoihin ja oppimistilanteiden järjestämiseen lapsille, täten myös näitä tekijöitä selvitetään.

Tutkimukseen osallistuneita perheitä on yleisimmin kuvattu Alasen, Luolajan, Pölkin ja Takalan selosteessa (1978) ja spesifimmin perheiden kommunikaatioilmastoa, sääntöjä, kontrollimenettelyjä ja keskusteluja Luolajan selosteissa (1978 a, 1978 b, 1978 c): Alanen (1978) on tarkastellut erityisesti vanhempien toimintaa ja toimintojen välisiä yhteyksiä.

II TUTKIMUKSEN TAUSTA

1. Yhteistoimintataitojen muodostuminen sosialisatioprosessissa

Socialisaatio on totuttu määrittelemään prosessiksi, jonka kautta yksilö saavuttaa tiedot, taidot ja valmiudet, jotka tekevät hänet kykeneväksi osallistumaan enemmän tai vähemmän tehokkaana jäsenenä ryhmiin ja yhteiskuntaan (Brim 1966). Kaikissa yhteisöissä on kasvattajilla enemmän tai vähemmän selkeitä ja virallisia odotuksia siitä, mitä yksilön tulisi osata eri ikäkausina. Kognitiivisen kehityksen alueella tavoitteet ovat yleensä helpommin määriteltävissä kuin sosiaalisella ja moraalisella. Tämä johtuu osittain teoreettisten selitysten ja empiiristen havaintojen ristiriitaisuudesta, laajojen perusselvitysten puutteesta ja sosiaalisen ja moraalisen kompetenssin eri aspektien operationaalistamisen vaikeuksista.

Kasvatusinstituutiot pitävät yhteistoimintataittoa keskeisenä kasvatuksen tavoitteena. Tälläkään sosiaalisella taidolla ei ole selvää operationaalista perustaa: kaksi ihmistä voi tehdä yhteistyötä tehden täysin eri asioita ja toisaalta kahden ihmisen ei välttämättä tarvitse olla yhteistyössä, vaikka he tekisivätkin samaa työtä yht'aikaa ja samassa paikassa (Eaton 1948). Sanakirjamääritelmiin ja maallikkojen antamiin määritelmiin yhteistyöstä sisältyy tavallisesti jonkintasoinen sosiaalinen intentio, kun taas psykologiset määritelmät vaihtelevat tässä suhteessa riippuen teoreettisesta viitekehuksesta. Yhteistoiminta voidaan määritellä synkronoituksi motorisiksi reaktioiksi, kahden ihmisen reaktioiden vuorotteluksi. Toisten määritelmien mukaan välttämättömät ehdot psykologiselle valmiudelle tehdä yhteistyötä sisältävät pyrkimyksiä kohti tavoitteita, joita voidaan jakaa ja tiedon, että tavoitteet voidaan parhaiten saavuttaa yhteistyöllä.

Pohjautuen esitutkimuksiin, kirjallisuusanalyysiin ja opettajille suunnattuun kyselyyn ovat Zimmerman ja W. Schmidt (1977) päätyneet pitämään olennaisimpina yhteistoimintasuhtautumisen sisällöllisinä komponentteina mm. seuraavia seikkoja: vastavuoroinen auttamisvalmius, yhteistoiminnallinen työnjako ja -suunnittelu, subjektiivisesti sitovana koettu yhteinen tavoitteenasettelu ja kestävä yhteistoimintamotivaatio.

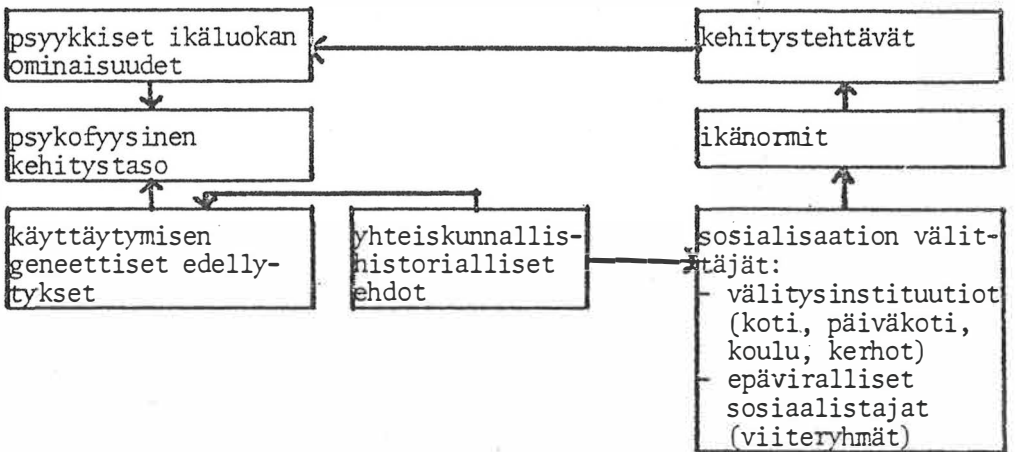
Vastaavasti Lindholm ja Lundqvist (1973) ovat pitäneet yhteistoimintakyvyn tunnusmerkkeinä kykyä koordinoida työ toisten työn kanssa, ottaa toisten mielipiteet huomioon, pyytää ja antaa tarvittaessa apua, tuntee vastuuta ja koordinoida omat ehdotukset toisten kanssa yhteisen lopputuloksen saavuttamiseksi. Tutkijat totesivat, että yhteistoimintakäytäntöä oli osanottajien tietynlainen itsenäisyys, esim. kyky ottaa aloite, tehdä kriittillisiä huomautuksia ja työskennellä tavoitteellisesti.

Esikokeiden ja aikaisempien tutkimusten perusteella tässä tutkimuksessa yhteistoimintataitoihin sisällytetään sekä yksinkertaisen vastavuoroisen toiminnan aloittamisen ja ylläpitämisen perusvalmukset lasten elämällä keskeisissä sosiaalisissa tilanteissa että taito (ja motivaatio) osallistua tavoitteelliseen yhteistoimintaan ottaen huomioon kaikkien osapuolten edut.

Kognitiivisen kehitysteorian mukaan on alle kouluikäiselle lapselle vielä ominaista kognitiivinen ja sosiaalis-emotionaalinen agosentrisuus, mikä ilmenee vaikeutena ottaa toisen ihmisen rooli ja katsoa asioita toisen henkilön näkökulmasta (yleiskatsaus Pölkki 1976). On kuitenkin todettu, että tiettyjen yhteisöllisten ehtojen vallitessa lapset voivat hallita suhteellisen kompleksejakin yhteistyötaitoja aikaisemmin kuin yleensä on oletettu (esim. Launer 1970, Schroeter 1974, Lamb 1977).

Pyrittäessä ymmärtämään yhteistoimintataitojen muodostumista sosialisatioprosessina voidaan käyttää avuksi D. H. Schmidin (1975) skemaattista mallia ikäluokalle tyypillisen käyttäytymisen determinaatista. D. H. Schmidt (1975, 1977) tarkoittaa käsitteellä sosialisatio niitä ehtoja, syitä ja lainmukaisuuksia, jotka ovat ominaisia ihmisen käyttäytymisen geneesille sosiaalisen ja yhteiskunnallisen toimintakyvyn saavuttamisen kannalta.

Schmidtin mukaan sosiaalistumisen ydintapahtumana on kompleksinen oppimisprosessi, joka sisältää kaikki tunnetut oppimisen muodot ja mekanismit. Sen piiriin kuuluu ulkoisten käyttäytymismuutosten lisäksi myös sisäinen toiminnan suuntautumisjärjestelmä motivaation ja muistivarannon muodostuksineen. Sosialisatio on myös dialektinen prosessi: dispositiot ovat edellytyksenä sisäiselle ja ulkoiselle käyttäytymiselle, mutta realisoituessaan toiminnassa ne itsekin muuttuvat.



Kuvio 1. Skemaattinen malli ikäluokalle tyypillisen käyttäytymisen determinatiosta Schmidtin mukaan (1975)

Kaavio sisältää psyykkisten ominaisuuksien primääriin perustana historiallis-yhteiskunnalliset ehdot, jotka vaikuttavat osittain sosiaalisten ryhmien ja instituutioiden välityksellä. Ikänormit kuvastavat toisaalta sosiaalistajien odotuksia kasvavien suorituksista ja käyttäytymisestä ja toisaalta ne ovat riippuvaisia kulloisenkin ikäluokan ja yksilön aktuellista psykofyysisestä kehitystasosta, jota odotukset ja vaatimukset myötäilevät. Ikänormeista johdettuja ovat konkreetit, ikäluokalle spesifit vaatimukset ja toiminnat, "kehitystehtävät" (Havighurst 1953). Psyykkiset ikäluokan ominaisuudet on vastaavasti nähtävä normien ohjaamien sosialisatioprosessien tuloksena, jotka historiallis-yhteiskunnallisen kehityksen seurauksena muuttuvat sukupolvesta toiseen.

Edellinen esitys on siis syntynyt sosialistisessa yhteiskuntajärjestelmässä, jossa käsitykset ikänormeista ja kehitystehtävistä ovat oletettavasti yhtenäisempiä kuin arvoiltaan ja tavoitteiltaan heterogeenisemmissä yhteisöissä. Dialektis-materialistinen kehityspsykologia suhtautuu optimistisesti yksilön kehittymismahdollisuuksiin ottaen kuitenkin huomioon geneettiset edellytykset ja historiallis-yhteiskunnalliset ehdot psykofyysistä kehitystasoa määräävinä tekijöinä. Siinä korostetaan kasvattajien odotusten ja ohjauksen ja yksilön edellytysten välistä ristiriitaa kehitystä eteenpäin vievänä tekijänä.

Schmidtin kaavio on kuitenkin vielä liian yleinen kuvattaessa spesifimmin erilaisten yhteistoimintataitojen omaksumisprosesseja. Vuorovaikutuksen perustaitojen ja vaativampien yhteistoimintataitojen omaksumiseen vaikuttavat sekä mallit että vahvistamiskokemukset jatkuvan vastavuoroisen prosessin aikana ja toisaalta niiden taitojen sisäiset minimiehdot vaihtelevat.

Seuraavissa jaksoissa tarkastellaan aikaisemmissa tutkimuksissa havaittuja lapsen sosiaalisen kehityksen sisäisiä ja ulkoisia ehtoja.

2. Sisäisten ehtojen ja yhteistoimintataitojen väliset yhteydet

Dialektis-materialistisen kehitysteorian mukaan esikouluiän loppu ja kouluiän alku ovat voimakkaita uusien motiivien synnyn ja niiden koordinaation aikaa. Tämä on yhteydessä lapsen toimintojen kehittymiseen ja ryhmittymiseen päätoimintojen ympärille, joille muut ovat alisteisia. Tahdonalaisen toiminnan kehittymisessä on keskeistä kyky suunnata tietoisesti tarkkaavaisuuttaan, asettaa itselleen tavoitteita, suunnitella toimintaa ja kontrolloida omaa käyttäytymistään ja toimintaansa myös sosiaalisissa tilanteissa (Sapronnets ja Elkonin 1971, Ljublinskaja 1975). Kognitiivisen kehitysteorian edustajat tarkastelevat ennen muuta kognitiivisen, moraalisen ja interpersoonallisen kompetenssin välisiä suhteita; esiintyy myös pyrkimyksiä laajentaa teoriaa minän kehityksen vaiheet kattaviksi (Kohlberg 1976, Selman 1974).

Piagetin mukaan (Piaget ja Inhelder 1977, s. 111) on ilmeistä, että uudet, luonteeltaan kooperatiiviset ihmissuhteet kehittyvät juuri konkreettisten operaatioiden kaudella, eikä ole mitään syytä, miksi ne rajoittuisivat kognitiiviseen vuorovaikutukseen, koska käyttäytymisen kognitiiviset ja affektiiviset puolet ovat toisistaan erottamattomissa. Esioperationaaliselle tasolle ominaiset ihmissuhteet ovat esikooperatiivisia, egosentrisiä tietoteoreettisessa, ei moraalisessa mielessä. Lapsen egosentrisyyshän johtuu nimenomaan siitä, että hänen on vaikea ymmärtää toisen ihmisen mielipiteiden ja omien käsitystensä välisiä eroja ja siten suunnata huomiota pois omasta toiminnastaan. Autonomiaan pyrkivän yli 7-vuotiaan lapsen sosiaalisuus on - vaikka siltä ei ulkonaisesti näyttäisikään - sosiaalisempi kuin varhaislapsuuden riippuvainen minä.

Yhteistoimintataitojen osa-alueet (vuorovaikutuksen perustaidot, tavoitteelliseen yhteistoimintaan osallistuminen, toisia huomioonottava käyttäytyminen) ovat kompleksisuudeltaan erilaisia, joten sisäisten ja ulkoisten tekijöiden osuus niiden muodostumisessa on otaksuttavasti erilainen. Lisäksi sosiaalisia taitoja voidaan omaksua kehityksen eri vaiheissa erilaisten oppimismekanismien välityksellä (Takala 1977). Kognitiivisten välitysprosessien merkitys voidaan olettaa vähemmän tärkeäksi vuorovaikutuksen perusvalmiuksien muodostamisessa, joskin yksinkertaiseenkin sosiaaliseen vuorovaikutukseen liittyy myös havaintotoimintoja ym. kognitiivisia prosesseja (Lewis ym. 1975). Kognitiivisen ja sosiaalisen kehittymisen välisten suhteiden analyysi on vasta alussa (Elkonin 1972, Lee 1975, Schmidt 1977).

Roolinottamistaitojen merkitystä yhteistoimintataitojen kannalta on tutkittu melko paljon. Tulosten tulkitsemista vaikeuttaa näiden ilmiöiden erilainen operationaalistaminen (yleiskatsausasia Pölkki 1976, 1978 a). Usein on pitäyditty jäykästi kognitiivisen kehitysteorian tasokuvaukseen, mutta kuitenkin on erotettu ainakin affektiivinen ja kognitiivinen roolinotto. Kognitiivinen roolinottaminen määritellään tavallisesti kyvyksi päätellä toisen ihmisen ajatuksia, asenteita ja intentioita (esim. Kurdek 1978). Affektiivisen roolinottamisen ja empatian käsitteitä käytetään usein samassa merkityksessä; niille on olennaista toisen ihmisen tunteisiin eläytyminen (yleiskatsaus Deutsch ja Madle 1973).

Johnsonin (1975) mukaan erityisesti taito ottaa toisen ihmisen rooli affektiivisella tasolla on yhteydessä lasten yhteistoimintaan, joka voidaan määritellä käyttäytymisen koordinoimiseksi yhteisen tavoitteen saavuttamista varten. Chaplin ja Keller (1974) havaitsivat, että 8-vuotiaat tehokkaaseen vuorovaikutukseen pystyvät lapset pystyivät ottamaan toisen henkilön näkökulman paremmin kuin vuorovaikutustaidoiltaan heikommät lapset. Myös prososiaalisen käyttäytymisen ja roolinottamistaitojen välisiä yhteyksiä on todettu sekä kokeellisissa puolinnaturalistisissa tilanteissa (Rubin ja Schneider 1973) että kielelliseen vastaamiseen pohjautuvissa projektiivistyyppisissä testeissä (Huhtala ym. 1977). Kurdekin (1978) mukaan erityisesti hyvä kognitiivinen roolinottotaito on yhteydessä lasten sosiaaliseen aktiivisuuteen kouluiän alussa.

3. Lapsen yhteistoimintataitoihin vaikuttavia tekijöitä kotiympäristössä

Varhaisissa sosialisatiotutkimuksissa pyrittiin etsimään korrelaatioita vanhempien persoonallisuudenpiirteiden tai kasvatusasenteiden ja lasten ominaisuuksien kesken. Kasvatusasennetutkimuksessa päädyttiin usein kaksiuuloitteiseen kuvaukseen, jossa päädimensiot olivat hyväksyvä-hyljeksivä ja autoritaarinen-demokraattinen. Kasvatusasennetutkimus on osittain korvautunut perheilmastotutkimuksella, joka kuitenkin käyttää hyvin samanlaisia mittavälineitä kuin kasvatusasennetutkimus (Takala 1978 a, Luolaja 1978 a).

Korostettaessa sosialisatioprosessin kaksisuuntaisuutta ja kasvatettavan aktiivista osuutta on huomiota alettu kiinnittää sosiaalisen vuorovaikutuksen dynamiikkaan. Tällä hetkellä tehdään runsaasti pienen lapsen ja aikuisen välisen vuorovaikutuksen tarkkoja mikroanalyysyjä, joissa osapuolten roolit ja vuorovaikutuksen eteneminen analysoidaan (Lewis ym. 1975).

Sears ym. (1957, 1965) ovat pyrkineet kuvaamaan alle kouluikäisten amerikkalaislasten kasvatustapahtumaa ja sen vaikutuksia keskeisiin identifikaation välittämiin persoonallisuuden aspekteihin, mm. riippuvuuteen ja aggressioon sekä omantunnon muodostumiseen. Tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa (lapset viisivuotiaita) havaittiin selviä yhteyksiä äidin kasvatusasenteiden ja lapsen käyttäytymisen kesken. Tällaisia olivat esimerkiksi äidin kylmyyden ja fyysisen rangaistuksen yhteydet lapsen (testeillä mitattuun fantasiatason) aggressioon.

Tutkimuksen toisessa vaiheessa, johon osallistui 40 4-vuotiasta lasta vanhempineen, käytettiin haastattelun lisäksi äitien ja lasten tarkkailua. Tulokset olivat vaikeita tulkita ja osittain ristiriitaisia aikaisemmin saatujen kanssa. Johtopäätökseksi jäi, että erityisesti korkeat vaatimukset (esim. aggression kontrolloinnissa, suorituksissa ja itsenäisyydessä) ja suotuisan käyttäytymisen mallien esittäminen olivat yhteydessä kypsään sosiaaliseen ja persoonallisuuden kehitykseen tämän ikäisillä.

Baumrind (1967 a) on tutkinut, millaiset vanhempien kasvatusasenteet ja sosiaalisen käyttäytymisen muodot ovat yhteydessä esikouluikäisten lasten kompetenttiin käyttäytymiseen. Seuraavia lasten ominaispiirteitä tarkkailtiin päiväkodissa kolmen kuukauden aikana: neuroottiset oireet, mieliala ja energia, itsekontrolli, itseluottamus, ystävällisyys ja yhteistoiminnallisuus. Vanhempia haastateltiin ja tarkkailtiin kotona. Havaittiin eroja suhtautumisessa tyttöihin ja poikiin. Yleisesti ottaen todettiin, että sellaiset vanhempien toimintamuodot, jotka ovat älyllisestikin stimuloivia ja jossain määrin jännitystä tuovia (esim. kypsyiden vaatimus, lujuus kurinpidossa) olivat yhteydessä lapsen sosiaalisen kompetenssin eri aspekteihin. Vanhempien luja, vaativa käyttäytyminen ei ollut yhteydessä lapsen suuntautuvan lämmön puutteeseen, pikemminkin päinvastoin.

Baumrind (1967 b) tutki tarkemmin laajemmassa tutkimuksessa havaittuja lapsityyppisiä ja heidän kasvuympäristöään. Hän havaitsi seuraavanlaisia yhteyksiä lasten käyttäytymisen ja vanhempien kasvatusasenteiden ja menetelmien välillä:

- itseensä luottavien, itsensä hallitsevien ja sosiaalisesti liittyvien lasten vanhemmat olivat kontrolloivia, vaativia ja rakastavia
- passiivisesti vetäytyvien ja vihamielisten lasten vanhemmat olivat vähän kontrolloivia ja vähän vaativia sekä suhteellisen lämpimiä
- itseään heikosti kontrolloivien ja vähän itseensä luottavien lasten vanhemmat olivat lujia, rankkaisuvia ja epäaffektiivisia

Tutkiessaan, ovatko hoitavien (nurturant) mutta vaativien vanhempien lapset moraalisesti kehittyneempiä kuin vähemmän hoitavien ja vähemmän kontrolloivien vanhempien lapset, Kärrby (1971) ei havainnut eroja näiden lapsiryhmien välillä. Tiedot vanhempien asenteista saatiin haastattelemalla ja lasten moraalisesta kehitystä (transgressiotilanteet) selvitettiin projektiivisellä nukkeleikkitekniikalla. Eri sosiaaliryhmiin kuuluvien lasten sosiaalisessa käyttäytymisessä havaittiin eroja: alempiin sosiaalisiin ryhmiin kuuluvat lapset olivat ahdistuneempia kuin ylempiin kuuluvat, jotka puolestaan esittivät enemmän itsekriittisiä reaktioita.

Krüger (1971) vertaili kahta koululaisten ääriryhmää, jotka erosivat 25 sosiaalisen käyttäytymisen aspektissa (esim. kyky kollektiivin johtamiseen, itsenäisyys, aktiivisuus, itsekriittisyys). Näihin ääriryhmiin kuuluneiden lasten ja heidän vanhempiansa väliset suhteet erosivat suuresti. Positiivisessa ryhmässä ottavat vanhemmat osaa lasten harrastuksiin, ovat vastaanottavaisia lasten kritiikille, viettävät vapaa-aikaa yhdessä lasten kanssa, antavat lapsille apua ja tukea.

Pulkkinen ym. (Aalto ym. 1975, Hurme 1976, Pulkkinen 1977) ovat selvittäneet sosiaaliselta käyttäytymiseltään erilaisten lapsiryhmien (ahdistuvat, mukautuvat, harkitsevat, aggressiiviset) kasvuympäristöä ja osoittaneet ryhmien kesken eroja sekä elinoloissa, kasvatusilmastossa että lapsille tarjottujen toimintavirikkeiden laadussa. Kaikkein merkitsevimmät erot havaittiin kasvatusilmastoissa. Kasvatusilmaston itsekkyyks vs. ohjaavuus koostui kahdesta

pääkomponentista: vanhempien välinpitämättömyys/huolehtivuus lapsesta ja perheenjäsenten keskinäisen vuorovaikutuksen runsaus/vähäisyys. Itsekkäälle kasvatusilmastolle oli ominaista välinpitämättömyys, joka ilmeni sekä lapsen huolenpidon laiminlyömisessä että kovakouraisessa kohtelussa. Huolehtiva suhtautuminen lapseen ja runsas vuorovaikutus perheenjäsenten kesken muodostivat ohjaavan kasvatusilmaston.

Tutkimuksessa todettiin, että aggressiivisten lasten kasvatusilmasto oli itsekkäin ja passiivisesti mukautuvien ohjaavin. Täten liikahuolehtivuus lapsesta voi johtaa sosiaalisen kehityksen rajoittamiseen ja liialliseen riippuvuuteen vanhemmista. Harkitsevasti toiminnallisten lasten kasvatus oli ollut huolehtivaa, mutta lisäksi heillä oli ollut runsaasti toimintavirikkeitä. Ahdistuvat nuoret olivat eläneet kaikkein levottomimmassa ja epävakaisimmassa oloissa. Tärkeä havainto oli myös koulunkäynnin alkuvaiheessa havaittujen aggressiivisten käyttäytymismuotojen erittäin voimakas pysyvyys murrosikään tultaessa.

Vuorovaikutuksen perustaitojen muodostumiseen vaikuttavat jo hyvin varhaiset vuorovaikutussuhteet. Tapa, jolla lapsi suuntautuu ympäristöönsä on yhteydessä siihen, miten hänen kommunikointialoitteisiinsa vastataan. Aktiivin vuorovaikutusroolin omaksuminen edellyttää, että lapselle jo varhain muodostuu yleistynyt odotus siitä, että hän voi omalla käyttäytymisellään vaikuttaa ympäristöönsä (Goldberg 1969, Yarrow 1972, Lamb 1977). Eräissä vuorovaikutustutkimuksissa taustatekijöinä on tarkasteltu perheen yhteiskunnallista asemaa (esim. Bee 1969, Kohn, Brandis ja Rosman 1973, Henderson 1970, Robinson (1972) ja muut sosiolingvistiset tutkimukset). Tällaiset karkeat luokitukset eivät kuitenkaan voi tyydyttävästi kuvastaa erilaisten kasvuympäristöjen ominaispiirteitä, vaan tarvitaan tarkempaa oppimismekanismien analyysiä.

Lyytisen, Pölkin ja Raskun (1977) tutkimuksessa pyrittiin kuvaamaan yksityiskohtaisemmin lasten sosiaalisten taitojen oppimismahdollisuuksia ja vuorovaikutuksen perustaitoja. Karkein oppimismahdollisuuksien tarkastelu pohjautui perheen ajankäyttötietoihin ja lisäksi käytettiin hyväksi lapsen päivittäisten toimintojen laatua koskevia yksityiskohtaisempia tietoja. 7-8 -vuotiaan lapsen vuorovaikutus oman äidin kanssa ja samanikäisen vieraan lapsen kanssa kuvanauhoitettiin.

Kehittyneimpiä vuorovaikutuksen perustaitoja sekä oman äidin että vieraan lapsen kanssa osoittivat ne lapset, joilla oli suunnilleen samanikäisiä sisarusksia ja jotka olivat osallistuneet lapsiryhmiin ennen kouluikää. Rungas päivittäinen yhdessäolo äidin kanssa oli positiivisesti yhteydessä äiti-lapsi-parien vuorovaikutustyyliin koetilanteessa. Sen sijaan vähäinen päivittäinen yhdessäolo äidin kanssa oli tavallisempaa lasten keskinäisissä tilanteissa vuorovaikutuksen perustaidoiltaan kehittyneemmällä lapsilla. Tämä voidaan tulkita siten, että ympäristössä, jossa on mahdollisuus toverikontakteihin, tämänikäisen rungas yhdessäolo voi kuvastaa lapsen mahdollisia vaikeuksia toverisuhteissaan tai tottumattomuutta olla toisten lasten kanssa.

4. Lapsen sosiaalinen kehitys kodin ulkopuolella

Hartup ja Lempers (1973) ovat väittäneet, että mitä suurempi on niiden ihmisten määrä, joiden kanssa lapsi on säännöllisesti kontaktissa, sitä todennäköisempää on, että lapsi laajentaa sosiaalista kompetenssiaan kokiessaan vuorovaikutusta erilaisen persoonallisen tyylin ja persoonallisuuden omaavien ihmisten kanssa. Myös eläintutkimukset viittaavat suoraan kompleksin sosiaalisen ympäristön tärkeyteen. On kuitenkin korostettava, että vanhemmat kiintymyksen ensimmäisinä kohteina muodostavat turvallisuusperustan, josta lähtien voidaan tutkia fyysistä ja sosiaalista ympäristöä ja vanhemmat ovat myös muualla sosiaalisen ympäristön suodattajia.

Uusissa lasten sosiaalisen kehityksen tutkimuksissa korostetaan, (esim. Lewis ym. 1975, Mueller ja Lucas 1975, Lamb 1977) että lasten keskinäinen, auktoriteeteista vapaa vuorovaikutus tarjoaa suotuisan kentän sosiaalisen kompetenssin kehitykselle jo pikkulapsikaudella. Konner (Lamb 1977) on väittänyt, että lapsen vuorovaikutus häntä itseään vanhempien tai nuorempien lasten kanssa on tärkeämpää kuin vuorovaikutus ikätovereiden kanssa. Nuoremmat lapset antavat mahdollisuuden harjoitella hoitavaa suhtautumista, kun taas vanhemmat lapset toimivat jäljiteltävinä malleina ja opettajina. Vanhempi lapsi tuo vuorovaikutukseen mukaan kehittyneemmän kognitiivisen

kompetenssinsa ja laajemman sosiaalista ja fyysistä ympäristöä koskevan kokemuksensa.

Myös Kuhn (1973) otaksuu empiirisiin havaintoihin pohjautuen, että lapsi jäljittelee malleja vain sikäli kuin niillä on jokin yhteys hänen omiin käyttäytymisteemoihinsa. Näin ollen taitojen ero suhteessa vanhempaan lapseen on usein riittävän suuri tekemään mahdolliseksi nuoremman lapsen kehittymisen, mutta riittävän pieni, jotta lapsi voisi hyötyä tilanteesta ilman varsinaista tietoista taidon harjoittamista. Waldrop ja Halverson (1975) ovat osoittaneet, että sosiaalisuus 2 1/2 vuoden iässä korreloi positiivisesti sosiaalisuuteen 7 1/2 vuoden iässä. Näin ollen jo pienenä sosiaalisesti kykenevä lapsi kietoutuneen enemmän sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja hyötyy siitä suuresti ennen kouluikää.

Järjestetyn päivähoidon merkityksestä kognitiivisten kouluvalmiuksien kehittymiseen on suhteellisen runsaasti tietoa (Ruoppila & Korkiakangas 197), mutta niukemmin sosiaalis-emotionaalisesta kehitystä koskevia analyysejä. Päiväkodissa vaikuttaa lapsiryhmän lisäksi enemmän tai vähemmän tietoinen kasvatustoiminta, joka voi tukea vanhempien antamaa kasvatusta tai olla sen kanssa ristiriidassa.

Yleisesti on todettu, että leikkikoulua käyneet lapset kotilapsiin verrattuina ovat sosiaalisempia, puuhailevat enemmän konstruktivisissa toiminnoissa, ovat aktiivisempia ja kestävämpiä toiminnassaan ja osallistuvat enemmän yhteistoimintaleikkeihin (esim. Moustakas 1952). Eräissä tutkimuksissa on kuitenkin havaittu vain niukasti eroja päiväkotij- ja kotilasten sosiaalisessa kehityksessä (esim. Stukát 1966). On myös havaittu, että leikkikoulua käyneet lapset ovat motorisesti levottomampia ja keskittymättömiä kuin kotilapset (Johanson ja Lindal 1972).

Näin ollen koti- ja päiväkotilasten sosiaalis-emotionaalista kehitystä koskevat tutkimustulokset ovat olleet vaihtelevia. On muistettava, että koko kysymyksenasettelu "millainen hoitomuoto on paras?" on virheellinen, jos ei tarkemmin kuvata, millaisista olosuhteista tarkemmin ottaen on kysymys (esim. kokopäiväosasto vs. esikoulutyypinen osapäiväpaikka, onko lapsella sisaruksia kotona vai ei jne). Tutkimustuloksiin ovat vaikuttaneet myös metodologiset heikkoudet, esim. koe- ja kontrolliryhmien heikko verrantaminen; myös menetelmät ovat vaihdelleet testeistä luonnollisten tilanteiden tarkkailuihin ja arviointeihin.

On myös pyritty spesifimmin selvittämään, millaisia muutoksia lasten sosiaalisessa kehityksessä voidaan aikaansaada järjestämällä erityisiä harjoitusohjelmia tai toimintatutkimuksena kehittämällä päiväkodin ohjelmaa. Spesifit harjoitusohjelmat ovat yleensä pelkistettyjä ja niiden avulla on pystytty vaikuttamaan keskeisiin sosiaalisiin valmiuksiin kuten toisia ja itseä koskevien havaintojen, itsekontrollin ja yhteistoimintataitojen kehittymisen (esim. Kärrby, Ekholm ja Garnerud-Menssén 1972, Pulkkinen 1977). Spesifien harjoitusohjelmien pitkäaikaisvaikutuksia on kuitenkin tutkittu vähän.

Lahtinen (1977) totesi, että lastentarhanopettajiin kohdistettu koulutus ja työnohjaus vaikuttavat myönteisesti heidän työtapoihin ja myöskin lasten sosiaalisten taitojen kehittymiseen, joskin havaittiin myös selviä opettajien ja lapsiryhmien välisiä eroja. Toimintatutkimuksen aikana lapsiryhmien työrauha parani, ryhmävastuu lisääntyi ja lasten, erityisesti tyttöjen sosiaaliset kognitiot ja itsenäisyys lisääntyivät.

5. Yhteenvedoa lasten yhteistoimintataitojen ja niiden taustaedellytysten tutkimisesta

Edellinen katsaus viittaa siihen, että sekä lasten kasvuympäristöön että sosiaaliseen kehitykseen liittyvät lähestymistavat vaihtelevat suuresti. Keskeinen teoreettinen lähestymistapa on oppimisteoreettinen, joskin välitysmekanismia kuvataan myös psykoanalyttisten ja kognitiivisten teorioiden käsittein. Kasvuympäristön tarkastelussa on tavallisimmin rajoitettu muutamiin kriittisiksi oletettuihin tekijöihin kuten sosiaaliluokka, vanhempien kasvatustalot tai äidin ja lapsen välinen vuorovaikutus. Lasten sosiaalisia valmiuksia on tarkkailtu luonnollisissa tilanteissa, arvioitu muulla tavoin tai tutkittu projektiivistyypisissä menetelmin.

Kotiympäristön merkitystä lasten sosiaalisen kehityksen kannalta on analysoitu lähtien kasvatusasenteiden yleisistä dimensioista tai hieman spesifimmissä kasvuilmastokuvauksista (esim. Sears ym. 1957, 1965, Baumrind 1967 a ja 1967 b). Pulkkisen tutkimuksissa (1977) on edellisten seikkojen lisäksi otettu huomioon perheenjäsenten keskinäistä vuorovaikutusta säätelevät elinolosuhteet sekä lapselle tarjottujen toimintavirikkeiden laatu. Usein tarkastelu on rajoitettu sosiaalisilta taidoiltaan tai persoonallisuuden ominaisuuksiltaan erilaisten ääriryhmien vertailuun (esim. Krüger 1971).

Keskeinen havainto on ollut, että sosiaalisesti kompetenttien, erityisesti yhteistoimintaan ja toisia huomioivaan toimintaan kykenevien lasten kasvuympäristö on sisältänyt runsaasti aikuisten ja lasten keskinäistä vuorovaikutusta ja ollut lämmin, mutta kuitenkin ohjaava, jopa vaativa.

Sosialisaatioprosessin vastavuoroisuutta kasvattajan ja kasvatettavan välillä on korostettu. Tarkemmat aikuisen ja lapsen välisen vuorovaikutuksen analyysit ovat osoittaneet yhteyksiä aikuisen kommunikointitavan ja lapsen aloitteisuuden ym. vuorovaikutuksen perustaitojen kesken (Lewis ym. 1975, Lyytinen, Pölkki ja Rasku 1977). Empiiriset havainnot viittaavat myös siihen, että monipuolinen toiminta heterogeenisessä lapsiryhmässä on tärkeää alle kouluikäisenkin lapsen sosiaaliselle kehitykselle.

III ONGELMAT

Pyrittäessä selittämään yhteistoimintataitojen kehittymistä on tutkittava erilaisten sisäisten ja ulkoisten ehtojen osuutta taitojen muodostumisprosessissa. Tällä hetkellä on olemassa yksityiskohtais-
takin tietoa eritasoisten kasvuympäristön tekijöiden ja kognitiivisen tason ym. sisäisten tekijöiden yhteydestä lasten sosiaalisen kehityksen yleisiin aspekteihin. Tarvittaisiin kuitenkin yksityiskohtaisempaa lasten toimintaympäristön kuvausta erityisesti sosiaalisen oppimisen mahdollisuuksien kannalta. Lisäksi yleisten kasvuympäristön ja lasten kehityksen välisten yhteyksien etsinnässä on otettava huomioon spesifimmät tietyn ikäkauden kehitystehtävät ja oppimismahdollisuudet sekä näihin vaikuttavat tekijät.

Kouluunsiirtymisvaihetta pidetään yleisesti eri kasvuympäristöissä voimakkaana älyllisen, sosiaalisen ja moraalisen kehityksen muutoskautena. Vuorovaikutuksen perustaitoja ja toisia huomioonottavaa käyttäytymistä voidaan omaksua jo hyvinkin varhaisella kehitystasolla, mutta kehittyneempien yhteistoimintataitojen edellytyksiksi on havaittu mm. kyky kontrolloida impulsseja, ottaa toisen ihmisen rooli emotionaalisesti ja kognitiivisesti ja ainakin jossain määrin tiedostaa ja suunnitella myös omia toimintojaan. Nämä ovat kuitenkin vain sisäisiä minimehtoja, sillä kehityksen myöhemmissä vaiheissa maailmankuvan ym. tietoisuuden aspektien ja sosiaalisen käyttäytymisen välillä vallitsevat kompleksit yhteydet.

Tässä tutkimuksessa pyritään kuvaamaan lasten yksinäisen ja sosiaalisen toiminnan sisältöjä hänen "elämäntapansa" kokonaisuuden kannalta ja tarkastelemaan näiden toimintojen psykologista merkitystä yhteistoimintataitojen kehittämisessä. Alle kouluikäisen lapsen toiminnat ovat vielä voimakkaasti sidoksissa perheen toimintoihin, jonka päämuotojen kuvaaminen on näin ollen keskeistä, mutta myös lapsen toimintaympäristön laajenemista kodin ulkopuolelle erityisesti leikkisuhteissa pyritään spesifisti kuvaamaan.

Vanhempien kasvatustietoisuuden oletetaan ilmenevän aikuisten lasten vuorovaikutuksessa ja ohjaavan eräiltä perustavilta osin vuorovaikutustapahtumaa ja lasten kehitystä. Vanhempien kasvatustietoisuutta voidaan pitää selittävänä tekijänä, joka on todennäköisesti yhteydessä mm heidän käyttämiinsä ohjaamisen ja kontrollon muotoihin ja oppimistilanteiden järjestämiseen lapsille.

Tutkimuksen ongelma-alueet ovat:

A. Yhteistoimintataitojen yleinen laatu kouluiän alussa

1. Millaisia ovat koulutulokkaiden vuorovaikutuksen perustaidot (aktiivisuus, vuorovaikutuksen aloittaminen ja monipuolisuus sekä sosiaalis-emotionaalinen kommunikointi ja ystävyysuhteiden solmiminen)?
2. Millaista on koulutulokkaiden osallistuminen, aloitteisuus ja toisia huomioonottava käyttäytyminen tavoitteellisissa yhteistoimintatilanteissa?
3. Millaista on koulutulokkaiden kielellisesti ilmaisema sosiaalisen käyttäytymisen konstruktiivisuus auttamis- ja konfliktitilanteissa?

B. Roolinottamistaidon ja yhteistoimintataitojen väliset yhteydet

4. Millaisia ovat roolinottamistaidoltaan erilaisten lasten vuorovaikutuksen perustaidot, tavoitteelliseen yhteistoimintaan osallistumisen valmiudet ja kielellisesti ilmaisema sosiaalisen käyttäytymisen konstruktiivisuus?

C. Koulutulokkaiden yhteistoimintataidot erilaisissa kasvuympäristöissä

5. Millaisia ovat kotona ja kodin ulkopuolella ennen kouluikää hoidettujen lasten yhteistoimintavalmiudet?
6. Miten lasten toveriympäristön laajuus ja laatu vaikuttavat heidän yhteistoimintataitoihinsa?
7. Millaiset tovereiden kanssa tapahtuvat toiminnat kehittävät lasten yhteistoimintavalmiuksia?

8. Millaisia ovat perheenjäsenten keskinäisen kielellisen ja ei-kielellisen vuorovaikutuksen määrän ja laadun sekä lasten yhteistoimintataitojen väliset yhteydet?
9. Mitä merkitystä on vanhempien tiedostamalla kasvatus-tavoitteilla lasten yhteistoimintataitojen kehittymisen kannalta?
10. Miten lasten toiminnan ohjaaminen ja säätely vaikuttavat heidän yhteistoimintataitoihinsa?

IV TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

1. Koehenkilöt ja aineiston keruu

Tutkimukseen osallistui 213 6-7 -vuotiasta (vuonna 1970) syntynyttä lasta seitsemältä paikkakunnalta. Perheiden valinnan keskeinen kriteeri oli niiden "tavallisuus", erityisesti molempien vanhempien kuuluminen perheeseen. Tutkimukseen osallistuneita perheitä kuvataan tarkemmin muussa yhteydessä (Alanen ym. 1978).

Perheiden kotipaikkakuntia voidaan luonnehtia seuraavasti:

1. keskikokoinen kaupunki (Lahti)
2. pieni teollisuuskaupunki (Outokumpu)
3. teollistunut ja ei-teollistunut maaseututaajama (Lieves-tuore ja Laukaan kirkonkylä)
4. syrjäseudut (Karstula, Kivijärvi, Saarijärvi ja Uurainen), joista pyrittiin valitsemaan vain syrjässä asuvia perheitä. Syrjäisyyden kriteerinä pidettiin tällöin etäisyyttä palveluihin.

Tiedot vuonna 1970 syntyneistä saatiin pääasiassa kouluilmoittautuneiden luetteloista, joiden perusteella koteihin otettiin yhteys puhelimitse tai kirjeitse. Eri syistä tutkimuspyyntöön kieltävästi vastanneita oli noin 10 % tavoitetuista perheistä. Suurin osa lapsista tutkittiin kotona ja samalla haastateltiin heidän vanhempiaan; päiväkodissa olleet lapset osallistuivat tutkimukseen päiväkodin tiloissa. Aineiston pääosa kerättiin yksilökokeina, jotka suoritettiin samanaikaisesti huhti-toukokuussa 1977 kaikilla tutkimuspaikkakunnilla. Syksyn 1978 alussa 150 aikaisemmin tutkittua koulutulokasta osallistui kouluissa järjestettyihin pienryhmätutkimuksiin. Käytännöllisten vaikeuksien vuoksi jouduttiin syrjäseutulapset jättämään tämän tutkimusvaiheen ulkopuolelle. Lisäksi ensimmäisten luokkien opettajat esittivät vapaamuotoisesti havaintojaan lasten kouluunsopeutumisesta ja sosiaalisista taidoista syksyn alussa (ks. Alanen ym. 1978, Takala 1978 c).

2. Tutkimusmenetelmät

2.1. Vanhempien haastattelu ja kysely

Koulutulokkaiden tutkimukseen kuulunut laaja vanhempien haastattelu koski paitsi erilaisia lasten sosiaalisten taitojen edellytyksiä myös eräitä heidän lastensa keskeisiä sosiaalisia taitoja. Koska vanhempien haastattelua on kuvattu muussa yhteydessä (Alanen ym. 1978), esitetään tässä vain luettelonomaisesti tässä tutkimuksessa käytetyt vanhemmilta saadut tiedot.

A. Lasten ajankäyttö

Kvantitatiivisten tietojen lisäksi äidit esittivät arvion lastensa yksinolon määrästä. Jakauma muodotui seuraavasti:

- a. ei lainkaan yksin (N=35)
- b. joskun yksin (N=132)
- c. melko paljon yksin (N=32)
- d. paljon yksin (N=11)

Useimmissa tarkasteluissa kaksi viimeksi mainittua luokkaa on yhdistetty.

B. Lasten yksinäispuuhat sisällä

Äiti arvioi, esiintyikö lapsella seuraavia toimintamuotoja hänen yksin ollessaan:

- a. toimintaleikit (esineillä leikkiminen, liikunnalliset leikit)
- b. roolileikit
- c. pelit
- d. sääntöleikit
- e. konstruktio toiminnat (esim. askartelu, rakentelu, piirtäminen)
- f. kirjojen ja lehtien lukeminen ja katselu
- g. radion ja musiikin kuuntelu, TV:n katselu
- h. muut toiminnat

C. Arviointi lasten sosiaalisista taidoista

Koska oletettiin, että vanhempien käsitys lasten sosiaalisen kehityksen eri aspekteista on yleensä eriytymätön, kysymykset koskivat vain seuraavia keskeisiä sosiaalisia valmiuksia:

- a. toisiin lapsiin tutustumisen helppous/vaikeus
- b. lapsen ystävyysuhteet ja niiden kiinteys
- c. kiintymyksen osoittamisen muodot ystävää kohtaan
- d. riitaantumisalttius toisten lasten kanssa
- e. riitojen syyt
- f. riitojen tavallisin ratkaisemistapa (aikuisen hakeminen apuun, tilanteesta pakeneminen, toisten tahtoon alistuminen, puolustautuminen, pyrkimys sovittelua ja neuvotella)
- g. ehdotusten tekeminen yhteisen toiminnan järjestämiseksi
- h. oma-aloitteinen toisten auttaminen.

Osa-alueista a., b., d., f., g. ja h. laskettiin niissä ilmenevän kehittyneisyyden mukaan sosiaalisuuden, sovitteluveduuden ja aloitteisuuden kokonaisindeksi. Indeksien vaihteluväli on 6-17 (liite).

D. Lapsen toverisuhteiden laatu

Vanhemmilta pyydettiin tietoja koulutulokkaiden entisten ja nykyisten tovereiden iästä ja valikoitumisesta (esim. leikkivätkö lapset naapuristoon, päivähoitopaikkaan, sukulaispiiriin yms. kuuluvien tovereiden kanssa). Samaan aihepiiriin kuuluvia asioita kysyttiin myös lapsilta.

E. Perheen yhteiset toiminnat kotona ja kodin ulkopuolella

Vanhempien esittämien kuvausten perusteella laskettiin erikseen kotona esiintyvien yhteisten toimintojen (joukkotiedotusvälineiden seuraaminen, musiikin harrastaminen, lukeminen, keskusteleminen, leikit, muut toiminnat) ja kodin ulkopuolella tapahtuvien yhteisten toimintojen (ulkoilu, liikunta, erilaiset tilaisuudet, matkat, elokuvat, teatteri ym. harrastukset) lukumäärä.

F. Perheen yhteiset keskustelut

Seuraavia aihepiirejä tarkasteltiin:

- a. keskustelu työtä koskevista asioista
 - b. keskustelu 6-vuotiaan toiminnasta kodin ulkopuolella
 - c. keskustelu kotona tai kodin ulkopuolella vapaa-aikana tapahtuvasta toiminnasta
 - d. keskustelu yhteiskunnallisesta toiminnasta ja vanhempien harrastustoiminnasta kodin ulkopuolella
 - e. keskustelu vapaa-ajan sosiaalisesta kanssakäymisestä
 - f. keskustelu kotitalouteen liittyvistä asioista
 - g. keskustelu perheen sisäisistä, tunnepitoisista asioista
- Kullakin keskustelulohkolla kiinnitettiin huomiota kolmeen seikkaan:

- a. keskustelun säännöllisyys vs. satunnaisuus
- b. keskustelun laatu (missä määrin keskustelu on informatiivista, tietoa jakavaa, missä määrin muuta jutustelua)
- c. keskustelun tarkoituksellisuus (missä määrin vanhemmat oma-aloitteisesti keskustelevat koulutulokkaan kanssa omaansa tai lapsen toimintaan liittyvistä asioista)

Lisäksi kysyttiin ns. vaikeista asioista (esim. syntymä, kuolema, uskonto) puhuminen tarkoituksellisuutta ja näiden asioiden selittämisyrittämisestä (Luolaja 1978 c).

G. Perheen kommunikaatioilmasto

Tässä tutkimuksen vaiheessa tarkasteltiin ainoastaan perheen vuorovaikutuksen laadun yleistä lämpimyyttä vs. kylmyyttä (tarkemmin Luolaja 1978 a).

H. Perheen säännöt, sääntöjen noudattamisen valvominen ja periaatteet

Vastaajia pyydettiin kuvaamaan vapaasti perheessä noudatettavia lapsia koskevia sääntöjä ja toisaalta tarkasteltiin lähemmin perheiden sääntöjä seuraavan ryhmittymisen mukaan:

1. yhteiselämän säännöt perheessä
2. säännöt sisarusten ja toverien kanssa käyttäytymisestä

3. käyttäytymistavat vanhempia ja muita ihmisiä kohtaan
4. turvallisuutta ja ulkonaliikkumista koskevat säännöt
5. terveyden suojelemista, puhtautta ja siisteyttä koskevat säännöt
6. säännöt velvollisuuksista

Erityisesti kiinnitettiin huomiota sääntöjen lukumäärään ja monipuolisuuteen (miten monelta alueelta niitä esitetään).

Vanhempien kontrollimenettelyt kysyttiin jokaiselta sääntöalueelta erikseen. Jos sääntöjä ei esiintynyt tarkastellulla alueella, kysyttiin kontrollimenettelyä kuvitteellisissa tilanteissa.

Käytetyt kontrollimenettelyt luokitettiin tiettyjen kriteerien mukaan sääntöalueittain seuraaviin pääluokkiin:

1. välinpitämätön, ei kiinnipitävä
2. toruva, rankaiseva
3. puhuva, selittävä
4. muut menettelyt

Menettelytyyppien kombinaatioina muodostettiin vanhempien käyttämä lapsen käyttäytymisen kontrollityyli yli sääntöalueiden (tarkemmin Luolaja 1978 b).

Vanhempia pyydettiin tuottamaan vapaasti lapselle asettamia kasvatustavoitteita, jotka luokiteltiin neljään ryhmään:

1. praktiset tavoitteet, jotka samalla osittain merkitsevät orientoitumista koulutukseen ja ammattiin
2. humanistisiin tavoitteisiin (ihmissuhteisiin, sosiaalisuuteen, tasapainoisuuteen liittyvät tavoitteet)
3. diffuuseihin tavoitteisiin (kunnan kansalaisuuteen liittyvät, erittelemättömät tavoitteet)
4. muut tavoitteet

Kasvatusperiaatteiden tarkasteluun liittyi myös preferenssityyppinen periaatteiden arviointi seuraavista asioista:

1. vapaa-ohjaava
2. kurittava-kurittamista välttävä
3. kokeilua salliva-turvallisuutta korostava
4. vanhempijohtoinen-demokraattinen

- 5. kommunikoinnin tärkeyttä korostava-vällypitämätön
- 6. selittävä-selittämistä siirtävä
- 7. toimintaa rajoittava-toimintaa salliva

Yksittäisten osioiden jakaumat jäivät suhteellisen heikoiksi. Kukin vastaaja nimesi kaksi tärkeintä periaatetta ja tätä periaatteiden tärkeysarviointia käytettiin hyväksi.

I. Vanhempien kasvatustietoisuus

Vanhempien kasvatustietoisuuden indeksinä käytettiin tarkoituksellisten keskustelujen määrää, sääntöjen monipuolisuutta ja kasvatustavoitteiden määrää osoittavaa muuttujaa (tarkemmin Alanen ym. 1978).

2.2. Lasten haastattelu

Lasten haastattelu kohdistui ennen muuta toverisuhteiden määrään, laadun ja intensiteetin sekä toimintojen määrään ja laadun selvittämiseen; lisäksi lapsilta kysyttiin heidän suhtautumistaan kouluun menoon ja tietoja koulua koskevasta asiasta, suuntautumisesta tulevaisuuden ammattiin ja tietoisuutta vanhempien työstä. Lasten vanhemmilta kysyttiin osittain samoja asioita.

Lasten leikkitoimintoja kyseltiin laajasti ja lasta pyydettiin kuvaamaan sisä-, ulko-, kesä- ja talvileikkejään. Toiminnot jaettiin seuraaviin tyypeihin niiden tarjoamien oppimismahdollisuuksien mukaan:

- 1. toimintaleikit (esim. autolla ajelu, nukeilla leikkiminen)
- 2. roolileikit (esim. kotileikki, kauppaleikki, pyörällä ajelu)
- 3. sääntöleikit (esim. jääkiekko, noppapelit)
- 4. konstruktiiviset toiminnot (esim. askartelu, rakentelu, piirtäminen)
- 5. kirjojen ja lehtien katselu tai lukeminen, laskeminen
- 6. radion ja musiikin kuuntelu, TV:n katselu

Vallitsevaksi toimintatyyppiksi nimettiin se luokka, johon kuului eniten lapsen mainitsemia toimintoja.

Toimintojen monipuolisuusindeksit jakautuivat seuraavalla tavalla:

1. yksipuolinen: lapsi mainitsi yhteen tai kahteen luokkaan kuuluvia toimintoja (32 %)
2. suhteellisen monipuolinen: lapsi mainitsi kolme tai neljä luokkaa, johon kuului ainakin kaksi erilaista toimintaa (49 %)
3. monipuolinen: lapsi mainitsi kaikista viidestä luokasta ainakin kaksi erilaista toimintaa (19 %)

Mieluisin toimintatyyppi saatiin vastauksena kysymyksiin "Millaisista leikeistä tai muista toiminnoista pidät eniten? Entä toiseksi eniten?" Jos lapsi mainitsi useita toimintoja, valittiin luokka, johon kuului eniten lapsen mainintoja tai jos eri luokkiin kuuluvia toimintoja oli sama määrä, valittiin ensiksi mainittu.

On huomattava, että lasten toimintoja kuvaavat indeksit liittyvät erityisesti leikkeihin. Vanhemmilta kysytyt lapsen ajankäyttötiedot ja spesifimmät kysymykset kuvaavat muitakin toimintoja kuten koti-
töitä ja perheen yhteisiä toimintoja.

Lasten toverisuhteita pyrittiin kysymään mahdollisimman yksityiskohtaisesti, jotta lasten antamat tiedot olisivat luotettavia. Näin ollen yleisen tovereiden nimiä ja ikiä koskevan kysymyksen jälkeen kysyttiin erikseen päivähoitopaikassa, ulkona pihalla, kodeissa, kerhoissa ja muualla mahdollisesti olevat toverit ja lasta pyydettiin arvioimaan tapaamistiheys. Näiden tietojen perusteella muodostettiin tovereiden tapaamisintensiteettiä kuvaava indeksi:

1. lapsella ei ole leikkitovereita tai hän tapaa heitä erittäin harvoin (esim. vain vierailujen yhteydessä)
2. lapsi tapaa leikkitovereita vain kerhossa tai muuten korkeintaan kerran tai kaksi kertaa viikossa
3. lapsella on yksi tai kaksi leikkitoveria päivittäin
4. lapsella on useita leikkitovereita päivittäin (sekä kerhossa, ulkona että kotona)

Koska ääriryhmiin kuului yhteensä vain 25 lasta (1. luokkaan 12, 2. luokkaan 13) näitä ryhmiä tarkastellaan yleensä yhdessä luokkana "tapaa tovereita korkeintaan 1-2 kertaa viikossa".

2.3. Vuorovaikutuksen perustaitojen tarkkailu lasten tutkimuksen yhteydessä

Tutkijoita pyydettiin heti lapsen ensimmäisen tutkimuskerran alussa arvioimaan, miten helppoa tai vaikeaa oli lapsen tuleminen tutkimukseen (ujo, melko ujo, rohkea). Tämän lisäksi pyrittiin saamaan systemaattisempi kuva lasten kielellisestä ja ei-kielellisestä kommunikoinnista sekä ns. alkukontaktin aikana (n. 20 minuuttia ensimmäisen tutkimuskerran alussa) että yleensä ensimmäisen ja toisen tutkimuskerran aikana. Tulosten tarkastelussa käytetään hyväksi pääasiassa seuraavia summapistemääriä:

- a. kontaktin muodostaminen (ensimmäisen tutkimuskerran alussa): haastattelijan ei-kielellisiin ja kielellisiin aloitteisiin vastaamisen runsaus ja relevanttius, ei-kielellisten aloitteiden esittäminen, kielellisten aloitteiden määrä ja monipuolisuus
- b. vuorovaikutuksen ylläpitäminen (yleensä tutkimuksen aikana): em. asiat arvioitiin uudelleen

Haastattelijat kirjasivat havaintonsa suorasanaisesti ja ne koodattiin jälkeenpäin kaksi tai kolmeluokkaisiksi. Kontaktin muodostamista ja vuorovaikutuksen ylläpitämistä kuvaavat summapistemäärät luokitettiin kolmeen ryhmään: niukka, melko monipuolinen ja monipuolinen kommunikointityyli.

Lisäksi tutkijat havainnoivat seuraavia vuorovaikutuksen perustaitoja ja yleisempiä seikkoja: puheen suuntaaminen haastattelijalle vs. itselle ("egosentrinen puhe"), vuorotellen puhuminen vs. päällekkäinen puhe, tehtäviin keskittyminen, tehtävien suorittamistyyli (verkainen, nopea mutta harkittu, impulsiivinen), lapsen yleinen mieliala (vakava, alakuloinen, tavallinen, valoisa, reipas) (ks. liite 2).

2.4. Vuorovaikutuksen perustaitojen ja yhteistoiminnan tarkkailu järjestetyissä pienryhmätilanteissa

2.4.1. Käytännön järjestelyt

Tutkimuksessa selvitettiin erityisesti koulutulokkaiden yhteistoimintataitoja: missä määrin lapset kykenevät pienryhmässä osallistumaan yksinkertaiseen toimintaan, jolla on yhteinen tavoite ja vaikuttamaan aktiivisesti tämän tavoitteen muotoilemiseen ja saavuttamiseen. Tähän taitoon liittyvien vuorovaikutuksen perustaitojen ja sosiaalisen aktiivisuuden analysointi muodosti kuitenkin keskeisen osan tutkimusta.

Pienryhmän muodosti kolme samaa sukupuolta olevaa ensiluokkalaista, jotka otettiin tutkimukseen aakkosjärjestyksessä. Vaillinaisiksi jääneiden ryhmien täydentämiseksi jouduttiin ottamaan mukaan muutamia muuten tutkimuksen ulkopuolella olleita luokkatovereita. Lapset istuivat aakkosjärjestyksessä matalahkon pöydän ääressä.

Pienryhmätilanteiden valinnassa pyrittiin vartioimaan seuraavia seikkoja:

- tehtävän tuttuus ja vaikeusaste (millaisia kognitiivisia prosesseja tehtävän ratkaiseminen edellyttää, riittääkö sen suorittamiseksi pelkkä toiminta tai ei-kielellinen kommunikointi)
- tavoitteen valmiuden aste (annetaanko valmis malli tai sanalliset ohjeet vai pelkästään työskentelyvälineet)
- ulkoisten järjestelyjen ja materiaalien provosoivuus yhteistoimintaan (edellyttääkö tehtävän suorittaminen välttämättä työn koordinaointia ryhmän muiden jäsenten kanssa)

Täten pienryhmätehtäviksi valittiin:

A. Legoilla rakentelu (kesto n. 7 minuuttia)

Yhteisen talon rakentaminen tutusta materiaalista ilman mallia yhdelle rakentelualustalle.

B. Keskustelu (kesto jäi n. 3 minuutiksi) erilaisten pihojen hyvistä ja huonoista puolista valokuvien pohjalta ja parhaan pihan valinta. Edellytyksenä oli kielellinen kommunikointi ja neuvotteluprosessi.

- C. Pahvisella Flexi-materiaalilla rakentelu (kesto n. 7 minuuttia)
Materiaali oli melkein kaikille outo ja tekniikan oppiminen sekä erilaisten vaihtoehtojen kokeilu veivät aikaa. Tavoitteena oli yhteisen rakennuksen aikaansaaminen materiaalista, jossa oli eräitä yhteensopimattomia osia.
- D. Askartelutehtävä (keskeytettiin 7 minuutin kuluttua)
Tehtävänä oli mallin mukaisen taulun valmistaminen leikkaamalla, värittämällä ja liimaamalla. Osatehtäviä oli neljä kolmelle lapselle ja välineitä oli niin vähän, että tehtävän toetuttaminen edellytti työnjakoa ja vuorottelua.

Tutkimustilanteessa oli tarkkailijoiden lisäksi tekninen avustaja, joka mm.

- haki ja vei lapset
- esitti instruktiot ja yleisen informaation
- piti tutkimuspöytäkirjaa
- nauhoitti tilanteet

Tarkkailijat (yhteensä 6) koulutettiin tehtäväänsä esikokeissa tehtyjen kuvanauhojen avulla, joiden katsomisen aikana tapahtui myös tarkkailujärjestelmän lopullinen muokkaaminen. Kuvausjärjestelmä pohjautui lähinnä Pölkin (1976), Lyytisen, Pölkin ja Raskun (1977) ja koulutulokkaiden sosiaalisten taitojen tutkimuksessa suoritettujen päiväkotilasten tarkkailun antamien kokemusten varaan. Kahdella tarkkailijalla oli seuraavanlainen työnjako: Kokeneempi I tarkkailija suoritti jatkuvan vuorovaikutuksen tarkkailua (14 kategorialla) ja teki jokaisen tilanteen jälkeen yleisarvioinnin enintään seitsemästä asiasta. II tarkkailija keskittyi yleisarviointien tekemiseen, mutta merkitsi sen lisäksi vapaamuotoisesti muistiin havaintojaan lasten prososiaalisesta käyttäytymisestä (luokka 11.) ja muista tärkeinä pitämistään asioista, jotka mahdollisesti jäivät I tarkkailijalta huomaamatta.

2.4.2. Yleisarviointien suorittaminen

Jokaisen tilanteen jälkeen arvioitiin:

I Aktiivisuus

1. passiivinen, puhuu ja toimii niukasti
2. melko passiivinen
3. vaikea sanoa
4. melko aktiivinen kielellisesti ja toiminnallisesti
5. hyvin aktiivinen kielellisesti tai toiminnallisesti
6. hyvin aktiivinen kielellisesti ja toiminnallisesti

II Osallistuminen yhteistoimintaan

1. välinpitämätön tai kielteinen suhteutuminen tehtävää kohtaan
2. työskentelee yksin huomioimatta muiden työtä
3. seurailee muiden työtä
on yhteistyössä jossain määrin mukana tai tekee aloitteita yhteistoimintaan, mutta suhtautuu kielteisesti toisiin/tehtäviin
4. kuuntelee ja huomioi toisten ehdotuksia
pyrkii koordinoimaan oman työnsä muiden työn kanssa tai tekee aloitteita, mutta ei täysin huomioi muita
5. kuuntelee ja huomioi toisten ehdotuksia
koordinoi oman työnsä muiden työn kanssa
tekee ehdotuksia yhteisen toiminnan järjestämiseksi ja yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi

III Asiallisuus-emotionaalisuus

1. avoimen kielteinen suhtautuminen toisiin, kiusaa toisia
2. melko kielteinen suhtautuminen toisiin, välinpitämätön toisten myönteisiä aloitteita kohtaan
3. neutraali suhtautuminen toisiin, tehtävään suuntautunut
4. myönteinen suhtautuminen toisiin
reagoi herkästi toisten affektiivisiin aloitteisiin
5. myönteinen suhtautuminen toisiin
reagoi herkästi toisten affektiivisiin aloitteisiin
osoittaa itse ystävällisyyttä kielellisesti tai ei-kielellisesti

IV Johtavuus

1. alistuva
2. ei erityistä
3. osoittaa johtavuutta

Lisäksi kirjattiin tarvittaessa seuraavien ilmiöiden esiintyminen:

V Impulsiivisuus

1. esiintyy impulsiivisia, usein omaan toimintaan ja kokemuksiin liittyviä mainintoja

VI Egosentrisyys

1. esiintyy egosentristä puhetta tai selviä merkkejä kyvyttömyydestä ottaa toisen ihmisen rooli tai itselle selvien asioiden pitämisestä toisillekin tuttuina

VII Riitojen ratkaisemistapa

1. puolensa pitäminen, puolustautuminen
2. mukautuminen toisten tahtoon, omasta kannasta luopuminen
3. tilanteesta vetäytyminen
4. rakentaviin ratkaisuihin ja kompromissiin pyrkiminen

Pistemäärät laskettiin yli tilanteiden ja lopuksi kategoriat I-III luokitettiin kolmeen luokkaan ja kategoriat IV-VII kahteen (Liite 3).

2.4.3. Jatkuvan vuorovaikutuksen tarkkailu

Pienryhmässä olleita lapsia tarkkailtiin vuorotellen. Yhtä lasta tarkkailtiin noin 20 sekuntia, minkä jälkeen (tarvittaessa) käytettiin 10 sekuntia havaintojen kirjaamiseen tarkkailulomakkeelle (ks. sivu 32). Jokaisen tarkkailujakson kuvaamiseksi tehtiin ainakin yksi merkintä, mutta kaikki eri kategorioihin kuuluvat havainnot merkittiin muistiin. Puolen minuutin kuluttua huomio kohdistettiin uuteen lapseen. Koska pienryhmätilanteiden yhteinen kesto oli keskimäärin 25 minuuttia, tarkkailtiin jokaista lasta systemaattisesti noin 7-8 minuuttia.

Tarkkailukategoriat olivat:

1. Ympäristön tarkkailu

- kaikki huomion suuntaaminen muualle kuin tehtävään ja vuoro-vaikutukseen toverien kanssa (myös puhe tutkijoille)

2. Tehtävään keskittyminen

- sisältää myös selvästi itseohjaavan puheen

3. Toverin huomion kiinnittäminen

- kaikki tarkoitukselliset kielelliset ja ei-kielelliset kontaktin ottamiseen ja huomion herättämiseen tähtäävät toiminnot (myös liioiteltu käyttäytyminen)

4. Huomautus

- kaikki toteamukset ja mielipiteen esittämiset
- oman toiminnan kuvaus, jos sillä on selvästi sosiaalinen luonne

5. Kysymys tai pyyntö

- informaation tai selityksen etsiminen
- avun tai neuvon pyytäminen

6. Vastaaminen tai neuvominen

- vastaus, neuvo tai apu toisen aloitteeseen

7. Toimintamallin tai ohjeen antaminen

- ohjaaminen ja neuvominen oma-aloitteisesti

8. Toverin ohjauksen tai mallin seuraaminen

- visuaalinen, toiminnallinen ja/tai kielellinen seuraaminen

9. Aloite yhteisen toiminnan aloittamiseksi tai organisoimiseksi

- koskee ennen muuta yhteistyön "muodollista puolta" kuten vuorojen ja työn jakamista (konkreetit neuvot kuuluvat luokkaan 7)

10. Ystävällinen kontaktin aloittaminen ja ylläpitäminen
 - kielelliset ja ei-kielelliset aloitteet ja vastaukset joiden tarkoituksena ei ole ensisijaisesti informaation vaihto, vaan tunnekontakti

11. Prososiaalinen käyttäytyminen
 - toisten puolesta toimiminen (esim. tekemällä vapaaehtoisesti yhteisestä työstä suuren osan)
 - toisten puolustaminen
 - jakaminen ja vuorottelu
 - oma-aloitteinen auttaminen

12. Toverin vastustaminen voimakkaasti
 - tähän ei koodata pelkkää eriävää vastausta

13. Toverin määrääminen ja komentelu
 - tarkoituksena on vaikuttaa toisen toimintaan, kielteinen tunnesävy (kategoria 8:ssa yleensä neutraali tai positiivinen)

14. Hyökkäävä aloite
 - suora tai epäsuora, kielellinen tai fyysinen aggressio

Pistemäärät luokitettiin kaksi- tai kolmiluokkaisiksi riippuen siitä, millainen jakauma oli. Ympäristön tarkkailu, toverin huomion kiinnittäminen, aloite yhteistoimintaan, ystävällinen kontakti, prososiaalinen käyttäytyminen, toverin voimakas vastustaminen ja määrääminen sekä hyökkäävä aloite olivat niin harvoin esiintyviä, että niistä tehtiin vain dikotominen luokitus.

Primääripistemääristä muodostettiin seuraavat summanistemäärät:
 asiavaltaisen vuorovaikutuksen määrä (3.-9.)
 emotionaalisen vuorovaikutuksen määrä (10.-14.)
 toiset huomioonottava toiminta (9.-11.)
 kielteiset tunneilmaisut (12.-14.)
 aloitteiden tekeminen (3., 5., 7., 9.)
 yleinen aktiivisuus (3.-14.)

2.4.4. Pienryhmässä ilmenevien sosiaalisten taitojen reliabiliteetin ja validiteetin arvioiminen sekä summamuuttujien ja luokitettujen pistemäärien laatiminen

Koulutulokkaiden pienryhmäkäyttäytymistä kuvaavien indeksien laadinnassa ja reliabiliteettien arvioinnissa jouduttiin käyttämään toisistaan poikkeavia menettelyjä eri sisältöalueilla. Kahden tarkkailijan arviointien väliset interkorrelaatiot on laskettu ainoastaan neljästä yleisarvioinnista (aktiivisuus, yhteistoiminnallisuus, emotionaalisuus, johtavuus). Ne on esitetty taulukossa 1.

Taulukko 1. Kahden tarkkailijan suorittamien arviointien väliset interkorrelaatiot neljällä yleisarviointidimensiolla

	akt.	yht.	emot.	joht.
1. tilanne (legot)	.73	.60	.40	.61
2. tilanne (kesk.)	.78	.63	.53	.42
3. tilanne (flexi)	.80	.59	.42	.61
4. tilanne (ask.)	.72	.57	.53	.47
yli tilanteiden	.86	.75	.57	.67

Aktiivisuuden ja yhteistoiminnallisuuden arviointien reliabiliteettia voidaan pitää suhteellisen hyvänä, erityisesti yli tilanteiden arvioituina. Emotionaalista kommunikointia ja johtavuutta koskeneet arvioinnit yksittäisissä tilanteissa jäivät osittain melko alhaisiksi. Koska todettiin, että II tarkkailijan (vähemmän kokeneen) arvioinnit eräissä tilanteissa poikkesivat melko jyrkästi I tarkkailijan havainnoista, päätettiin käyttää ainoastaan I tarkkailijalta saatuja tietoja aktiivisuuden, yhteistoiminnallisuuden, emotionaalisuuden ja johtavuuden arvioinnissa. Koska impulsiivisuuden, egosentrisyyden ja riitojen ratkaisemisen osoitukset olivat harvinaisia, mutta helposti jäivät jatkuvan vuorovaikutuksen havainnoimisen sivussa huomiotta, yhdistettiin I ja II tarkkailijan havainnot näissä kategorioissa.

Taulukko 2. I tarkkailijan yleisarviointien väliset korrelaatiot eri tilanteissa

	akt.	yht.	emot.	joht.
tilanteet 1/2	.65	.48	.38	.58
1/3	.65	.44	.53	.61
1/4	.55	.35	.43	.38
2/3	.69	.32	.43	.52
2/4	.59	.40	.32	.45
3/4	.66	.41	.47	.54

Taulukosta ilmenee, että aktiivisuus oli konsistenteinta yli tilanteiden (vaihteluväli .55-.69). Kuitenkin muutkin interkorrelaatiot olivat sellaisia, että pidettiin tyydyttävänä ratkaisuna yleisarviointeja koskevien tilanteiden pistemäärien yhdistämistä. Saadut summapistemäärät luokitettiin kahteen tai kolmeen luokkaan (s. 33).

Yksittäisten kategorioiden reliabiliteettia voidaan karkeasti arvioida pohjautuen Lyttisen, Pölkin ja Raskun (1978) havaintoihin vastaavien kategorioiden arvioinnista kuvanauhalla, jolloin kahden tarkkailijan yksimielisyysprosentti oli keskimäärin 71 %.

2.5. Sosiaalisen käyttäytymisen testi (SKT)

Sosiaalisen käyttäytymisen testi on laudaturprojektissa Janhusen ym. (1975) kehitetty kuvakertomustesti, jota ovat modifioineet omassa pro gradu -työssään Huhtala ym. (1977). Sen tarkoituksena on selvittää sanallisesti ilmaistua sosiaalista käyttäytymistä auttamis- ja konfliktitilanteissa. Lisäksi testiin liittyy kysymyksiä, joiden tarkoituksena on tutkia, miten lapset selittävät ja perustelevat välittömiä käyttäytymisreaktioitaan ja miten he kuvittelevat sosiaalisen tilanteen päättyvän. On ilmeistä, että testi, erityisesti vanhemmilla lapsilla, mittaa ennen muuta sosiaaliin tilanteisiin liittyvien normien hallintaa.

Testiin kuuluu 16 osiota, joista puolet liittyy auttamis- ja toinen puoli konfliktitilanteisiin. Testissä on yhtä monta aikuisen ja yhden tai useamman lapsen ja kahden tai useamman lapsen keskinäistä vuorovaikutustilannetta. Jokaiseen kuvaan kuuluu lyhyt kehyskertomus, jonka haastattelija lukee ja kysyy sitten lapselta: "Mitä sinä tekisit, jos olisit samanlaisessa tilanteessa?". Tämän raportin yhteydessä ei ole analysoitu sosiaalisten tilanteiden selittämiseen liittyviä asioita.

Auttamistilanteisiin tuotetut vastaukset luokitettiin seuraavasti:

1. epäystävällinen käyttäytyminen
2. puolustautuva käyttäytyminen
3. avun hakeminen
4. avun suunnittelu ja neuvominen
5. omatoiminen auttaminen
6. omatoiminnan auttaminen ja tilanteen vuorovaikutusluonteen huomaaminen
7. omatoiminen auttaminen ja vuorovaikutuskäyttäytyminen perustellen tai vedoten toisen tarpeisiin tai omiin kykyihin

Konfliktitilanteisiin tuotetut vastaukset luokitettiin seuraavasti:

1. epäystävällinen käyttäytyminen
2. puolustautuva käyttäytyminen
3. alistuva käyttäytyminen
4. alistuva, mutta perusteluja vaativa käyttäytyminen
5. omalta kannalta sovitteleva käyttäytyminen
6. kaikkien kannalta sovitteleva käyttäytyminen

Vaikka vastaukset kuuluvat osittain eri dimensioille, voidaan niistä kuitenkin katsoa muodostuvan myös eräänlaisen konstruktiivisuusdimension. Tässä tutkimuksessa käytettiin hyväksi erityisesti seuraavia sanallisen sosiaalisen käyttäytymisen konstruktiivisuuden summapistemääriä:

1. sosiaalisen käyttäytymisen konstruktiivisuus aikuisen ja lapsen keskinäisissä auttamistilanteissa
2. sosiaalisen käyttäytymisen konstruktiivisuus lasten keskinäisissä auttamistilanteissa
3. sosiaalisen käyttäytymisen konstruktiivisuus aikuisen ja lapsen välisissä konfliktitilanteissa
4. sosiaalisen käyttäytymisen konstruktiivisuus lasten keskinäisissä konfliktitilanteissa
5. sosiaalisen käyttäytymisen konstruktiivisuus auttamistilanteissa
6. sosiaalisen käyttäytymisen konstruktiivisuus konfliktitilanteissa
7. sosiaalisen käyttäytymisen konstruktiivisuus yli tilanteiden

Testin reliabiliteetin estimaattina voidaan pitää seuraavia testin sisäisiä interkorrelaatioita:

Taulukko 3. Sosiaalisen käyttäytymisen testin osa-alueiden interkorrelaatiot

	AL autt.	LL autt.	AL konfl.	LL konfl.	autt.	konfl.
AL autt.						
LL autt. 70						
AL konfl. 45	48					
LL konfl. 48	54	56				
Σ autt. 91	93	51	56			
Σ konfl. 53	57	87	89	60		
yli tilant.83	87	74	78	92	86	

2.6. Vuorovaikutuksen tulkitsemistesti (VIT)

Vuorovaikutuksen tulkitsemistesti (VIT) pohjautuu Jakosen ym. (1975) kehittämään ja Mansikka-ahon ym. 1978 modifioimaan kuvakertomustettiin, jonka tarkoituksena on selvittää, millaisia psykososiaalisia

käsitteitä lapsilla on, miten he selittävät ihmisten välisiä vuorovaikutustilanteita ja miten he ottavat toisen ihmisen roolin.

Testin entinen nimi on aktiivisen tuottamisen testi (ATT).

Testiin kuuluu kahdeksan lyhyttä kertomusta, joista neljässä kuvataan yhteistoiminta- ja neljässä konfliktitilannetta. Kahdessa kertomuksessa positiivissävyinen yhteistoimintatilanne muuttuu negatiivissävyiseksi konfliktitilanteeksi ja vastaavasti kahdessa negatiivissävyinen konfliktitilanne muuttuu positiivissävyiseksi yhteistoimintatilanteeksi. Osioista puolet esittää aikuisen ja lapsen välistä ja puolet lasten keskinäistä vuorovaikutustilannetta. Kuhunkin kertomukseen liittyy kolme kuvaa.

Jokaisesta kertomuksesta esitetään kolme kysymystä: mitä henkilö ajattelee toisesta ihmisestä, miksi hän toimii kertomuksessa kuvatulla tavalla ja millainen henkilö on (yhteistoiminnallisissa tilanteissa) / mitä hän tekisi, jos olisi kertomuksen henkilö (konfliktitilanteissa).

Tässä tutkimuksessa käytettiin hyväksi ainoastaan lasten sosiaalisten kognitioiden tasoa kuvaavia indeksejä (erityisesti indeksiä II):

Sosiaalisten kognitioiden taso I. Tämä arvoitiin koko kertomuksen perusteella (0-2) ja se kuvastaa preoperationaalis-egosentristen vastausten määrää (siis sellaisia vastauksia, joissa osat ovat erillisiä ja joissa vastaus suhteutetaan itseen).

Sosiaalisten kognitioiden taso II. Tämä arvioitiin koko kertomuksen perusteella (0-2) ja tätä tasoa kuvastavat vastaukset, jotka sisältävät osien integrointia tai kvalifiointia (siis osat liitetään yhteen ja vaihdetaan henkilön näkökulmaa, täsmennetään yleisluonteisia mainintoja). Tätä voidaan siis pitää eräänä roolinottamiskyvyn indeksinä.

Sosiaalisten kognitioiden taso III. Tämä on summapistemäärä seuraavista erillisistä alhaisen kognitiivisen tason indikaattoreista: ajatteleminen (ei tiedä, diffuusi evaluointi, ulkoinen kuvaus), miksi (ei tiedä, irrelevantti selitys, selitysten kognitiivinen taso 3 ja 4) ja millainen (ulkoinen kuvaus, diffuusi evaluointi).

Jokainen indeksi jaettiin kolmeen ryhmään, jotka kuvastavat jäsentytöntä, melko jäsentyntä ja jäsentyntä sosiaalisten kognitioiden tasoa.

2.7. Yhteistoimintataitojen eri aspektien keskinäisistä yhteyksistä

Tutkimuksessa hankittiin tietoa lasten yhteistoimintataidoista testien, epäsuorien kyselymenetelmien ja järjestettyjen toimintatilanteiden havainnoinnin avulla. Liitteessä 1. on esitetty eri menetelmillä analysoidujen keskeisten yhteistoimintataitojen korrelatiivisia yhteyksiä. Korrelaatioihin perustuva tarkastelu on karkea, joten sitä täydennetään tulososassa muilla menetelmillä.

Korrelaatiomatriisista ilmenee, että korkeimmat interkorrelaatiot esiintyvät samalla menetelmällä tutkittujen yhteistoimintataitojen eri aspektien kesken. Myös kielellistä vastaamista edellyttäneiden testien (VTT ja SKT) keskeisten indeksien (kognitiivinen roolinotto ja sosiaalisen käyttäytymisen konstruktiivisuus) kesken on suhteellisen korkea .43 suuruinen korrelaatio.

Kognitiivinen roolinottamistaito korreloi merkitsevästi vuorovaikutuksen aloittamisen ja ylläpitämisen perusvalmiuksiin yksilötutkimuksen aikana sekä aktiivisuuteen pienryhmätilanteissa. Kielellisesti ilmaistu sosiaalisen käyttäytymisen konstruktiivisuus oli yhteydessä vuorovaikutuksen perusvalmiuksiin ja samalla myönteiseen emotionaalisuuteen ja toisten huomioonottamiseen pienryhmätilanteissa. On mahdollista, että SKT:n konstruktiivisen käyttäytymisen indeksi on eräänlainen normatiivisuusmitta, ts. millainen minun tulisi olla/millainen haluaisin olla.

Korrelatiivisesti tarkasteltuna jäivät vanhempien arvioimat lasten sosiaaliset taidot suhteellisen erillisiksi muilla menetelmillä arvioituista.

Eri menetelmillä arvioitujen taitojen keskinäisten interkorrelaatioiden alhaisuus voi johtua monista tekijöistä, mm. alhaisista reliabiliteeteista. Tutkimuksessa on myös pyritty eritasoisten ja erilaatuisten yhteistoimintataitojen selvittämiseen, joten tavoitteenakaan ei ole ollut heti tiivistää kuvausta muutaman hyvin heterogeenisen summapistemäärän avulla tapahtuvaksi.

V TULOKSET

1. Koulutulokkaiden vuorovaikutuksen perustaidot

Vuorovaikutuksen perustaitoina pidetyistä asioista vuorovaikutuksen aloittamista, kielellistä ja toiminnallista aktiivisuutta, kielellisen ja ei-kielellisen kommunikoinnin laatua arvioitiin sekä yksilötutkimuksen yhteydessä että pienryhmätilanteissa ja lisäksi saatiin vanhemmilta tietoja heidän lastensa tutustumisesta toisiin lapsiin sekä ystävyysuhteiden solmimisesta.

Tutkijat arvioivat, että 7 % koulutulokkaista oli niin ujoja, että heitä oli vaikea saada mukaan tutkimukseen ensimmäisellä käyntikerralla. Arvioitaessa tarkemmin kielellisen ja ei-kielellisen kommunikoinnin laatua todettiin, että noin 10 % lapsista kommunikoi sekä tutkimuksen alkuvaiheessa että sen jatkuessa hyvin niukasti ei-kielellisesti ja noin puolet suhteellisen niukasti myös kielellisesti. Kaikenkaikkiaan yksilötutkimustilanteessa arvioksi jäi, että 16 % lapsista kommunikoi tutkimustilanteissa niukasti ja 22 % monipuolisesti; niukasti kommunikoinneista oli tyttöjä 12 % ja poikia 20 % (liite 1).

Pienryhmätilanteissakin lapset olivat enimmäkseen asiakeskeisiä ja pidättyväisiä tunteenilmaisuuksissa: 40 % lapsista ei osoittanut juuri lainkaan myönteisiä tunteita toverille tarkkailujaksojen aikana ja 57 % heistä ei ilmaissut kielteisiä. Hyvin runsaasti aggressiivisävyistä kielellistä käyttäytymistä esiintyi vain muutamalla lapsella. Myös erittäin passiivisia lapsia oli vähän, mutta vähäistä tai melko vähäistä kielellistä ja toiminnallista aktiivisuutta osoitti noin neljäsosa tutkimukseen osallistuneista. Pojat olivat pienryhmätilanteissa jossain määrin aktiivisempia kuin tytöt ja he ilmaisivat useammin myös kielteisiä tunteita (liite 2).

Vanhemmat arvioivat, että 16 %:lle koulutulokkaista ystävyyssuhteiden solmiminen toisten lasten kanssa on vaikeaa ja 83 %:lle helppoa. He kuvasivat myös, että 31 %:lla lapsista ei ole parasta ystävää, 13 %:lla paras ystävä vaihtelee ja 56 %:lla on pysyvä paras ystävä. Vanhempien mukaan noin puolet lapsista osoittaa ystävyyttään toiselle lapselle joko kielellisesti, ei-kielellisesti tai erityisin muodoin esim. antamalla lahjoja; tytöt osoittivat ystävyyttään jotenkin erityisesti useammin kuin pojat (43 % vs. 27 %).

2. Koulutulokkaiden osallistuminen tavoitteelliseen yhteistoimintaan pienryhmässä

Tässä tutkimuksessa käytettyjen määrittelyjen mukaan varsinaisiksi yhteistoimintataidoiksi määriteltiin tavoitteelliseen yhteistoimintaan osallistumisen laatu ja tähän liittyen toiset huomioonottava käyttäytyminen ja konfliktien konstruktiiivinen, kaikki osapuolet huomioonottava ratkaiseminen (taul. 4.).

Pienryhmätilanteissa yhteistoiminnallisuuden korkeimman arvioinnin saavuttaminen edellytti paitsi aktiivista osallistumista yhteiseen tavoitteeseen pyrkimisessä myös aktiivisuutta työn organisoinnissa. Lapsia, jotka ainakin yhdessä tilanteessa tekivät aktiivisen osallistumisen ohella yhteistä tavoitetta koskevan rakentavan ehdotuksen oli 24 % kaikista. Lapsista 9 % sai korkeimman pistemäärän kahdessa tai kolmessa tilanteessa. Suurin osa (51 %) lapsista osallistui tyydyttävästi yhteistoimintaan, eikä heillä ollut yhteistyötä estäviä toimintoja. Neljäsosa lapsista osallistui yhteistoimintaan heikosti: yleensä he olivat passiivisia sivustaseuraaajia tai työskentelivät yksin. Noin 5 %:lla lapsista esiintyi kilpailupyrkimyksiä ja/tai toisten työskentelyn sabotointiyrityksiä. Yhteistoiminnallisuudeltaan heikoimpaan ryhmään kuului tytöistä 19 % ja pojista 31 %. Kaiken kaikkiaan esiintyi pienryhmätilanteissa 45 %:lla lapsista ainakin yksi aloite yhteiseen toimintaan. Vanhemmat arvioivat, että 59 %:lla lapsista esiintyy usein aloitteita yhteiseen toimintaan ja 29 %:lla tällaiset ehdotukset ovat harvinaisia.

Taulukko 4. Tyttöjen ja poikien yhteistoimintataidot pienryhmätilanteissa (%)

	tytöt	pojat	kaikki
<u>yhteistoiminnallisuus (arv.)</u>			
vähän	19	31	25
keskinkert.	54	48	51
paljon	28	21	24
<u>aloite yht. toimintaan</u>	48	43	45
<u>johtavuus (arv.)</u>			
vähän	72	78	75
keskinkert. tai paljon	28	22	25
<u>mallin tai ohjeen antaminen</u>			
ei anna tai antaa kerran	39	31	35
keskinkert.	38	33	35
runsaasti	23	36	30
<u>prososiaalinen käytt.</u>	12	19	15

Koska tehtäväjohtajuutta arvioitiin yhteistoiminnallisuuden yhteydessä, arvioitiin sosiaalista johtajuutta vielä erikseen; tämäkin tosin korreloi yhteistoiminnallisuuteen .33. Karkeasti arvioiden todettiin, että noin neljäsosalla lapsista esiintyi johtavia sosiaalisia aloitteita ainakin yhdessä tilanteessa. Systemaattisen tarkkailun aikana 30 % lapsista antoi vähintään neljä mallia tai ohjetta toiselle lapselle ja 35 % tuskin koskaan.

Vanhempien arvioinnin mukaan heidän lapsistaan 10 % auttaa harvoin toisia oma-aloitteisesti ja 56 %:lla on tapana tehdä jotain toisten puolesta. Pienryhmätilanteissa prososiaalista toimintaa esiintyi hyvin vähän, vaikka sellaista yritettiin koejärjestelyin provosoidakin: 15 %:lla lapsista esiintyi vähintään yksi tällainen toiminto, tavallisimmin askartelutehtävässä toisen tarpeiden huomioonottaminen.

Pienryhmätilanteissa esiintyi konflikteja niin vähän, että tiedot niiden ratkaisemistekniikoista jäivät hajanaisiksi. Vanhemmat arvioivat, että 19 % lapsista riitautuu usein toisten lasten kanssa ja 78 % harvoin. Riitojen syitä ei osannut kertoa 29 % vanhemmista, 31 % arveli niiden johtuvan pääasiassa leikkivälineistä ja 40 % sosiaalisista suhteista. Tärkeimpänä riitojen ratkaisumenetelmänä vanhemmat katsoivat lastensa käyttävän puolustautumista (38 %) tai tilanteesta pakenemista (19 %). Aikuisen hakeminen apuun oli heidän mukaansa vallitseva toimintamuoto 15 %:lla ja pyrkimys oli sovittelulla ja neuvotella 16 %:lla lapsista. Alistuvia lapsia oli vanhempien arvioinnin mukaan vain 7 % kaikista.

3. Koulutulokkaiden kielellisesti ilmaisema sosiaalisen käyttäytymisen konstruktivisuus auttamis- ja konfliktitilanteissa

Aikaisemmin todettiin, että auttamis- ja konfliktitilanteita koskevat tulokset korreloivat noin .50 (sosiaalisen käyttäytymisen yleinen konstruktivisuus). Vastausten laadullisia jakaumia tarkastellaan kuitenkin seuraavassa erikseen.

(taul. 5a.) Yleisesti ottaen tutkitut 6-7 -vuotiaat ilmaisivat käyttäytyvänsä hyvin rakentavasti auttamistilanteissa. Vain 15 % oman toiminnan kuvauksista sisälsi epäystävällistä käyttäytymistä ja puolustautuminenkin oli erittäin harvinaista. Aktiivista auttamista esiintyi yli 60 %:ssa kuvauksista. Tämänikäisillä oli tavallisinta pelkkä toisen auttaminen ja he kuvasivat harvoin auttamistilanteen dynamiikkaa yksityiskohtaisemmin suhteessa toisen tarpeisiin ja omiin kykyihin.

(taul. 5b.) Myös konfliktitilanteissa aggressiivissävyinen tai muu epäkonstruktivinen kielellinen käyttäytyminen oli harvinaista (13 % vastauksista), mutta puolustautumista esiintyi hieman enemmän kuin auttamistilanteissa (20 % vastauksista). Noin 40 % vastauksista kuvasti jonkinlaista alistumista. Kaikkien sovittelevinta ja konstruktivisinta käyttäytymistä osoittavia vastauksia oli 25 % kaikista.

Sukupuolten välisiä merkitseviä eroja ei ollut lainkaan vastausten laadullisissa jakaumissa. Sen sijaa esiintyi trendi siten, että käyttäytymisen yleistä konstruktiivisuutta osoittivat tytöt josain määrin enemmän kuin pojat. Tämä trendi esiintyi selvimmin aikuisten ja lasten välisissä auttamis- ja konfliktitilanteissa.

Taulukko 5a. Tyttöjen ja poikien ilmaisema käyttäytymisen konstruktiivisuus konfliktitilanteissa sosiaalisen käyttäytymisen testin mukaan (%) (suluissa keskiarvot ja hajonnat)

	sukupuoli			p <
	tytöt	pojat	koko ryhmä	
ei tiedä	4 (.35, 1.31)	3 (.23, .89)	4 (.29, 1.10)	-
epäystävällinen käyttäytyminen	11 (1.89, 1.41)	14 (1.15, 1.36)	13 (1.03, 1.39)	-
puolustautuva käyttäytyminen	21 (1.70, 1.47)	20 (1.56, 1.27)	20 (1.62, 1.36)	-
alistuva käyttäytyminen	19 (1.54, 1.73)	25 (2.03, 1.82)	23 (1.81, 1.79)	-
alistuva, mutta perusteluja vaativa käyttäytyminen	17 (1.34, 1.46)	15 (1.18, 1.16)	16 (1.26, 1.36)	-
omalta kannalta sovitteleva käyttäytyminen	17 (1.38, 1.22)	16 (1.28, 1.31)	17 (1.32, 1.27)	-
kaikkien kannalta sovitteleva käyttäytyminen	10 (1.80, 1.05)	7 (.55, .71)	8 (.66, .89)	-
käyttäytymisen konstruktiivisuus lasten keskinäisissä tilanteissa	12.55 (4.16)	12.44 (3.95)	12.49 (5.63)	-
käyttäytymisen konstruktiivisuus aikuisten ja lasten keskinäisissä tilanteissa	13.41 (4.63)	12.39 (4.17)	12.85	-
käyttäytymisen konstruktiivisuus konfliktitilanteissa	25.88 (7.95)	24.83 (6.99)	25.30 (7.44)	-
käyttäytymisen konstruktiivisuus auttamis- ja konfliktitilanteissa	61.23 (16.21)	58.16 (11.62)	59.55 (15.40)	-

Taulukko 5b. Tyttöjen ja poikien kielellisesti ilmaisema sosiaalisen käyttäytymisen konstruktivisuus auttamistilanteissa sosiaalisen käyttäytymisen testin mukaan (%)
(suluissa keskiarvot ja hajonnat)

	sukupuoli		
	tytöt	pojat	koko ryhmä
ei vastausta	4 (.28, 1.07)	4 (.32, 1.05)	4 (.30, 1.06)
epäystävällinen käyttäytyminen	13 (1.05, 1.84)	16 (1.28, 1.74)	15 (1.18, 1.79)
puolustautuva käyttäytyminen	2 (.15, .38)	2 (.16, .42)	2 (.16, .40)
avun hakeminen, avun suunnittelu ja neuvominen	15 (1.16, .80)	15 (1.22, .95)	15 (1.18, .88)
omatoiminen auttaminen	37 (2.97, 2.19)	43 (3.47, 2.24)	40 (3.23, 2.22)
omatoiminen auttaminen ja tilanteen vuorovaikutusluonteen havaitseminen	25 (2.01, 1.77)	17 (1.37, 1.50)	21 (1.67, 1.66)
omatoiminen auttaminen ja toisen tarpeiden ja omien kykyjen havaitseminen	4 (.33, .75)	2 (.19, .47)	3 (.26, .62)
toiminnan konstruktivisuus lasten keskin. tilanteissa	\bar{x} 17.82 s 5.10	17.11 4.81	17.43 4.95
toiminnan konstruktivisuus aikuisen ja lapsen välisissä tilanteissa	\bar{x} 17.53 s 5.60	16.20(5.61) 5.61	16.80 5.63
toiminnan konstruktivisuus auttamistilanteissa	\bar{x} 35.35 s 9.96	33.34 9.54	34.25 9.76

4. Koulutulokkaiden sosiaalisten kognitioiden yleisen tason ja yhteistoimintataitojen väliset yhteydet

Koulutulokkaiden kognitiivista ja kielellistä tasoa ei siis tutkimuksen tässä vaiheessa arvioitu standardimenetelmillä, vaan käytettiin vuorovaikutuksen tulkitsemistestin (VTT) tuotettujen sosiaalisten kognitioiden kehittyneisyyttä kuvaavia indeksejä (ks. s.37), siis eräänlaista toisen henkilön roolin ottamista. Interkorrelaatiomatriisista ilmenee, että kognitiiviset indeksit korreloivat voimakkaimmin kielellisesti ilmaistuun sosiaaliseen käyttäytymiseen (.26-.45) ja yksilötutkimuksen yhteydessä arvioituihin vuorovaikutuksen perustaitoihin (.22- .26). Sosiaalisten kognitioiden tason ja muiden sosiaalisten taitojen väliset korrelatiiviset yhteydet olivat vähäisempiä, mutta ryhmätasolla tarkasteltuna havaittiin joitakin keskinäisiä yhteyksiä.

(taul. 6a. ja 6b.) Taulukosta ilmenee, että tutkijat arvioivat kognitiivisesti parhaimpaan ryhmään kuuluvat lapset kaksi kertaa niin usein rohkeiksi kuin heikoimpaan ryhmään kuuluneet (60 % vs 30 %) ja vastaavasti hyvin ujoiksi arvioidut lapset kuuluivat harvoin kognitiivisesti parhaimpaan ryhmään. Sama trendi näkyi lievempanä analyttisemmissä vuorovaikutuksen perustaitojen arvioinneissa. Sosiaalisten kognitioiden tasoltaan heikoin ryhmä kuului sekä alkukontaktin että myöhemmän vuorovaikutuksen aikana 2-3 kertaa niin usein niukimmin kommunikoineeseen ryhmään kuin muut ryhmät.

Pienryhmätilanteiden aikana havainnoiduissa vuorovaikutuksen perustaidoissa ei ollut kovin paljon kognitiiviselta tasoltaan eroavien ryhmien välisiä eroja. Kuitenkin heikoin ryhmä kuului muita useammin passiivisimpaan ryhmään. Tämä näkyi erityisesti asiavaltaiseen vuorovaikutukseen osallistumisen määrässä: 42 % kognitiivisesti heikoimmista, 28 % keskitasoisista ja 21 % parhaista kuului niukimmin kommunikoineeseen ryhmään.

Taulukko 6a. Sosiaalisten kognitioiden tason ja vuorovaikutuksen perustaitojen väliset yhteydet yksilötutkimuksen aikana

sosiaalisten kognitioiden taso	arvioitu alkuvalmius			kommunikointi alkukont. aikana			vuorovaikutuksen ylläpitäminen			N
	ujo	melko rohkea	rohkea	niukka	keskink.	monip.	niukka	keskink.	monip.	
jäsentymätön	17	53	30 ^x	47 ^x	28	25 ^x	30 ^x	57	13 ^x	36
melko jäsent.	5	50	45	25	46	29	13 ^x	66	21	61
jäsentynyt	3	37	60 ^x	21 ^x	38	42 ^x	10 ^x	62	29 ^x	53
p<			^x .01	.01		.05	.05		.05	

Taulukko 6b. Sosiaalisten kognitioiden tason ja vuorovaikutuksen aloitteisuuden ja aktiivisuuden väliset yhteydet pienryhmätilanteissa

sosiaaliskognitioiden taso	aloitteisuus			asiavalt. vuorovaikutus			toiminnall. ja kielt. akt.			N
	niukka	keskink.	runsas	niukka	keskink.	runsas	niukka	keskink.	runsas	
jäsentymätön	34	42	23	42 ^x	28	31	39	39	22	36
melko jäsent.	30	38	32	28	46	26	33	39	28	61
jäsentynyt	23	49	28	21 ^x	42	38	23	47	30	53
p<				^x .05						

Taulukko 6c. Sosiaalisten kognitioiden laadun ja kielellisesti ilmaistun sosiaalisen käyttäytymisen konstruktiivisuuden väliset yhteydet (%)

sosiaalisten kognitioiden laatu	konstruktiivisuus autt. til.			konstruktiivisuus konfliktitil.			konstruk. yli tilant.			N
	vähän	melko paljon	paljon	vähän	melko paljon	paljon	vähän	melko paljon	paljon	
jäsentymätön	56	37	8	42	40	17	54	31	15	36
melko jäsent.	22	53	24	29	41	30	23	47	30	
jäsentynyt	18	40	42	21	42	37	16	36	48	
	$\chi^2 = 24.41, df = 4$ $p < .001$			$\chi^2 = 7.17, df = 4$ ns.			$\chi^2 = 24.71, df = 4$ $p < .001$			

Kielellisesti ilmaistussa sosiaalisen käyttäytymisen konstruktiivisuudessa oli siis huomattavia kognitiivisesti eritasoisten ryhmien välisiä eroja. Auttamistilanteissa sosiaalisten kognitioiden tasoltaan heikoimpaan ryhmään kuuluvista 56 % ilmaisi käyttäytyvänsä vähän konstruktiivisesti, kun taas muista ryhmistä vain 22 % ja 18 % antoi samanlaisia vastauksia. Kaikkein kehittyneintä sosiaalisen käyttäytymisen tasoa kuvastavia vastauksia esitti vain 8 % kognitiivisesti heikoimpaan ryhmään kuuluneista, 24 % keskitasoisista ja 42 % kognitiiviselta tasoltaan parhaista.

Konfliktitilanteissa erot olivat samansuuntaiset mutta vähemmän jyrkät kuin auttamistilanteissa, eikä kognitiivisesti keskitasoisen ja parhaimman ryhmän tuottamien vastausten välillä ollut juuri eroja. Suuret kognitiivisesti eritasoisten ryhmien erot kuvastavat kuitenkin selvästi summapistemäärissä, joissa kaikki tilanteet on laskettu yhteen: konstruktiivisinta käyttäytymistä kuvasi 15 % sosiaalisten kognitioiden tasoltaan jäsentymätöntä ja 48 % jäsentyneet sosiaaliset kognitiot omaavista ja roolinottokykyisistä lapsista.

On siis ilmeistä, että vuorovaikutuksen tulkitsemistettiin ja sosiaalisen käyttäytymisen testiin tuotetaan yksilöllisestikin melko samanlaisia vastauksia. Tosin tässä tutkimusvaiheessa tarkasteltiin VTT:tä formaalisemmin ja SKT:tä sisällöllisemmin, mutta kuitenkin yhteys näkyi.

Yhteistoimintaan osallistumisessa oli joitakin kognitiivisesti eritasoisten ryhmien välisiä eroja. Vanhemmat arvioivat, että kognitiivisesti heikoimmasta ryhmästä tekee harvoin aloitteita yhteistoimintaan 42 % ja parhaimmista 19 % ja vastaavasti usein 42 % ja 67 %. Pienryhmätilanteissa aloitteita yhteistoimintaan esiintyi 52 %:lla kognitiivisesti parhaimmista ja 36 %:lla heikoimmista. Arvioitu yhteistoiminnan taso oli erittäin hyvä kaksi kertaa niin usein kognitiivisesti parhaimmilla kuin heikoimmilla (36 % vs 18 %).

Vanhempien arvioinnin mukaan sovittelevuudeltaan, sosiaalisuudeltaan ja aloitteisuudeltaan heikoimpaan ryhmään kuului 35 % kognitiivisesti heikoimmista ja 16 % parhaimmista.

5. Koulutulokkaiden ihmisympäristö ja yhteistoimintataidot

Aluksi tarkasteltiin lapsen arvioidun yksinolon määrän ja sosiaalisten taitojen välisiä yhteyksiä. Oletettiin, että jatkuva yksinolo voi olla viitteenä vähäisistä mahdollisuuksista sosiaaliseseen oppimiseen. Lasten runsas yksinolo tässä kehitysvaiheessa oli suhteellisen harvinaista: äidit arvioivat, että 10 lasta vietti runsaasti aikaa yksin ja 11 melko paljon yksin. Tällä seikalla ei kuitenkaan ollut mitään systemaattista yhteyttä lapsen sosiaalisiin taitoihin.

5.1. Ensisen ja nykyisen hoitomuodon ja sosiaalisten taitojen väliset yhteydet

Lapsen päivittäisen ihmisympäristön laajuutta ja laatua kuvastavat osittain hänen entinen ja nykyinen hoitomuotonsa. Entinen hoitomuoto osoittautui merkitykselliseksi erityisesti tarkasteltaessa lasten aktiivisuuteen liittyviä indeksejä. Pienryhmätilanteissa kodin ulkopuolella lyhyt- tai pitkäaikaisissa hoitosuhteissa olleet sijoittuivat aktiivisimpaan ryhmään kaksi kertaa niin usein kuin kotona vanhempien tai apulaisen hoitamat lapset. Lyhytaikaisissa hoitosuhteissa olleiden ryhmä erosi mm. kielteisten tunteiden ilmaisemisessa mutta johtopäätösten tekemistä rajoittaa ryhmän pienuus (N = 11).

Vuorovaikutuksen perustaidoiltaan päiväkodissa (tavallisimmin esikoulussa) olevat lapset erosivat sekä haastattelutilanteessa että pienryhmätilanteissa. Haastattelijat arvioivat 57 % päiväkotilapsista, 44 % perhepäivähoidossa olevista ja 39 % kotilapsista heti valmiiksi haastatteluun. Tutkimuksen alkuvaiheen aikana kotilapset olivat muita niukempia sekä kielellisiin aloitteisiin vastaamisessa (34 % vs. 52 % antoi runsaita vastauksia) että omien kielellisten aloitteiden esittämisessä. Kaiken kaikkiaan haastattelijat arvioivat alkukontaktin perusteella 25 % kotilapsista ja 48 % päiväkotilapsista vuorovaikutukseltaan monipuolisimpaan ryhmään ja vuorovaikutuksen jatkuessa myös toisella tutkimuskerralla johtopäätökseksi tuli, että 15 % kotilapsista, 19 % perhepäivähoitolapsista ja 38 % päiväkotilapsista kuului parhaimpaan ryhmään.

(Taulukko 7.) Eri hoitomuodoissa olevien lasten vuorovaikutuksen perustaidot pienryhmätilanteissa

Yleisarvioinnin perusteella hyvin aktiivisia lapsia oli yhtä runsaasti eri hoitomuodossa olevien lasten joukossa, mutta melko passiivisia runsaammin kotilapsissa (42 %) kuin perhepäivähoidossa (21 %) ja päiväkodissa olevissa (16 %). Systemaattiset tarkkailut paljastivat päiväkotilasten olevan sekä yleiseltä aktiivisuudeltaan että aloitteisuudeltaan ja asiallisen vuorovaikutuksen runsaudeltaan huomattavasti kotilapsista eroavia. Taulukko osoittaa, että aktiivisimpaan ryhmään kuului 15 % kotilapsista, 25 % perhepäivähoitolapsista ja 46 % päiväkotilapsista ja suunnilleen samat suhteet säilyivät tarkasteltaessa aloitteiden ja asiallisen vuorovaikutuksen määrää. Sen sijaan emotionaalisen kommunikaation määrässä ei ollut juuri ryhmien välisiä eroja. Yksittäisinä sosiaalisen vuorovaikutuksen taitojen osoituksena voisi mainita toverin huomion (onnistuneen) kiinnittämisen, jollaista esiintyi 40 %:lla kotilapsista, 58 %:lla perhepäivähoitolapsista ja 70 %:lla päiväkotilapsista.

Vanhempien arvioimissa lasten sosiaalisissa taidoissa ei ollut suuria hoitomuotoryhmien välisiä eroja. Kuitenkin sosiaalisuudeltaan, sovittelevuudeltaan ja aloitteisuudeltaan heikoimpaan ryhmään kuului vain 16 % päiväkotilapsia ja 22 % perhepäivähoitolapsia verrattuna 31 %:iin kotilapsia.

Vaativampia yhteistoimintataitoja arvioivat siis sekä vanhemmat että pienryhmätilanteiden tarkkailijat. Todettiin, että eri hoitoryhmiin kuuluvien arvioidussa yhteistoiminnallisuudessa pienryhmätilanteissa ei ollut merkitseviä eroja, joskin tässä suhteessa heikoimpaan ryhmään kuului 35 % kotilapsista ja 21 % päiväkoti- ja perhepäivähoitolapsista. Myös aloitteita yhteistoimintaan esiintyi kodin ulkopuolella hoidossa olevilla lapsilla runsaammin kuin kotilapsilla (50-60 % vs 35 %) 25 % päiväkotilapsista ja 10 % kotilapsista arvioitiin johtaviksi pienryhmätilanteissa ja päiväkotilapset antoivat malleja ja ohjeita (ei määräilyä) kaksi kertaa niin usein kuin koti- ja perhepäivähoitolapset. Vanhemmat arvioivat, että 66 % päiväkotilapsista ja 56 % kotilapsista tekee aloitteita yhteisen toiminnan järjestämiseksi.

Taulukko 7. Erilaisessa hoidossa olevien lasten vuorovaikutuksen perustaidot pienryhmätilanteissa (%)

	koti	perhep.	päiväk.		p
Impulsiivisuus					
ei esiinny	88	75	77	33	
esiintyy	12	25	13	13	
Egosentrisyys					
ei esiinny	85	100	93	91	
esiintyy	15	0	7	9	
Aktiivisuus (yl. arv.)					
vähän	42 ^x	21	16 ^x	27	^x .001
keskink.	28	58	53	45	
paljon	30	21	32	28	
Aktiivisuus					
vähän	43 ^x	33	19 ^x	31	^x .01
keskink.	42	42	37	42	
paljon	15 ^x	25	44 ^x	27	^x .01
Aloitteisuus					
vähän	42 ^x	21	19 ^x	28	^x .01
keskink.	41	58	35	43	
paljon	17 ^x	21	46 ^x	28	^x .001
Asiallisen vuorovaikutuksen määrä					
vähän	45 ^x	21	18 ^x	27	^x .01
keskink.	37	42	37	40	
paljon	18 ^x	38	46 ^x	31	^x .001

Taulukko 7. jatkoa

	koti	perhep.	päiväk.	p
Myönteinen emot. vuorovaik.				
vähän	43	50	32	
keskink.	45	38	48	
paljon	12	13	21	
Kielteinen emot. vuorov.				
vähän	73	67	47	69
keskink.	15	25	40	20
paljon	22	8	12	11
(N)	(111)	(29)	(62)	

Taulukko 8. Eri hoitomuodossa olevien lasten yhteistoimintataidot pienryhmätilanteissa

	koti	perhep.	päiväk.	p	
Yhteistoiminnallisuus					
vähän	35 ^x	21	21 ^x	25	.05
keskink.	42	58	53	51	
paljon	23	21	26	24	
Aloite yht. toimintaan					
ei anna	65 ^x	50	40 ^x	55	.05
esiintyy	35 ^x	50	60 ^x	45	.01
Johtavuus					
vähän	17	8	7	13	
keskink.	73	79	68	72	
paljon	10 ^x	13	25 ^x	15	.05

Taulukko 8. jatkoa

	koti	perhep.	päiväk.		p
Mallin tai ohjeen antaminen					
ei anna	45 ^x	38	26 ^x	35	^x .01
keskink.	32	42	33	35	
runsaasti	23 ^x	21	40 ^x	30	.05
Prososiaalinen käytt.					
ei esiinny	38	33	79	85	
esiintyy	12	17	21	15	

Havaintoja toisten puolesta toimimisesta, kuten auttamisesta saatiin pienryhmätilanteiden aikana niukasti, sillä tilanteet olivat ehkä melko strukturoituja asialliseen työskentelyyn viritäviä. Prososiaalista käyttäytymistä esiintyi 21 %:lla päiväkotilapsista ja 12 %:lla kotilapsista. Vanhempien arvion mukaan 64 %:lla päiväkotilapsista ja 54 %:lla kotilapsista on tapana tehdä jotain toisten puolesta.

Myös konflikteja esiintyi pienryhmätilanteissa vähän ja niiden ratkaisujen rekisteröinti jäi täten satunnaiseksi, eikä ryhmien kesken juuri ollut eroja. Vanhempien arvion mukaan 15 % kotilapsista, 14 % perhepäivähoitolapsista ja 26 % päiväkotilapsista riitaantuu usein. Heidän mukaansa puolustautuminen on tavallisin konfliktien ratkaisustrategia koti- ja päiväkotilapsilla (n. 40 %:lla), sen sijaan perhepäivähoitolapsat tavallisimmin neuvottelevat ja sovittelevat (30 %) ja harvemmin puolustautuvat (19 %). Päiväkotilapsista 16 % ja kotilapsista 14 % tavallisimmin neuvottelee konfliktin sattuessa.

Kodin ulkopuolella hoidetut lapset ilmaisevat kielellisesti hieman konstruktivisempaa käyttäytymistä auttamis- ja konfliktitilanteissa.

5.2. Toverisuhteiden määrä, laatu ja lasten yhteistoimintataidot

Vaikka lapsen päivähoidon muoto kuvastaa jo jossain määrin lapsen toveriympäristöä, ei se kuitenkaan kerro erityisesti kotihoidossa olevien lasten toverisuhteista. Leikkitovereiden lukumäärä ja tovereiden tapaamisintensiteetti sinänsä osoittautuivat olevan yhteydessä vuorovaikutuksen perustaitoihin. Esimerkiksi alkukontaktin muodostamisen tutkimuksen alussa runsaimmin leikkitovereita omaavista 42 % kuului kommunikoinniltaan monipuolisimpaan ryhmään ja vähemmän tovereita omaavista vain 24 %.

Taul. 9. Ehkä parhaiten lapsen oppimismahdollisuuksia kuvaa kuitenkin toverien tapaamisintensiteetti, jossa on huomioitu paitsi tovereiden määrä myös se, miten usein lapsi tavallisimmin on näiden kanssa tekemisissä. Taulukko 9. viittaa siihen, että harvoin ja vähän tovereita tapaavat eroavat usein ja runsaasti tovereita tapaavista lähinnä alkukontaktin aikana mutta vuorovaikutuksen kuluessa erot tasoittuvat.

Tovereiden määrä oli yhteydessä myös lasten yhteistoiminnallisuuden ja johtavuuteen: 15 % vähän tovereita omaavista arvioitiin hyvin yhteistoiminnalliseksi, 21 % melko paljon tovereita omaavista ja 28 % paljon omaavista. Johtavuudessa erot olivat selvemmät, sillä vain 8 % vähän tovereita omaavista kuului ryhmään, jossa ilmeni osoituksia johtavuudesta ja 28 % niistä, joilla oli paljon tovereita.

Myös kielellisesti ilmaistun sosiaalisen käyttäytymisen konstruktivisuudessa oli joitakin ryhmien välisiä eroja erityisesti konfliktitilanteissa. Hyvin harvoin tovereita tapaavien ryhmästä kuului konstruktivisimmin vastanneiden osaryhmään vain 14 % verrattuna 34 %:iin ja 24 %:iin muista ryhmistä. Yleinen trendin oli, että 1-2 toveria päivittäin tapaavat kuuluivat useammin konstruktivisinta sosiaalista toimintaa ilmaisseiden ryhmään.

Myös tovereiden laatu, erityisesti ikä näytti olevan yhteydessä lasten sosiaalisiin taitoihin. Sekä lasten haastattelun että äitien antamat tiedot osoittautuivat samansuuntaisiksi. Tulokset osoittivat, että enimmäkseen itseään vanhempien tovereiden tai monenikäisten tovereiden kanssa leikkivät ovat ainakin kontaktimuodostamistilanteessa

Taulukko 9. Tovereiden tapaamisintensiteetti ja vuorovaikutuksen perustaidot haastattelutilanteessa

	Arvioitu valmius			Kommunik. alkukont. aik.			Vuorovaik. ylläpitäm.			N
	ujo	melko rohkea	rohkea	niukka	kes- kink. monip.	niukka	kes- kink. monip.	niukka	kes- kink. monip.	
tapaa tovereita kork. 1-2 kertaa viikossa	10	65	25 ^x (20)	40	35	25	15	67	19	20
tapaa 1-2 toveria päivittäin	8	45	47 (64)	27	45	28	18	62	20	64
tapaa useita tovereita päivittäin	6	43	50 ^x (125)	29	35	37	15	62	23	125

^x.01

rohkeampia. Vanhempien lasten kanssa leikkivät olivat myös noin kaksi kertaa niin usein aloitteisimpaan ryhmään kuuluvia kuin nuorempien tai monenikäisten kanssa leikkivät. Tovereiden iän vaikutus ei ollut selvästi yhteydessä sanallisesti ilmaistuun käyttäytymiseen sosiaalisissa tilanteissa. Lasten keskinäisissä konfliktitilanteissa monenikäisiä tovereita omaavat kuuluivat useimmin konstruktivisimpaan ryhmään (33 % vs 22-18 %).

Perheen lasten lukumäärä tai asema sisarussarjassa eivät olleet johdonmukaisesti yhteydessä lapsen yhteistoimintataitoihin. Leikkiminen sisarusten kanssa voi olla osoitus muiden tovereiden vähäisyydestä, mutta ei välttämättä. Tämä on otettava huomioon tarkasteltaessa sisarusten kanssa leikkimisen ja sosiaalisten taitojen osoitusten välisiä yhteyksiä. Esiintyi trendejä ja merkitseviä tuloksia sen suhteen, että sisarusten kanssa leikkivien taidot olivat heikommät kuin sellaisien, jotka eivät ilmoittaneet leikkivänsä sisarusten kanssa. Tämä näkyi erityisesti vuorovaikutuksen perustaidoissa ja yleisessä aktiivisuudessa. Esimerkiksi asiallisen vuorovaikutuksen määrässä sisarusten kanssa leikkivistä 22 % kuului aktiivisimpaan ryhmään, kun taas muista lapsista vastaava prosenttiluku oli 44 %.

6. Koulutulokkaiden toimintojen ja yhteistoimintataitojen väliset yhteydet

6.1. Toiminnot tovereiden kanssa ja sosiaaliset yhteistoimintataidot

Todettiin, että lasten toiminnot toverisuhteissa olivat yleensä runsaita ja oli osittain vaikea määrittellä vallitsevaa toimintaa. Lisäksi lasten mainitsemat toiminnot jakaantuivat pääasiassa kahteen luokkaan, esine- ja toimintaleikkeihin sekä sääntöleikkeihin. Sen sijaan toimintojen monipuolisuuden aste jakaantui melko normaalisti ja mieluisimman toiminnan valinnassa valinnat kohdistuivat aikaisemmin mainittujen toimintamuotojen lisäksi myös roolileikkeihin ja konstruktivisiin toimintoihin. Kukaan ei maininnut oppimiseen liittyviä toimintoja kuten lukemista tai joukkotiedotusvälineiden seuraamista mieluisimmaksi toiminnakseen.

(Taul. 10a. ja b.) Toiminnan monipuolisuudella näytti olevan yhteyksiä sekä vuorovaikutuksen perustaitoihin, komplekseihin yhteistoimintataitoihin että kielellisesti ilmaistuun (normatiiviseen) konstruktiiiviseen toimintaan. Sen sijaan yhteistoiminta perheen kesken tai kotityöhön osallistuminen olivat vain niukasti yhteydessä lapsen osoittamiin sosiaalisiin taitoihin.

Selvästi leikkien monipuolisuuden vaikutus näkyi arvioinneissa kontaktin muodostamisen aikana jolloin haastattelijat arvioivat yksipuolisesti leikkivistä lapsista 42 % kommunikoinniltaan niukimpaan ryhmään ja monipuolisesti leikkivistä vain 10 %. Vastaavasti monipuolisimmin kommunikoivaan ryhmään kuului 19 % yksipuolisesti ja 45 % monipuolisesti leikkivistä ja toimivista lapsista. Kommunikaation monipuolisuudessa olivat suhteellisen monipuolisesti ja monipuolisesti leikkivä ryhmä lähellä toisiaan. Samat ilmiöt esiintyivät vuorovaikutuksen jatkuessa.

Monipuolisesti leikkivät lapset olivat myös pienryhmätilanteissa muita lapsia aktiivisempia ja aloitteisempia ja osoittivat enemmän sekä asiavaltaista että emotionaalista kommunikaatiota. Toiminnan monipuolisuus oli selvimmin yhteydessä lasten tavoitteelliseen yhteistoimintaan osallistumiseen pienryhmässä 13 % yksipuolisesti leikkivistä, 28 % melko monipuolisesti leikkivistä ja 31 % monipuolisesti leikkivistä kuului yhteistoiminnan tasoltaan parhaimpaan ryhmään.

Eniten yhteistoiminnan tasoltaan parhaimpaan ryhmään kuuluvia oli lapsissa, jotka olivat sanoneet mieluisimmaksi leikkityyppikseen sääntöleikin tai konstruktiiivisen toiminnan (32 % ja 31 %) ja vähiten heitä oli roolileikin maininneissa (11 %). Roolileikkiä mieluisimpana toimintanaan pitävistä lapsista 56 % kuului yhteistoiminnan tasoltaan heikoimpiin.

Toimintojen monipuolisuudessa eroavat lapsiryhmät ilmaisivat myös kielellisesti jossain määrin eritasoisia konstruktiiivista käyttäytymistä. Ainoastaan aikuisten ja lasten keskinäisissä tilanteissa ei ollut ryhmien välisiä eroja, mutta kaikissa muissa tilanteissa ja yli tilanteiden yksipuolisesti leikkivien lasten ryhmä osoitti heikompia taitoja.

Taulukko 10a. Tovereiden kanssa esiintyvien toimintojen monipuolisuus ja kommunikoinnin laatu aikuisen kanssa sekä kielellinen ja toiminnallinen aktiivisuus toveriryhmässä (%)

sos. toimintojen laatu	kommunikointi aikuisen kanssa				aktiivisuus toveriryhmässä			
	niukka	melko monip.	monip.	(N)	pass.	melko akt.	akt.	(N)
yksipuolisia	19	69	12 ^x	(68)	31	49	20	(45)
melko monipuolisia	18	56	26	(105)	26	43	30	(69)
monipuolisia	5	68	28 ^x	(40)	25	42	33	(36)
	p<		.05					

Taulukko 10b. Tovereiden kanssa esiintyvien toimintojen monipuolisuus ja kielellisesti ilmaistu sosiaalisen käyttäytymisen konstruktivisuus (SKT) sekä tavoitteelliseen yhteistoimintaan osallistuminen pienryhmässä

sos. toimintojen laatu	sos. käyttäytymisen konstrukt.				yhteistoimintaan osallistuminen			
	heikko	melko hyvä	hyvä	(N)	pass.	melko akt.	akt.	(N)
yksipuolisia	31	54	15 ^x	(68)	31	56	13 ^x	(45)
melko monipuolisia	26	45	30	(105)	23	49	28	(69)
monipuolisia	15	30	55 ^x	(40)	22	47	31 ^x	(36)
	p<		.01				.05	

6.2. Perheenjäsenten yhteiset toiminnot ja keskustelut sekä lasten yhteistoimintataidot

Perheen yhdessä suorittamien toimintojen määrä oletetaan kuvastavan ainakin osittain vanhempien tarkoituksellista oppimistilaisuuksien järjestelyä lapsille. Tällaisina voidaan erityisesti pitää yhteisiä toimintoja kodin ulkopuolella, joihin ulkoilun ja liikunnan lisäksi kuuluu mm. erilaisiin tilaisuuksiin osallistuminen ja matkat. Keskusteluja käydään tavallisimmin muiden toimintojen yhteydessä. Osoittautui, että myös tarkoituksellinen keskusteleminen perheenjäsenten toimintaan liittyvistä asioista sekä suhtautuminen ns. vaikeisiin asioihin oli yhteydessä lasten yhteistoimintataitojen kehittyneisyyteen.

(Taul. 11a. ja 11b.) Vanhempien arvioimiin sosiaalisiin taitoihin olivat eniten yhteydessä perheen yhteiset sisä- ja ulkotoiminnot, joskaan erot ryhmien välillä eivät olleet kovin suuria. Paljon yhteistoimintaa harrastavien perheiden lapset olivat jossain määrin aloitteisempia, sovitteluvampia ja sosiaalisempia kuin vähän tai ei ollenkaan yhteistoimintaa omaavien perheiden lapset.

Perheen yhteiset ulkotoiminnot olivat yhteydessä lasten kielellisen ja toiminnallisen aktiivisuuden määrään pienryhmätilanteissa. Jos perheellä ei ollut lainkaan yhteisiä ulkotoimintoja, lapsi ei yleisarvioinneissa koskaan kuulunut aktiivisimpaan ryhmään ja runsaasti yhteistoimintaa omaavien perheiden lapsista 47 % kuului aktiivisempaan ryhmään. (Systemaattisessa tarkkailussa saadut aktiivisuuspistemäärien erot eivät olleet näin selvät: 22 % ja 47 %; on muistettava epätasaiset osaryhmät).

Myös vaativammissa yhteistoimintataidoissa oli jossain määrin eroja sen mukaan, harrastiko perhe yhteisiä puuhia kodin ulkopuolella. Jos perheellä ei ollut lainkaan tällaisia yhteisiä toimintoja, kuului 33 % yhteistoiminnan tasoltaan heikoimpaan ja 11 % parhaimpaan ryhmään. Vastaavasti paljon kodin ulkopuolisia yhteisiä toimintoja omaavien perheiden lapsista 18 % kuului yhteistoiminnan tasoltaan heikoimpaan ja 24 % parhaimpaan ryhmään.

Taulukko 11a. Perheen yhteiset toiminnot kodin ulkopuolella ja lasten arvioitu ja observoitu aktiivisuus pienryhmätilanteissa (%)

yht. toimintoja kodin ulkopuolella	lapsen aktiivisuus (arv.)			lapsen aktiivisuus (obs.)			N
	melko pass.	kes- akt.	hyvin akt.	melko pass.	kes- akt.	hyvin akt.	
ei lainkaan	22	78	0 ^x	22	56	22 ^x	16
1-2	29	45	27	35	40	25	108
3 tai enemmän	18	35	47 ^x	6	47	47 ^x	65
			^x .001			^x .05	

p <

Taulukko 11b. Perheen yhteiset toiminnot kotona ja kodin ulkopuolella ja lasten sosiaalisuus, sovittelevuus ja aloitteisuus vanhempien arvioimana sekä toisia huomioiva toiminta pienryhmissä (%)

perheen yhteiset toim. kotona	lapsen aktiivisuus, aloitteisuus ja sos.				toisia huomioonottava toiminta			N
	melko heikko	kes- kink.	hyvä	N	ei esiinny	jonk. verran	run- saasti	
ei lainkaan	75 ^x	0 ^x	25	4				
1-2	29	47 ^x	23	95				
3 tai enemmän	18 ^x	48 ^x	34	112				
	.01	.01						
perheen yht. toim. kodin ulkop.								
ei lainkaan	38	44	19	16	75	19	6 ^{x0}	
1-2	26	45	29	173	49	23	28 ^x	^x .05
3 tai enemmän	18	50	32	22	27	41	32 ⁰	⁰ .01

Lasten yhteistoimintataitojen kehittyneisyyteen olivat selvimmin yhteydessä tarkoitukselliset keskustelut koulutulokkaan toiminnasta, kodin ulkopuolella tapahtuvista perheen toiminnoista ja perheen sisäisistä tunnepitoisista asioista. Vanhempien ilmoittama tarkoituksellisen keskustelun esiintyminen ei vielä osoita sen tarkempaa laatua. Esimerkiksi 6-vuotiaan toiminnasta keskusteleminen voi olla ystävällistä huomion kiinnittämistä lapsen kokemuksiin tai pääasias-
sa lapsen käyttäytymisen säätelyyn liittyvää vuorovaikutusta; viimek-
si mainittuja seikkoja tarkastellaan myös suhteessa perheen sääntöi-
hin ja kontrollimenettelyihin.

Yleisesti ottaen perheen yhteisistä asioista keskusteleminen (sisältöinä koulutulokkaan toiminta, perheen toiminta kodin ulko-
puolella ja perheen sisäiset tunnepitoiset asiat) oli yhteydessä erityisesti lapsen vuorovaikutuksen perustaitoihin. Esimerkiksi vuorovaikutuksen ylläpitämisen taidoiltaan monipuolisimpaan ryhmään kuului 38 % runsaasti em. alueita koskevia tarkoituksellisia keskus-
teluja käyvien perheiden lapsista ja 17 % niiden perheiden lapsista, joissa tällaisista asioista ei lainkaan keskustella.

(taul. 12a - 12d) Selvimmin yksittäisistä keskusteluisällöistä oli kaikenlaisiin lapsen yhteistoimintataitoihin yhteydessä puhumi-
nen perheen toiminnasta kodin ulkopuolella. Vuorovaikutuksen aloit-
tamisen ja ylläpitämisen valmiuksiltaan parhaimpaan ryhmään kuului noin kaksi kertaa niin paljon lapsia perheistä, joissa keskusteltiin tarkoituksellisesti tällaisista asioista verrattuna perheisiin, joissa näistä asioista ei lainkaan käyty keskustelua. Satunnaisesti kodin ulkopuolella tapahtuvista toiminnoista keskustelevien per-
heiden lasten toidot oli tasoltaan ääriryhmien välissä.

Pienryhmätilanteissa todettiin, että 53 % lapsista, joiden per-
heissä ei lainkaan keskusteltu yhteisestä toiminnasta kodin ulko-
puolella, kuului vuorovaikutukseltaan passiivisimpaan ryhmään ja 29 % näistä asioista keskustelevien perheiden lapsista. Jälkimmäisten perheiden lapset kuuluivat lähes kolme kertaa niin usein aktiivisim-
paan ryhmään kuin edelliset. Erot olivat samansuuntaisia myös kehittyneimmässä yhteistoimintataidoissa kuten yhteistoimintaan osallistumisessa ja sitä ohjaavien aloitteiden tekemisessä, toisen puolesta toimimisessa ja myönteisten tunteiden ilmaisemisessa.

Taulukko 12a. Keskusteleminen kodin ulkopuolella tapahtuvasta toiminnasta ja lapsen vuorovaikutuksen perustaidot (vuorovaikutuksen aloittaminen ja ylläpitäminen vieraan aikuisen kanssa)

keskusteleminen kodin ulkop. toim.	vuorov. aloittaminen			vuorov. ylläpitäminen			N
	ujo vuo- rov.	melko mo- nip.	mo- nip. komm.	niuk- ka komm.	mel- ko monip.	mo- nip. komm.	
ei esiinny	33	45	21	24	64	12	17
satunnaista	29	41	30	10	70	20	61
tarkoituksellista	29	32	39	19	52	29	66

Taulukko 12b. Keskusteleminen kodin ulkopuolella tapahtuvasta toiminnasta ja lapsen aktiivisuus (arvioitu ja observoitu) pienryhmätilanteissa

keskusteleminen kodin ulkop. toim.	(observ.)		aktiivisuus (obs.)			N	
	melko pass.	hyvin akt.	melko pass.	hyvin akt.	hyvin akt.		
ei esiinny	47	35	18	53	35	12 ^x	17
satunnaista	30	43	28	30	48	23	61
tarkoituksellista	26	39	35	29	38	33 ^x	66
						^x .05	

Taulukko 12c. Keskusteleminen kodin ulkopuolella tapahtuvasta toiminnasta ja lapsen osallistuminen pienryhmätyöskentelyyn

keskustelem. kodin ulkop. toim.	osallistuminen yhteistoim.						N
	seurail. melko pass.	osallis- tuu akt.	osallis- tuu hy- vin akt.	aloit. yht. toim.	ystäv. kon- takti	pro- sos. käytt.	
ei esiinny	29	59	12	35	47	6	17
satunnaista	28	52	20	41	46	10	61
tarkoituksell.	23	50	27	50	70	23	66

Taulukko 12d. Keskusteleminen tarkoituksellisesti vaikeista asioista ja lapsen aktiivisuus ja tavoitteelliseen yhteistoimintaan osallistuminen pienryhmätilanteissa

	aktiivisuus ryhmässä			osallistuminen yhteistoi-				N
	melko pass.	akt.	hyvin akt.	seuraillee pass.	osall. akt.	osall. vin	hyakt.	
keskustellaan niukasti vaikeista asioista	32	45	23	30	54	16	98	
keskustellaan tarkoituksella vaikeista asioista	19	44	38	17	44	38	52	

$$\chi^2 = 11.35, df = 3$$

$$p < .01$$

Perheen kommunikoinnin yleiseen avoimuuteen liittyy myös, missä määrin keskustellaan tarkoituksellisesti ns. vaikeina pidetyistä asioista (uskonto, kuolema, syntymä, sairastuminen, eräät luonnonilmiöt kuten ukkonen). Osoittautui, että tällaisista asioista keskusteleminen oli yhteydessä lasten yleiseen aktiivisuuteen, tavoitteelliseen yhteistoimintaan osallistuminen, kontaktin ottamiseen ja ystävällisyyteen sekä toista lasta ohjaavaan toimintaan.

7. Vanhempien kasvatustavoitteet sekä lapsen toiminnan ohjaaminen ja säätely suhteessa koulutulokkaiden yhteistoimintataitoihin

Vanhempia pyydettiin tuottamaan vapaasti lapselle asettamia kasvatustavoitteita, jotka luokitettiin ryhmiin: koulutukseen ja ammattiin liittyvät, sopusointuun itsensä ja toisten kanssa liittyvät, kunnan kansalaisuuteen liittyvät ja muut tavoitteet; lisäksi tavoitteita kysyttiin preferensseinä. Perheessä sointyvien sääntöjen lukumäärää, niiden laatua ja noudattamisen valvomistapaa tarkasteltiin myös yksityiskohtaisesti.

(Taul. 13a ja b) Tolettiin, että koulutulokkaan kasvatukselle asetettujen tavoitteiden määrä oli yhteydessä erityisesti hänen yleiseen aktiivisuuteensa ja tavoitteelliseen yhteistoimintaansa pienryhmätilanteissa. Jos perheellä ei ollut juuri lainkaan kasvatustavoitteita, kuului 48 % lapsista toiminnallisesti ja kielellisesti passiivimpaan ryhmään ja edes joitakin tavoitteita asettaneiden perheiden lapsista 22-25 %. Edellisistä lapsista vain 8 % kuului aktiivisimpaan ryhmään kun taas monia tavoitteita periaatteiden tasolla esittäneiden perheiden lapsista tällaisia oli 40 %.

Edellisen kaltainen trendi näkyi myös vaativampien yhteistoimintataitojen osoittamisessa: 12 % niukasti kasvatustavoitteita omaavien perheiden lapsista kuului aktiivisimmin ja tavoitteellisimmin yhteistoimintaan osallistuneiden ryhmään, mutta 29 % useita kasvatustavoitteita ilmaisseiden perheiden lapsista. Sosiaalinen johtavuus vaihteli kasvatustavoitteiden määrän mukaan 8-40 % ja yhteistoimintaa ohjaavien aloitteiden tekeminen 32-51 %.

Lapsille kohdistettujen sääntöjen määrän, laadun (esim. yhteiselämän säännöt perheessä, säännöt käyttäytymisestä muita ihmisiä kohtaan) ja noudattamisen valvomistavan (eriateinen välinpitämättömyys, rankaiseminen ja selittäminen) yhteydet lasten yhteistoimintataitoihin osoittautuivat melko komplisoiduiksi. Monissa tapauksissa sääntöjen esittämisen ja lapsen taitojen yhteys oli käyräviivainen: eri osa-alueisiin liittyvien sääntöjen puuttuminen ja runsas sääntöjen määrä ennustivat kehittyvämpiä taitoja.

Yleensä voitiin kuitenkin todeta, että monipuolisia sääntöjä esittävien vanhempien lapset olivat jossain määrin passiivisempia ja kontrolloidumpia kuin vähän sääntöjä käyttävien perheiden koulutulokkaat, mutta osoittivat kuitenkin kehittyneitä yhteistoimintataitoja tavoitteelliseen toimintaan osallistumisessa ja toisten huomioimisessa; yhteiselämän säännöt perheessä olivat erityisesti yhteydessä lapsen myönteiseen emotionaaliseen käyttäytymiseen.

(Taul. 14. menettelytavoista) Lapset olivat kaikkein passiivisimpia perheissä, joissa sääntöjen noudattamisen valvomistapa oli tavallisimmin välinpitämättömän rankaiseva: 55 % näistä lapsista kuului passiivisimpaan ryhmään, muissa ryhmissä 17-29 %.

Taulukko 13a. Perheen kasvatustavoitteiden määrä ja lapsen yhteistoimintataidot

perheen kasvatus- tavoitteet	osallistuminen yht.toimintaan			yht.toim. obj. aloitt. tekeminen	N
	seurailee melko pass.	osallist. akt.	osallist. hyvin akt.		
vähän	20	68	12 ^x	32	37
melko vähän	29	54	18	39	45
keskinkert.	21	50	29 ^x	50	71
paljon ja jäsenyntyneitä	31	40	29 ^x	51	57
			x.05		

Taulukko 13b. Perheen kasvatustavoitteiden määrä ja lapsen toiminnallinen ja kielellinen aktiivisuus ja sosiaalinen johtavuus

perheen kasvatus- tavoitteet	toim. ja kielell. akt.			esiintyy johtavuutta	N
	melko pass.	melko akt.	akt.		
vähän	43 ^x	44	3 ^x	3 ^x	25
melko vähän	25	54	21	11	28
keskinkert.	23	46	31 ^x	27	52
paljon ja jäsenyntyneitä	22 ^x	38	40 ^x	40 ^x	45
	x.05		x.01	x.01	

Vapaasti pyydettyjen kasvatustavoitteiden lisäksi vanhemmille esitettiin myös preferenssityyppinen heidän kasvatuseriaatteitaan koskenut kysely (s. 24). Sekä interkorrelaatioiden että ristiintaulukointien avulla tarkasteltuna oli yhteistoimintataitoihin merkitsevästi yhteydessä lapsen toiminnan rajoittaminen vs. salliminen. Toimintamahdollisuuksien sallimista tärkeänä pitävien vanhempien lapset olivat pienryhmätilanteissa mm. aktiivisempia, toisia huomioonottavampia kuin toimintaa rajoittavien perheiden lapset.

Taulukko 14. Vanhempien menettelytapa sääntöjen noudattamisen valvomisessa sekä lasten aktiivisuus ja yhteistoiminnallisuus

vanhempien menettelytapa	kielell. ja toim. akt.			osallist. yht.toim.			(N)	(omatoimisuus- ongelmia)	(N)
	melko pass.	akt. akt.	hyvin akt.	seurai- lee meiko pass.	osall. akt.	osall. hyvin akt.			
toruva, rankaiseva	26	37	37	32	53	16	(19)	24	(21)
puhuva, selittävä	29	45	26	39	35	26	(31)	10	(40)
välinpitämätön - rankaiseva	55	27	18	27	64	9	(11)	45	(20)
välinpitämätön - selittävä	17	67	17	8	58	33	(12)	41	(22)
selittävä, rankaiseva	22	47	31	19	53	28	(72)	23	(34)

3. Vanhempien kasvatustietoisuuden ja lasten yhteistoimintataitojen välisistä yhteyksistä

Edellä on jo tarkasteltu niitä tavoitteita, joita vanhemmat ovat lapsen kehitykselle asettaneet ja niitä enemmän tai vähemmän tarkoituksellisia menettelyjä, joita he kasvatustyössään käyttävät. Näiden voidaan katsoa liittyvän vanhempien kasvatustietoisuuden sisältöön ja tasoon (Takala 1978 b.). Tutkimuksen tässä vaiheessa on vanhempien kasvatustietoisuuden osakomponenttien keskinäisten yhteyksien ja taustaehtojen selvittely vielä kesken, mutta seuraavassa pyritään esittämään joitakin suuntaa-antavia tuloksia vanhempien kasvatustietoisuuden ja lasten yhteistoimintataitojen välisistä yhteyksistä. Kasvatustietoisuuden indeksi koostuu perheessä esiintyvien tarkoituksellisten keskustelujen määrästä, sääntöjen määrästä ja lapselle asetettujen kasvatustavoitteiden tiedostamisesta.

(Taul. 15) Esiintyi voimakkaita trendejä siitä, että perheen kasvatustietoisuuden taso oli yhteydessä kaikkiin muihin keskeisiin yhteistoimintataitoihin paitsi kielellisesti ilmaistuun sosiaaliseen käyttäytymiseen; joskin erot eivät usein nousseet merkitseviksi parhaimman osaryhmän pienuuden vuoksi (N = 15). Kasvatustietoisuudeltaan heikoissa perheissä lapset olivat useammin passiivisia kuin kehittyneemmissä perheissä (33 % vs 15 %) ja kuuluivat harvemmin monipuolisesti yksilötilanteessa kommunikoineisiin (18 % vs 36 %). Tavoitteelliseen yhteistoimintaan osallistumisessa kasvatustietoisuudeltaan parhaiden perheiden lapset kuuluivat kaksi kertaa niin usein kuin muut kehittyneimpään ryhmään (21-23 % vs 46 %). Ryhmien välillä oli eroja myös toisia huomioonottavan toiminnan (ystävälliset kontaktit, aloitteet yhteiseen toimintaan, prososiaalinen käyttäytyminen) esiintymisessä: runsaasti toisia huomioonottavaa toimintaa esiintyi 20 %:lla kasvatustietoisuudeltaan heikoimpien ja 40 %:lla parhaimpien perheiden lapsista.

Taulukko 15a. Vanhempien kasvatustietoisuuden taso ja lapsen aktiivisuus pienryhmätilanteissa sekä kommunikointi aikuisen kanssa

vanhempien kasvatustietoisuus	lapsen aktiivisuus						N
	melko pass.	melko akt.	hyvin akt.	niukka komm.	melko monip.	monip. komm.	
heikko	33	45	22	20	62	18	95
keskinkertainen	24	45	31	13	63	24	97
hyvä	15	46	38	7	57	36	15

Taulukko 15b. Vanhempien kasvatustietoisuuden taso ja lapsen yhteistoimintaan osallistuminen ja toiset huomioonottava toiminta pienryhmässä

vanhempien kasvatustietoisuus	lapsen osallistuminen yht. toim.			toiset huomioonottava toiminta			N
	melko seurailee	pass. osallistuu akt.	osallistuu hyvin akt.	ei esiinny	jossain määrin	runsaasti	
heikko	26	53	21	61 ^x	19	20	58
keskinkertainen	23	54	23	38	30	32	78
hyvä	31	23	46	27 ^x	33	40	13
				p < .05			

9. Tulosten yhteenveto

Vuorovaikutuksen perustaidot ja tavoitteelliseen yhteistoimintaan osallistuminen.

Arasti ja niukasti kommunikoineita lapsia tutkijoiden arvioinnin mukaan oli yksilötutkimustilanteessa 16 % lapsista; 7 % heistä oli niin ujoja, että heitä oli vaikea saada mukaan tutkimukseen. Pienryhmätilanteissa lapset olivat enimmäkseen asiakeskeisiä ja pidättyviä tunteenilmaisuuksissa: vain muutamalla lapsella esiintyi runsaasti aggressiivisävyistä käyttäytymistä. Noin neljäsosa lapsista oli kaikissa pienryhmätilanteissa suhteellisen passiivisia. Vanhempien arvion mukaan 83 %:lle koulutulokkaista ystävyyssuhteiden solmiminen on helppoa ja 16 %:lle vaikeaa.

Noin kolmeneljäsosaa koulutulokkaista osallistui aktiivisesti tai erittäin aktiivisesti tavoitteelliseen yhteistoimintaan ja neljäsosa joko motivaation tai taitojen puuttuessa seuraili sivussa tai (joskus) pyrki kilpaillen varmistamaan omat päämääränsä. Tässä tutkimuksessa kehittyneimmäksi arvioitiin sellainen yhteistoimintaan osallistuminen, jossa toiset huomioiden aktiivisesti ja itsenäisesti etsittiin keinoja yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi; tällaisia yhteistoiminnallisia mutta samalla itsenäisiä ja aloitteisia lapsia oli noin 10 % kaikista.

Tyttöjen ja poikien yhteistoimintataidoissa ei ollut suuria eroja. Pojat olivat kuitenkin pienryhmätilanteissa hieman aktiivisempia ja aloitteisempia sekä aggressiivisempia kuin tytöt, jotka puolestaan olivat poikia auttavampia ja yhteistoiminnallisempia.

Roolinottamistaito (kehittynyt sosiaalisten kognitioiden taso) oli yhteydessä aktiivisuuteen yksilötutkimuksen ja pienryhmätilanteiden aikana, tavoitteelliseen yhteistoimintaan osallistumiseen ja siinä osoitettuun aloitteisuuteen sekä kielellisesti ilmaistun ja toiminnassa ilmenevän sosiaalisen käyttäytymisen konstruktivisuuteen.

Koulutulokkaiden ihmisympäristön mallien runsautta ja laatua osoittavista tekijöistä keskeisimpiä yhteistoimintataitojen kannalta olivat entinen ja nykyinen hoitomuoto, tovereiden määrä ja tapaamisintensiteetti sekä tovereiden ikä. Päiväkotilapset olivat aloitteisempia, johtavampia, aktiivisempia ja monipuolisemmin kommunikoivia kuin kotilapset, mutta tavoitteelliseen yhteistoimintaan osallistu-

misen laadussa ja toisia huomioivassa käyttäytymisessä ei ollut suuria ryhmien välisiä eroja. Vähän tovereita omaavat ja heitä harvoin tapaavat lapset olivat passiivisempia ja niukempia kommunikoinnissaan kuin päivittäin useita tovereita tapaavat lapset. Jälkimmäiset olivat myös hieman yhteistoiminnallisempia ja johtavampia sekä kielellisesti konstruktivisempaa käyttäytymistä osoittavia kuin edelliset. Monenikäisiä tovereita omaavat lapset olivat vuorovaikutuksen perustaidoiltaan kehittyneempiä kuin samanikäisiä, itseään nuorempia tai vanhempia tovereita omaavat lapset.

Koulutulokkaiden toimintojen monipuolisuus tovereiden kanssa oli yhteydessä sekä kehittyneisiin vuorovaikutuksen perustaitoihin että tavoitteelliseen yhteistoimintaan osallistumiseen ja kielellisesti ilmaistuun sosiaalisen käyttäytymisen konstruktivisuuteen.

Perheenjäsenten yhteiset toiminnot kotona ja kodin ulkopuolella olivat yhteydessä lapsen yhteistoimintataitoihin siten, että erityisen vähän yhteisiä toimintoja harrastavien perheiden lapset olivat passiivisempia, vähemmän aloitteisia ja yhteistoimintaan vähemmän osallistuvia kuin runsaammin yhdessä toimivien perheiden lapset. Perheen kommunikaatioilmasto luonnehtivista asioista myös tarkoitukselliset keskustelut perheen yhteisistä (6-vuotiaan toiminta, vapaa-ajan toiminta) asioista (ja ns. vaikeita asioita koskevat keskustelut) olivat yhteydessä erityisesti lapsen vuorovaikutuksen perustaitoihin ja jossain määrin myös tavoitteelliseen yhteistoimintaan osallistumiseen ja toisia huomioivaan käyttäytymiseen.

Vanhempien vapaasti tuottamien kasvatustavoitteiden määrä korreloi positiivisesti sekä lasten kielelliseen ja toiminnalliseen aktiivisuuteen että tavoitteeseen yhteistoimintaan osallistumiseen ja johtavuuteen. Lapsille kohdistettujen sääntöjen määrän, laadun sekä noudattamisen valvomistavan väliset yhteydet olivat monimutkaisia.

Kasvatustietoisuudeltaan erilaisten kehittyneimpien perheiden lapset erosivat toisista sekä vuorovaikutuksen perustaidoiltaan, mm. aktiivisuudeltaan että tavoitteelliseen yhteistoimintaan osallistumisessa ja toisia huomioonottavassa käyttäytymisessä.

VI DISKUSSIO

1. Koulutulokkaiden yhteistoimintataidot ja niiden sisäiset ehdot

Tutkimusmenetelmiä on arvioitu ja niiden keskinäisiä yhteyksiä tarkasteltu aikaisemmin metodijaksossa (s. 21), joten tässä yhteydessä ei puututa paljon metodisiin kysymyksiin.

Tutkimuksessa pyrittiin löytämään yleisiä trendejä, jotka kuvastaisivat, millaiset sisäiset ehdot ja fyysisen ja sosiaalisen ympäristön tekijät ovat yhteydessä lasten yhteistoimintataitojen kehittymiseen kouluiän alkuun mennessä. Tuloksia tulkittaessa on muistettava, että tutkimukseen osallistui vain ns. ehjiä perheitä. Tutkimuksen tässä vaiheessa on vältetty lasten ominaisuuksien ja heidän kotiympäristöjensä karkeaa tyypittelyä ja tarkasteltu spesifimmin heidän eritasoisten sosiaalisten taitojensa ehtoja. Tutkijoiden havainnot lasten yhteistoimintataidoista on osaksi tehty kodeissa ja päiväkodeissa ennen koulunkäynnin alkamista ja samana ajankohtana on myös vanhemmilta (ja lastentarhanopettajilta) pyydetty arviointeja lasten sosiaalisista valmiuksista. Tarkkailut pienryhmätilanteissa suoritettiin pian koulunkäynnin alkamisen jälkeen, eivätkä syrjäseutujen lapset osallistuneet niihin. Kuitenkin kaikkien tutkimukseen osallistuneiden lasten sosiaalista käyttäytymistä koskevat opettajien havainnot ovat olemassa (Takala 1978 a) ja ne täydentävät tämän selosteen tietoja.

Tutkijoiden ja vanhempien hyvin aroiksi tai passiivisiksi arvioimia lapsia oli 7-16 % otoksesta arviointitavasta riippuen. Opettajien havaintojen mukaan tällaisia vaikeuksia oli koulun alkaessa noin viidenneksellä koulutulokkaista, joskin tällaiset ilmiöt vähenivät voimakkaasti ensimmäisten koulussaolokausien aikana. Noin 10 %:lla lapsista esiintyi pienryhmätilanteissa suhteellisen runsaasti kielteistä emotionaalista vuorovaikutusta, mutta suurimmaksi osaksi tällaiset ilmaukset olivat yhteydessä tämänikäi-

sille tyypilliseen yleiseen aktiivisuuteen, eikä niitä voida pitää varsinaisena kiteytyneenä aggressiivisena käyttäytymisenä (vrt. Muste ja Sharpe 1957). Myös opettajien havaintojen mukaan vain muutamalla prosentilla lapsista positiivisten käyttäytymisvaihtoehtojen valikoima oli todella suppea.

Tässä tutkimuksessa pidettiin kehittyneimpänä sellaista yhteiseen toimintaan osallistumista, jossa lapsi toiset huomioiden osallistuu ryhmän toimintaan ja aktiivisesti etsii keinoja yhteisen tavoitteen asettamiseksi ja saavuttamiseksi (vrt. Lindholm ja Lundqvist 1973). Näitä valmiuksia oli ainakin jossain määrin noin 10 %:lla lapsista ja kaikenkaikkiaan pienryhmätilanteissa hyvin tai erittäin hyvin yhteistoimintaan osallistuneita oli kolme neljäsosaa kaikista. Opettajien havaintojen mukaan oli luokissa yhteisen toiminnan aloitteen tekijöitä 11 %, aktiivisesti kaikkien kanssa leikkiviä 40 % ja sivustaseurailijoita 19 %. Tutkijoiden, vanhempien ja opettajien havainnot viittaavat siihen, että suurimmalla osalla lapsista on koulunkäynnin alkaessa suhteellisen hyvät yhteistoimintaan osallistumisen valmiudet. Noin kymmenesosa lapsista on jo tässä iässä itsenäistynyt kyeten yhteistoimintaan osallistuessaan aloitteiden tekemiseen ja toisten huomioonottamiseen. Ainakin 10 %:lla lapsista on erilaisia vaikeuksia yksinkertaiseenkin sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja yhteistoimintaan osallistumisessa ensimmäisen lukukauden aikana.

Pyrittäessä selittämään yhteistoiminnan ja toisia huomioonottavan (prososiaalisen) käyttäytymisen sisäisiä edellytyksiä on huomiota kiinnitetty erityisesti impulssien kontrollin kehittymiseen ja taitoon ottaa toisen ihmisen rooli affektiivisesti ja kognitiivisesti (esim. Johnson 1975, Huhtala ym. 1977, Kurdek 1978). Vuorovaikutuksen tulkitsemistestistä (VTT) arvioitua sosiaalisten kognitioiden kehittyneisyyttä osoittavaa indeksiä (esim. kyky vaihtaa näkökulmaa) pidettiin tässä tutkimuksessa roolinottokyvyn mittana. Havaittiin, että kehittynyt roolinottokyky oli yhteydessä sekä yksinkertaisiin että vaarivampiin yhteistoimintataitoihin.

On myös ilmeistä, että tietynlainen itsenäistyminen ja alkava itsetiedostus ovat yhteydessä kehittyneempiin yhteistoimintavalmiuksiin. Tutkimuksen aikaisemmassa vaiheessa todettiin (Pölkki 1978 b), että minükäsityksen jäsentyneisyys ja luottamus omaan kompetenssiin ovat

tavallisempia lapsilla, joilla on erittäin hyvät yhteistoimintavalmiudet. Tämä näkemys saa vahvistusta, jos sosiaalisen käyttäytymisen testin (SKT) konstruktivisuuspistemäärää pidetään lähinnä normatiivisen minäkäsityksen mittana. Esimerkiksi aloitteita yhteiseen toimintaan esiintyi pienryhmätilanteissa 58 %:lla konstruktivisimmin vastanneista ja 38 %:lla vähiten konstruktivisesti vastanneista.

Vaikka impulssien kontrolli, roolinottamistaidot ja oman toiminnan tiedostaminen kehittyvät yleensä voimakkaasti esikouluiän lopussa, on myös näiden valmiuksien muodostaminen sidoksissa kasvuympäristön ehtoihin; tähän ongelmaan palataan vielä diskussion viimeisessä jaksossa. Lisäksi näitä valmiuksia voidaan pitää vain minimiehtoina (välttämättöminä, mutta ei riittävinä ehtoina) kehittyneille yhteistoimintataidoille, sillä sosiaalisista arvoista ja normeista lopulta riippuu, millaiseen toimintaan niitä käytetään. Esimerkiksi rikollisilla saattaa olla hyvin kehittynyt taito ymmärtää toisten ihmisten ajatuksia ja intentioita (Chandler 1973).¹

2. Kotiympäristön laadun ja koulutulokkaiden yhteistoimintataitojen väliset yhteydet

Koulutulokkaiden kasvuympäristöä pyrittiin tarkastelemaan ekologisesta näkökulmasta. Koska tämänikäisten toimintarakente ei ole vielä suuresti eriytynyt muiden ihmisten toimintoista (ks. Alasen ym. selosteessa olevat perheiden ajankäyttöä ja toimintoja kuvaavia tietoja), keskityttiin tutkimuksen tässä vaiheessa perheenjäsenten keskinäisen kielellisen ja ei-kielellisen vuorovaikutuksen määrän ja laadun sekä vanhempien kasvatus-tavoitteiden ja -menettelyjen merkityksen tarkasteluun lasten yhteistoimintataitojen kannalta.

Perheenjäsenten keskinäistä vuorovaikutusta ja kasvatusprosessia säätelevänä tekijänä tarkasteltiin ennen muuta vanhempien kasvatus-tietoisuuden eri osatekijöitä. Kysymyksessä ovat siis suhteellisen spesifit psykologisen tason välitysmekanismit. Sen sijaan on tois- taiseksi selvitetty niukasti elinolojen, esim. vanhempien työn, kasvatustietoisuuden ja koko perheen sekä erityisesti lasten toimintarakenteen keskinäisiä yhteyksiä.

Perheen kommunikaatioilmaston yleisen lämpimyys tai kielteisyyden positiivisuuden tai negatiivisuuden (Luolaja 1978 a) ei havaittu olevan suoraviivaisesti yhteydessä lasten yhteistoimintataitoihin. Myös Baumrind (1967 a) totesi ettei koti-ilmaston lämpimyyden sinänsä ennustanut lasten kompetenssin kehittymistä. Tämä ei luonnollisestikaan ole vastakkainen sille näkemykselle, että tietyissä kehityksen vaiheissa, erityisesti varhaislapsuudessa, lämmin, turvallinen ihmisympäristö on pohjana sosiaalisen kompetenssin kehitykselle (vrt. Sears ym. 1957, 1965). Myös Hoffman (1970) on pitänyt prososiaalisen käyttäytymisen ja moraalisen kehityksen kannalta keskeisenä samaistumista eettisesti kehittyneeseen aikuiseen.

Tarkasteltaessa spesifimmin perheenjäsenten keskinäisen vuorovaikutuksen määrää ja laatua, havaittiin monia lasten yhteistoimintataitoihin yhteydessä olevia tekijöitä. Perheen yhteiset toiminnat kodin ulkopuolella, esim. erilaisissa tilaisuuksissa käyminen, liittyvät ainakin jossain määrin tarkoitukselliseen yhdessäoloon tai yhteiseen harrastukseen. Ne laajentavat lasten sosiaalisten kokemusten piiriä, tuovat uusia malleja ja vaikuttavat mm. sosiaalis-emotionaalisen kommunikoinnin perusvalmiuksiin. Perheenjäsenten yhteiset keskustelut perheen keskeisiin elämänalueisiin liittyen viittaavat tasaveroiseen suhtautumiseen ja lasten arvostamiseen. Toimiessaan yhdessä aikuisen kanssa lapsi ei aluksi kykene erottamaan omia toimintojaan aikuisen toiminnoista. Vähitellen lapsi alkaa tulla tietoiseksi omista toiminnoistaan, tulee itsenäisemmäksi ja kykenee jo ennakoimaan ja suunnittelemaan niitä. Tämän kehityksen voidaan olettaa olevan tärkeä kehittyneen yhteistoiminnan syntyiseksi tovereiden kanssa (Kossakowski ym. 1977).

Tarkoituksellisten keskustelujen esiintymistä perheessä pidettiin myös yhtenä vanhempien kasvatustietoisuuden aspektina. Laadultaan ja sisällöltään tällaiset keskustelut voivat olla hyvin erilaisia; kuitenkin niissä voidaan oppia paitsi vuorovaikutusrooleja, esim. toisiin vaikuttamista ja oman näkemyksen esilletuomista, myös tietoja, taitoja, arvoja ja normeja.

Voidaan olettaa, että runsas konkreettinen sääntöjen esittäminen lapselle kuvastaa kylläkin kasvattajan tarkoituksellista yritystä vaikuttaa lapsen kehitykseen, mutta ei välttämättä kovin korkeaa kasvatustietoisuuden tasoa. Tutkimuksessa ilmeni trendejä, että yhteistoimintataidoiltaan kehittyneimpien lasten perheissä oli sääntöjä esim.

perheenjäsenten keskinäiseen vuorovaikutukseen liittyen, mutta runsas näiden sääntöjen esiintyminen tai sääntöjen puuttuminen viittasi pikemminkin sosiaalisen käyttäytymisen ongelmiin.

Kouluunsiirtymisvaiheessa oleville lapsille asetettiin tavoitteita ja odotuksia suhteellisen vähän (Luolaja 1978) ja ne voitiin karkeasti jakaa diffuuseihin ja jäsentyneisiin. Näin yleisellä tasolla esitettyjen tavoitteiden monipuolisuus oli yhteydessä lapsen yhteistoimintataitojen kehittyneisyyteen. Voidaan kuitenkin olettaa, että lapselle asetettujen spesifimpien tavoitteiden ja hänen valmiuksensa tason ^{sekä} annetun ohjauksen tulee olla suotuisassa suhteessa toisiinsa (vrt. Marjoriebanksin ympäristöpainemalli, Hautamäki 1976).

Korkea kasvatustietoisuuden taso ei välttämättä merkitse sitä, että kasvattaja jatkuvasti puuttuisi aktiivisesti lasten toimintoihin. Siihen sisältyy myös tietoisuus siitä, millaisiin seikkoihin ei voi vaikuttaa ja missä kohdin yleiset tavoitteet nimenomaan edellyttävät kasvattajan välillisempää vaikuttamista jottei hän erehtyisi manipuloimaan lasta (Takala 1978 a).

Kemmlerin ja Heckhausenin mukaan (1971) sosiaalis-emotionaalisesti kypsien ja toisaalta vähemmän kehittyneiden kouluurmenevien poikien äidit eroavat siinä, minkä ikäisiltä lapsiltaan he odottavat itsenäistä käyttäytymistä eri elämänalueilla. Ajankohtien eroavuuksia ilmeni mm. kodin ulkopuolella itsenäisesti liikkumisessa ja omien päätösten teossa, esim. ystävien valinnassa, kotiintuomisessa ja taskurahojen käytössä. Sen sijaan tavanomaisissa omatoimisuusodotuksissa koskien esim. pukeutumista ja syömistä ei ollut eroja.

Vanhemmilla on keskeinen merkitys myös kodin ulkopuolisen ympäristön "suodattamisessa" lapsille. Heistä osittain riippuu, missä iässä lapsi saa toverikontakteja ja miten häntä ohjataan näissä toiminnoissa; he voivat antaa ohjeita, osallistua leikkiin auttaen ja korjaten sekä ainakin jäljiteltävinä malleina esiintyen. Elinolojen vaikutusta ei voi kuitenkaan unohtaa lasten toimintaympäristöä tarkasteltaessa.

3. Kodin ulkopuolisen ympäristön merkitys yhteistoimintataitojen kehittämisessä

Lapsen päivähoitojärjestelyt kytkeytyvät mm. äidin työssäkäyntiin, perheen taloudelliseen asemaan ja asuinpaikkaan, joten johtopäätösten tekeminen erilaisten hoitomuotojen merkityksestä sinänsä sosiaalisten taitojen kehittämisen kannalta on vaikeaa, jopa kyseenalaista. Myös institutionaalisen päivähoiton muotojen, tässä tutkimuksessa esikoulun ja päiväkodin kokopäiväosaston, luonnetta on tärkeää analysoida tarkemmin: millaisia ovat tietyn ikäisiin lapsiin kohdistuvat odotukset, millaista ohjausta he saavat, miten suuri osa päivästä kuluu rutiini-toimintoihin jne. Tällaista tarkastelua on jo olemassa alle kolmevuotiaiden lasten päiväkotiympäristöistä (Hämäläinen ja Niiranen 1973).

Tutkimuksen tulokset viittaavat siihen, että erityisesti esikoulussa olleet lapset olivat rohkeampia ja vuorovaikutuksen perustaidoiltaan kehittyneempiä kotilapsiin verrattuina. Kuitenkaan tavoitteelliseen yhteistoimintaan osallistumisessa ja toisia huomioivan käyttäytymisen esiintymisessä ei ollut suuria lapsiryhmien välisiä eroja. Päiväkotilasten ja enimmäkseen kotihoidossa olleiden lasten sosiaalisten ja kognitiivisten valmiuksien ja niiden muodostumisprosessien tarkastelua jatketaan ns. intensiivitutkimuksena, johon osallistui alkuperäisestä koehenkilöjoukosta valitut 100 lasta.

On ilmeistä, että päivittäinen oleskelu lapsiryhmässä tai tovereiden suuri määrä sinänsä ei välttämättä ole eduksi sosiaalisten toimintojen kannalta. Tärkeämpää on, millaisia malleja ja muita oppimiskokemuksia lapselle sosiaalisessa ympäristössä tarjoutuu. Havaittiin, että jo eri-ikäisten tovereiden olemassaolo oli yhteydessä lapsen sosiaalisten taitojen kehittyneisyyteen. Tämä havainto on yhdermmukainen Konnerin (Lamb 1977) oletuksen kanssa: nuoremmat lapset tekevät mahdolliseksi harjoittaa hoitavaa käyttäytymistä, kun taas vanhemmat lapset ovat tärkeitä jäljiteltävinä malleina ja opettajina. Tämä pätee, mikäli ero heidän sosiaalisen kompetenssinsa tasoon nähden ei ole liian suuri.

Alle kouluikäisen lapsen päätoimintana voidaan pitää leikkiä, joten näiden toimintojen laatua selvitettiin melko yksityiskohtaisesti. Osoittautui, että sekä konstruktiiivisiin toimintoihin, toimintaleikkeihin, roolileikkeihin ja sääntöleikkeihin osallistuvat lapset olivat toverien kanssa ilmeneviltä yhteistoimintataidoiltaan kehittyneimpiä.

Tässä näkyy ilmeisesti kasautuvien kokemusten merkitys ja samalla sisäisten ja ulkoisten ehtojen kompleksi yhteys korostuu. Erityisesti yhteisissä konstruktiiivisissa toiminnoissa, rooli- ja sääntöleikeissä lapset voivat oppia suuntautumaan tovereihinsa, olemaan yhteistyössä sekä roolien että todellisten ihmissuhteiden tasolla, alistumaan yhteisön intresseihin ja myöskin ohjaamaan ja organisoimaan yhteistä toimintaa.

Myös Waldrop ja Halverson (1977) ovat havainneet, että 2 1/2-vuotiaana sosiaalisesti suuntautunut ja kompetentti lapsi kietoutuu jatkuvasti sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja hyötyy siitä enemmän kuin varhaislapsuudessa sosiaaliseen toimintaan tottumattomat lapset. Toisaalta on havaittu, että jo 7 kuukauden oleskelu esikoulun lapsiryhmässä voi suuresti vaikuttaa lapsen sosiaalisiin taitoihin (Wright 1975).

4. Kohti yhteistoimintataitojen muodostumisprosessin kokonaiskuvausta

Tässä tutkimuksessa on siis pyritty analysoimaan lasten erilaisten yhteistoimintataitojen muodostumista kouluiän alkuun mennessä ekologisesta näkökulmasta ja kiinnittäen huomiota toimintojen psykologiseen merkitykseen. Lapsen elämänhistoriaa ei ole kuitenkaan eräitä aspekteja esim. päivähoitojärjestelyjä lukuunottamatta yksityiskohtaisesti tarkasteltu, vaikka hänen toimintarakenteessaan tapahtuu suuria muutoksia kouluikää lähestyttäessä. Vaikka lapsen vaikutusmahdollisuudet ovat eri ikäkausina erilaisia, voidaan kuitenkin olettaa, että keskeisistä asioista saadaan lapsen kehityksen kannalta olennaista tietoa myös intensiivisellä rajoitettuun ajanjaksoon kohdistuvalla tutkimuksella.

Edellä on tarkasteltu erikseen erilaisten sisäisten ja ulkoisten ehtojen vaikutuksia. Tähän ajattelutapaan liittyen pyrittiin tarkastelemaan varianssianalyttisesti keskeisten sisäisten ja ulkoisten

ehtojen osuutta ja selitysarvoa yhteistoimintataitojen muodostumisessa. Tulokset eivät kuitenkaan antaneet olennaisesti uutta tietoa aikaisemmin esitettyjen lisäksi. Yleiseksi havainnoksi jäi, suurin osa tutkittuista taidoista on kuitenkin sen luonteisia, että nimenomaan kodin vuorovaikutussuhteet perheenjäsenten kanssa selittivät enemmän kuin roolinottamistaito tai kodin ulkopuoliset toiminnot. Lisätietoja kodin vaikutusten pysyvyydestä ja lasten sosiaalisen kehityksen eräiden aspektien muutoksista ensimmäisen kouluvuoden aikana on hankittu uusintatutkimuksen avulla, jota raportoidaan myöhemmin.

Taitojen muodostumisen ehtojen tarkastelu, vaikkapa varianssi-analyttisestäkin, voi antaa tärkeää tietoa. Schmidt (1977) korostaa, että ehtojen analysointi (Konditionalanalyse), jolla tarkoitetaan kehityksen ehtojen ja niiden keskinäisen vuorovaikutuksen analyysiä, on erotettava kausaalianalyysistä. Kausaalianalyysi tulee lapsen kehittyessä yhä monimutkaisemmaksi, sillä sosialisointitapahtumaan ei voida kuvata yksisuuntaisesti sosiaalisten vaikutuksena. Myöskään ns. sisäiset ehdot (esim. oman toiminnan säätely, roolinottamistaidot) eivät kehity spontaanisti, vaan niihin vaikuttavat sosiaaliset kokemukset ja vaikuttaessaan toimintaan ne samalla muuttuvat.

Kysymys sosiaalisen kehityksen herkeistä ja kriittisistä kausista on tärkeä, mutta nykyisen tietämyksen varassa vaikeasti ratkaistavissa. Schmidtin (1972, s. 305) mukaan herkille kausille on tyypillistä, että organismi tiettyinä kehityksen vaiheina vastaa intensiivisemmin tiettyihin ulkoisiin ärsykeisiin, mutta myöhemmin näillä alueilla voi tapahtua muutoksia. Vastaavasti kriittisten kausien jälkeen on tietty kehitysmahdollisuus menetetty. Erityisesti herkille kausille on ominaista voimakas ärsyke- ja reaktiospesifisyys.

Nopeasti kumuloituva pikkulasten sosiaalista käyttäytymistä koskeva kirjallisuus (yleiskatsaus Lamb 1977) viittaa siihen, että vastavuoraisen kommunikoinnin perusvalmiudet lapselle keskeisissä tilanteissa voivat suotuisissa olosuhteissa muodostua jo parin ensimmäisen ikävuo-

den aikana. Yhteisestä toiminnasta tutun aikuisen ja tovereiden kanssa voi olla seurauksena onnistumisen kokemuksia ja vuorovaikutuksen perustaitojen jatkuvaa hioutumista. Kouluiän alkuun mennessä voi myös

oppia havaitsemaan ja ymmärtämään toisten ihmisten psyykkisiä tiloja ja tiedostamaan myös omaa toimintaansa, mikä liittyy motivaatioon ja valmiuksiin pyrkiä yhteisiin tavoitteisiin toisten kanssa kaikki osapuolet huomioonottaen. Kognitiivisen kehityksen myötä nämä valmiudet edelleen kehittyvät.

Tarvitaan lisäselvityksiä niistä prosesseista, jotka johtavat siihen, että lapsi koulunkäynnin alkuvaiheessa on arka, epäitsenäinen tai kontrolloimaton ja heikosti tavanomaiseen lasten keskinäiseen vuorovaikutukseen osallistuva. Eräissä tapauksissa tämä on yhteydessä sosiaalisen oppimisen kokemusten vähäisyyteen. Monimutkaisemmat yhteistoimintataidot eivät kuitenkaan ole muusta kehityksestä irrallisia toimintarepertuaareja, vaan niihin liittyvät myös lapsen sisäistämät arvot ja normit.

Täydellisemmän kuvan luomiseksi lasten yhteistoimintataitojen kehityksestä tarvitaan pitkittäistutkimuksia ja havaintoja lapsen elämänhistorian eri vaiheista. Lisäksi olisi täydennettävä satunnaisille tilannetekijöille alttiissa strukturoiduissa tilanteissa, testien avulla ja lähiympäristön aikuisten kautta saatuja havaintoja lapsen kasvuympäristössä tapahtuvilla observoinneilla. Pieni yritys tähän suuntaan on ollut tämän tutkimuksen päiväkotilasten toimintaepisodien rekisteröiminen.

L Ä H T E E T

- Alanen, L. (1978) Empiiris-sosiologinen tutkimus lapsiperheiden vanhempien toiminnasta. Käsikirjoitus.
- Alanen, L., Luolaja, J., Pölkki, P. & Takala, M. (1978) Projekti "Lasten sosiaaliset taidot ja niiden kehittymisedellytykset": Tietoja menetelmistä, otannasta sekä perheiden ajankäytöstä ja toiminnasta. Rep. Dept. Psychol. Univ. Jyväskylä, no 211.
- Anderson, S. & Messick, S. (1973) Social competency in young children. *Dev. Psychol.*, 2, 282-293.
- Baumrind, D. (1967a) Child practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75, 43-88.
- Baumrind, D. & Black, A. E. (1967) Socialization practices associated with dimensions of competence in preschool boys and girls. *Child Dev.*, 38, 291-327.
- Bee, H., van Egeren, L., Stressguth, A., Nyman, B. & Leckie, M. (1969) Social class differences in maternal teaching strategies and speech patterns. *Dev. Psychol.*, 6, 726-734.
- Brandis, W. & Henderson, D. (1970) Social class language and communication. London: Routledge & Kegan Paul.
- Brim, O. G. Jr. (1966) Socialization through the life cycle. Teoksessa Brim, O. G. Jr. & Wheeler, S.: Socialization after Childhood. New York: Wiley.
- Chaplin, M. W. & Keller, H. R. (1974) Decentering and social interaction. *J. Genetic Psychol.*, 124, 269-275.
- Chandler, M. J. (1973) Egocentrism and antisocial behavior: The assessment and training of social perspective taking skills. *Dev. Psychol.*, 9, 326-322.
- Deutsch, F. & Madle, R. A. (1975) Empathy: History and current conceptualizations, measurements, and a cognitive theoretical perspective. *Hum. Dev.*, 18, 267-287.
- Eaton, J. W. (1948,49) A conceptual theory of cooperation. *Amer. F. Sociol.*, 54, 126-234.
- Elkonin, D. (1972) Zum Problem der Periodisierung der psychischen Entwicklung im Kindesalter. Teoksessa Psychologische Probleme der Entwicklung sozialischer Persönlichkeiten. Berlin: Volk und Wissen.

- Gannerud-Menssen, E. & Törner, P. (1973) Social insikt hos barn i förskolan. Pedagogiska Institutionen, Lärarhögskolan i Göteborg, rapport nr 51.
- Goldberg, S. (1977) Social competence in infancy: A model of parent-infant interaction. *Merrill-Palmer Quart.* 23,3.
- Hautamäki, A. (1975) Persoonallisuuden normatiivinen luonne ja geneettisen tutkimusotteen kehittämisen ongelmista persoonallisuustutkimuksessa. *Psykologia*, 6, 10-30.
- Havighurst, R.J. (1953) *Human development an education*. New York:
- Heckhausen, H. & Kemmler, L. (1957) Entstehungsbedingungen der kindlichen Selbständigkeit. *Z. exp. angew. Psychol.* 4, 603-622.
- Hoffman, M. (1975) Altruistic behavior and the parent-child relationship. *J. Pers. Soc. Psychol.* 31, 5, 937-943.
- Huhtala, H., Pennanen, O., Rantamäki, R. & Ylinen, A. (1977) 7- ja 9-vuotiaiden lasten minäkäsitys ja sen yhteydet sanallisesti ilmaistuun sosiaaliseen käyttäytymiseen ja roolinottoon. *Psykologian pro gradu -tutkielma*. Jyväskylän yliopisto.
- Hämäläinen, H. & Niiranen, E. (1973) Lastenseimen toimintojen kartotus. *Rep. Dept. Psychol. Univ. Jyväskylä*, no 139.
- Johnson, D. W. (1975) Cooperativeness and social perspective taking. *J. Pers. Soc. Psychol.* 31, 241-244.
- Kohlberg, L. (1976) Moral stages and moralization: cognitive developmental approach. Teoksessa Lickona, T. (ed.).
- Kohn, M. L. & Rossman, B. (1973) Cognitive functioning in five-year-old boys as related to social-emotional and background demographic variables. *Dev. Psychol.*, 8, 277-294.
- Kossakowski, A., Kühn, H., Lompscher, J. & Rosenfeld, G. (1977) *Psychologische Grundlagen der Persönlichkeitsentwicklung im pädagogischen Prozess*. Köln: Pahl Rugenstein Verlag.
- Krüber, H. (1969) Über den Einfluss familiärer Bedingungen auf die Entwicklung des Sozialverhaltens von Schülerns Probleme und Ergebnisse der Psychologie, 31, 81, 101.
- Kuhn, D. (1973) Imitation theory and research from a cognitive perspective. *Hum. Dev.*, 16, 157-180.
- Kurdek, L.A. (1978) Relationship between cognitive perspective taking and teachers' ratings of children's classroom behavior in grades one through four. *J. Genetic Psychol.*, 132, 21-27.
- Kärby, G. (1971) Child rearing and the development of moral structure. *Göteborg Studies in Educational Sciences*, 7.

- Lahtinen, A. (1978) Lasten sosiaalisen kehityksen edistäminen opettajien koulutuksen, konsultoinnin ja työnohjauksen avulla. Joensuun korkeakoulun julkaisuja, Sarja A, 10.
- Lamb, M. E. (1977) A re-examination of the infant social world. Hum. Dev. 20, 65-85.
- Launer, I. (1970) Persönlichkeitsentwicklung im Vorschulalter bei Spiel und Arbeit. Berlin: Volk und Wissen.
- Lewis, M. & Rosenblum, L. A. (1975) Friendship and peer relations. New York: John Wiley & Sons.
- Lickona, T. (1976) Moral development and behavior. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Lindholm, L. P. & Lundqvist, B. (1973) Cooperation and independence: Studies of assessment techniques in observations of small groups. Educ. Psychol. Int. 42. Malmö: School of Education.
- Ljublinskaja, A. (1975) Kinderpsychologie. Berlin: Volk und Wissen.
- Luolaja, J. (1978a) Perheen kommunikatioilmasto. Ilmastotutkimuksen kehittyminen ja uusi sovelluskokeilu. Rep. Dept. Psychol. Univ. Jyväskylä, no 201.
- Luolaja, J. (1978b) Perheen säännöt. Lapsia koskevien sääntöjen, kontrollimenettelyjen ja sääntöjen tärkeyden kuvaus suomalaisissa perheissä. Rep. Dept. Psychol. Univ. Jyväskylä, no 204.
- Luolaja, J. (1978c) Vanhempien ja lasten yhteiset keskustelut. Rep. Dept. Psychol. Univ. Jyväskylä, no 214.
- Lyytinen, P., Pölkki, P. & Rasku, H. (1977) Lasten vuorovaikutuksen perustaidot: 7-8 -vuotiaiden lasten kommunikointi tutun aikuisen ja vieraan lapsen kanssa. Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksen julk. 198.
- O'Malley, J. M. (1977) Research perspective on social competence. Merrill-Palmer Quarterly 23, 1, 29-44.
- Mueller, E. & Lucas, T. (1975) A developmental analysis of peer interaction among toddlers. Teoksessa, Lewis, M. & Rosenblum.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1977) Lapsen psykologia. Jyväskylä: Gummerus.
- Pulkkinen, L. (1977) Kotikasvatuksen psykologia. Jyväskylä: Gummerus.
- Pölkki, P. (1976) Kuusivuotiaiden sosiaaliset perustaidot ja niiden yhteydet kognitiiviseen tasoon ja tilannetekijöihin. Rep. Dept. Psychol. Univ. Jyväskylä, 180.

- Pölkki, P. (1978a) Lasten minäkäsityksen kehittyminen, sen determinantit ja merkitys sosiaalisten taitojen kannalta. Katsaus kehityspsykologiseen minäkäsityskirjallisuuteen. Rep. Dept. Psychol. Univ. Jyväskylä, 206.
- Pölkki, P. (1978b) Koulutulokkaiden minäkäsitys eri kasvuympäristöissä. Rep. Dept. Psychol. Univ. Jyväskylä, 211.
- Robinson, W. P. (1972) Language and social behavior. Harmondsworth: Penguin Books, Inc.
- Schmidt, D. H. (1970) Allgemeine Entwicklungspsychologie. Berlin: Volk und Wissen.
- Schmidt, H.-D. (1975) Die Verhaltensontogenese als Sozialisationsproblem. Probl. Erg. Psychol. 52,
- Schmidt, H.-D. (1977) Methodologische Probleme der entwicklungspsychologischen Forschung. Probl. Erg. Psychol. 62, 5-27.
- Schmidt, W. & Zimmermann, W. (1976) Zur Diagnostik der Kooperationsbereitschaft im mittleren Schulalter. Teoksessa Böttcher, R., Seeber, A. & Witzlack, G. Psychodiagnostik- Probleme, Methoden, Ergebnisse. Berlin: VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften.
- Schroeter, L. (1974) Kollektiverziehung im Spiel jüngerer Vorschulkinder. Berlin: Volk und Wissen.
- Sears, R. R., Maccoby, E. E. & Levin, H. (1957) Patterns of child rearing. Evanston, Ill.: Peterson and Company.
- Sears, R. R., Rau, L. & Alpert, R. (1965) Identification and Child rearing. Stanford: Stanford University Press.
- Selman, R. L. (1971) Taking another's perspective: Role taking development in early childhood. Child Dev. 42, 1721-34.
- Takala, M. (1975) Sosiaalis-emotionaalisen kommunikoinnin luonteesta sekä sen yhteydestä sosiaalisten taitojen omaksumiseen eri kasvuympäristöissä. Tutkimussuunnitelma. Jyväskylän yliopiston psyk. laitos.
- Takala, M. (1977) Psychosocial concepts and the interpretation of interpersonal situations: some developmental studies. Rep. Dept. Psychol. Univ. Jyväskylä, 200.
- Takala, M. (1978a) Vanhempien kasvatusta koskeva tutkimustoiminta, sen kattavuus ja luotettavuus. Raportti vanhempien kasvatuseminaarista 6. - 7.6.1977. Kansalaiskasvatuksen keskus.
- Takala, M. (1978b) Vanhempien kasvatustietoisuuden erittely perheen elämäntavan tutkimuksessa. Käsikirjoitus Jyväskylän yliopiston psykologian laitos.

- Takala, M. (1978c) Koulutulokkaiden tottuminen kouluympäristöön opettajien havaitsemana. Rep. Dept. Psychol. Univ. Jyväskylä, 205.
- Waldrop, M. F. & Halverson, C. F. Jr. (1975) Intensive and extensive peer behaviors: Longitudinal and cross-sectional analyses. Child Dev. 46, 19-26.
- Waller, M. (1976) The acquisition of interpersonal expectations and the development of social interaction. Teoksessa van Lieshout & Ingram.
- Wright, M. J. (1975) Changes in the social competence of Canadian preschool and day nursery children of low and high socio-economic status. Interchange, 6, 4, 16-26.
- Yarrow, M. (1963) Problems of methods in parent-child research. Child Dev., 34, 215-226.

LIITE 1. Yhteistoimintataitojen keskeisten aspektien interkorrelaatiot

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1. Vanh. arv.: yht. toim.															
2. " " : auttaminen	18														
3. " " : sos. taidot	57	44													
4. Dyaditil. : vuorov. aloitt.	12	10	04												
5. " : " ylläpitäm.	17	19	12	74											
6. VTT: kognit. roolinotto	11	00	00	22	26										
7. SKT: sos. käytt. konstr.	08	-05	-04	28	30	43									
8. Pienryhmä: akt. (yl. arv.)	09	14	12	25	32	06	08								
9. " : yhteistoim. (yl. arv.)	02	09	03	17	19	02	12	59							
10. " : myönt. emot. (yl. arv.)	05	07	01	09	12	05	18	28	46						
11. " : johtavuus (yl. arv.)	04	07	12	19	22	03	14	40	35	05					
12. " : toisten huom. ott. (tarkk.)	02	03	-02	17	14	11	17	35	32	43	11				
13. " : kielt. emot. (tarkk.)	11	07	06	05	16	03	-05	46	-03	-11	32	25			
14. " : aloitteisuus (tarkk.)	14	06	07	21	27	12	09	38	21	27	92	26	-46		
15. " : aktiivisuus (tarkk.)	13	06	07	19	26	15	09	61	26	24	15	44	-57	92	

N = 150

p < .10, r < .13

p < .05, r < .18

p < .01, r < .22

LIITE 2. Tyttöjen ja poikien vuorovaikutuksen perustaidot tutkimus-
tilanteissa

	tytöt	pojat	kaikki	p
<u>I alkukontakti</u>				
Arvioitu ujous/rohkeus				
- ujo, vaikea saada haastatteluun	8	7	7	
- melko ujo, tulee kuitenkin help.	41	51	46	
- rohkea, heti valmis haastatt.	51	47	47	
Ei-kielellisiin aloitt. vast.				
- ei vastaa, vastaa vähän	8	16	12	
- vastaa jonkin verran t. runs.	92	84	88	
Kielellisiin aloitteisiin vast.				
- ei vastaa, vastaaminen vaikeaa	1	1	1	
- vastaukset melko niukkoja	55	58	57	
- vastaukset melko runsaita	44	41	42	
Lapsen ei-kielelliset aloitteet				
- ei esiinny ollenkaan t. es. väh.	25	39	33	$\chi^2 = 4.59$
- esiintyy jonkin verran tai runs.	75	61	67	
Lapsen kielelliset aloitteet				
- ei esiinny ollenkaan t. es. väh. impulsiivisia t. epärelev. komm.	57	55	56	
- ihmisiin liittyviä kommentteja	22	27	25	
- asiallisia, tutkimuk. liitt.	10	10	10	
- sekä ihmisiin että tutkimuk- seen liitt. kommentteja	10	8	9	
<u>II vuorovaikutuksen ylläpito (koko tutkim.)</u>				
Ei-kielellisiin aloitteisiin vast.				
- ei vastaa, vastaa vähän	7	14	11	
- vastaa jonkin verran t. runs.	93	86	89	

LIITE 2. jatkoa

	tytöt	pojat	kaikki	p
Kielellisiin aloitteisiin vastaam.				
- ei vastaa, vastaam. vaikeaa		1		
- vastaukset melko niukkoja	49	59	55	
- vastaukset melko runsaita	51	40	45	
Lapsen ei-kielelliset aloitteet				
- ei esiinny ollenkaan t. es. väh.	11	26	19	$\chi^2 = 7.82$
- esiintyy jonkin verran tai runs.	89	74	81	
Lapsen kielell. aloitteet				
- ei ollenkaan tai vähän	40	50	46	
- ihmisiin liitt. kommentteja	34	23	28	
- asiallisia, tutk. liitt. komm.	11	11	11	
- sekä ihmisiin että tutkim. liitt. kommentteja	16	15	16	
Vuorotellen puhuminen				
- puhutaan päällekkäin	1	6	4	
- puhutaan vuorotellen	99	94	96	
Keskittyminen tehtäviin				
- ei jaksa keskittyä	11 ^x	27 ^x	20	
- keskittyy suht. hyvin	26	33	30	
- keskittyy hyvin	64	41	51	
Tehtävien suorittamistyyli				
- verkkainen	43	42	42	
- vastaa nopeasti, mutta harkit.	52	46	47	
- vastaa impulsiivisesti	5	13	9	
Lapsen yleinen mieliala				
- vakava, alakuloinen	9	15	12	
- ei erityistä, tavallinen	33	40	37	
- valoisa, reipas, iloinen	59	45	51	

LIITE 2. jatkoa

	tytöt	pojat	kaikki
Alkukontakti			
1 niukka komm.	22 ^x	35 ^x	29
2 melko monip. komm.	44	34	38
3 monipuolinen komm.	34	31	33
Vuorovaikutuksen ylläpitäminen			
1 niukka komm.	12	20	16
2 melko monip. komm.	64	61	62
3 monip. komm.	24	20	22

LIITE 3. Lasten yhteistoimintataidot vanhempien arvioimina

	tytöt	pojat	kaikki
riitaantuminen toisten lasten kanssa			
- usein	15	22	19
- ei osaa sanoa	4	2	3
- harvoin	81	76	78
riitojen syyt			
- ei havaintoa, ei os. s.	29	28	29
- riidat leikkivälineistä	31	31	31
- riidat sos. suht.	40	41	40
riitojen ratkaiseminen			
- ei havaintoa, ei os. s.	4(4)	6	5
- aikuisen hakeminen apuun	17(16)	14	15
- tilanteesta pakenem.	18(17)	20	19
- toisten tahtoon alist.	6(6)	7(8)	7
- puolustautuminen	35(33)	41(47)	38
- pyrkimys sovittelä ja neuvotella	20(19)	13(15)	16
lapsen ehdotukset yhteisen toiminnan järjestämiseksi			
- harvoin	24	32	29
- ei osaa sanoa	10	14	12
- usein	65	54	59
oma-aloitteinen toisten auttaminen			
- harvoin	6	13	10
- ei osaa sanoa	36	33	34
- tekee jotain toisten puolesta	58	54	56

LIITE 3. Tyttöjen ja poikien vuorovaikutuksen perustaidot pienryhmätilanteissa (%)

	tytöt	pojat	koko ryhmä
egosentrisyys			
- ei esiinny	94	89	91
- esiintyy	6	11	9
toiminnallinen ja kielellinen aktiivisuus (yl. arv.)			
- vähän	33	22	27
- keskinkert.	45	44	45
- paljon	22	33	28
aktiivisuus			
- vähän	38	25	31
- keskinkert.	42	42	42
- paljon	22	34	28
asiallisen vuorovaikutuksen määrä			
- vähän	35	23	29
- keskinkert.	39	41	40
- paljon	26	36	31
myönteinen emot. vuorovaik.			
- ei lainkaan	39	40	40
- jossain määrin	45	46	45
- paljon	16	15	15
kielteinen emot. vuorovaik.			
- ei lainkaan	67	47	57
- jossain määrin	23	33	27
- melko paljon	10	20	15

LIITE 3. jatkoa

	<u>tytöt</u>	<u>pojat</u>	<u>kaikki</u>
lapsen sosiaalisuuden, sovittelevuuden ja aloitteisuuden kokonaisindeksi			
- heikoin kolmannes	20	31	26
- keskiryhmä	49	42	46
- paras kolmannes	31	27	28