

**JYVÄSKYLÄN YLIOPISTON
PSYKOLOGIAN LAITOKSEN
JULKAISUJA**

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

277

1985

Pirjo Pölkki

**LASTEN YHTEISTOIMINTATAIDOT ESIKOULUSTA
KOULUUN SIIRTYMISVAIHEESSA**

LASTEN YHTEISTOIMINTATAIDOT ESIKOULUSTA KOULUUN SIIRTYMIS-
VAIHEESSA

Pirjo Pölkki

JULKAISIJA Jyväskylän yliopiston psykologian laitos

TOIMITTAJA Mikko Korkiakangas

JAKELU Psykologian laitos
Jyväskylän yliopisto
Seminaarinkatu 15
40100 Jyväskylä
Puh. 941- 292 144

URN: ISBN: 978-951-39-8399-4
ISBN 978-951-39-8399-4 (PDF)
ISSN 0782-3274

ISBN 951-679-479-3
ISSN 0782-3274

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTON MONISTUSKESKUS 198₅

TIIVISTELMÄ

Pirjo Pölkki

LASTEN YHTEISTOIMINTATAIDOT ESIKOULUSTA KOULUUN SIIRTYMIS- VAIHEESSA

Tutkimus kohdistui 6-7-vuotiaiden lasten sosiaalisiin taitoihin, erityisesti lasten keskinäiseen sekä oppilaiden ja opettajan väliseen yhteistoimintaan siirtymävaiheessa esikoulusta peruskoulun ensimmäisen luokan syyslukukauden loppuun. Myös molaarisen ja molekulaarisen tason tutkimusmenetelmiä arvioitiin.

Metodologisia ongelmia tutkittiin vertailemalla esikoulun opettajien kokonaisvaltaisia sosiaalisten taitojen arviointeja episodeina kirjattuihin luonnollisten tilanteiden observointeihin (N = 59). Molekulaaristen rekisteröintien havaittiin täydentävän merkittävästi molaareja arviointeja ja antavan dynaamisen kuvan lasten kehittyvästä sosiaalisesta kompetenssista.

Luokanopettajat havainnoivat ja kirjasivat oppilaidensa (N = 213) sosiaalista käyttäytymistä koulunkäynnin alussa 2 1/2 kuukauden aikana ja oppilaat osallistuivat myös kolmen hengen ryhmissä toteutettuihin neljään yhteiseen ongelmanratkaisutilanteeseen. Ensimmäisten luokkien oppilaista 75 % voitiin kuvata kuuluvaksi johonkin seuraavista kuudesta vuorovaikutustyyppistä: aktiivisen konstruktiiivinen (15 % kaikista), passiivisen konstruktiiivinen (26 %), aikuisesta riippuvainen (9 %), toverisuhteissa ongelmainen (13 %), hyvin yksinäinen (6 %), impulsiivinen, tovereiden kanssa ristiriitoihin joutuva (13 %) ja hyökkäävä, toveri- ja aikuisuhteissa ongelmainen (7 %). Aktiivisen konstruktiiivisten, yksinäisten ja hyökkäävien lasten sosiaalinen käyttäytyminen alkoi vakiintua ensimmäisen lukukauden loppuun mennessä.

ABSTRACT

Pirjo Pölkki

CHILDREN'S COOPERATION SKILLS DURING THE TRANSITION PERIOD FROM PRESCHOOL TO SCHOOL

The study deals with social skills in 6-7-year-old children, especially cooperation between peers as well as between pupils and teachers during the transition period from preschool to the end of the first term at comprehensive school. The molar and molecular level research methods were also evaluated.

The methodological problems were investigated by comparing molar social skills ratings carried out by preschool teachers with natural observations recorded as episodes of social behavior (N = 59). The molecular recordings were found to supplement significantly molar level ratings and to present a dynamic picture of developing social competency in children.

Elementary school teachers observed and recorded their pupils' (N = 213) social behavior during the first 2 1/2 months and the pupils also participated in four collaborative problem solving situations in three person groups. 75 % of the first grade pupils could be described as belonging to the following six social interaction types: active-constructive (15 % of all), passive-constructive (26 %), adult-dependent, problems with peers (9 %), very lonely (6 %), impulsive, conflicts with peers (13 %) and aggressive, problems with peers and adults (7 %). The social behavior of active constructive, lonely and aggressive pupils started to stabilize towards the end of the first term.

SISÄLTÖ

1.	TUTKIMUKSEN TAUSTA.....	1
1.1.	Johdanto.....	1
1.2.	Sosiaalinen kehitys sosiaalisten taitojen näkökulmasta.....	2
1.3.	Yhteistoiminta kouluunsiirtymisvaiheen so- siaalisena taitona.....	5
1.4.	Näkökohtia sosiaalisten taitojen pysyvyydes- tä esikouluiästä kouluikään.....	11
1.5.	Tutkimuksen ongelmat.....	12
2.	TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN.....	14
2.1.	Tutkimuksen yleinen kulku ja koehenkilöt....	14
2.2.	Lastentarhanopettajien arvioinnit.....	15
2.3.	Sosiaalisten taitojen tarkkailu päiväkodissa	16
2.4.	Luokanopettajien havainnot koulutulokkaiden sosiaalisista taidoista koulunkäynnin alku- vaiheessa.....	17
2.5.	Pienryhmätutkimus.....	19
3.	TULOKSET.....	21
3.1.	Lastentarhanopettajien arviointien ja natu- ralististen observointien menetelmällinen vertailu.....	21
3.1.1.	Lastentarhanopettajien arviointien ja naturalististen observointien korrelatiivinen tarkastelu.....	22
3.1.2.	Lastentarhanopettajien sosiaalis- ti taitaviksi ja ongelmallisiksi arvioimat lapset naturalististen observointien valossa.....	27
3.1.2.1.	Ääriryhmien kuvausta.....	27
3.1.2.2.	Lasten keskinäinen yhteis- toiminta.....	30
3.1.2.3.	Opettajien ja lasten väli- nen vuorovaikutus.....	36
3.1.3.	Diskussio: molaarinen ja molekulaa- rinen lähestymistapa lasten sosi-	

	aalisten taitojen tutkimuksessa.....	38
3.2.	Koulualokkaiden sosiaaliset taidot.....	41
3.2.1.	Sosiaalisten taitojen komponenttien keskinäiset yhteydet.....	41
3.2.2.	Koulualokkaiden vuorovaikutus opettajan kanssa.....	42
3.2.3.	Koulualokkaiden kommunikointi ja yhteistoiminta asiakeskeisissä tilanteissa.....	45
3.2.4.	Koulualokkaiden vapaa yhteistoiminta	48
3.2.5.	Ns. vuorovaikutustyyppien muodostaminen jatkoanalyysejä varten.....	51
3.3.	Sosiaalisten taitojen pysyvyys esikoulusta ensimmäisen lukukauden loppuun.....	56
3.3.1.	Sosiaalisten taitojen pysyvyys päiväkodista kouluun.....	56
3.3.2.	Eri vuorovaikutustyypeihin kuuluvien lasten sosiaaliset taidot syyslukukauden lopussa.....	60
4.	DISKUSSIO.....	62
	LÄHTEET	71
	LIITTEET	79

1. TUTKIMUKSEN TAUSTA

1.1. Johdanto

Kouluuntuleva ikäluokka on hyvin heterogeeninen kokemustaus-taltaan, puuttuvathan joidenkin sosio-ekologisten ympäristö-jen lapsilta jopa ikätoverit, kun taas osa koulualokkaista on jo vuosia ollut lapsiryhmässä. Osana tavanomaista sosi-alisaatioprosessia heille on kehittynyt sosiaalisia taitoja, jotka vaikuttavat suuresti heidän mahdollisuuksiinsa osal-listua vuorovaikutussuhteisiin ja saavuttaa sekä omia ta-voitteitaan että kaikille yhteisön jäsenille yhteisiä ta-voitteita (Pölkki, 1973; Takala, 1975; Pölkki, 1976).

Vuorovaikutuksen kautta lapsi vähitellen oppii, että hä-nellä on erilaisia suhteita eri ihmisten kanssa ja että nämä suhteet eroavat merkitykseltään toisistaan. Hyvää koulume-nestystä ennustaa kognitiivisten tekijöiden lisäksi taito käyttää aikuista hyväksi tarvittaessa (Ausubel, 1958). Toi-saalta epäadekvaattien sosiaalisten taitojen on todettu ole- van yhteydessä viivästyneeseen kognitiiviseen kehitykseen ja huonoihin koulusuorituksiin (Cartledge ja Milburn, 1978). Lasten keskinäiset suhteet alkavat muovautua luokassa heti koulunkäynnin alkamisen jälkeen. Sosiaalisten taitojen puu-te voi olla yhtenä syynä epäsuosittuun, torjuttuun tai huo-miota vaille jäävän asemaan, mikä puolestaan merkitsee niuk-koja kehittäviä toverisuhteita ja jopa psyykkisiä ongelmia (Roff ym., 1972; Rubin, 1982).

Tutkimusprojektissa "Lasten sosiaaliset taidot ja niiden kehittymisedellytykset" (Alanen ym., 1976; Takala ym., 1979) ei sosiaalisen kasvatuksen tavoitteita haluttu määritellä vain tiettyjen sosiaalisten normien tai moraalinormien si-säistymisenä tai persoonallisuuden ominaisuuksien avulla. Lähtökohtana (Takala, 1975) oli ajatus, että vaikka ihmisil-lä lapsina ja aikuisina on monenlaisia persoonallisuuden piirteitä, heillä voi kuitenkin olla yhteisiä ihmisten kes-kinäisen vuorovaikutuksen tavoitteita ja normeja ja he voi-vat olla yhteistyössä.

Tässä tutkimusselosteessa jatketaan 6-7-vuotiaiden lasten sosiaalisten taitojen, erityisesti opettajan ja oppilaiden välisen vuorovaikutuksen ja lasten keskinäisen yhteistoiminnan selvittämistä. Jatkokäsittelyn perustana ovat Takalan (1978) julkaisu "Koulutulokkaiden tottuminen kouluympäristöön opettajien havaitsemana" ja Pölkin (1979) raportti "Koulutulokkaiden yhteistoimintataidot ja niiden yhteydet sosiaalisten kognitioiden tasoon ja lähiympäristön tarjoamiin oppimiskokemuksiin". Samalla eritellään päiväkotiympäristössä toteutettuun osatutkimukseen pohjautuen lasten sosiaalisten taitojen käsitettä ja menetelmällisiä kysymyksiä, erityisesti kokonaisvaltaisten ja molekulaaristen sosiaalisten taitojen arviointien ja observointien käyttöä. Tutkimuksessa seurataan myös sosiaalisten taitojen pysyvyyttä päiväkodista kouluun ja ensimmäisen koululukukauden aikana.

Erillisissä selosteissa (Pölkki, 1978a, 1978b ja 1985) on analysoitu, miten koulunkäynnin alkuvaiheessa olevien lasten minäkäsityksen eri aspektit ovat yhteydessä sosiaalisiin taitoihin.

1.2. Sosiaalinen kehitys sosiaalisten taitojen näkökulmasta

Kehityksen vaiheteorioiden rinnalla on lasten sosiaalista kehitystä tarkasteltu myös sosiaalisten taitojen oppimisen näkökulmasta, jolloin on korostunut toimintojen ja tilanteiden sisältö (Takala ym., 1979). Lasten sosiaalisten taitojen luettelot ovat olleet hyvin heterogeenisiä ja sisältäneet sekä itsenäiseen toimintaan liittyviä valmiuksia ja kaikelle vuorovaikutukselle välttämättömiä sosiaalisia perustaitoja että monimutkaisempia taitoja, joiden välityksellä yksilö voi ryhmässä toteuttaa sen omaksumia tavoitteita ja myös vaikuttaa niihin aktiivisesti (Andersson ja Messick, 1974; Cartledge ja Milburn, 1980).

Kehityksellisten näkökohtien vähäisyys sosiaalisia taitoja korostavassa ajattelussa on herättänyt kritiikkiä ja pohdinta sosiaalisen kompetenssin käsitteestä ja sen suhteesta yleiseen kompetenssiin on lisääntynyt (O'Malley, 1977; Waters ja Stroufe, 1983). Yleisesti kompetenssia pidetään tehokkuutena omien ja ympäristön resurssien organisoimisessa, koordinoimisessa ja hyväksikäytössä. Mikäli tällaista

kehityksen eri alueilla ilmenevää yleistä kyvykkyyttä ylipäänsä esiintyy (Morrison, 1983), ainakin sen kuvaus jää helposti abstraktiksi, ellei sitä sidota eri ikäisten lasten sosiaalisten taitojen sisällöllisempään analyysiin. Sosiaalista kehitystä koskevat viralliset ja epäviralliset tavoitteet, kehitysteoriat ja vähitellen kumuloituva empiirinen evidenssi antavat viitteitä yhteisön jäsenille keskeisistä sosiaalisista taidoista. Näiden lisäksi on luonnollisesti tiettyjen alakulttuurien ja sosiaalisten ryhmien normien tai tavoitteiden mukaisia sosiaalisia taitoja.

Lasten varhaista sosiaalis-emotionaalista kompetenssia on erityisesti psykoanalyttisesti ja etologisesti orientoituneissa kehitysteorioissa tarkasteltu kiintymyssuhteen muodostumisen näkökulmasta. Esimerkiksi Stroufe ym. (1983) on korostanut 12-18 kuukauden iässä koettua turvallista kiintymyssuhdetta hoitajaan myöhempien aikuisten ja lasten välisen sekä lasten keskinäisten kooperatiivisten suhteiden perustana. Ensimmäisen ikävuoden aikana kehittyvät myös sellaiset sosiaaliset vaihdot, joihin sisältyy kohde, esim. leikkikalu tai ulkoinen tehtävä. Vähitellen lapsi oppii jakamaan kohteita ja tehtäviä sekä tuttujen että vieraiden aikuisten kanssa tarkoituksellisen kooperatiivisella tavalla. Tämä merkitsee, että kumpikin osapuoli ottaa huomioon toisen mielenkiinnon kohteen suhteessa fyysiseen (extrapersonal) ympäristöön ja toimii täydentäen toisen reaktioita (Hubley ja Threvarthen, 1979).

Varhaiset interaktiotaidot ovat oppimisteorioiden mukaan tilannespesifejä ja alkuvaiheessa niiden kontingenssimalli pohjautuu tilanne-, henkilö- ja käyttäytymisvihjeiden assosiativiseen yhteenliittymiseen (Waller, 1978). Affektiivisia ja kognitiivisia välitysmekanismejä kuten empaattisia reaktioita kytkeytyy niihin vähitellen yhä enemmän (Hoffman, 1976). Aikuissuhteiden rinnalle kehittyviä pikkulasten ystävyys-suhteita ja esineellisen toiminnan ympärille kietoutuvia yhteistoimintasuhteita on analysoitu runsaasti (yleiskatsaus Lewis ja Rosenblum, 1975). Esikouluiän loppu ja kouluiän alku ovat uusi ja mahdollisesti ristiriitaja sisältävä vaihe itsenäistyvän lapsen ja aikuisen välisessä suhteessa sekä yhteistoiminnassa tovereiden kanssa (Ljublinskaja, 1975).

Sekä lasten että aikuisten sosiaalinen toiminta tapahtuu usein automaattisesti ja tiedostamatta. Yksinkertaisissa oppimisteoreettisissa sosiaalisen taidon malleissa (Argyle ja Kendon, 1967; Argyle, 1969) sosiaalisia taitoja tarkastellaan toimintakokonaisuuksina, joihin kuuluvat sosiaaliset havainnot ja niiden tulkitseminen, "sosiaalisen tekniikan" (erilaiset kielellisen ja ei-kielellisen kommunikoinnin muodot) valinta ja korjaavat toiminnat saadun palautteen vaikutuksesta. Parhaiten tällaiset mallit kuvaavat suppeita, yksisuuntaisia toimintakokonaisuuksia, esim. toisen henkilön tunnetilan muuttamista tai uuden tiedon opettamista. Lisäksi on muistettava, että lyhyistä sosiaalisten aktien seuraannoista muodostuu hierarkkisia kokonaisuuksia, episodeja. Pienetkin lapset tulkitsevat aktit tilanneyhteyteen liittyen ja soveltavat yksinkertaisia sosiaalisia sääntöjä.

Reduktionistisiin behavioristisiin sosiaalisten taitojen malleihin on kohdistunut voimakasta kritiikkiä ja uusien lähestymistapojen etsintä on ajankohtaista (Trower, 1984). Keskeisiksi sosiaalisten taitojen tutkimuksessa ovat nousseet mm. seuraavat kysymykset: mikä on relevantti sosiaalisten taitojen rekisteröintitaso (molaarinen, esim. piirrearviointi tai "sosiaalisen tehokkuuden" kokonaisvaltainen arviointi vai molekulaarinen, esim. ei-kielellisen kommunikoinnin pikkutarkka rekisteröinti), mikä on olennainen tarkkailun kohde (henkilö vai tilanne) ja miten epäadekvaatti sosiaalinen suoriutuminen pitäisi selittää (sosiaalisten taitojen puute vai muut selitykset kuten heikko itsetunto) (Curran ym., 1984).

Yhteistoiminta keskeisenä sosiaalisena taitona ja sosiaalipsykologisena ilmiönä tuo erityisiä haasteita kuvausmalleille ja tutkimusmenetelmille. Tilanne määritellään kooperatiiviseksi silloin, kun yksilöiden tavoitteet ovat kietoutuneet yhteen siten, että yksilö voi saavuttaa tavoitteensa vain, jos häneen sidoksissa oleva henkilö myös saavuttaa omansa (Deutsch, 1962). Eri ikäisten lasten yhteistoimintataitojen tutkiminen edellyttää sisällöllistä analyysiä. Esimerkiksi pienen lapsen ja aikuisen interaktiossa muodostuu "kompetentti dyadi", jossa taitavampi osapuoli aluksi mukautuu kehittymättömämmän ehtoihin ja tarkkaavaisuuden

kohteisiin ja toimii ikäänkuin tämä olisi tasaveroinen osallistuja (Goldberg, 1977; Rocissano, 1984).

1.3. Yhteistoiminta kouluunsiirtymisvaiheen sosiaalisena taitona

Vaikka lasten ja aikuisten välisiä ja lasten keskinäisiä yhteisiä toimintoja esiintyy jo varhaisissa vuorovaikutussuhteissa esineellisen toiminnan ja roolileikkien yhteydessä, laajenevat lasten mahdollisuudet tavoitteiseen yhteistoimintaan huomattavasti kouluiän alussa. Tällöin kehittyvät mm. kompleksit roolinottamisen muodot ja kyky tarkastella itseä reflektiivisesti toisen ihmisen näkökulmasta (Pölkki, 1976; Takala ym., 1977; Selman, 1980), kognitiiviset toimeenpanoprosessit ja suunnitelmallisuus (Flavell, 1978) sekä impulssien hallinta ja itsekontrolli (Lane ja Pearson, 1982).

Lasten yhteistoimintaa aikuisten ja toisten lasten kanssa on tutkittu sekä naturalististen ja kokeellisten tilanteiden observointien että opettajien ja vanhempien esittämien arviointien avulla. Lasten keskinäisiä yhteistoimintasuhteita on analysoitu runsaasti myös sosiometrisillä menetelmillä (Gresham, 1981).

Kokonaisvaltaisia sosiaalisten taitojen arviointeja kuten piirrearviointeja on kritisoitu mm. siitä, että ne kertovat enemmän observoijan kuin observoitavan ominaisuuksista. Vastaavasti pikkutarkkoja molekulaarisia sosiaalisten taitojen rekisteröintejä voidaan arvostella luonnollisten toisiinsa liittyvien toimintasekvenssien keinotekoisesta irrottamisesta (Trower, 1984). Näiden kahden ääripään väliin sijoittuu menetelmiä ja kuvaustasoja, joissa kummankin etuja on pyritty hyödyntämään ja haittoja minimoimaan.

Koska kokonaisvaltaiset arvioinnit antavat niukasti sisällöllistä informaatiota sosiaalisista taidoista, voi intensiivisempi ja analyttisempi molekulaarinen tarkastelu täydentää niitä olennaisesti. Esimerkiksi LaFreniere ja Stroufe (1985) ovat korostaneet, että lasten sosiaalisen kompetenssin tutkimisessa on opettajien arviointien lisäksi tärkeää koota havaintoja mm. sosiaalisesta osallistumisesta, toverien huomion kohteena olemisesta, dominanssista ja myön-

teisten ja kielteisten tunteiden osoittamisesta. Jatkuvan vuorovaikutuksen analysointi voi lisäksi paljastaa, missä määrin vuorovaikutuksen osapuolet kykenevät koordinoimaan tarkkaavaisuuden kohdettaan, toimintojaan ja kielellistä vuorovaikutustaan (Pölkki, 1976), millaisia ryhmäänpyrkimisstrategioita he käyttävät (Dodge ja Schlundt, 1983) ja millaiset kommunikointitavat ovat tehokkaita lasten auttaessa toisiaan oppimaan (Cooper, 1980).

Esikouluikäisten ja kouluiän alussa olevien lasten sosiaalisten taitojen faktorianalyyseissä tulee usein esiin aikuisiin suuntautumista osoittava faktori toverisuhteita kuvaavien lisäksi. Tämä ulottuvuus on eri tutkimuksissa ja mahdollisesti omaksuttuun teoriataustaan liittyen sisältänyt hieman eri aspekteja aikuisen ja lapsen välisestä suhteesta. Ausubel (1956) on korostanut "satellization"-ilmiötä, aikuisen hyväksikäyttöä tarvittaessa, jonka - toisin kuin riippuvuuden tai täydellisen itsenäisyyden (Emmerich, 1977) - on katsottu edistävän opillista kehitystä. Sama sosiaalisen kompetenssin ilmentymä havaittiin myös Baruchin ja Barnettin (1981) esikouluikäisten tyttöjen sosiaalisten taitojen tutkimuksessa, jossa käytettiin Baumrindin (1967), Whiten ja Wattsin (1973) ja Emmerichin (1977) arviointiasteikkoja.

Kohn ja Rossman (1972) ovat luonnehtineet nuorimpien koululaisten sosiaalista kompetenssia seuraavien faktoreiden avulla: tilaisuuksien käyttö luokassa (kiinnostuneisuus, uteliaisuus, assertiivisuus) vs. vetäytyminen mahdollisuuksien käytöstä (kiinnostuksen puute ja kyvyttömyys saada aikaan yhteistyötä tovereiden kanssa) ja mukautuminen sääntöihin ja rutiineihin (eläminen luokan rakenteen mukaan ja mukautuminen opettajien pyyntöihin) vs. sopeutumattomuus (vastustaminen ja häiriöiden tuottaminen).

Harvardin esikouluprojektissa (Ogilvie, 1969; White ym., 1979; White ja Watts, 1973; White, 1979) etsittiin luonnollisissa ympäristöissä tehtyjen observointien avulla sosiaalisesti kompetenttien ja heikosti kehittyneiden lasten sosiaalisten taitojen repertuaariin kuuluvia toimintamuotoja kasvatustavoitteiden asettamisen pohjaksi. Näiden lasten havaittiin eroavan jo yksittäisten sosiaalisten teknikoiden hallinnan ja käytön suhteen. Havaitut ilmiöt sijoittuivat dimensioille toverien kanssa tapahtuva vuorovaikutus sekä

vahva minä (kiintymys, vihamielisyys ja kilpailu) vs. heikko minä (epäonnistunut huomion tavoittelu, naispuolisten tovereiden jäljittely, mukautuminen) ja aikuisiin suuntautuminen ja ylpeys (onnistunut huomion saavuttaminen, ylpeys suorituksista tai ominaisuuksista) vs. itsen epäily ja vihamielisyys aikuisia kohtaan (miespuolisten tovereiden jäljittely, verbaalinen ja fyysinen vihamielisyys). Molekulaariset havainnot täydensivät yleistä kuvaa esikouluikäisten sosiaalisista taidoista. Observointeihin sisältyneet tapahtumien seuraannot tekivät mahdolliseksi ymmärtää sosiaalisen kompetenssin kannalta kriittisiä asioita kuten toverin huomionkiinnittämisen jatkuvaa epäonnistumista. Saadut faktorit vastasivat opettajien arviointeja.

Lasten keskinäisen yhteistoiminnan laatua arvioidaan edelleen yleisesti Partenin (1932) esittämän luokituksen mukaan yksinäisleikkinä, rinnakkain leikkimisenä, assosiativisena leikkinä tai varsinaisena yhteistoimintana. Varsinaiseen yhteistoimintaleikkiin (Eckerman ja Stein, 1982) sisältyy mm. aihetta koskevan yksimielisyyden vakiinnuttaminen, toisiinsa liittyvien roolien omaksuminen, kooperatiivisen toiminnan temporaalisen rakenteen ohjaaminen, häiriöiden käsittely, yhteisen hankkeen tilasta kommunikointi ja aiheen vaihtelu. Yhteistoimintaa 3-10-vuotiaiden lasten vapaissa leikeissä esiintyy ennen muuta seuraavien yhteisten objektisuhteiden tasolla (Bürtchen, 1983):

1. Vuorovaikutus alkaa käsillä olevasta materiaalisesta esineestä, jolloin objektisuhde määräytyy esineen mukaan ilman että toimintaa määritellään yksityiskohtaisesti (esim. yhteinen hiekan mättäminen hiekkalaatikossa).
2. Yhteinen objektisuhde valmistellaan roolien tai sääntöjen avulla, jolloin tarvitaan valmistelua ja suunnittelua (esim. kauppaleikin näyttämö).
3. Yhteinen objektisuhde suunnitellaan ja saatetaan voimaan olemassa olevien kykyjen ja toiminnan avulla, jolloin myös esineitä voidaan käyttää apuna tavoitteen saavuttamiseksi (esim. kuunnelmanauhan valmistaminen).

Yhteistoimintatilanteessa siis syntyy suhde yhteiseen tavoitteeseen ja samanaikaisesti kompleksit sosiaalis-emotionaaliset suhteet osallistujien välille. Erityisesti oppimis- ja ongelmanratkaisutilanteessa, jossa kenelläkään ei

aluksi ole riittäviä taitoja ongelman ratkaisemiseksi, yksilön täytyy hahmottaa oma tavoitteensa ja toisten tavoitteet, koordinoita työnsä toisten työhön, kommunikoida, ratkaista ristiriitoja ja mahdollisesti auttaa toisia, jotta kaikki osapuolet pääsisivät tavoitteeseen (Johnson ja Johnson, 1973; Schmidt ja Zimmermann, 1976). Välitön yhteistoiminta ja rinnakkain tekeminen muuttuvat siis vähitellen organisoiduksi ryhmätoiminnaksi, jossa ryhmällä on työnjako, mahdollisesti johtajuus sekä ryhmään kuulumisen tunne. Itsenäisyyden kehitys on yhteydessä yhteistoiminnan laatuun (Lindholm ja Lundquist, 1973).

Nieciunski (1978) on tutkinut 5-6-vuotiaiden yhteistoiminnallisen ongelmanratkaisun vaiheita sekä seminaturalististen järjestettyjen pienryhmätilanteiden että luonnollisten tilanteiden observoinnin ja haastattelujen avulla. Hän kuvaa yhteistoiminnan kehitysvaiheita yksittäisen lapsen näkökulmasta. Ensimmäisessä vaiheessa lapset ovat kykenemättömiä oivaltamaan ryhmätehtäviä ja kiinnittävät huomionsa muuhun kuin tehtävään tai häiritsevät toisten työtä. Toisessa vaiheessa lapset ryhtyvät yhteiseen tehtävään, mutta eivät osaa organisoida ryhmätyötä ja yrittävät toimia itseenäisesti. He ovat kiinnostuneita vain omasta työstään eivätkä kiinnitä huomiota teamin työhön kokonaisuutena. Vasta kolmannessa vaiheessa kaikkien osallistujien työ on koordinoitua. Lapset kykenevät tällöin suunnittelemaan yhteisen työn ja jakamaan tehtävät ryhmän jäsenille. Erityisiä ryhmänormeja alkaa myös herätä.

Abramenkova (1983) demonstroi erityisten koejärjestelyjen avulla lasten keskinäisen humanin asenteen kehittymistä ja esiintymistä 5-6-vuotiaiden ja 6-7-vuotiaiden lasten ryhmässä. Hän piti tämän ilmiön empiirisenä merkinä aktiivista ryhmän sisäistä emotionaalista samastumista (AIEI), joka herää yhteistoiminnassa, kun kaikki ryhmän jäsenet havaitsevat toistensa kokemukset ominaan. Kysymyksessä on interpersoonallinen ilmiö, joka on sukua empatialle (emotionaalinen aspekti), altruismille (motivatiivinen aspekti) ja kooperaatiolle (toiminnallinen aspekti). AIEI kehittyy käytännöllisessä vuorovaikutuksessa lasten ja aikuisten välisessä ja lasten keskinäisessä yhteistoiminnassa. Tällöin osallis-

tujat havaitessaan toistensa kokemukset ominaan esim. suojelevat toisiaan ulkopuolisen uhan esiintyessä.

Kouluikäisten sosiaalista eristymistä ja yksinäisyyttä koskevissa tutkimuksissa on havaittu, että ainakin 15 %:lla psykologisia palveluja tarvitsevista oppilaista on tällaisia ongelmia (Gresham, 1981). Sosiaalisesti yksinäisten esikouluikäisten on todettu leikkivän kognitiivisesti kehittymättömämpiä leikkejä sosiaaliin lapsiin verrattuna (Rubin, 1982). Rungas yksinäinen toiminta ei välttämättä ole merkki sosiaalisten taitojen puutteesta ja psyykkisistä tai sosiaalisista ongelmista, sillä siihen voi liittyä myös erityislahjakkuutta ja sensitiivisyyttä (Kagan, 1982). Yksinolo vähentää kuitenkin mahdollisuuksia kokea vertaisryhmässä yhteistoiminnan kehittymisen ja sosiaalisen maailman ymmärtämisen kannalta tärkeitä rooli- ja sääntöristiriitoja. Sosiaaliseen eristymiseen usein jo lapsuudessa yhdistyvä torjuttu asema on riski myönteiselle psyykkiselle kehitykselle (Rubin ym., 1984).

Kysymys sukupuolten välisistä sosiaalisen käyttäytymisen eroista ja niiden alkuperästä herättää edelleen pohdintaa ja olemassa olevan evidenssin pohjalta voidaan päätyä toistetaan poikkeaviinkin näkemyksiin (yleiskatsauksia Block, 1976; Maccoby ja Jacklin, 1976). Yleisesti päätelmiä on kuitenkin tehty poikien suuremmasta aktiivisuudesta, impulsiivisuudesta, dominoivuudesta ja aggressiivisuudesta tyttöihin verrattuna ja toisaalta tyttöjen mukautumisesta aikuisiin erityisesti nuorina. Kouluunsiirtymisvaiheessa olevien tyttöjen ja poikien yhteistoimintataitojen eroista on havaintoja eräissä uudehkoissa tutkimuksissa.

Edellä kuvatussa Abramenkovan (1983) tutkimuksessa havaittiin myös, että pienryhmätilanteissa esikouluikäiset tytöt osoittivat selvästi vähemmän humaania asennetta tovereita kohtaan kuin pojat ja olivat enemmän omasta hyvinvoinnistaan kiinnostuneita. Tutkija päätteli, että tämänikäisten ryhmissä ryhmäpaine vaikuttaa tyttöihin ja poikiin eri tavoin. Pojille ryhmä on aktiivisen samastumisen katalysaattori, kun taas tyttöjen samastumisen herättää aikuinen (kokeenjohtaja), johon tytöt orientoituvat ja jonka odotuksiin he mukautuvat. Pojat sen sijaan osoittavat ykseyttä ryhmän kanssa, alttiutta keskinäisille vaikutuksille ja kilpailusta

kiinnostumista. Myös Waldropin (1975) mukaan 7-vuotiaiden tyttöjen ja poikien sosiaalisuus on laadullisesti erilaista. Hänen tutkimillaan sosiaalisilla pojilla oli laajat toverisuhteet ja he leikkivät tavallisesti poikaryhmän kanssa. Hyvin sosiaalisilla tytöillä taas oli pyrkimys intiimeihin suhteisiin ystävän kanssa ja täten tunteiden, kokemusten ja fantasioiden jakamiseen enemmän kuin isommissa ryhmissä.

Suomalaisten 5-8-vuotiaiden lasten kehityksen seuranta-tutkimuksessa (Kalliopuska ym., 1984) havaittiin, että haastattelun ja arviointien avulla koottujen viisivuotiaiden tyttöjen ja poikien sosiaalis-emotionaalista kehitystä koskevien tietojen faktorirakenne oli erilainen: tyttöjen faktoreissa korostui sosiaalinen vuorovaikutus ja kyky yhteistoimintaan, kun taas pojilla oli keskeisenä tyytyväisyys itseensä ja työhön, kotileikkien karttaminen ja lisäksi erillisenä faktorina alistuvuus ja epävarmuus. Tutkijat pohtivat vanhempien ja muiden sosiaalistajien erilaisia odotuksia ja vaikutuksia arviointeihin. Koulunkäynnin alussa tyttöjen sopeutuminen oli opettajien mukaan yleisesti ottaen parempaa kuin poikien. Hyvin sopeutuneiden joukossa oli tyttöjä yhtä paljon kuin poikia, mutta huonosti sopeutuneiden joukossa poikia oli huomattavasti enemmän. Projektiiviseen testiin pohjautuen tutkijat päättelivät, että kahdeksan vuoden iässä vielä 62 % pojista oli samastunut vastakkaiseen sukupuoleen, kun tytöillä vastaava luku oli enää 10 %.

Kokonaisvaltaiseen havainnointiin ja arviointiin perustuva kuva kouluunsiirtymisvaiheessa olevien lasten yleisestä yhteistyökykyisyydestä jäsentyy siis huomattavasti, jos lisäksi tarkkaillaan yhteistoimintaa naturalistisissa tilanteissa kiinnittäen huomiota sen erityisiin tunnusmerkkeihin. Koska yhteistoiminta on ryhmäilmiö, sen onnistuminen edellyttää myös toisen osapuolen/toisten osapuolten panosta. Kokeelliset pelitilanteissa tehdyt lasten yhteistoiminnan tutkimukset on jätetty tämän katsauksen ulkopuolelle (yleiskatsaus esim. Cook ja Stingle, 1974).

1.4. Näkökohtia sosiaalisten taitojen pysyvyydestä esikouluikästä kouluikään

Yhteistoiminnan edellytysten keskimääräisistä kehitysmuutoksista alkaa olla runsaasti kumuloitunutta tietoa; tällaisia alueita ovat mm. kielen, roolinottokyvyn ja itseä ja toisia koskevien käsitysten kehitys. Tällä hetkellä ei kuitenkaan voida varmuudella päätellä, mitkä alle kouluikäisten lasten yksilöllisen käyttäytymisen eroista säilyvät kouluikään ja millaiset aikaisemman kehitysvaiheen sisällöltään erilaiset asiat ennustavat myöhempää kehitystä. Paljon pohdintaa on liittynyt mm. aktiivisuuden ja aggressiivisuuden (Olweus, 1979) sekä "ego resiliencyn" (Block ja Block, 1980) pysyvyyteen varhaisista vuosista lähtien ja myös 12-18-kuukauden iässä esiintyvän kiintymyssuhteen myöhempiin seuraamuksiin (Stroufe ym., 1983).

Pulkinen (1982a) on pitkittäistutkimuksessaan todennut huomattavaa pysyvyyttä opettaja- ja toveriarviointien perusteella sosiaaliselta käyttäytymiseltään ääriryhmiin (aggressiiviset, harkitsevat, mukautuvat ja ahdistuneet) kuuluvien lasten käyttäytymisessä kahdeksan vuoden iästä lähtien. Kagan (1982) olettaa, että merkitseviä korrelaatioita jopa aikuisten käyttäytymiseen alkaa esiintyä viiden-kuuden vuoden iästä lähtien. Näin ollen lapsi, joka tässä iässä kuuluu sadan lapsen ryhmässä aggressiivisimpien joukkoon, on todennäköisesti myös aggressiivinen aikuinen.

Block ja Block (1980) ovat kehittäneet laajan laboratorion menetelmien joukon ja Q-sort-tekniikan tutkiessaan "ego resiliencyä", joka heidän määritelmänsä mukaan on joustavuutta impulssien ja pyrkimysten hallinnassa kohdattaessa ympäristön ongelmia ja mahdollisuuksia. Tutkijat ovat havainneet, että alikontrolli ja ylikontrolli pysyvät vakaina 3 1/2 vuoden iästä 7 vuoden ikään. Buss, Block ja Block (1980) totesivat esikoulussa havaitun aktiivisuustason olevan yhteydessä kolme vuotta myöhemmin opettajan koulussa tekemiin arviointeihin. Ääriryhmiin kuuluneita lapsia kuvattiin elinvoimaisiksi, nopeatempoisiksi, levottomiksi ja huomionkipeiksi ja heidän vuorovaikutustaan tovereiden kanssa kilpailevaksi ja assertiiviseksi.

Analysoidessaan uudelleen Fels-instituutin pitkittäis-tutkimuksen aineistoa Battle ja Casey (1972) havaitsivat, että impulsiivisen, voimakkaan ja kontrolloimattoman motorisen käyttäytymisen kuvaukset olivat yhteydessä sekä positii-visten että negatiivisten sosiaalisten aloitteiden määrään. Poikien aktiivisuustaso pysyi suhteellisen vakaana kouluikässä ja oli edelleen yhteydessä dominointiin tovereita kohtaan. Esikoulussa aktiivisimmat tytöt olivat koulussa suosituimpia ja saavutusorientoituneempia mutta eivät enää dominoivia tai aggressiivisia. Kalliopuskan ym. (1984) seurantatutkimuksessa havaittiin, että tyttöjen hyvää kouluun sopeutumista ennusti se, että tyttö oli ollut päiväkodissa enemmän hyökkäävä kuin arka ja osallistunut myös häiriönte-koon. Yleensä kuitenkin sääntöjen ja rajojen noudattaminen päiväkodissa olivat yhteydessä hyvään koulusopeutuvuuteen.

Alle kouluikäisten lasten sosiaalisen kehityksen muutos-tutkimuksissa on usein jouduttu pitäytymään seurantavaihees-sa karkeisiin mittoihin kuten opettajan arviointiin lapsen sopeutumisesta kouluyhteisöön. Myöskään ei ole riittävästi otettu huomioon erilaisten aineistojen ja tiedonhankintata-pojen ja muutosten välisiä yhteyksiä. Blockin (Pulkkinen, 1982b) mukaan Q-data, joka on peräisin tarkkailijoiden yksi-löistä tekemistä arvioinneista (persoonallisuuden arvioin-nit, check list- ja Q-sort-menetelmät) yleensä osoittaa suu-rempaa käyttäytymisen stabiilisuutta ja konsistenssia kuin standardoiduista objektiivisista testi- tai laboratorioti-lanteista peräisin oleva T-aineisto. Tutkittaessa erityi-sesti lasten ja aikuisten välistä ja lasten keskinäistä yh-teistoimintaa kouluunsiirtymisvaiheessa ovat edelliset näkö-kohdat tärkeitä menetelmien valinnassa.

1.5. Tutkimuksen ongelmat

Tutkimuksessa pyrittiin selvittämään menetelmällisiä ja si-sällöllisiä kysymyksiä, jotka liittyvät koulunkäynnin alku-vaiheessa olevien lasten sosiaalisiin taitoihin ja niiden pysyvyyteen esikoulusta peruskouluun siirtymisvaiheessa. Erityisesti tutkimuksen kohteena oli lasten keskinäinen yh-teistoiminta ja oppimista tukeva vs. ongelmallinen yhteis-toiminta opettajan kanssa.

Koska koulunkäynnin alku on tärkeä vaihe lasta koskevien odotusten ja vuorovaikutustyylien muovautumisessa, pidettiin tärkeänä lasten sosiaalisten taitojen tutkimuksissa usein yksinomaisina tiedonhankintamenetelminä käytettyjen opettaja-arviointien validiteetin selvittämistä. Kokonaisvaltaisia arviointeja ja luonnollisten vuorovaikutustilanteiden yksityiskohtaisia rekisteröintejä on suhteellisen harvoin käytetty samassa tutkimuksessa. Koska sekä molaarisiin että molekulaarisiin tiedonhankintamenetelmiin sisältyy äärimuodossaan ongelmia (ks. s. 5), vältettiin tässä tutkimuksessa yleisiä sosiaalisen kyvykkyyden ja sosiaalisten ominaisuuksien arviointeja toisaalta jäsentämällä opettajien suorittamat sosiaalisten taitojen arvioinnit osakysymyksiksi ja toisaalta kirjaamalla vuorovaikutustapahtumat säilyttäen ilmiöiden luonnolliset seuraannot ja episodit. Lisäksi täydennettiin lasten keskinäistä yhteistoimintaa koskevia havaintoja järjestämällä pienryhmätilanteita koulumaailmassa.

Lasten keskinäistä yhteistoimintaa arvioidessa pidettiin keskeisenä, missä määrin oppilaat kykenivät koordinoimaan oman työnsä toisten työhön, pyrkimään yhteisiin tavoitteisiin, saamaan omia tavoitteitaan rakentavin keinoin ryhmän toteuttamaksi ja ratkaisemaan ristiriitoja. Toimintojen sisältöjä ja tilanteita korostava lähestymistapa teki mahdolliseksi tutkia sosiaalisten taitojen yleistymistä ja kiteytymistä vuorovaikutustyyliksi, jotka osoittavat joko erityistä sosiaalista kyvykkyyttä tai sosiaalisen kehityksen ongelmia.

Tutkimuksen ongelmat olivat:

1. Miten hyvin lastentarhanopettajien arvioinnit (molaaritaso) vastaavat luonnollisissa tilanteissa observoituja (molekulaaritaso) lasten keskinäisissä lasten ja aikuisten välisissä suhteissa ilmeneviä yhteistoimintataitoja?
2. Missä määrin koulunkäynnin alkuvaiheessa esiintyy opettajan ja oppilaiden välisessä suhteessa aikuisen hyväksikäyttöä tarvittaessa ja epäitsenäisyydestä tai muista syistä johtuvaa avun ja huomion tarvetta?
3. Millaiseksi kehittyy oppilaiden asiakeskeinen ja vapaa- muotoinen yhteistoiminta ja näihin liittyen kielellinen kommunikointi, konfliktien ratkaiseminen ja toisten puolesta toimiminen ensimmäisten koulukuukausien aikana?

4. Missä määrin voidaan koulualokkaiden keskuudessa erottaa vuorovaikutustyyplejä, jotka ilmentävät erityistä kyvykkyyttä yhteistoimintaan osallistumisessa tai yhteistoiminnan kehittymättömyyttä ja erityisongelmia?
5. Mitkä päiväkodissa arvioiduista ja observoiduista sosiaalisten taitojen aspekteista ennustavat parhaiten koulukäynnin alkuvaiheessa ilmenevää lasten keskinäistä ja opettajan ja oppilaiden välistä yhteistoimintaa?
6. Miten pysyvää on vuorovaikutustyypleiltään erilaisten lasten koulutyöhön osallistuminen ja tovereihin sopeutuminen ensimmäisen lukukauden aikana?

2. TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

2.1. Tutkimuksen yleinen kulku ja koehenkilöt

Tutkimukseen osallistui 213 6-7-vuotiasta lasta vanhempien. Perheet olivat suhteellisen homogeenisia mm. vanhempien koulutustason ja asumistason suhteen eikä mukana ollut yksinhuoltajaperheitä. Tätä näkökohtaa korostettiin siksi, että voitaisiin selvittää mahdollisimman yksityiskohdaisesti tutkimusprojektin yleisen ongelmanasettelun kannalta keskeisiä sosiaalisten taitojen sosiaalipsykologisen tason välitysmekanismeja. Tutkimushanketta ja sen tähänastisia päätuloksia on kuvattu raporteissa Alanen ym. (1978) ja Takala ym. (1979).

Perheiden kotipaikkakuntina olivat keskikokoinen kaupunki (Lahti), pieni teollisuuskaupunki (Outokumpu), teollistunut (Lievestuore) ja ei-teollistunut (Laukaa) maaseututaajama sekä syrjäseudut (Karstula, Kivijärvi, Saarijärvi ja Uurainen, eräässä tutkimusvaiheessa myös osia Pohjois-Karjalan läänin syrjäseuduista).

Tutkimushanke eteni vuosina 1976-78 siten, että maaliskuun kokuussa vuonna 1977 suoritettiin vanhempien haastatteluja (mm. perheen ajankäytöstä, kommunikaatioilmastosta, kasvatustavoitteista ja kasvatusmenetelmistä) sekä lasten haastatteluja ja testauksia (mm. lasten toimintoihin ja toverisuhteisiin sekä sosiaaliin havaintoihin ja minäkäsityksen eri aspekteihin liittyen). Samana keväänä toteutettiin lahtelaisissa, laukaalaisissa ja outokumpulaisissa päiväkodeissa tutkimus, jossa ulkopuoliset observoijat tarkkailivat 59 esikoululaisen sosiaalista toimintaa luonnollisissa tilanteissa. Lapsia arvioivat myös heidän omat opettajansa. Syksyn aikana elo-syyskuussa ensimmäisten luokkien opettajat havainnoivat ja kirjasivat koulualokkaiden sopeutumista kouluun sekä sosiaalisia taitoja. Kouluissa järjestettiin pienryhmätutkimus tämän jakson aikana. Ensimmäiset oppilasarvostelut syyslukukauden lopussa koottiin 100 tutkimukseen

osallistuneesta lapsesta. Uusintatutkimus toteutettiin keväällä 1978.

2.2. Lastentarhanopettajien arvioinnit

Lastentarhanopettajia varten laaditun lomakkeen täytti tavallisesti päiväkotiosaston henkilökunta yhdessä. Kysytyt sosiaalisten taitojen aspektit sekä yleisemmät koulukypsyyteen liittyvät asiat pyydettiin joko arvioimaan 2-5 luokkalisella asteikolla tai kuvaamaan vapaamuotoisesti (liite 1).

Erityistä huomiota kiinnitettiin opettajan ja lapsen välisen vuorovaikutussuhteen erityislaatuun, jota opettajat kuvasivat vapaamuotoisesti. Sen lisäksi kysyttiin aikuisten ja lasten vuorovaikutuksesta kolmea suhteellisen elementaarista asiaa.

Lasten ja aikuisten väliseen vuorovaikutukseen liittyivät seuraavat kysymykset:

- suhde päiväkodin aikuisiin (pidättyvä, avoin ja myönteinen, takertuva tai erityishuomiota vaativa)
- kontaktien runsaus aikuisten kanssa
- tunteiden osoittaminen aikuisille
- sääntöjen noudattaminen ja ohjaukseen suhtautuminen.

Lasten keskinäisissä suhteissa ilmeneviin sosiaalisiin taitoihin liittyivät seuraavat kysymykset:

- yksinolo
- leikkitovereiden määrä
- kykenevyys yhteistoimintaan
- aloitteet yhteistoimintaan
- leikkitoiminnat
- myötätunnon osoittaminen
- toisten puolesta toimiminen, esim. auttaminen
- riitaantumisen tiheys
- hyökkäävien aloitteiden tekeminen
- riitojen ratkaisemistapa

Lisäksi lastentarhanopettajia pyydettiin arvioimaan lasten omatoimisuutta arkipäivän tilanteissa sekä keskittymistä erilaisiin toimintoihin. Lastentarhanopettajien arvioinneista laskettiin toverisuhteissa ilmeneviä sosiaalisia taitoja osoittava summapistemäärä, johon kuuluivat sääntöjen noudattaminen, kykenevyys yhteistoimintaan, myötätunnon osoittaminen, toisten puolesta toimiminen ja riitojen ratkaisemisen konstruktivisuus (ks. liite 1).

2.3. Sosiaalisten taitojen tarkkailu päiväkodissa

Tarkkailijoina toimivat psykologian opiskelijat ja tutkijat, joilla kaikilla oli aikaisempaa observointikokemusta. Heitä koulutettiin tehtäväänsä päiväkotitilanteista tehtyjen kuvanauhojen ja valmiiden havainnointipöytäkirjojen avulla.

Jokaista lasta pyrittiin tarkkailemaan kolmessa opettajajohdoisessa tilanteessa (mm. opetus, laulu- ja askartelutuokiot) sekä lasten keskinäisissä vapaissa tilanteissa sisällä ja ulkona molemmissa kolme kertaa sekä kerran yhdessä rutiinitilanteessa (tavallisimmin syöminen) kussakin 10 minuutin ajan. Puutteellisiksi jääneiden tarkkailujaksojen vuoksi koodattiin jokaiselta lapselta seitsemän 7 minuutin pituista tilannetta. Havaintojen kirjaaminen tapahtui osittain tarkkailujakson aikana ja sitä täydennettiin sen päätyttyä. Huomiota kiinnitettiin vuorovaikutusepisodien sisältöön ja vuorovaikutuksen laatuun. Muistiin merkittiin, mitä lapsi teki/puhui, kenen kanssa vuorovaikutus tapahtui ja millaista vuorovaikutus oli laadultaan. Tarkkailijat laativat itse havainnointijärjestyksen eikä systemaattista aikaotostelmää käytetty.

Havainnointipöytäkirjat analysoitiin sekä suppeiden sosiaalisten aktien että sosiaalisten episodien janiissä ilmenevien sosiaalisten taitojen tasolla. Yleisen määritelmän mukaan (Harre, 1977) episodi on mikä tahansa sosiaalisen elämän luonnollinen katkelma, sillä on alku ja loppu ja se muodostaa usein ajallisesti tai paikallisesti rajatun tapahtuman. Näin ollen ei ole yksiselitteistä tapaa erotella episodeja. Tässä tutkimuksessa esiintyi ehjiä toimintakokonaisuuksia vähän jo tarkkailujaksojen lyhyiden vuoksi. Selvästi erotuivat vuorovaikutusprosessista kilpailu- ja riitatilanteet joko erillisinä esim. omistamista koskevana kiistoina tai osana laajempaa yhteistoimintaepisodia. Yhteistoiminta luokitettiin seuraaviin tasoihin mukailten Partenin (1932) ja Bürtchenin (1983) luokituksia:

I Yksinleikki. Lapsi leikkii yksin, eikä tee yrityksiä lähestyä toisia lapsia. Hän suorittaa omia toimintojaan, joilla ei ole yhteyksiä siihen mitä toiset tekevät.

II Toisten leikin seuraaminen. Lapsi viettää suurimman osan ajasta katselemalla toisten lasten leikkiä, kyselee tai tekee ehdotuksia, mutta ei leiki itse.

III Rinnakkain leikkiminen. Lapsi leikkii toisista riippumatta mutta tekee usein samankaltaisia toimintoja kuin muutkin, esim. käyttää samoja leluja. Ei yritä vaikuttaa toisten toimintoihin.

IV Assosiatiiivinen leikki. Lapsi leikkii toisten kanssa keskustellen yhteisestä toiminnasta. Lainailaan leikkimateriaalia, tehdään samoja toimintoja, mutta ryhmässä ei esiinny työnjakoa eikä toiminnan organisoitumista yhteisen tavoitteen ympärille.

V Varsinainen yhteistoiminta. Lapsi leikkii ryhmässä, joka on organisoitu jonkin materiaallisen tuotteen tekemiseksi, pelien pelaamiseksi tai roolileikkiä varten. Toiminta edellyttää erilaisia rooleja kuten johtajuutta. Ryhmässä on yhteenkuulumisen tunne.

Suppeiden yhteistoimintaan liittyvien sosiaalisten aktien luokitus pohjautui White ja Wattsin (1973), Whiting ja Whitingin (1975) sekä Pölkin (1976) luokituksiin ja edustaa samaa kuvaustasoa kuin Balesin (1970) määritelmä aktista vuorovaikutuksen pienimpänä itsenäisenä yksikkönä (liite 2). Täten suppea-alaiset sosiaaliset taidot olivat:

1. Vuorovaikutus päiväkodin aikuisten kanssa

- aikuisen huomion kiinnittäminen myönteisin keinoin erilaisiin tarkoituksiin
- aikuisen ohjauksen seuraaminen
- myönteisten tunteiden osoittaminen aikuiselle

2. Vuorovaikutus toisten lasten kanssa

- toverin huomion kiinnittäminen erilaisiin tarkoituksiin
- toverin käyttäminen välikappaleena (avun, tiedon tms.) saamiseksi
- toverin johtaminen myönteisesti tai neutraalisti
- toverin dominoiminen
- mallin antaminen toverille
- toverin ohjauksen tai mallin seuraaminen
- toverin vastustaminen
- myönteisten tunteiden osoittaminen toverille
- toverin puolesta toimiminen
- vihamielisyyden osoittaminen toverille verbaalisesti tai fyysisesti.

Tässä tutkimuksessa ei erikseen tarkistettu havainnoitsijoiden observointien yksimielisyyttä. Aikaisemmissa tutkimuksissa (Pölkki, 1976; Lyytinen, Pölkki ja Rasku, 1977) on edellisen kaltaisten yksittäisten aktien havaitsemisen yksimielisyys ollut kuvanauhalla arvioitaessa 85 % ja 71 %. Tässä tutkimuksessa havaintopöytäkirjojen koodauksen yksimielisyysprosentti oli keskimäärin 78 %, kun otos oli 34 % aineistosta ja yksimielisyysprosentti laskettiin kaavalla

$$100 \times \frac{2 \times \text{samojen merkintöjen lukumäärä}}{\text{kaikkien merkintöjen lukumäärä}}$$

2.4. Luokanopettajien havainnot koulutulokkaiden sosiaalisista taidoista koulunkäynnin alkuvaiheessa

Ensimmäisen luokan opettajien haastattelujen ja oppituntien tarkkailujen perusteella laadittiin opettajia varten lasten sosiaalisten taitojen tarkkailuohjeet, jotka sisälsivät myös esimerkkejä sosiaalisten taitojen kuvauksista. Opettajia pyydettiin kirjaamaan havaintonsa suorasanaisesti. Ne pyydettiin merkitsemään muistiin kolmena ajankohtana: heti koulunkäynnin alussa, syys-lokakuun vaihteessa ja loka-marraskuun vaihteessa. Tavallisimmin opettajat tekivät tarkimmat

merkinnät syyskuussa ja täydensivät niitä lokakuun lopussa. Menettelyä on kuvattu tarkemmin Takalan (1978) raportissa ja liitteessä 3.

Opettajia pyydettiin kirjaamaan havaintoja oppilaiden tottumisesta koulumaailman rutiineihin ja koulutyöhön sekä vuorovaikutuksesta toisten lasten ja aikuisten (lähinnä opettajan) kanssa. Opettajien esittämien kuvausten alkuperäinen luokitusrunko on liitteessä 4. Koodaajareliabiliteetti oli 89 % laskettuna kaavalla

$$100 \times \frac{2 \text{ x samojen merkintöjen lukumäärä}}{\text{kaikkien merkintöjen lukumäärä}}$$

Tässä tutkimusvaiheessa jatkettiin opettajien esittämien havaintojen analysointia siten, että opettajien eri ajankohtina esittämät tiedot yhdistettiin laajemmiksi sosiaalisten taitojen kuvauksiksi. Menettelytapa on kuvattu liitteessä 4. Satunnaisiin koulunkäynnin alkuvaiheen ongelmiin ei enää kiinnitetty huomiota, vaan keskeisenä pidettiin tarkkailujakson päättyessä loka-marraskuun vaihteessa vallinnutta tilannetta. Opettajien havainnoista saatiin seuraavat luokitukset:

A. Vuorovaikutus opettajan kanssa

1. Osoittaa aktiivisesti myönteistä suhtautumista, mahdollisesti erityisin huomionosoituksinkin, ei pikkulapsenomaisen riippuvainen, pyytää apua tarvittaessa.
2. Neutraalin asiallinen, mahdollisesti pidättyvä suhtautuminen.
3. Vaatii tarpeettomasti apua, toivoo usein kannustusta ja kiitosta, on opettajasta toiminnassaan (instrumentaalisesti) riippuvainen.
4. Suhtautuu opettajaan välinpitämättömästi tai vihamielisesti.

B. Osallistuminen asiakeskeiseen vuorovaikutukseen oppitunneilla

1. Vastaa aktiivisesti kysymyksiin, tekee aloitteita pyytäen puheenvuoron.
2. Vastaa kysymyksiin, tekee harvoin aloitteita.
3. Tekee usein aloitteita ja vastaa kysymyksiin impulsiivisesti odottamatta vuoroa.
4. Osallistuu harvoin vuorovaikutukseen, hyvin hiljainen, arka
5. Osallistuu vuorovaikutukseen välinpitämättömästi ja passiivisesti

C. Osallistuminen vapaaseen yhteistoimintaan tovereiden kanssa

1. Toimii aktiivisena aloitteentekijänä yhteisissä toiminnoissa, on toiset huomioonottava.
2. On aktiivisesti yhdessä monien kanssa.
3. On yhdessä tiettyjen lasten kanssa.
4. Yleensä seurailee toisia.

5. On paljon yksin.

D. Toisten puolesta toimiminen, erityisesti auttaminen

1. Toimii usein spontaanisti toisten puolesta.

2. Ottaa toiset huomioon, auttaa pyydettyään.

3. Osoittaa vaihtelevasti prososiaalista toimintaa: joskus toimii spontaanisti toisten puolesta, joskus ei auta pyydettyään.

4. Toimii harvoin toisten puolesta, vaatii usein itse apua, kommenttelee toisia.

E. Riitoihin osallistuminen ja niiden ratkaiseminen

1. Osallistuu harvoin riitoihin, aktiivisen sovitteleva.

2. Osallistuu harvoin riitoihin, usein pakenee tilanteesta, hakee aikuisen avuksi.

3. Osallistuu riitoihin melko usein, yleensä puolustautuu.

4. Usein myös riidan aloittaja, myös fyysistä hyökkäävyyttä, ei yleensä aktiivisesti pyri ratkaisuun.

Ensimmäisen lukukauden päättyessä opettajat arvioivat ensiluokkalaisia kunnassa käytössä olevalla arviointilomakkeella, jonka sisältö vaihteli jossain määrin. Yhtenäisimmät arviot saatiin äidinkielen ja matematiikan saavutusten lisäksi osallistumisesta koulutyöhön (arka tai välinpitämätön, melko innokas, innokas) ja sopeutumisesta kouluun ja tovereihin (on usein vaikeaa, tuottaa joskus vaikeuksia, sujuu vaikeuksista).

2.5. Pienryhmätutkimus

Opettajien esittämiä havaintoja täydensi seminaturalistinen pienryhmätutkimus. Tutkimuksessa pyrittiin selvittämään, miten koulualokkaat kykenevät osallistumaan yksinkertaisiin kolmen hengen ryhmän työskentely- ja oppimistilanteisiin, joissa on yhteinen tavoite. Tyypiltään tehtävät olivat ennen muuta yhteisiä ongelmanratkaisutilanteita ("collaborative problem solving").

Pienryhmätilanteissa varioitiin seuraavia seikkoja:

1. Tehtävän tuttuus ja vaikeusaste (tehtävien suorittamiseen vaaditut kielelliset ja yleiset kognitiiviset edellytykset vaihtelivat; tarkoituksena oli, ettei minkään osatehtävän suorittaminen ratkaisevasti riippunut vain yleisestä älykkyydestä vaan tavoitteiden, toiminnan, tunteiden ja kielellisen vuorovaikutuksen koordinoimisesta).

2. Tavoitteen strukturoinnin aste (valmis malli, sanalliset ohjeet, pelkät työskentelyvälineet).

3. Ulkoisten järjestelyjen ja materiaalien provosoivuus yhteistoimintaan (esim. yhteiset työskentelyvälineet).

Tehtävinä käytettiin legoilla rakentelua (yhteinen rakennus), keskustelua (parhaan leikki-pihan valitseminen valokuvista yhteiseen keskusteluun ja päätöksentekoon pohjautuen), uudenlaisella ongelmia sisältävällä, kaikille tuntemattomalla materiaalilla työskentely ja yhteiseen lopputulokseen

pääseminen (flexi-materiaali, jossa yhteensopimattomia osia) sekä askartelutehtävä, jossa yhteiseen lopputulokseen pääsy edellytti vuorottelua työvälineiden vähäisyyden vuoksi. Tilanteista arvioitiin seitsemän minuutin jaksot lukuunottamatta keskustelua, joka päättyi usein kolmessa minuutissa.

Tutkimus tapahtui koulun tiloissa, tavallisesti kirjastossa tai tyhjässä luokkahuoneessa. Tutkimukseen osallistui kaksi tarkkailijaa (tutkimusassistentti ja opiskelija) sekä avustaja, joka nauhoitti pienryhmätilanteet.

Tarkkailukategoriat laadittiin esikokeissa tehtyjen kuvanauhointien perusteella. Tutkimuksessa pyrittiin saamaan tietoa ennen muuta lasten osallistumisesta vuorovaikutuksen ja yhteistoiminnan etenemiseen sekä heidän yksilölliseen panokseensa tavoitteelliseen yhteistoimintaan osallistumisessa. Kuvausjärjestelmä laadittiin kaksitasoiseksi: yleisarvioinnit yhteistoiminnan laadusta ja spesifimpi aktitason kuvaus. Jälkimmäinen luokittelu pohjautui paljolti Pölkin (1976) käyttämiin tarkkailukategorioihin. Kokeneempi tarkkailija, tutkimusassistentti, suoritti vuorovaikutusaktien havainnoinnin ja teki myös yleisarvioinnit, opiskelija vain yleisarvioinnit. Vuorovaikutusaktit koodattiin 14 luokkaan ja yleisarvioinnit kohdistuivat seitsemään sosiaalisen taidon aspektiin. Pienryhmätutkimus on kuvattu tarkemmin raportissa Pölkki (1979).

Tässä tutkimusvaiheessa jatkettiin tulosten analysointia siten, että laadittiin uusi kielellistä kommunikointia kuvaava summaindeksi. Tavoitteena oli, että uusi summapistemäärä osoittaisi yhteistyötä edistävän kielellisen vuorovaikutuksen monipuolisuutta ja täten siihen sisällytettiin seuraavat luokat: huomautus toverille, kysymys tai pyyntö, vastaaminen tai neuvominen, ohjeen antaminen, toverin ohjauksen seuraaminen ja vastustaminen, aloite yhteisen toiminnan organisoimiseksi, ystävällinen kontakti ja prososiaalinen toiminta. Indeksia käytettiin kolmiluokkaisena:

F. Yhteistyötä edistävään kielelliseen vuorovaikutukseen osallistuminen

1. Kielellinen vuorovaikutus aktiivista, monipuolista ja yhteiseen työhön konstruktiiivisesti liittyvää.
2. Kielellinen vuorovaikutus melko aktiivista ja konstruktiiivista.
3. Kielellinen vuorovaikutus niukkaa tai ei edistä yhteistyötä.

Koska pienryhmätilanteet olivat yleensä melko asiakeskeisiä, niissä esiintyi suhteellisen vähän sekä myönteisiä että kielteisiä tunteiden ilmaisuja. Tässä tutkimusvaiheessa pidettiin keskeisenä yhteistoiminnan laadun arviointia, jota koskevia aikaisempia tuloksia tarkasteltiin uudelleen. Täten lasten yhteistoiminnan arvioinnissa ei käytetty mekaanisesti neljän tilanteen summapistemäärää, vaan lapsen osoittaessa vaihtelevaa käyttäytymistä eri tilanteissa yleisarvioinniksi tuli hänen vallitsevin toimintatyylinsä. Mikäli arviot jakaantuivat tasaa, valittiin parempi. Käytännössä ero entiseen luokitukseen verrattuna (Pölkki, 1979) kuitenkin jäi melko pieneksi.

G. Yhteistoiminta tavoitteisessa pienryhmätilanteessa

1. Tekee aloitteita yhteisen toiminnan ja tavoitteen organisoimiseksi, koordinoi oman työnsä toisten työn kanssa, kuuntelee ja ottaa huomioon toisten näkemykset.
2. Tekee aloitteita yhteistoimintaan, koordinoi työnsä toisten työn kanssa, ei aina ota huomioon toisten ehdotuksia, vaikka onkin enimmäkseen myönteinen.
3. On mukana yhteistyössä melko aktiivisesti, ei tee omia aloitteita, seurailee toisten työtä.
4. Työskentelee yksin koordinoimatta työtään toisten työhön.
5. Kilpailee toisten kanssa, suhtautuu kielteisesti tehtäviin, häiritsee toisten työtä.

3. TULOKSET

3.1. Lastentarhanopettajien arviointien ja naturalististen observointien menetelmällinen vertailu

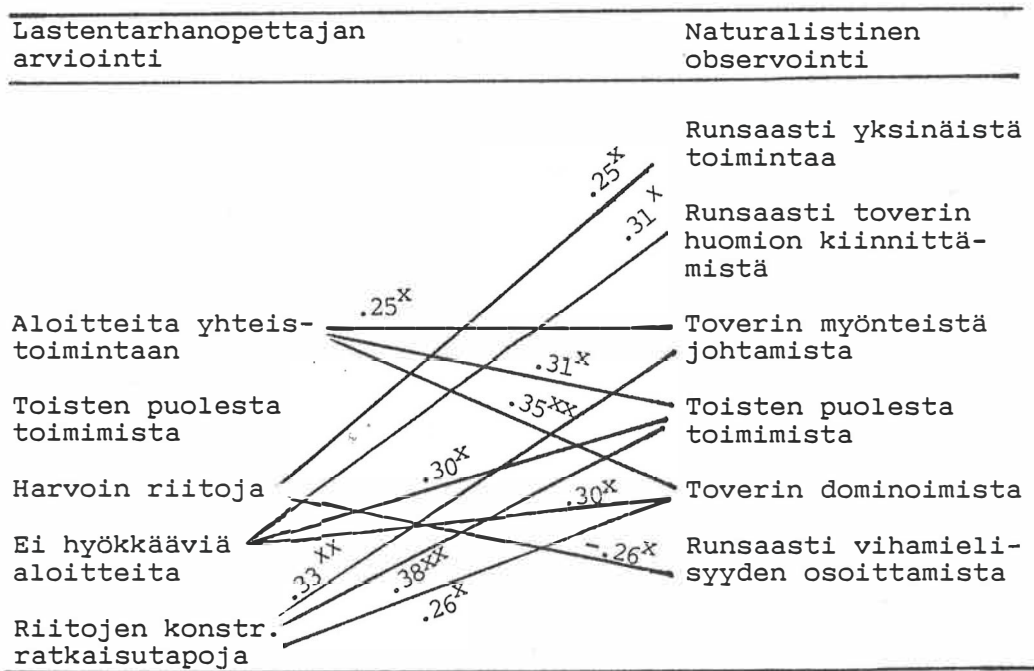
Tutkimusmenetelmiä vertaillaan aluksi tarkastelemalla lastentarhanopettajien arviointien ja observoitujen sosiaalisten taitojen keskinäisiä korrelaatioita. Menetelmien erojen havainnollistamiseksi tutkitaan myös niiden sisäisiä korrelaatioita.

Menetelmien vertailua jatketaan ja samalla kuvataan kohderyhmää, päiväkotilapsia, sisällöllisemmin tarkastelemalla ja vertailemalla lastentarhanopettajien sosiaalisilta taidoiltaan kehittyneiksi ja ongelmallisiksi arvioimien lasten observoitua sosiaalista käyttäytymistä. Pääpaino on lasten keskinäisissä suhteissa ilmenevän yhteistoiminnan ja sen komponenttien tarkastelussa, mutta eräitä aspekteja aikuisten ja lasten välisestä vuorovaikutuksesta esitetään myös. Aktitason tarkastelun lisäksi esitetään havaintoja lyhyistä sosiaalisten aktien seuraannoista, jotka ovat keskeisiä yhteistoiminnan kannalta. Tällaisia ovat mm. toverin huomion kiinnittäminen eri tarkoituksiin kuten vuorovaikutuksen aloittamiseksi ja siinä onnistuminen sekä toverin johtamiskyrkimykset ja niissä onnistuminen. Lopuksi analysoidaan eritasoisia yhteistoimintaepisodeja.

3.1.1. Lastentarhanopettajien arviointien ja naturalististen observointien korrelatiivinen tarkastelu

Lastentarhanopettajien arviointien ja luonnollisissa tilanteissa observeitujen sosiaalisten taitojen aspektien (sosiaalisten aktien tason) keskinäiset korrelaatiot ilmenevät kuvioista 1 ja 2 (sivut 22 ja 25). Täydellinen korrelaatiomatriisi on esitetty liitteessä 5.

Lasten keskinäisiin suhteisiin liittyviä sosiaalisia taitoja kuvaavasta korkeimpien korrelaatioiden kuviosta ilmenee, että arviointien ja observointien keskinäiset yhteydet olivat yleensä positiivisia ja johdonmukaisia, mutta ainoastaan viisi niistä oli merkitseviä 1 %:n riskitasolla ja lisäksi seitsemän 5 %:n riskitasolla.



Kuvio 1. Lastentarhanopettajien arviointien ja observeitujen sosiaalisten taitojen korkeimmat keskinäiset korrelaatiot (merkitsevyydet $p < .05$, $r = .25$; $p < .01$, $r = .32$; $p < .001$, $r = .41$; $N = 60$)

Kuvio 1 osoittaa, että arviointi yhteistoimintaa koskevista aloitteista korreloi merkitsevästi observeinteihin to-

vereiden myönteisestä johtamisesta ja toisten puolesta toimimisesta samoin kuin tovereiden dominoimisesta. Samat observoinnit korreloivat myös arviointeihin riitojen konstruktivisesta ratkaisemisesta. Lastentarhanopettajien arvioima hyökkäävien aloitteiden puute oli puolestaan merkitsevästi yhteydessä sekä observeituun toisten puolesta toimimiseen että toverien dominoimiseen. Opettajien mukaan harvoin riitaantuvien lasten havaittiin observoinneissa osoittavan merkitsevästi vähemmän vihamielisyyttä tovereita kohtaan usein riitaantuviksi arvioituihin verrattuna.

Edellisestä kuviosta siis ilmenee, että sosiaalisilta taidoiltaan kehittyneiksi arvioiduilla lapsilla ilmeni myös voimakasta toveriä dominointia eivätkä hyökkäävään aggressiivisuuteen liittyvät arviointien ja observointien väliset korrelaatiot kohonneet kovin korkeiksi. Näin ollen kouluunsiirtymisvaiheessa olevien lasten sosiaalisen kompetenssin ymmärtämiseksi on tärkeää tarkastella myös kummankin menetelmän sisäisiä korrelaatioita.

TAULUKKO 1. Lastentarhanopettajien arvioimien sosiaalisten taitojen aspektien keskinäisiä korrelaatioita. (Täydellinen korrelaatiomatriisi on esitetty liitteessä 5).

Sosiaalinen taito	1.	2.	3.	4.	5.
1. Aloitteet yhteistoimintaan					
2. Myötätunnon osoittaminen	.39**				
3. Toisten puolesta toimiminen	.48***	.65***			
4. Riitaantumisen vähäisyys	.10	.26*	.46***		
5. Hyökkäävien aloitteiden puute	.20	.16	.11	.51***	
6. Riitojen konstruktiiivinen ratkaisu	.39**	.02	.18	.10	.14

Lastentarhanopettajien arvioimien lasten keskinäisissä suhteissa ilmenevien sosiaalisten taitojen kesken oli useita korkeita korrelaatioita. Aloitteet yhteistoimintaan korreloivat erittäin merkitsevästi myötätunnon osoittamiseen,

toisten puolesta toimimiseen ja hyvin ristiriitojen ratkaisutaitoihin, mutta eivät riitaantumisen tiheyteen eivätkä hyökkäävien aloitteiden tekemiseen. Vähäinen riitaantuminen ja hyökkäävien aloitteiden puute korreloivat myös erittäin merkittävästi keskenään. Runsas prososiaalinen toiminta oli yhteydessä vähäiseen riitaantumiseen.

Observoitujen lasten keskinäisissä suhteissa ilmenneiden sosiaalisten taitojen keskinäiset yhteydet jäivät vähäisemmiksi kuin lastentarhanopettajien arvioinneissa havaitut.

TAULUKKO 2. Naturalistisissa tilanteissa observoitujen sosiaalisten taitojen aspektien keskinäisiä yhteyksiä. (Täydellinen korrelaatiomatriisi on esitetty liitteessä 5)

Sosiaalinen taito	1.	2.	3.	4.
1. Toverin johtaminen myönteisesti				
2. Toverin dominoiminen	.42**			
3. Myönteisten tunteiden osoittaminen	.19	.05		
4. Toisten puolesta toimiminen	.26*	.25	.39**	
5. Vihamielisyyden osoittaminen	.15	.24*	.11	.31**

Taulukosta 2 ilmenee, että myönteiset tunnesuhteet ja toisten puolesta toimiminen korreloivat erittäin merkittävästi keskenään. Myönteinen johtaminen korreloi sekä toisten puolesta toimimiseen ($p < .05$) että toverin dominoimiseen ($p < .001$) ja - toisin kuin opettajien arvioinneissa - jopa vihamielisyyden osoittaminen ja toisen puolesta toimiminen olivat merkittävästi ($p < .01$) yhteydessä keskenään. On muistettava, että observoidut vihamielisyyden osoitukset sisälsivät myös hyökkäävyyden. Näin ollen samoilla lapsilla havaittiin sekä runsasta prososiaalista toimintaa että aggressiivisuutta.

Lastentarhanopettajat siis näkivät yleisesti myönteisinä pidettyjen sosiaalisten taitojen aspektien korreloivan voimakkaasti keskenään, mikä voi olla pitemmän ajan kuluessa muodostunut kuva näiden taitojen konsistenssista ja tämänikäisten lasten osoittamasta sosiaalisen käyttäytymisen kognitiivisesta kontrollista. Observoinnit kuitenkin viittaavat siihen, että ainakin aktiivisilla lapsilla esiintyy vielä esikouluiän lopussa rinnakkain runsasta aggressiivisuutta ja toisten puolesta toimimista ja samoin toiseen vaikuttamista sekä myönteisen johtamisen ja ohjaamisen että painostamisen ja dominoimisen avulla. Lastentarhanopettajien arviointien perusteella muodostettujen ääriryhmien tarkastelu tuo vielä lisävalaistusta tähän asiaan (s. 27).

Lasten ja aikuisten väliseen vuorovaikutukseen liittyvät arviointien ja observointien väliset korrelaatiot on esitetty kuviossa 2.

Lastentarhanopettajan arviointi

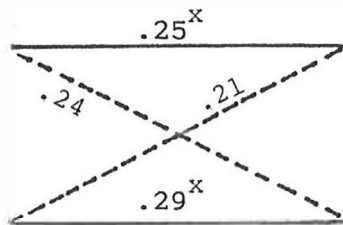
Naturalistinen observointi

Suhde aikuiseen riippuva tai erityishuomiota vaativa

$.28^x$

Aikuisen ohjauksen seuraaminen

Kiintymyksen osoittaminen aikuiselle



Myönteisten tunteiden osoittaminen aikuiselle

Kontaktien tiheys aikuisten kanssa

Aikuisten huomion kiinnittäminen

Kuvio 2. Lastentarhanopettajien arvioimien ja päiväkodissa observoitujen lasten ja aikuisten välisiin suhteisiin liittyvien sosiaalisten taitojen keskinäiset yhteydet (merkitsevyydet $r = .21$, $p < .10$, $r = .25$, $p < .05$, $N = 60$)

Koska yhden lapsen observointeihin jäi yleensä niukasti havaintoja aikuisten ja lapsen välisistä suhteista, supistuivat myös koodatut kategoriat kolmeen suhteelliseen ele-

mentaariseen luokkaan. Niiden yhteydet lastentarhanopettajien arvioimiin sosiaalisten taitojen aspekteihin eivät kohonneet korkeiksi, mutta olivat johdonmukaisia. Täten arvioidut ja observoidut myönteisten tunteiden osoitukset korreloivat merkitsevästi keskenään, samoin arvioitu kontaktien tiheys aikuisten kanssa ja observoitu aikuisten huomion kiinnittäminen. Kokonaisvaltainen arviointi aikuisen ja lapsen välisen suhteen laadusta (avoin, myönteinen vs. riipuva tai muuten erityishuomiota vaativa) korreloi merkitsevästi havaintoihin aikuisen ohjauksen (spontaanista tai vaatimuksesta tapahtuneesta) seuraamisesta.

Tutkittaessa esikouluikäisen lapsen ja opettajan välistä vuorovaikutusta ja yhteistoimintaa on keskeinen dimensio lapsen toiminnan itsenäisyys - avuttomuus tai epäitsenäisyys - ja siihen liittyen aikuisen hyväksikäyttö tarpeettomasti tai tarvittaessa. Erityistä aikuisten huomion tarvetta esiintyy lukuisista muistakin syistä. On ilmeistä, että vasta pitkäaikainen ulkopuolisten suorittama observointi voi antaa luotettavan kuvan aikuisen ja lapsen välisen suhteen laadusta ja luo pohjaa yksittäisten vuorovaikutustapahtumien ymmärtämiselle; jokainen uusi interaktiohan joko vahvistaa entisen suhteen laatua tai pyrkii muuttamaan sitä. Täten tässä tutkimuksessa keskeinen ja luotettavin opettajan ja lapsen yhteistoiminnan tietolähde on opettajan arviointi, jonka validisuutta tarkastellaan vielä vuorovaikutusepisodiin valossa (s. 35).

Lasten ja aikuisten välisen vuorovaikutuksen yhteys lasten keskinäisissä suhteissa ilmeneviin sosiaalisiin taitoihin on kiintoisa kysymys sekä eri menetelmien arvioinnin kannalta että sisällöllisesti. Lastentarhanopettajien arvioinneissa korreloi lasten keskinäisissä suhteissa ilmeneviä sosiaalisia taitoja osoittava summapistemäärä kontaktien runsauteen aikuisten kanssa ($r = .32$, $p < .01$) ja vähän heikommin myönteisten tunteiden osoittamiseen ($r = .33$, $p < .10$). Taulukossa 3 osoitetaan ristiintaulukoinnilla millainen yhteys opettajan ja lapsen välisen suhteen laadun ja toverisuhteissa ilmenevien sosiaalisten taitojen kesken vallitsee, kun lastentarhanopettajien arviointien summapistemäärä on luokitettu kolmeen luokkaan. Yhtä lasta lukuunottamatta kaikilla sosiaalisilta taidoiltaan parhaimpaan ryh-

mään kuuluvista (20 % kaikista) suhde aikuiseen oli arvioitu avoimeksi ja myönteiseksi, kun taas sosiaalisilta taidoiltaan heikoimmista (24 % kaikista) 66 %:lla oli pidättyväinen tai riippuva/erityishuomiota vaativa suhde aikuiseen.

TAULUKKO 3. Lapsen ja aikuisen välisen suhteen laatu ja toverisuhteissa ilmenevät sosiaaliset taidot lastentarhanopettajien arvioimina (%)

Lastentarhanopettajien arviointi	Sosiaaliset taidot toverisuhteissa		
	Heikot	Keskinkert.	Hyvät
Pidättyväinen	33	15	0
Avoin	33	21	92
Riippuva, erityishuomiota vaativa	33	21	8
N	12	34	12

3.1.2. Lastentarhanopettajien sosiaalisesti taitaviksi ja ongelmallisiksi arvioimat lapset naturalististen observointien valossa

3.1.2.1. Ääriyhmien kuvausta

Lastentarhanopettajien sosiaalisilta taidoiltaan parhaimpaan ryhmään arvioimien lasten joukkoon kuului kahdeksan tyttöä ja neljä poikaa ja ongelmallisimpiin neljä tyttöä ja yhdeksän poikaa. Prosentuaalisesti ääriryhmiin kuuluvien suuruudet olivat 20 % ja 24 %.

Tässä tutkimusvaiheessa ei päiväkodissa olleiden lasten kognitiivista kehitystasoa tutkittu, mutta joitakin heidän kehitystään koskevia yleisiä havaintoja sisältyy opettajien

antamiin taustatietoihin taulukossa 4. Koko ryhmää koskevia vastaavia tietoja on liitteessä 6. Sosiaalisilta taidoiltaan parhaimpaan ryhmään kuuluvista ei kenelläkään ollut keskittymisvaikeuksia tai hienomotoriikan ongelmia. Tarkasteltaessa lastentarhanopettajien kuvauksia sosiaalisesti ongelmallisten lasten keskittymisestä kuunteluun, ryhmätöimintaan tai yksilölliseen toimintaan ilmeni, että näistä lapsista 46 %:lla oli jonkinlaisia keskittymisvaikeuksia ja lisäksi 31 %:lla hienomotoriikan ongelmia.

Sosiaalisilta taidoiltaan heikoimmiksi arvioiduista ei lähes kahdeksan kuukauden päiväkodissa olon jälkeen kahdella (15 %) ollut lainkaan vakituisia leikkitovereita ja 46 %:lla vain yksi tai kaksi toveria. Parhaimmassa ryhmässä 25 %:lla oli yksi tai kaksi toveria ja 75 %:lla kolme tai useampia tovereita. Leikkitovereiden vähäinen määrä ei siis välttämättä ole osoitus heikoista sosiaalisista taidoista vaan yksin viihtymisestä.

Sosiaalisten taitojen summaindeksiin kuuluvissa sosiaalisten taitojen aspekteissa oli luonnollisesti suuria ääri-ryhmien välisiä eroja. Parhaimmassa ryhmässä kaikki kykenivät opettajan mukaan osallistumaan erilaisiin yhteistoiminnan muotoihin, kaikki osoittivat usein tai melko usein myötätuntoa tai toimivat toisten puolesta, riitaantuivat harvoin, eivät tehneet hyökkäviä aloitteita ja kykenivät ratkaisemaan ristiriitatilanteet sovitellen ja neuvotellen. Vastaavasti sosiaalisilta taidoiltaan ongelmallisimpien lasten ryhmässä kaksi lasta ei lainkaan kyennyt osallistumaan päivittäiseen yhteistoimintaan, kaikki yhtä lukuunottamatta tekivät harvoin tai melko harvoin aloitteita yhteistoimintaan, kukaan ei osoittanut usein tai melko usein myötätuntoa tai toisten puolesta toimimista, 69 % heistä riitaantui usein tai melko usein, 38 % oli hyökkäviä eikä kenelläkään ollut konstruktivisia riitojen ratkaisemistaitoja. Suhde aikuisiin oli kaikilla sosiaalisilta taidoiltaan parhaimpaan ryhmään kuuluvista yhtä lasta lukuunottamatta avoin, myönteinen ja riippumaton, kun taas 69 %:llä toiseen ääriryhmään kuuluvista oli erilaisia ongelmia.

TAULUKKO 4. Lastentarhanopettajien sosiaalisesti erittäin taitaviksi (N = 12) ja ongelmallisiksi (N = 13) arvioimien lasten keskittymiskyky ja toverisuhteissa ilmenevät sosiaaliset taidot sekä suhde opettajaan (%)

	Sosiaalisesti taitavat	Sosiaalisesti ongelmalliset
<u>Keskittyminen erilaisiin tilanteisiin*</u>		
ei vaikeuksia	100	54
vaikeuksia kuuntelemisessa	0	15
vaikeuksia ryhmätoiminnoissa	0	15
vaikeuksia yksilöllisissä toiminnoissa	0	15
<u>Leikkitoverien määrä*</u>		
ei ole tovereita	0	15
1-2 toveria	25	46
3-5 toveria	17	31
enemmän kuin 5	58	8
<u>Kykenee osallistumaan yhteistoimintaan</u>		
	100	85
<u>Aloitteita yhteistoimintaan</u>		
harvoin tai melko harvoin	17	92
melko usein tai usein	75	8
ei osaa sanoa	8	
<u>Myötätunnon osoittaminen toverille</u>		
harvoin tai melko harvoin		62
melko usein tai usein	100	0
ei osaa sanoa		38
<u>Toisten puolesta toimiminen</u>		
harvoin tai melko harvoin	0	85
melko usein tai usein	100	15
ei osaa sanoa	0	
<u>Tekee hyökkäviä aloitteita</u>		
	0	38
<u>Riitaantumisen tiheys</u>		
harvoin tai melko harvoin	100	31
melko usein tai usein	0	69
ei osaa sanoa	0	0
<u>Riitojen ratkaisemistapa</u>		
aikuisen hakeminen apuun	0	31
tilanteesta pakeneminen	0	23
toisten tahtoon alistuminen	0	0
puolustautuminen	0	31
pyrkimys sovittelulla ja neuvotella	75	0
ei osaa sanoa	25	15

<u>Suhde aikuiseen*</u>		
arka, varautunut	0	38
myönteinen, avoin	92	31
riippuva, erityishuomiota vaativa	8	31

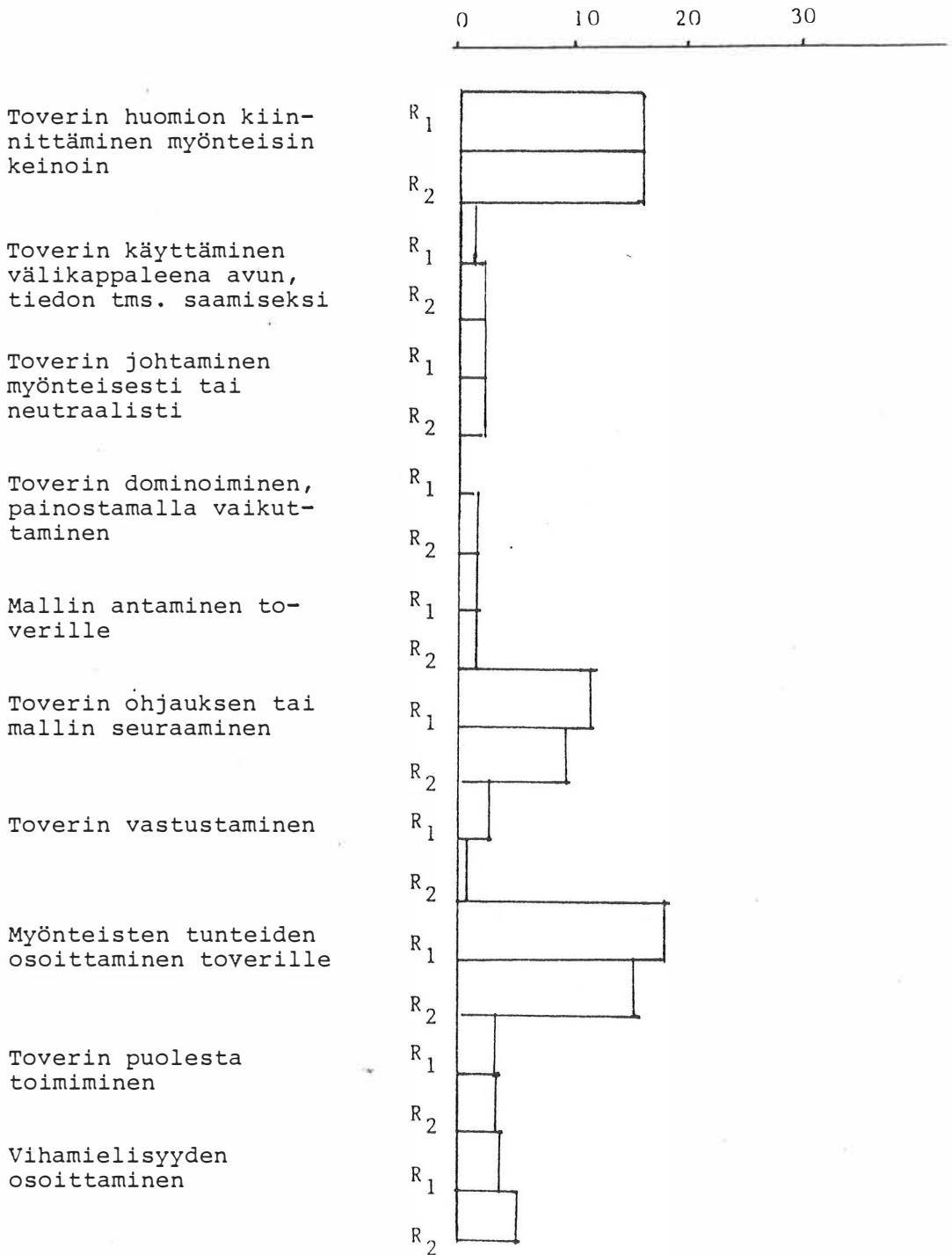
*) ei ole mukana sosiaalisten taitojen summaindeksissä

3.1.2.2. Lasten keskinäinen yhteistoiminta

Sosiaalisten aktien ja lyhyiden seuraantojen tarkastelu. Voidaan olettaa, että keskeiset rakentavan vastavuoroisen toiminnan tunnusmerkit tulisivat näkyviin jo sosiaalisten aktien ja lyhyiden seuraantojen tarkastelusta. Kuviossa 3 esitetty sosiaalisilta taidoiltaan kehittyneiksi ja ongelmallisiksi arvioitujen lasten sosiaalisten aktien jakauma kuitenkin osoittaa, etteivät ääriryhmät tällä tasolla eronneet toisistaan. Eroja ei ollut yhteistoimintaan liittyvien aktien kokonaismäärässä eikä myöskään yksittäisten kategorioiden esiintymisessä.

Vertailtaessa eri ääriryhmiin kuuluvien yksittäisten lasten sosiaalisten aktien jakaumia toisiinsa ja opettajien arviointeihin, ilmeni joitakin huomionarvoisia seikkoja. Parhaimmaksi arvioituun ryhmään kuuluvista kahdella lapsella, tytöllä ja pojalla, esiintyi runsaasti myös hyökkäävänsävyistä aggressiivisuutta, mutta näillä lapsilla aktien kokonaismäärä oli korkea ja heillä oli runsaasti myös prososiaalista toimintaa. Lastentarhanopettajien hyökkääviksi arvioimista viidestä lapsesta erottui tarkkailussa vihamielisyyttä runsaasti osoittavina vain kaksi ja heistäkin toisella oli runsaasti myös myönteistä sosiaalista käyttäytymistä.

On todennäköistä, että lyhytaikaisessa tarkkailussa esiintyy satunnaisuuksia ja tulkintavaikeuksia esimerkiksi symbolisen aggression ja rajujen leikkien ("rough and tumble play") erottamisessa varsinaisesta aggressiivisuudesta. Kuitenkin myös opettajat saattavat tehdä toistuvasti yksipuolisia havaintoja toisia dominoivien tai aggressiivisten käyttäytymismuotojen esiintymisestä. Esikouluiän lopulla hyökkäävyyttä voi esiintyä myös itsetunnoltaan vahvoilla



Kuvio 3, Sosiaalisten aktien prosentuaaliset osuudet lastentarhanopettajien arviointien mukaan sosiaalisilta taidoiltaan parhaimmilla (N = 12) ja heikoimmilla (N = 13) lapsilla. (R₁ = parhaimmiksi arvioidut, R₂ = heikoimmiksi arvioidut)

rakentavaan yhteistoimintaan kykenevillä lapsilla. Opettajien arvioinneissa on mukana enemmän tai vähemmän pitkäaikaiseen tuntemukseen pohjautuva tulkinta, jonka mukaan he suhteuttavat mahdolliset ristiriitaiset havaintonsa.

Vertailtaessa tarkemmin lastentarhanopettajien arviointien mukaan ääriryhmiin kuuluvien lasten sosiaalisten aloitteiden onnistumista ei havaittu ryhmien välisiä eroja. Esimerkiksi onnistuneita toverin huomion kiinnittämisyrityksiä yhteisen tarkkaavaisuuden kohteen saavuttamiseksi tai vuoro vaikutuksen aloittamiseksi oli parhaimmassa ryhmässä 77 % ja ongelmallisimmassa 70 %. Vastaavasti onnistuneita myönteisiä johtamispyrkimyksiä oli taitavimmassa ryhmässä 77 % ja heikoimmaksi arvioidussa 65 %.

Yhteistoimintaepisodit. Lasten keskinäisen yhteistoiminnan kannalta olivat päiväkodin tilanteista informatiivisimpia vapaat sisä- ja ulkoleikkitalanteet, joskin sitä koskevia havaintoja saatiin myös aikuisjohtoisten tilanteiden aikana. Havaintopöytäkirjoista tutkittiin, millaisia olivat kumpaankin ääriryhmään kuuluvien lasten kehittyneimmät yhteistoimintaepisodit käyttäen sivulla olevaa yhteistoiminnan tasojen kuvausta. Luokittelua vaikeutti esikouluikäisten lasten toimintasisältöjen heterogeenisuus esineleikeistä roolien ja sääntöjen tukemiin yhteistoimintoihin ja vapaaseen yhteisen idean toteuttamiseen esimerkiksi rakentelussa.

Vaikka lastentarhanopettajien arvioinnin mukaan kaikki lapset kahta sosiaalisilta taidoiltaan heikoimpaan ryhmään kuuluvaa lukuunottamatta kykenivät osallistumaan kaikenlaiseen yhteistoimintaan, paljastui suuria yksilöiden välisiä eroja observoitaessa yksittäisten lasten panosta yhteistoimintatilanteissa. Taulukosta 5 ilmenee yhteistoiminnan muodollinen taso, joka koskee toiminnan jäsentymistä yhteisen tavoitteen ympärille.

TAULUKKO 5. Sosiaalisesti taitaviksi ja ongelmaisiksi arvi-
tujen päiväkotilasten kehittyneimmän yhteistoi-
mintaleikin muodollinen taso

Yhteistoiminnan taso	Sosiaalisesti taitavat	Sosiaalisesti ongelmaiset
I-II Yksinleikki ja toisten leikin seuraaminen	0	2
III Rinnakkain leikkiminen, omat tavoitteet	2	3
IV Assosiatiiivinen leikki, keskustelu yhteisestä toiminnasta, ei työnjakoa	4	6
V Varsinainen yhteistoimin- ta, jossa yhteinen ta- voite	6	2

Luonnollisissa tilanteissa havaitut ääriryhmien väliset erot yhteistoiminnan laadussa eivät olleet aivan yhtä suuria kuin lastentarhanopettajien arviointien perusteella olisi voinut olettaa. Tämä johtuu osittain siitä, että vuorovai- kutusepisodimateriaalin perusteella ei voitu aina erottaa lapsen tavoitteita. Lisäksi varsinaisen yhteistoiminnan luo- kittelu on karkea, eikä siinä erotu riittävästi yksittäisen lapsen panos yhteisen toiminnan organisoimisessa.

Vielä 6-7-vuoden iässä lähinnä yksin tai rinnakkain leik- kivät lapset voivat olla yksin viihtyviä ja samanaikaisesti myös yhteistoimintaan kykeneviä tai sosiaalisilta taidoil- taan kehittymättömiä. Sosiaalisilta taidoiltaan heikoimmik- si arvioitujen ääriryhmään kuuluvien kahden lapsen yksinolo hyvin vakiintunutta, jopa tunne-elämän ongelmiin viittaavaa, olivathan nämä lapset olleet samassa ryhmässä ainakin kah- deksan kuukautta. Esimerkkejä tällaisen lapsen havaintopöy- täkirjoista:

Poika 120 leikkii yksin omassa nurkassaan kottikärryillä ja lapiolla. Nauraa poikien jalkapallopelille, katselee muita. Mättää hiekkaa välillä kärryihin. Yksi poika tulee puhumaan poika 120:lle, mutta poika 120 lähtee pois eikä sano mitään. Poika 120 jatkaa leikkiään omassa nurkkauksessaan, ts. lait- taan hiekkaa kärryihin koko loppuajan.

Poika 120 katsoo koko ajan muita lapsia, myös leikkijöitä piirin keskellä, ei laula mukana. Tuijottaa vain yhteen paikkaan ja hymyilee välillä. Työntää kaveria pois, kun tä-

mä koskettaa poika 120:tä. Kaveri tönäisee poika 120:tä, mutta tämä ei välitä mitään, katselee vaan ja istuu hiljaa.

Rinnakkainleikkivistä lapsista erottuivat lapset, jotka olisivat halunneet olla toverien kanssa monipuolisemmassa vuorovaikutuksessa mutta epäonnistuivat. Yhteistoimintaan pyrkiessään he käyttivät usein keinona voimakasta huomion kiinnittämistä itseensä:

Tyttö 058 kerää voikukkia toisen tytön kanssa. Huutaa poikaa J. luokseen. Tämä tulee mutta toisen tytön luokse. Tyttö 058 solmii nyt yksin voikukkaseppelettä. Menee sitten seuraamaan koppakuoriaista toisten lasten luo. Huutaa: "A. varo koppakuoriainen tulee niskaan!" A. ei reagoi. Tyttö 058 tekee taas yksin seppelettä ja vaeltaa muiden lasten mukana. Seuraa välillä kauempana muitten lasten touhuja. A. kiipeää paalun päälle. Tyttö 058 kiipeää perästä. Tyttö 058 huutaa: "M. tuo kukkia!" M. ei reagoi. Tyttö 058 katselee, kun A. tanssii paalun päällä. A. huutaa: "E., E.!" Tyttö 058 toistaa saman perässä. Tyttö 058 huutaa: "Minulla on sepele!" Toiset eivät reagoi.

Sosiaalisilta taidoiltaan heikoimmiksi arvioitujen yhteistoiminta pysähtyi usein alkuunsa puutteellisten risti-riitojen ratkaisutaitojen vuoksi. Ainakin kolmella lapsella oli suuria yksilöllisiä itsesäätelyn ongelmia. Esimerkkejä pelitilanteissa riitaantumisesta:

Poika 155 hakee pelin ja antaa kaverille, jonka jälkeen aletaan pelata. Pojat laittavat yhdessä peliä valmiiksi ja sitten alkaa peli. Heti tulee riitaa siitä, pyöriikö noppa vai ei. Noppa oli poika 155:n heittäjä ja hän väittää sen pyörineen. Poika 155 voitti väittelyn. Kaveri: "Ei tää oo violetti". Taas riitaa poika 155:n tekemästä siirrosta. Kaveri yrittää ottaa pelin. Poika 155 on niin pelin edessä, ettei kaveri sovi pelaamaan. Peli jatkuu taas, poika 155 yrittää pinnata, mutta kaveri huomaa. Poika 155 tekee kuitenkin niin kuin itse haluaa. Peli lopetetaan kesken. Poika 155 ottaa yhden tytön pelin tämän pelatessa sitä. Antaa periksi, kun tyttö sanoo: "Et ota".

Ulkona päiväkodin pihassa koko ryhmä. Poika 110 pelaa jalkapalloa kahden muun pojan kanssa. Poika 110 selittää pojalle T. mitä pitäisi tehdä. Siitä syntyy väittely. Poika T. ei antaisi muiden olla maalivahtina ja poika 110 haluaa olla kovasti. Poika 110 lyö pallon T:n kädestä: "Mä meen maaliin." Sitten kaikki kolme juttelevat vihaiseen sävyyn, istutaan paikoillaan. Poika 110: "Mä annan T:lle karkin, jos saan olla maalissa. Poika 110 pääsee maaliin.

Toiset huomioonottavan yhteistoiminnan yhtenä välivaiheena oli havaittavissa eräänlainen pakkoauttaminen, jossa auttaja itsepintaisesti pyrki toisen tilaa huomioonottamatta omaan tavoitteeseensa. Esimerkiksi:

Tyttö 187 menee luokkaan ja istuu yksin olevan tytön viereen. Tyttö pelaa ja pyytää tyttö 187 auttamaan, mutta tämä ei kuuntele. Tyttö juttelee yksin. Tyttö 187 innostuu, al-

kaa selittää ja siirrellä palikoita. Tyttö suuttuu ja yrittää häätää tyttö 187 pois. Tyttö 187 vaan siirtelee palikoita. Lopulta tyttö 187 antaa periksi, kuitenkin neuvoo toista, mutta tyttö ei tottele. Tyttö 187 lähtee pois, mutta tulee taas tytön luo ja auttaa palikoiden laittamisessa. Tyttö 187 nousee ja hakee itselleen uuden pelin ja kysyy tytöltä, miten sitä pelataan. Tyttö neuvoo.

Vaikka kaikilla sosiaalisilta taidoiltaan parhaimpiin kuuluviksi arvioiduista lapsista ei tarkkailun aikana havaittu varsinaista yhteistoimintaa, osalla oli kuitenkin selvästi vetovoimaa ja he olivat toverien huomion keskipisteenä kuten tyttö 150:

Tyttö 150 istuu tyttöjen S. ja U. keskellä ja piirtää. S. ja U. keskustelevat. Tyttö 150 katsoo heihin ja hymyilee. Tyttö 150 koskettaa S:aa ja näyttää S:n edessä olevasta lehdestä kuvia. U. koskettaa tyttö 150:a. Tyttö 150 piirtää, S. seuraa, mitä tyttö 150 tekee. Pöytään tulee M. ja tyttö 150 sanoo: "Sinäkin olet tullut." M. vastaa hymyllä ja tyttö 150 jatkaa piirtämistä. Tyttö 150 on pöydässä keskipisteenä.

Tavanomaisimpia assosiatiivisia leikkejä ja yksinkertaisia yhteistoimintoja syntyi hiekkalaatikossa, jossa yleensä ystävällisen ilmapiirin vallitessa keskusteltiin yhteisistä puuhista ja toteutettiin konkreetteja yhteistyöprojekteja, jotka eivät edellyttäneet etukäteissuunnitelmia. Esimerkiksi:

Tyttö 107 juttelee yhdelle tytölle, alkaa sitten leikkiä yksin autolla. Katsoo muitten leikkiä ja hymyilee. Mättää hiekkaa ja katselee välillä muita. "Mä laitan sulle", lupaa laittaa kuorman eräälle pojalle. Tyttö 107 laittaa kuormaa ja juttelee pojalle. He laittavat yhdessä kuormaa. Sitten poika lähtee pois ja tyttö 107 laittaa kuormaa yksin.

Kehittyneintä yhteistoimintaa esiintyi sosiaalisilta taidoiltaan parhaimmiksi arvioitujen joukkuepeleissä ja roolileikeissä. Lasten keskinäiset spontaanit observoidut roolileikit olivat suhteellisen yksinkertaisia ja lyhyitä, esim. hevosleikkiä, kun taas pitemmät leikit olivat usein aikuisien aloitteesta syntyneitä kuten sairaalaleikki. Oli havaittavissa, että eräillä innokkaasti roolileikkejä leikkivillä lapsilla oli pyrkimys kerätä "tähtirooleja" ja domioida muita. Toisaalta nämä lapset toimivat opettajan tukena ja osasivat ideoida ja organisoida leikkejä kuten esimerkiksi tyttö 015:

Tyttö 015 tuo opettajan apuna sänkyä varten superlonkappaleita. Laittelee valmiiksi sidetarvikkeita ja kieltää M:n osallistumisen, jolloin M. antaa myöten. Kysyy potilaalta, mitä tälle on tehtävä. Puhelin soi. Vastaa puhelimeen ja

hakee osastolle potilaan. Kiinnittää toisen hoitajan huomion sanomalla: "Kato mikä täällä on!" Sanoo mitä potilaalle on tehtävä. Laittaa sitten itse siteen eräälle potilaalle. Juoksee kastelemaan pumpulia. Näyttää opettajalle, miten märkää siitä tuli. Laittelee tarvikkeita valmiiksi. Touhuilee lääkkeitten kanssa. Kehottaa N:ää kävelyttämään J:tä ja N. tekee niin.

Oli myös havaittavissa, että kehittyneisiinkin yhteistointaleikkeihin liittyi konflikteja. Tarkasteltaessa yksityiskohtaisemmin eri ääriryhmiin kuuluvien lasten ristiriitojen laatua ja niiden tarkaisuyrityksiä ei konfliktien kokonaisuudessa havaittu merkitseviä eroja, mutta ongelmallisempaan ääriryhmään kuuluvilla oli toista ääriryhmää enemmän fyysisiä yhteenottoja ja vähemmän kielellisiä kiistoja. Kummassakin ryhmässä tavallisimmin kirjattu riidan ratkaisukeino oli oman näkökannan puolustaminen; havaintojen määrä tosin oli rajoitettu. Yhteistointataidoiltaan konstruktivisimmat lapset saattoivat jättää reagoimatta toisten aggressiota provosoiviin yrityksiin ja harjoittaa symbolista aggressiota. Esimerkiksi tällaisesta lapsesta:

Poika 151 on maalivahtina, ei kovin innostuneena. Ottaa hiekat kengästään. Poika tönäisee ja toinen tönäisee, istuu vaan rauhallisena. Muut väittelee jaosta. Pelaa rauhallisena. Istuu penkille, "taistelee" P:n kanssa, kaatuu ja nauraa. Potkii ja juoksee pallon perässä. Istahtaa hiekkakasan laidalle. Pyytää J:ltä hanskat ja saa. Korjaavat J:n kanssa "maalitolppansa". Lähtee muiden poikien kanssa kauemmaksi.

3.1.2.3. Opettajien ja lasten välinen vuorovaikutus

Lastentarhanopettajien arviointien mukaan kaikilla sosiaalisilta taidoiltaan parhaimpaan ryhmään kuuluvista yhtä lukuunottamatta oli heihin avoin ja myönteinen suhde, kun taas ongelmaryhmässä oli viisi pidättyvästi opettajaan suhtautuvaa ja neljä riippuvaista ja takertuvaa tai muuten erityishuomiota vaativaa lasta. Ääriryhmien välinen ero näkyi tarkkailussa siten, että sosiaalisilta taidoiltaan parhaimmiksi arvioidut osoittivat toista ääriryhmää enemmän myönteisiä tunteita aikuisille ja tekivät myös enemmän huomionkiinnittämisyrityksiä.

Opettajat tulkitsivat ongelmaryhmän kahden tytön ja yhden pojan riippuvuuden ja huomion tarpeen lähinnä emotionaalisen turvan hakemiseksi ja aikuisen omistelemiseksi ja yhdellä lapsella he katsoivat olevan myös toimintojen kehittymättö-

myydestä johtuvaa avun ja huomion tarvetta. Tarkkailupöytäkirjoista löytyi opettajien näkemyksiä tukevia episodeja:

Tyttö 058 vapaassa tilanteessa ennen uloslähtöä neljän muun lapsen ja tädin kanssa. "Onko tämä sinun kissa?" kysyy tyttö 058 pojalta. "Ei", vastaa poika. "Täti kato lanka irtos!" "Minä olen kohta valmis", huutaa kovaäänisesti pukeutuessaan. "Kissa ja perhonen", sanoo eräs tyttö. "Kissa, kissa", tyttö 058 matkii. "Oot sie minun kanssa?" tyttö 058 kysyy tytöltä. "Oon", tämä vastaa. "Hyvä, hyvä", huutaa tyttö 058. Eräs tädeistä tulee juuri työhön. Tyttö 058 hyppää tädin perään, että täti varmasti huomaisi hänet. Täti juttelee muutaman sanan tyttö 058:n kanssa. Tyttö 058 seurailee muitten pukeutumista. Menee sitten ensimmäisenä lapsita ulko-ovelle.

Opettajan kietoutuminen vuorovaikutussuhteisiin voi luonnollisesti tuoda subjektiivisuutta ja vaikeutta nähdä omaa osuutta näissä vuorovaikutuksissa. Havaintoja esim. riippuvuuden rohkaisemisesta ei kuitenkaan esiintynyt. Pikemminkin lyhytaikaisen tarkkailun perusteella saattoi saada kuvan taidoiltaan heikon lapsen avunpyyntöjen huomiotta jättämisestä, vaikka opettaja oli tietoisesti vahvistamatta kehittyneen lapsen liiallista suuntautumista aikuisiin.

Tyttö 187 on viiden muun lapsen kanssa saman pöydän ääressä askartelemassa kirjan sivuja. Tyttö 187 juttelee yksin ja tekee työtään. Katsoo mitä muut tekevät. Huutaa opettajalle: "L. tää meni pieleen." Ope ei vastaa ja tyttö 187 jatkaa piirtämistä. Huutaa kohta uudelleen opettajaa. Tämä ei vastaa. Menee opettajan luo toiseen pöytään ja alkavat yhdessä kirjoittaa."

Lastentarhanopettajien arviointien mukaan aikuiseen pidättyvästi tai arasti suhtautuvista viidestä lapsesta neljä havaittiin observoinneissa vähän aikuisten kanssa kontaktissa oleviksi ja niukasti myönteisiä tunteita osoittaviksi, mutta yksi oli myös myönteisessä kontaktissa runsaasti. Tässä tutkimuksessa ei siis havaittu yhtään aikuisiin avoimen vihamielisesti suhtautuvaa lasta.

Lyhytaikaisessa tarkkailussa näyttäytyvien yksittäisten lasten harvalukuisten aikuiskontaktien perusteella on siis vaikea tulkita aikuisen ja lapsen välisen interaktion laatua. Se on tulkittava paitsi suhteessa tilanteeseen ja kummankin osapuolen tavoitteisiin myös ymmärtäen sen pitkäaikaisen suhteen laatu, jota tietty interaktio edelleen vahvistaa, saattaa kyseenalaiseksi tai pyrkii muuttamaan. Kun tutkimuksen kohteena ovat kodin ulkopuolisissa aikuissuhteissa ilmenevät sosiaalisten vuorovaikutuksen perustaidot, on keskeistä esikouluiän loppuvaiheessa olevien lasten kas-

vava itsenäisyys instrumentaalisissa suorituksissa ja toisaalta kiinnostus tiedollisiin asioihin ja niihin liittyvä aikuisen ohjauksen tarve. Lapset, joilla on ylikorostunut tunteenomainen riippuvuus opettajaan, pelokas tai vihamielinen suhtautuminen häneen, kykenevät heikosti käyttämään aikuista avuksi uuden oppimisessa.

3.1.3. Diskussio: molaarinen ja molekulaarinen lähestymistapa lasten sosiaalisten taitojen tutkimuksessa

Tutkimuksessa vertailtiin molaarista (lastentarhanopettajan arviointi) ja molekulaarista (naturalistinen observointi) menetelmää lasten sosiaalisten taitojen, erityisesti yhteistoiminnan tutkimisessa. Kumpikaan käytetyistä menetelmistä ei edustanut näiden äärimuotoja, jollaisina voidaan pitää sosiaalisten persoonallisuuden piirteiden tai yleisen sosiaalisen kyvykkyyden arviointia ja erillisten elementaaristen sosiaalisen vuorovaikutuksen aktien rekisteröintiä (esim. katse, hymy).

Menetelmissä oli kuitenkin olennaisia eroja. Lastentarhanopettajien arvioinnit kohdistuivat lasten yhteistoimintataitojen komponentteihin yli tilanteiden (esim. yhteistoiminnan aloittaminen, ristiriitojen ratkaisemistapa), kun taas naturalististen observointien kohteena olivat päiväkodin keskeiset sosiaaliset tilanteet ja niissä ilmenevät sosiaaliset taidot. Havainnot kirjattiin suorasanaisten episodien muodossa säilyttäen tapahtumien luonnollinen seuraanto.

Observointien koodaajareliabiliteetti oli tyydyttävä. Alkuperäisten havaintojen observoijareliabiliteettia ei tässä kuten ei monissa muissakaan tutkimuksissa ole mainittu. Lytton (1980) on todennut, että monet naturalististen observointien tutkimuksista eivät sisällä tietoja observoijareliabiliteetista vaan ainoastaan koodaajareliabiliteetista. Hänen mukaansa vaikeus saavuttaa korkea havainnoijien keskinäinen reliabiliteetti on jyrkässä kontrastissa menetelmän validisuuden kanssa silloin, kun rekisteröinneissä säilytetään tapahtumien luonnollinen seuraanto.

Päiväkodeissa tapahtuneet observoinnit toteutettiin niukoin resurssein. Eri observoijien havaintopöytäkirjojen

tarkkuustaso vaihteli, vaikka koulutuksessa pyrittiin yhdenmukaiseen kirjaamiseen. Kuvanauhoilta tehdyissä observoinneissa pyrittiin takaamaan vähintään sama yksimielisyysprosentti kuin Lyytisen, Pölkin ja Raskun (1977) tutkimuksessa, ts. 71 %. Kaikki molekulaariset detaljit eivät kuitenkaan ole yhtä tärkeitä sosiaalisten taitojen tulkinnalle. Tavoitteena oli sama tarkkuustaso kuin Whitingin ja Whitingin (1975) kulttuurien välisessä vertailussaan käyttämä. Kuvanauhalle tai ääninauhalle rekisteröinti olisi lisännyt yksityiskohtia, mutta tuonut mahdollisesti muita ongelmia kuten vaikeuttanut erilaisten tilannetyyppiden mukaanottoa havainnoitavaksi.

Käytettäessä rinnakkain arviointi- ja observointimenetelmää voitiin demonstroida, miten yhdenmukaisia olivat observedut ja lastentarhanopettajien arvioimat sosiaaliset taidot. Menetelmien korrelatiivinen tarkastelu antoi kiinnostavaa tietoa mm. dominoivien tai assertiivisten ja aggressiivisten käyttäytymismuotojen keskinäissuhteesta ja yhteystestä prososiaaliseen toimintaan. Opettajien arvioinneissa myönteisinä pidetyt yhteistoiminnan komponentit korreloivat voimakkaasti keskenään, mutta eivät vihamielisyyden osoittamiseen. Naturalistiset observoinnit osoittivat, että toiminta lasten yhteisöissä sisältää runsaasti ristiriitoja. Myönteisten tunteiden osoittamista, prososiaalista toimintaa, toverin dominointia, jopa aggression eri muotoja esiintyy aktiivisilla lapsilla, jotka kykenevät myös kehittyneisiin yhteistoimintasuhteisiin. Tähän ovat kiinnittäneet huomiota myös Muste ja Sharpe (1957).

Verrattaessa opettajien sosiaalisesti erittäin taitaviksi ja ongelmallisiksi arvioimien lasten havainnoituja sosiaalisia taitoja ilmeni, etteivät ryhmät eronneet merkitsevästi sosiaalisten aktien esiintymistiheydessä eikä lyhyiden sosiaalisten aktien seuraannoissa. Erojen olisi voinut olettaa näkyvän ainakin yhteistoiminnan kannalta keskeisten aloitteiden (esim. toverin johtaminen) ja niiden onnistumisen määrässä. Selityksiä tähän voi löytyä paitsi reliabiliteettiongelmista ja aineiston niukkuudesta myös lapsiryhmien luonteesta. LaFreniere ja Stroufe (1985) ovat havainneet, että levottomissa lapsiryhmissä sosiaalisilta taidoiltaan

kehittyneet lapset eivät nouse samalla tavoin huomion keskipisteeksi kuin ollessaan rauhallisten ryhmien jäseninä.

Tässä metodisessa tarkastelussa lasten yhteistoimintaepisodit luokitettiin karkeasti Partenin (1932) luokitusta käyttäen. Lyhytaikaisissa observoinneissa oli niukasti esimerkkejä kehittyneimmistä yhteistoiminnan muodoista (esim. Nieciunski, 1984), joissa esiintyy työn yhteistä suunnittelua ja organisointia ilman aikuisen valvontaa. Lastentarhanopettajien arviointien perusteella muodostetut ääriryhmät erosivat toisistaan. Tapahtumien luonnolliset seuraannot säilyttäneet kirjaamistapa teki mahdolliseksi tarkastella lapsen aktiivisuutta, toimintatapaa ja mahdollista tavoitetta sosiaalisessa tilanteessa. Tarvittaisiin kuitenkin runsaammin eri tilannetyyppeihin liittyvää aineistoa, jotta voitaisiin luotettavasti arvioida, millaisia onnistumisen ja epäonnistumisen kokemuksia yhteistoimintataidoiltaan heikolle lapselle on muodostunut hänen pyrkiessään ryhmään, millaisia ryhmään pyrkimiskeinoja hän käyttää, millaisia ristiriitojen käsittelytapoja hänellä on jne.

Molaarisiin arviointeihin helposti liittyvien virhelähteiden minimoimiseksi on arvioitsijoita opastettava yksityiskohtaisemmin. Esimerkiksi pyydetessä arviointia lasten sosiaalisesta kyvykkyydestä arvioitsijoita voidaan pyytää kohdistamaan huomionsa niihin sosiaalisiin tilanteisiin, joihin arvio halutaan yleistää. Näin on mahdollista muodostaa eräänlainen profiili sosiaalisista taidoista. Säännöllisesti mutta harvoin ilmenevien sosiaalisten taitojen tutkimisessa voidaan käyttää järjestettyjä tehtäviä, joissa on haasteita tiettyjen taitojen esiintymiselle. Näiden kriittisten tehtävien ekologinen validiteetti olisi pyrittävä takaamaan.

3.2. Koulualokkaiden sosiaaliset taidot

3.2.1. Sosiaalisten taitojen komponenttien keskinäiset yhteydet

Opettajien syyslukukauden puoliväliin asti havainnoimien ja järjestetyissä pienryhmätilanteissa ilmenneiden sosiaalisten taitojen keskinäiset yhteydet on esitetty korrelaatiomatriisissa taulukossa 5.

TAULUKKO 5. Koulualokkaiden sosiaalisten taitojen korrelaatiot

Sosiaalinen taito	1.	2.	3.	4.	5.	6.
1. Vuorovaikutus oppitunnilla (OP)						
2. Vuorovaikutus opettajan kanssa (OP)	33***					
3. Vapaa yhteistoiminta тов. kanssa (OP)	21**	20**				
4. Toisten puolesta toimiminen (OP)	37***	37***	08			
5. Riitojen ratkaiseminen (OP)	19*	23**	04	37***		
6. Yhteistyötä edist. kiel. vuorovaikutus (PR)	04	13	11	01	20*	
7. Tavoitteinen yhteistoiminta (PR)	08	05	20*	18*	07	34***

Korrelaatiokertoimien merkitsevyydet (N = 150)

$r = .16, p < .05, r = .21, p < .01, r = .27, p < .001$

OP = luokanopettajan arviointi (ks. s. 17)

PR = pienryhmätutkimuksessa tehty arviointi (ks. s. 20)

Opettajien havainnoimista sosiaalisten taitojen komponenteista vuorovaikutus opettajan kanssa ja vuorovaikutus oppitunnilla korreloivat merkitsevästi kaikkiin muihin opetta-

jien arvioimiin sosiaalisten taitojen aspekteihin. Vuorovaikutuksen laatu opettajan kanssa kuvasti tässä suhteessa lasten puolelta ilmennyttä itsenäisyyttä ja myönteistä suhtautumista opettajaan vs. ongelmia opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa, erityisesti riippuvuutta ja huomion tarvetta tai kielteistä suhtautumista opettajaan.

Pienryhmätilanteissa observoitu konstruktiivinen ja aloitteinen yhteistoiminta korreloi merkitsevästi ($p < .05$) opettajien havainnoimaan toisten puolesta toimimiseen ja vapaa-ajan yhteistoimintaan toverien kesken, jossa siis heijastui pyrkimys rakentavalla tavalla johtaa toisten toimintoja ja osallistua yhteisiin toimintoihin vs. seuraila toisia tai olla paljon yksin.

3.2.2. Koulualokkaiden vuorovaikutus opettajan kanssa

Tässä tutkimusvaiheessa käytettävä aikuisten ja koulualokkaiden välistä vuorovaikutusta kuvaava luokitus osoittaa ennen muuta oppilaiden ja luokanopettajien kanssakäymisen laatua. Opettajat olivat myös kirjanneet satunnaisia havaintoja ja lasten vuorovaikutuksesta erityisopettajan tai terveydenhoitajan kanssa, esim. kuvaten tiettyjen lasten innokkuutta uusiin aikuiskontakteihin. Opettajien mainintoja omasta roolistaan suhteessa lapseen ei ole erikseen tarkasteltu, mutta ne liittyvät käytettyyn luokitukseen siten, että luokkaan "neutraalin asiallinen tai pidättyvä" kuuluu mainintoja kunnioittavasta suhtautumisesta opettajaan ja luokkaan "riippuva, erityishuomiota vaativa" liittyy mainintoja äidillisestä tai kaverillisesta opettajan roolista. Opettajan ja oppilaiden välisen vuorovaikutuksen laatu ilmenee taulukosta 6.

TAULUKKO 6. Koulualokkaiden ja opettajan välinen vuoro-
vaikutus syyslukukauden puoliväliin mennessä
(%)

Vuorovaikutuksen laatu	Tytöt	Pojat	Koko ryhmä	P
Aktiivisen myönteinen, itsenäinen	46	45	45	
Neutraalin asiallinen, pidättyvä	26	26	26	ns.
Riippuva, erityishuo- miota vaativa	25	26	26	
Välinpitämätön, viha- mielinen	3	3	3	
N	95	118	213	

Opettajien mukaan tarkkailujakson päättyessä syyslukukau-
den puolivälissä 45 % lapsista oli itsenäisiä suhteessaan
opettajaan ja oli opettajan kanssa avoimen myönteisessä vuo-
rovaikutuksessa. Osa lapsista osoitti kiintymystään erityi-
sin huomionosoituksinkin tai tarjoten apuaan opettajalle.
Tätä ilmiötä muutama opettaja erityisesti korosti kuvaten
tällaista oppilasta "opettajan oikeaksi kädeksi", josta
opettajalle on apua myös toisten lasten opettamisessa.

Esimerkiksi tyttö 163:lla on opettajan mukaan: "erittäin
iloinen, avoin suhde opettajaan. Ei vaadi erityishuomiota.
Noudattaa tarkasti ohjeita. Aina valmis auttamaan. Saa-
tuaan työnsä valmiiksi usein ennen muita tarjoaa apuaan
opettajalle. Kertoo omista asioistaan opettajalle väli-
tunnilla."

Monipuolisimpia kuvauksia opettajat esittivät lapsista,
jotka jollakin tavoin vaativat erityistä huomiota. Tällai-
sia lapsia oli opettajien havaintojen mukaan syyslukukauden
puolivälissä vielä 25 % oppilaista. Heidän joukostaan erot-
tui selvästi pieni ryhmä (3 %) hyvin epäitsenäisiä, koulu-
valmiuksiltaan kehittymättömiä lapsia, jotka tarvitsivat
runsaasti opettajan apua selviytyäkseen päivittäisistä teh-
tävistään. Näillä lapsilla oli vaikeuksia mm. pukeutumisese-
sa ja muissa hienomotoriikkaa vaativissa toiminnoissa.

Jotkut lapsista esiintyivät alkuaikoina hyvinkin huomiota herättävästi, mutta tasaantuivat ensimmäisten viikkojen aikana. Suurin osa opettajien riippuvaisiksi kuvaamista lapsista oli aikuiseen luottavaisesti suhtautuvia ja häntä todennäköisesti äidin korvikkeena pitäviä. Täten nämä lapset olettivat, että aikuiselta voi saada rajattomasti aikaa myös lapsiryhmässä.

Esimerkiksi tyttö 187 oli opettajan mukaan "tuttavallinen, puhuttelee nimeltä. Saattaa esittää asioita hyvin vaativasakin sävyssä. Usein nykäisee liepeestä ohimennessään: 'M. kato multa ensin'."

Opettajien kuvauksista oli jossain määrin havaittavissa heidän yleinen suhtautumistapansa tiettyihin lasten käyttäytymismuotoihin, esimerkiksi tunteiden osoitukseen ja lapsen osoittamaan runsaaseen opettajan ihailuun, joka voi olla merkki myös lapsen yrityksestä päästä merkitykselliseen ja kehittävään vuorovaikutussuhteeseen opettajan kanssa (Ausbelin kuvaama satellization-ilmiö). Myös ääneen puhuminen ja pelleily olivat eräiden lasten keinoja saada huomiota.

Pelkästään opettajien kuvausten perusteella ei voida varmuudella arvioida, miten monta emotionaalisesti ongelmallista ja aikaisemmissa aikuissuhteissaan turvatonta lasta koululokkaiden joukossa oli; opettajat tosin esittivät myös joidenkin lasten kasvuoloista omia tietojaan. Kuitenkin noin viidellä prosentilla koululokkaista vaatimukset saada opettajan yksilöllistä huomiota olivat vielä syyslukukauden puolivälissä hyvin korostuneita ja näillä samoilla lapsilla myös toverisuhteet olivat puutteelliset.

Esimerkiksi vielä lokakuun lopussa tyttö 004 "odottaa entistä enemmän apua tekemisilleen. Sanoo esim. usein kuvaamataidon tunnilla "onko minulla hyvä?" Pyytää apua monesti hyvin yksinkertaisissakin asioissa esim. laskutehtävissä, vaikka hänen taitonsa edellyttävät osaamista."

Opettajilla oli hyvin vähän kerrottavaa lapsista, jotka olivat vuorovaikutuksessaan opettajan kanssa hyvin asiallisia. Joidenkin lasten kohdalla esiintyi mainintoja pelokkuudesta ja arkuudesta vielä syyslukukauden puolivälissä.

Koululokkaiden joukossa oli viisi lasta, joiden vuorovaikutus opettajan kanssa pysyi koko tarkkailujakson ajan hyvin ongelmallisena. Nämä lapset olivat omaehtoisia ja joutuivat helposti ristiriitoihin myös tovereiden kanssa. Yhden lapsen opettaja pohti omaa osuuttaan seuraavasti:

(Syyskuun alussa) Poika 019 "suhtautuu opettajaan ylimielisesti. Kieltäytyy noudattamasta ohjeita. (Lokakuun lopussa) "Ei vieläkään suhtautuminen ole välitöntä. Syy voi olla minussakin. Poika 019:lle pitäisi olla enemmän aikaa. Hän passiivisena unohtuu helposti omiin oloihinsa. Koska hänestä usein kannellaan, kontaktit opettajan kanssa ovat monesti negatiivisia."

Opettajan kanssa kielteisessä vuorovaikutussuhteessa olleiden lasten tunteenilmaisut saattoivat olla rajuja etenkin, jos opettaja oli vaativa.

Esimerkiksi poika 147 "pitää opettajaa lähinnä vertaisenaan. Ehkä joitakin kiintymyksen osoituksia on, mutta suuttumusta myös usein. Kun opettaja vaatii häneltä ehdotonta kuuntelua tai rnkaisee häiritsemisestä, hän suuttuu kovasti ja aikoo karata kotiin. Opettajan ohjeita hän noudattaa, mutta ei suinkaan aina. Sanoo monesti suoraan vastaan: "ei minä en."

Opettajien kuvauksista oli havaittavissa, miten eri tavoin opettajan ja oppilaiden välinen vuorovaikutus vakiintui ensimmäisten koulukuukausien aikana. Suurin osa lapsista tottui tietynlaiseen suhteeseen hyvin nopeasti, kun taas ainakin neljänneksellä lapsista esiintyi vielä syyslukukauden puolivälissä suurta vaihtelua ja opettajan ja oppilaan välisen suhteen "testailua". Kysymyksessä on luonnollisesti kaksisuuntainen tapahtuma, johon myös opettaja vaikuttaa.

3.2.3. Koulualokkaiden kommunikointi ja yhteistoiminta asiakeskeisissä tilanteissa

Tässä jaksossa tarkastellaan oppilaiden osallistumista vuorovaikutukseen oppitunneilla ja heidän panostaan koulussa järjestetyissä pienryhmätilanteissa, joissa he joutuivat yhdessä ratkaisemaan neljä erilaista ongelmatilannetta (s. 17) ilman oman opettajan läsnäoloa. Jakaumat ilmenevät taulukosta 7.

TAULUKKO 7. Koulualokkaiden asiakeskeinen kommunikointi ja yhteistoiminta oppitunnilla ja pienryhmässä (%)

Sosiaalinen taito	Tytöt	Pojat	Koko ryhmä	P
<u>Asiakeskeinen kommunikointi oppitunnilla</u>				
aloitteinen, aktiivinen	40	23	30	
vastaa relevantisti	20	26	23	
aloitteinen, impulsiivinen	23	38	30	
arka	14	10	12	
passiivinen tai välinpitämätön	3	3	3	.05
<u>Yhteistyötä edistävä kielellinen vuorovaikutus pienryhmässä</u>				
aktiivinen, monipuolinen	27	27	26	
aktiivinen	42	53	48	
niukka, yksipuolinen	31	21	26	
<u>Osallistuminen tavoitteiseen yhteistoimintaan pienryhmässä</u>				
aloitteinen, konstruktivinen	16	15	16	
aktiivinen, melko konstrukt.	37	24	30	
melko aktiivinen, seurailee	38	48	44	.10
työskentelee yksin	9	6	7	
kilpailee, häiritsee	0	7	3	

Opettajien mukaan tytöt oppivat vuorovaikutuksen perustaidot tunnilla nopeammin kuin pojat. Tarkkailujakson päättyessä 40 % tytöistä ja 23 % pojista osallistui tuntivuorovaikutukseen aktiivisesti tehden myös omia aloitteita mutta pyytäen puheenvuoron. Impulsiivisesti omia huomautuksiaan esittäviä lapsia oli tytöistä 23 % ja pojista 38 %.

Impulsiivisena opettaja piti mm. poika 110:ta, joka opettajan mukaan "on hyvin aktiivinen tunnilla. Aivan tahtoo hermostua, jos ei pääse vastaamaan. Tekee kaikesta itsekin puhumisaloitteita. Puhuu aina samanaikaisesti toisten kanssa."

Neljännes koulualokkaista sopeutui syyslukukauden puoliväliin mennessä koulutyöskentelyyn olematta erityisen aktiivinen, impulsiivinen tai arka. Passiivisesti koulutyöhön

osallistuvien ryhmä (3 %) oli sama kuin opettajaan kielteisesti suhtautuvien joukko. Lapsista 12 % osallistui niukasti vuorovaikutukseen tunnilla ja opettajat tulkitsivat tämän arkuudesta johtuvaksi. Tämän ääriryhmän käyttäytymisessä opettajat havaitsivat muutoksia tarkkailujakson aikana, vaikka kyseiset lapset vielä sen päättyessä osallistuivat tovereitaan vähemmän vuorovaikutukseen tunneilla ja niiden ulkopuolella.

Opettajan havaintojen mukaan esimerkiksi poika 120 oli syyskuun alussa "äärettömän arka ja hiljainen. Hymyilee jos saa turvallisesti olla paikoillaan eikä tarvitse osallistua." Lokakuun alussa tämä lapsi "on jo vähän vapautuneempi. Nauttii selvästi saatuaan itsestään niin paljon irti, että menee taululle suorittamaan toisten kanssa jonkin tehtävän." Lokakuun lopussa oli jo "huomattavaa vapautumista esiintymisessä. Viittaakin aika usein. Vastaa jopa kuuluvasti. Nauttii itsekin onnistumisestaan silminnähävästi."

Pienryhmätutkimuksen neljä tilannetta erosivat mm. sen suhteen, miten valmiiksi tavoite oli määritelty ja missä määrin oli välttämätöntä käyttää kieltä ongelman ratkaisemiseksi. Kaikki lapset olivat ainakin koulussa osallistuneet pienryhmiin. Ryhmien kesken oli suuria eroja innostuneisuudessa, mikä oli selvästi havaittavissa ääninauhalta, joka oli tarkoitettu koodauksen tueksi. Vuorovaikutuksen molekulaarisemmassa tarkastelussa (ks. Pölkki, 1979) ilmeni, että oppilaat tulkitsivat tavallisimmin tilanteet asiakeskeisiksi ja käyttivät suhteellisen niukasti aikaa välittömään sosiaalis-emotionaaliseen vuorovaikutukseen.

Arvioitaessa yksittäisten lasten panosta yhteisen lopputuloksen aikaansaamiseksi havaittiin, että koulualokkaista 15 % oli erityisen taitavia yhteisen toiminnan organisoimisessa, toisten esittämien näkökantojen huomioonottamisessa ja toiminnan koordinoimisessa ainakin kahdessa tilanteessa. Taito ilmeni erityisesti keskustelutilanteessa, jossa ei ollut mahdollista pelkästään toimimalla edetä, vaan vaadittiin mielipiteiden koordinoimista ilman aikuisen tukea. Myös yksi toiminnallisista ongelmanratkaisutilanteista edellytti runsaasti toimintojen koordinoimista ja keskustelua, sillä siihen ei ollut olemassakaan täysin tyydyttävää ratkaisua ja kaikki olivat samassa lähtötilanteessa.

Suurin osa koulualokkaista (44 %) ennen muuta seuraili aktiivisempien työskentelyä eikä tehnyt omia aloitteita. Lapsista 30 % oli hyvin aktiivisia ja konstruktivisia, mut-

ta taidot saada omat ehdotukset myös toisten hyväksymiksi olivat vielä kehittymättömiä. Lapsista 7 % työskenteli yksin yrittämättäkään liittää omaa toimintaansa muiden työhön. Jopa pyydetessä jokaisen osatehtävän liimaamista samalle alustalle askartelutehtävässä, he jäivät sivuun. Pienryhmätilanteissa erottui viisi poikaa (3 %), jotka kilpailivat toisten kanssa pyrkien omiin tavoitteisiinsa ja häiriten toisten työskentelyä. Kahdessa ryhmässä oli kaksi tällaista lasta, jotka näyttivät nauttivan keskinäisestä kilpailusta ja olivat hyvin innostuneita.

Lasten kesken oli suuria yksilöiden välisiä eroja kielellisen vuorovaikutuksen määrässä. Ääriryhmään kuului lapsia, joiden osuudeksi kirjattiin alle 10 aktia neljän tilanteen aikana. Yhteistoimintaan parhaiten osallistuneet lapset kommunikoiivat myös kielellisesti yhteisen hankkeen tilasta ja tavoitteista.

On muistettava, että koulualokkaiden kokemukset pienryhmiin osallistumisesta ennen koulunkäynnin alkua vaihtelevat suuresti. Kuitenkin koulunkäynnin alkuvaiheessa havaitut erot ovat varteenotettavia sen vuoksi, että lasten hallitsemat taidot ja tottumukset sekä tyypilliset asemat ryhmätilanteissa ovat yleensä sekä opettajan että toisten lasten tiedossa ja alkavat helposti toistua ja vakiintua. Yleisvaikutelmaksi jäi, että toisten lasten toimintoja ohjaamaan pyrkivät ja pystyvät lapset halusivat olla esillä, eivätkä näissä lyhyissä tilanteissa rohkaisseet kovin paljon passiivisempia yksilöitä. Pienryhmätilanteissa havaituista "johtajista" puolet oli aktiivisesti toisten toimintoihin vaikuttavia myös vapaa-aikoina toisen puolen kuuluessa niihin, jotka olivat yhdessä monien kanssa tai tiettyjen tovereiden kanssa. Yksintyöskentelijöistä yli puolet kuului vapaa-aikoinakin paljon yksin oleviin.

3.2.4. Koulualokkaiden vapaa yhteistoiminta

Osa ensimmäisten luokkien opettajista osoitti erityistä aktiivisuutta tutkimuksessa mukana olleiden oppilaiden havainnoinnissa myös luokkatilanteiden ulkopuolella. Näin ollen yksittäisiä lapsia koskevissa tiedoissa on epätasaisuutta yhden opettajan havaintojen puuttuessa kokonaan ja kolmen

esittäessä erittäin niukkoja havaintoja vapaa-ajan yhteistoiminnasta.

Koulualokkaiden osallistuminen vapaaseen yhteistoimintaan ja siihen liittyen toisten puolesta toimiminen ja riitojen ratkaiseminen ilmenevät taulukosta 8.

TAULUKKO 8. Koulualokkaiden osallistuminen vapaaseen yhteistoimintaan opettajan arvioimana (%)

Sosiaalinen taito	Tytöt	Pojat	Koko ryhmä	P
<u>Osallistuminen vapaaseen yhteistoimintaan tovereiden kanssa</u>				
aloitteinen, konstrukttiivinen yhdessä monien kanssa	15	15	14	
yhdessä tiettyjen kanssa	45	36	40	
seurailee toisia paljon yksin	22	27	25	
	10	14	12	
	8	8	8	
<u>Toisen puolesta toimiminen</u>				
oma-aloitteisen konstrukttiivinen myönteinen suhtaut., auttaa pyydetessä	41	28	34	
vaihtelevan konstrukttiivinen ja kielteinen	39	46	43	
harvoin konstrukttiivinen, vaatii apua	14	20	17	
	6	6	6	
<u>Riitoihin osallistuminen ja riitojen ratkaisemistavat</u>				
riitaantuu harvoin, akt. sovitt. välttää riitoja, hakee apua, alistuu	3	5	4	
riitaantuu melko, usein, puolust. usein hyökkäävä, harvoin ratkaisua yrittävä	84	66	74	
	11	23	18	.05
	1	8	5	

Opettajien havaintojen mukaan suurin osa koulualokkaista vietti syyslukukauden puolivälissä vapaan aikansa kuten välitunnit yhdessä monien tovereiden kanssa (37 %) tai tietty-

jen tovereiden kanssa (23 %). Jälkimmäiset olivat muodostaneet kiinteitä ystävyys-suhteita usein jo ennen koulunkäynnin alkua. Opettajat näyttivät seuraavan uusien ystävyys-suhteiden solmimisia kuvaten esimerkiksi tyttö 114:ta, joka (lokakuun lopussa) "on saanut luokasta uuden kaverin, jonka kanssa voi leikkiä myös kotona. On hyvin iloinen ja onnellinen saatuaan seuraa. Joskus jopa riehaantuu kaverinsa kanssa, joka on rajumpi."

Ensiluokkalaisten joukosta erottui alkuvaiheessa 15 % lapsista, tyttöjä yhtä paljon kuin poikia, joilla opettajien mukaan oli vaikutusvaltaa tovereidensa toimintoihin ja jotka olivat enimmäkseen konstruktivisia ja toisten hyväksymiä.

Esimerkiksi tyttö 028 on "kerho- ja yhdistysnainen. Kulkee seurakunnan kerhoissa, piirustuskerhossa ja pitävät vielä omia yksityiskerhojaankin. Tyttö 028 on mainittu kaikissa luokkatovereiden (tyttöjen) ystäväluetteloissa 1-2 sijoilla. Tekee luotettavan vaikutuksen. Joskus kun pääsee neuvomaan jäljessä olevia luokkatovereitaan on huomattavan onnellinen tehtävästä ja ohjaa mielellään."

Esimerkiksi tyttö 009 oli syyskuun alussa "tehokas, miltei johtajatyypin ryhmätyössä. Iloinen ja auttavainen muille. Ei kovin paljon ystäviä." Lokakuun lopussa opettaja kuvasi, että tyttö 009:llä oli "ystäviä jo enemmän, enimmäkseen tyttöjä. Liikuntatunnilla tehtiin kerran huutojako ja tyttö 009 sai valita joukkueeseensa jäsenet. Miltei kaikki olivat tyttöjä ja enemmän tai vähemmän hyviä ystäviä. Suurin osa vaikutti hyvin ilahtuneelta päästessään ko. joukkueeseen."

Kun opettajia pyydettiin tarkemmin kuvaamaan lasten keskinäisissä suhteissa ilmenevää toisten puolesta toimimista, ei heillä ollut mitään erityistä sanottavaa 43 %:sta lapsista tai he ilmoittivat lyhyesti esim. "poika 072 auttaa pyydetäessä" tai "tyttö 082 on yleensä myönteinen toisia kohtaan" tai "poika 134 on ystäviensä seurassa sovitteleva, auttaakin joskus". Opettajien mukaan 34 % lapsista oli aktiivisia toisten huomioonottamisessa ja toisten puolesta toimimisessa. Luokista erottuivat lapset, joilla oli runsaasti sekä aktiivisen myönteistä että kielteistä suhtautumista tovereihin. Opettajan näyttivät havaitsevan myös tarkkailujakson aikana tapahtuneita muutoksia. Poika 147 oli opettajan mukaan (syyskuun alussa) "auttamishalua hänellä ei ehkä ole, pikemminkin hän haluaa itselleen apua, palveluksia. Komentelelee muita mielellään. (Lokakuun lopussa) "suhtautuminen tovereihin usein myös myönteistä. Komentelelee mielellään toisia."

Opettajat kiinnittivät erityistä huomiota lapsiin, jotka vielä lokakuun lopussa lähinnä seurailivat muita (12 %) tai olivat paljon yksin (8 %). Osa näistä yksinolijoista ei erityisesti pyrkinytkään toisten seuraan. Esimerkiksi poika 120 (syyskuun alussa) "on kotonakin paljon yksin. Seuraa mieluummin sivusta kuin osallistuu". (Lokakuun lopussa) "tulee mukaan kun kaverit pyytävät. Edelleen sivustaseuraa- ja enemmän kuin osallistuja."

Tavallisimmin opettajat kuvasivat yksinolijoita aroiksi ja hiljaisiksi, eivätkä tehneet mitään erityisiä oletuksia yksinolon syistä. Yksinolevista kolme kohtasi torjuntaa toverien taholta, vaikka itse pyrkikin tovereiden seuraan kuten poika 171, joka opettajan havaintojen mukaan "haluaa olla mukana. Ehkä jonkin verran kohtaa toisten taholta syrjintääkin. Syynä saattaa olla hänen arkuutensa, oppilaalla kun paha r-vika. Se voi hiukan vaikuttaa hänen arkuuteensa, kun nimessäkin on tuo vaikea kirjain."

Yksinolijoista kukaan ei kuulunut helposti riitaantuviin tai hyökkäviä aloitteita tekeviin lapsiin. Riitoihin osallistumistiheydessä ja niiden ratkaisemistavoissa oli merkittävä ja odotettu sukupuolten välinen ero. Tässä tutkimuksessa ilmeni, että arvioitaessa toisten puolesta toimimista ja riitoihin osallistumista kummassakin arvioinnissa erottui 5-6 % lapsista joko hyökkäävinä tai vähän auttavina sekä apua vaativina. Erityisesti hyökkäävyyttä koskeneita mainintoja opettajat kohdistivat enemmän poikiin kuin tyttöihin (8 % vs. 1 %). Harvoin toisten puolesta toimivia oli tyttöjen ja poikien keskuudessa yhtä paljon opettajien arvion mukaan.

Erityisen ongelmallisten poikien joukkoon kuului esimerkiksi poika 129, joka (syyskuun alussa) "saattaa luokassa, ruokailussa tai muualla tarttua vieressä olevaa kurkusta molemmin käsin ja puristaa. Selittää: "Mä ihan leikilläni vaan!" (Syyskuun lopussa) "ei enää fyysisesti niin hyökkäävä. Kieli sitävastoin yrittää tehdä parhaansa toisten ärsyttämiseksi. Eräs haukkuminen johti koulumatkalla joukkonujakkaan, jossa jopa erään osanottajan leukaperä murtui."

3.2.5. Ns. vuorovaikutustyyppien muodostaminen jatkoanalyysejä varten

Jatkokäsittelyn apukeinoksi ja selkiyttämiseksi luokitettiin ensiluokkalaiset opettajien suorittamien tarkkailujen ja

pienryhmätutkimuksen perusteella (syrjäseutujen oppilaat vain opettajien havaintojen perusteella) kuuteen vuorovaikutustyyppiin tai -tyyliin. Näitä ei muodostettu mekaanisesti interkorrelaatioiden tai faktorianalyysin perusteella, koska haluttiin painottaa erityisesti lasten keskinäisessä yhteistoiminnassa ilmenevää rakentavaa toisiin vaikuttamista ja vastuunottoa yhteisestä työstä sekä rakentavaa ristiriitojen ratkaisemista ja prososiaalista toimintaa.

Liitteessä 7 on kuvattu eri vuorovaikutustyyppeihin kuuluvien lasten sosiaaliset taidot sivuilla 18-19 esitettyjen asteikkojen keskiarvoina (on muistettava asteikkojen laadullisuus). Seuraavassa eri vuorovaikutustyyppeihin kuuluvien lasten sosiaalisia taitoja kuvataan suorasanaisesti:

1. Aktiivinen, itsenäinen, erinomaiset taidot toverisuhteissa (akt. konstr.)

Näillä lapsilla oli tunnilla ja pienryhmätilanteissa hyvät vuorovaikutuksen perustaidot (komponentit B ja F/1 tai 2) ja lisäksi vapaassa yhteistoiminnassa (C), toisten puolesta toimimisessa (D), riitojen ratkaisemisessa (E) ja tavoitteisessa yhteistoiminnassa ainakin kaksi luokkaan 1 kuuluvaa arviointia ja muutkin arvioinnit luokkaan 2 kuuluvia.

2. Passiivinen/hieman arka, hyvät taidot toverisuhteissa (pass. konstr.)

Nämä lapset olivat yleensä myönteisiä ja responsiivisia mutta harvoin aloitteisia sosiaalisessa toiminnassa. Vuorovaikutus tunnilla ja pienryhmässä oli relevanttia tai siitä ei ollut erityistä mainintaa (B/2 tai 4, F/2), muissa arvioinneissa korkeintaan yksi luokkaan 1 kuuluva maininta, muut yleensä luokkaan 2.

3. Aikuisesta riippuvainen, jonkin verran ongelmia toverisuhteissa (aik. riipp.)

Näillä lapsilla esiintyi voimakasta epäitsenäisyyttä ja korostunutta aikuisen huomion tarvetta (vuorovaikutus opettajan kanssa A/3), usein yksinoloa (G/3 tai 4, C/4 tai 5), joskus vaihtelevan myönteistä ja kielteistä suhtautumista tovereihin (D/3, E/2 tai E/3) mutta ei yleensä hyökkäävyyttä.

4. Hyvin arka ja yksinäinen (yks.)

Näillä lapsilla esiintyi passiivisuutta ja yksinoloa ainakin kahdessa seuraavista komponenteista: vuorovaikutus oppitun-

nilla (B), vapaa yhteistoiminta (C/4 tai 5), kielellinen vuorovaikutus pienryhmässä (F/3). Muut komponentit yleensä arvoa 2.

5. Aktiivinen, impulsiivinen, konflikteja tovereiden kanssa (imp. konfl.)

Vuorovaikutus tunnilla ja pienryhmätilanteissa aktiivista tai impulsiivista (B/1 tai 3, F/1). Vaihtelevan myönteistä ja kielteistä suhtautumista tovereihin (D/3), riitoihin osallistuminen tiheää, yleensä puolustautuu (E/3), joillakin kilpailua ja toisten häiritsemistä pienryhmätilanteissa (G/5).

6. Runsaasti ongelmia toverisuhteissa ja aikuissuhteissa, hyökkäävä (hyökk.)

Näiden lasten osallistuminen tuntityöskentelyyn oli passiivisen välinpitämätöntä tai impulsiivista (B/3 tai 5), suhtautuminen opettajaan joskus vihamielistä (A/4), riitakäyttäytymisessä ja pienryhmätilanteissa myös hyökkäävyyttä (E/4 ja G/5) ainakin toisessa.

TAULUKKO 9. Tyttöjen ja poikien jakautuminen eri vuorovaikutustyyppeihin

		Tytöt	Pojat	Yht.	N	P
		%	%	2) 3)		1)
1.	Aktiivinen, konstruktii- vinen	24	17	20 (15)	32	
2.	Passiivinen, konstruktii- vinen	38	31	34 (26)	55	
3.	Aikuisesta riippuvainen	17	7	12 (9)	19	
4.	Arka, yksinäinen	8	7	8 (6)	12	.01
5.	Impulsiivinen, konflikteja to- vereiden kanssa	10	22	17 (13)	27	
6.	Hyökkäävä	3	15	9 (7)	15	
N		71	89	160		

1) Ero testattu χ^2 -testillä ($\chi^2 = 17.10$; $df = 6$)

2) % tyypeistä

3) % kaikista

Erillisissä sosiaalisten taitojen aspekteissa havaitut sukupuolten väliset erot heijastuvat luonnollisesti myös vuorovaikutustyypeissä. Näin ollen pojat kuuluivat tyttöjä merkitsevästi useammin impulsiivisten, helposti konflikteihin joutuvien sekä hyökkäävien lasten ryhmiin, kun taas tytöille oli poikiin verrattuna tyyppillisempää olla aikuisesta riippuvainen. Aktiivisen ja passiivisen konstruktiiivisia lapsia oli yhtä paljon tyttöjen ja poikien keskuudessa.

On edelleen korostettava, että edellä kuvatuissa vuorovaikutustyypeissä korostuu opettajan näkemys oppilaille tyyppillisestä käyttäytymisestä opettajan ja toisten lasten kanssa.

Oppilaiden yleisten kehityserojen selvittämiseksi ja opettaja-arviointeihin mahdollisesti liittyvän halo-efektin vuoksi pidettiin tärkeänä tarkistaa eri vuorovaikutustyyppisiin kuuluvien lasten kognitiivinen kehitystaso edes karkealla tavalla. Tutkimus suoritettiin 100 lapsen ryhmässä käyttäen menetelminä yleisen ei-kielellisen järkeilyn mittaamiseksi Ravenin Progressiivisia Matriiseja ja kielellisen tason arvioimiseksi Ruoppilan passiivista sanavarastotestiä.

TAULUKKO 10. Eri vuorovaikutustyyppisiin kuuluvien lasten yleinen kognitiivis-kielellinen taso

Vuorovaikutustyyppi	Raven			Ruoppila			N
	x	s	erol)	x	s	erol)	
1. Aktiivinen, konstruktiivinen	26.50	4.27	1/2***	20.50	3.37	1/2**	16
2. Passiivinen, konstruktiivinen	21.94	4.43	1/4*	18.32	3.00	1/4*	31
3. Aikuisesta riippuvainen	23.50	4.63	1/5**	20.00	2.84	2/3*	12
4. Arka, yksi- näinen	22.50	4.55	1/6*	17.80	3.94	3/4*	11
5. Impulsiivinen, ongelmia toverei- den kanssa	23.27	5.26		19.36	3.04		10
6. Hyökkäävä	23.60	2.46		19.40	1.78		10

1) Keskiarvojen erojen merkitsevyydet testattu t-testillä

* = $p < .10$

** = $p < .05$

*** = $p < .01$

Taulukosta 10 ilmenee, että ainoastaan aktiivisen konstruktiivinen lapsiryhmä erosi ei-kielellisen järkeilyn taidoiltaan merkittävästi muista vuorovaikutustyypeistä. Ero oli suurin verrattuna passiivisen konstruktiivisiin lapsiin ($p < .01$). Kielen taidoissa ei käytetyllä karkealla indeksillä arvioituna ollut muita merkittäviä eroja kuin aktiivi-

sen ja passiivisen konstruktivisen vuorovaikutustyyppin välinen ($p < .05$).

Kun tarkasteltiin, missä määrin eri vuorovaikutustyyppeihin kuuluvien lasten joukossa oli kognitiiviselta ja kielelliseltä tasoltaan parhaimpaan ja heikoimpaan neljännekseen kuuluvia lapsia, havaittiin, että puolet aktiivisen konstruktivisista lapsista kuului sekä järkeilyn taidoiltaan että passiiviselta sanavarastoltaan parhaimpaan ryhmään. Impulsiivisten, tovereiden kanssa ongelmiin joutuvien lasten joukosta 45 % kuului kognitiiviselta tasoltaan parhaimpaan ja 45 % heikoimpaan neljännekseen; passiivisen sanavaraston suhteen 64 % näistä sijoittui keskiryhmään. Kolmanneksi eniten kognitiivisesti hyvin kehittyneitä lapsia oli aikuisesta riippuvien lasten joukossa.

3.3. Sosiaalisten taitojen pysyvyys esikoulusta ensimmäisen lukukauden loppuun

3.3.1. Sosiaalisten taitojen pysyvyys päiväkodista kouluun

Sosiaalisten taitojen, erityisesti lasten keskinäisen yhteistoiminnan ja aikuissuhteiden, pysyvyyttä koskevien ongelmien ratkaisemista vaikeuttaa eri tutkimusvaiheissa käytettyjen menetelmien erilaisuus. Menetelmien vertailu oli tosin tutkimusongelmanakin ja siihen saatiin jonkin verran lisävalaistusta myös seuraavassa muutostutkimuksessa. Siinä tarkastellaan erikseen lasten sosiaalisten taitojen ja aikuissuhteiden muutoksia esikoulusta kouluun ja edelleen ensimmäisen luokan syyslukukauden loppuun mennessä.

Taulukosta 11 ilmenee lastentarhanopettajien sosiaalisilta taidoiltaan erilaisiksi arvioimien lapsiryhmien sijoittuminen eri vuorovaikutustyyppeihin koulunkäynnin alkuvaiheessa.

TAULUKKO 11. Lastentarhanopettajien sosiaalisilta taidoiltaan erilaisiksi arvioimien lasten sijoittuminen eri vuorovaikutustyyppisiin ensimmäisen lukukauden puolivälissä (%)

Sosiaaliset taidot päi- väkodissa	Vuorovaikutustyyppi koulussa						ei N tiet.
	akt. konstr.	pass. konstr.	aik. riipp.	imp. ong.	arka yks.	hyökk.	
Hyvät	30	20	40	10	0	0	(2) 12
Keskinkert.	13	13	8	33	17	17	(10) 34
Heikot	0	33	8	17	17	25	(1) 13
N	6	9	7	11	6	7	
%	14	20	16	25	14	16	

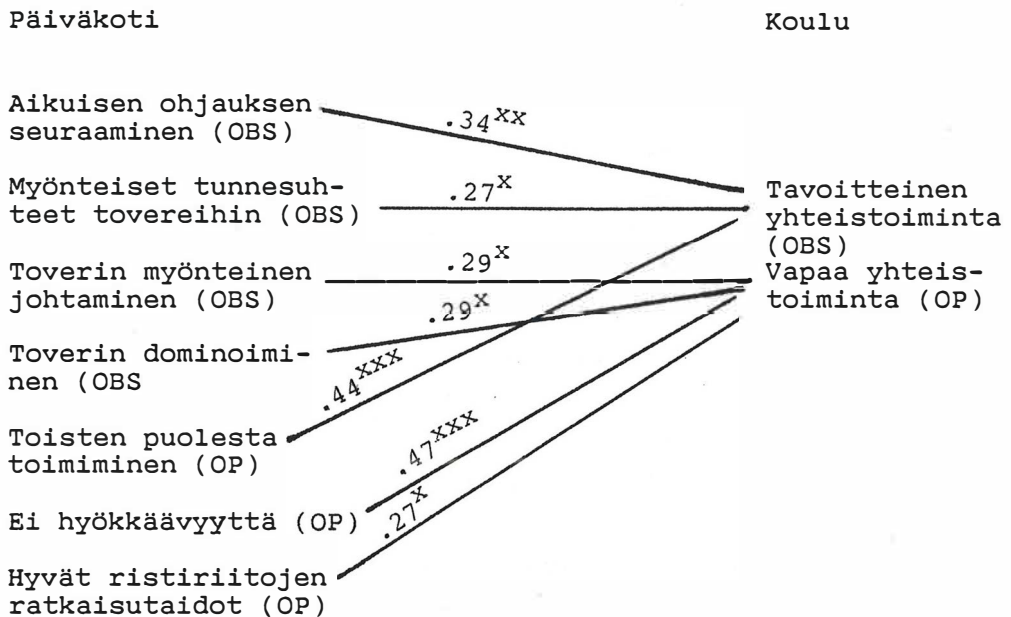
Taulukosta 11 ilmenee, että lastentarhanopettajien sosiaalisesti taitavimmiksi arvioimista lapsista kukaan ei sijoittunut koulussa arkojen eikä hyökkäävien lasten ryhmään. Huomiota kiinnittää se, että näistä lapsista 40 % oli luokanopettajien mukaan erityishuomiota vaativia, korkeintaan keskinkertaiset taidot toverisuhteissa omaavia lapsia ja yksi lapsista myös impulsiivinen, tovereiden kanssa helposti ristiriitoihin joutuva; kaikki viimeksimainitut olivat tytöjä. Puolet päiväkodissa sosiaalisesti hyvin kyvykkäiksi arvioiduista oli aktiivisen tai passiivisen konstruktivisia ja itsenäisiä myös koulussa.

Lastentarhanopettajien sosiaalisilta taidoiltaan ongelmallisina pitämistä ketään ei koulussa arvioitu aktiivisen konstruktiviseksi vuorovaikutustyyliältään. Kolmannes heistä kuului koulussa passiivisen konstruktivisiin ja muut 2/3 sijoittuivat lapsiryhmiin, joilla oli koulussa ainakin jonkin verran ongelmia tovereiden kanssa.

Taulukko 11 viittaa siihen, että esikoulussa olleet lapset arvioitiin koulussa toverisuhteissaan jossain määrin ongelmallisiksi useammin kuin koko koulualokkaiden ryhmässä. Vuorovaikutustaidoiltaan kehittyneimpiin ryhmiin (aktiivisen ja passiivisen konstruktiviset) kuului koko ryhmässä 54 %

lapsista ja esikoulussa olleista 34 %. Vastaavasti arkoihin ja yksinäisiin sekä hyökkääviin lapsiin kuului 17 % koko ryhmästä ja 30 % päiväkodissa ja esikoulussa olleista. Koska kuusivuotiaana esikoulussa (N = 50) ja päiväkodin kokopäiväosastolla (N = 9) olleiden lasten sosiaalinen tausta karkeilla indekseillä (mm. vanhempien koulutustaso) ei eronnut merkittävästi muusta ryhmästä, selityksiä em. ilmiöille on etsittävä muualta. Yksi niistä voi olla päiväkodissa olleiden lasten pitemmän ryhmäkokemuksen tuoma rohkeus osallistua myös ristiriitoja sisältäviin vuorovaikutussuhteisiin sekä toisten lasten että aikuisten kanssa.

Tarkasteltaessa erikseen yhteistoimintaan osallistumista koulunkäynnin alussa ja ennen kouluikää ennakoivia taitoja, havaittiin useita kuviosta 3 ilmeneviä merkittäviä korrelaatioita kahden tutkimusvaiheen kesken.



KUVIO 5. Koulunkäynnin alkuvaiheessa pienryhmässä observoitu tavoitteinen yhteistoiminta ja opettajien havainnoima lasten vapaa yhteistoiminta sekä näitä ennustavat päiväkodissa arvioidut (OP) ja observedut (OBS) sosiaaliset taidot (merkittävytydet $r = .25$, $p < .05$, $r = .32$, $p < .01$, $N = 60$)

Kuviosta 5 ilmenee, että pienryhmässä tapahtuvaa yhteistä ongelmanratkaisua ennustivat erityisesti observoitu aikuisen

ohjauksen seuraaminen, myönteiset tunnesuhteet tovereihin ja lastentarhanopettajan arvioima toisten puolesta toimiminen. Yhteys aikaisempaan aikuisen ohjauksen seuraamiseen kuvastaa pienryhmätilanteiden erityisluonnetta: niissähän ensiluokkalaiset ratkaisivat yhdessä ongelmia ilman aikuisen apua, joskin aikuisia oli tutkimustilanteessa läsnä kokeenjohtajina. On muistettava, että sekä tavoitteisen että vapaan yhteistoiminnan luokituksessa kehittyneimpänä sosiaalisena taitona pidettiin rakentavaa toisten toimintojen ohjaamista. Lasten keskinäistä vapaata yhteistoimintaa ennustivat parhaiten arvioitu toisten puolesta toimiminen, hyvät ristiriitojen ratkaisutaidot ja hyökkäävyyden puute. Päiväkodin luonnollisten tilanteiden observoinneista olivat koulussa ilmenevään vapaaseen yhteistoimintaan merkittävästi yhteydessä sekä toverin myönteinen johtaminen että toverin domiointi.

Taulukossa 12 esitetään lastentarhanopettajien ja luokanopettajien havainnot aikuisen ja lapsen välisestä vuorovaikutuksesta.

TAULUKKO 12. Lapsen ja aikuisen välinen suhde päiväkodissa ja koulussa (%)

Lapsen suhde opettajaan päiväkodissa	Oppilaan suhde opettajaan koulussa			
	riippuva, eritt.huom. vaativa	myönt. avoin	neutr. pidätt.	välinp. vihamiel.
Riippuva, erityis- huomiota vaativa	36	27	36	0
Avoin, myönteinen	35	41	15	9
Pidättyvä	33	44	22	0
(N)	(19)	(21)	(11)	(3)

Taulukosta 12 ilmenee, että päiväkodista kouluun siirryttäessä lapsen suhde lastentarhanopettajaan ja luokanopettajaan voi vaihdella suurestikin ja/tai lastentarhanopettajan

ja luokanopettajan arviointitavat ja käyttäytymisodotukset eroavat toisistaan. Huomiota kiinnittää esimerkiksi se, että luokanopettajien riippuviksi tai erityishuomiota vaativiksi lapsiksi on päiväkodissa olleista arvioitu yli kolmannes, kun tämä ryhmä kaikista koulualokkaista oli neljännes. Olivatpa kysymyksessä todelliset lasten ja opettajien suhtautumistapojen erot tai eri opettajien toisistaan poikkeavat käsitykset, vaikuttaa kaikkien osapuolten tulkinta vuorovaikutuksen laadusta myöhempään käyttäytymiseen.

3.3.2. Eri vuorovaikutustyyppisiin kuuluvien lasten sosiaaliset taidot syyslukukauden lopussa

Taulukko 13 osoittaa, millaisiksi luokanopettajat arvioivat ensiluokkalaisten osallistumisen koulutyöhön ja sopeutumisen tovereihin kouluissa käytetyn asteikon mukaan syyslukukauden päättyessä.

TAULUKKO 13. Eri vuorovaikutustyyppisiin kuuluvien lasten osallistuminen koulutyöhön ja sopeutuminen tovereihin syyslukukauden lopussa luokanopettajan arvioimana (%)

	Vuorovaikutustyyppi					
	akt. konstr.	pass. konstr.	aik. riipp.	arka yks.	imp. ong.	hyökk.
<u>Osallistuminen koulutyöhön</u>						
1. Arkaa tai välinpitämättömyyttä	0	7	0	29	0	13
2. Melko innokasta	17	61	50	57	55	50
3. Innokasta	83	32	50	14	45	38
<u>Sopeutuminen kouluun ja tovereihin</u>						
1. On usein vaikeaa	0	4	8	0	18	38
2. Tuottaa joskus vaikeuksia	0	21	33	71	36	50
3. Sujuu vaikeuksista	100	75	58	29	45	13
N	12	28	12	7	11	8
Ryhmien keskiarvot ja erojen merkittävyydet ovat liitteessä 8.						

Taulukon 13 mukaan erityisesti aktiivisen konstruktiivisten ja hyökkäävien lasten sosiaalinen käyttäytyminen alkoi suuresti vakiintua syyslukukauden loppuun mennessä. Aktiivisen konstruktiivisista lapsista 83 % osallistui innokkaasti koulutyöhön eikä kenelläkään ollut sopeutumisongelmia tovereiden kanssa. Hyökkääväksi kutsutusta ongelmallisena pidetystä lapsiryhmästä osallistui koulutyöhön arasti tai välinpitämättömästi käytettävissä olleiden tietojen mukaan vain yksi lapsi ja innokkaasti 38 %. Yhtä lukuunottamatta kaikilla tämän ryhmän lapsilla oli edelleen ainakin jonkin verran vaikeuksia tovereiden kanssa. Impulsiivisista, tovereiden kanssa helposti ongelmiin joutuvista lapsista oli valtaosaltaan tullut melko innokkaita tai innokkaita koulutyöhön osallistujia ja heidän sopeutumisensa toverimaailmaan oli parantunut siten, että 45 % heistä - suunnilleen kognitiivisesti paras ryhmä älykkyystestin mukaan - oli päässyt pahimmista toveriongelmistään. Ensiluokkalaisista erottuivat edelleen aroiksi ja yksinäisiksi kuvatut lapset, joista vain yksi osallistui innokkaasti koulutyöhön ja joista 71 %:lla oli edelleen ongelmia toverisuhteissa. Passiivisen konstruktiivisten ja aikuisesta riippuvien lasten ryhmistä vain yhdellä oli erityisiä ongelmia syyslukukauden päättyessä.

Edellä olevat tiedot koskevat vain noin kolmannesta koulussa tutkituista lapsista ja osaryhmien pienuuden ja käytettyjen karkeiden asteikkojen vuoksi johtopäätäksiä voidaan tehdä varovasti.

4. DISKUSSIO

Tässä tutkimuksessa pyrittiin selvittämään niitä kouluunsiirtymisvaiheessa olevien lasten sosiaalisia taitoja, jotka ovat välttämättömiä osallistumisessa oppimistilanteisiin opettajan ja toisten lasten kanssa ja jotka auttavat lasten keskinäiseen yhteistoimintaan ja ystävyysuhteisiin pääsemistä vapaissa tilanteissa. Kehittynyt yhteistoiminta edellyttää yhteistä toiminnan sisältöä tai tavoitetta, toimintojen koordinoimista, kommunikointia yhteisestä hankkeesta, ristiriitojen käsittelyä sekä keskinäistä auttamista yhteiseen tavoitteeseen pääsemiseksi.

Koska tutkimuksessa keskeisiä menetelmällisiä kysymyksiä on päiväkodissa toteutetun tutkimusvaiheen osalta tarkasteltu aikaisemmin (ss. 37-39), keskitytään tässä koulunkäynnin alkuvaiheen tuloksiin. Pohdin ensin käytettyjä tutkimusmenetelmiä, tarkastelen sisällöllisiä tuloksia ja laatimaani vuorovaikutuksen tyypittelyä muiden tutkimusten valossa ja arvioin yleisemmin sosiaalisten taitojen oppimista korostavaa lähtökohtaa lasten sosiaalisen kehityksen ymmärtämisessä.

Koulunkäynnin alkuvaiheen sosiaalisten taitojen tutkimusmenetelmät. Luokanopettajat kuvasivat ensiluokkalaisten sosiaalista käyttäytymistä suorasanaisen selosteen muodossa ennalta laaditun kysymyssarjan pohjalta kolmena eri ajankohdana 2 1/2 kuukauden sisällä. Kuvaustaso vastasi siis suunnilleen lastentarhanopettajien arviointeja, joskin luokanopettajia pyydettiin kiinnittämään huomiota myös sosiaalisten taitojen ilmenemisen kannalta olennaisiin tilanteisiin ja kirjaamaan niitä. Tutkimuksessa käytetyt asteikot (vuorovaikutus opettajan kanssa, osallistuminen asiakeskeiseen vuorovaikutukseen oppitunneilla, osallistuminen vapaaseen yhteistoimintaan tovereiden kanssa, toisten puolesta toimiminen ja riitoihin osallistuminen sekä niiden ratkaiseminen) osoittivat syyslukukauden puolivälissä vallinnutta tilannetta.

Opettajien kuvaukset vaihtelivat suuresti yksityiskohtaisuudeltaan: monipuolisimmat materiaalit olivat hyvin runsaita esimerkkeineen ja oletuksineen ilmiöiden syistä, kun taas 25 lapsesta ei saatu lainkaan tietoja ja yhden opettajan havainnot oppilaista hankittiin haastattelun avulla. Niukoista kuvauksista johtuvien epävarmuuksien välttämiseksi olisi muutama arviointiasteikko vapaiden kuvausten ohella voinut lisätä eri lapsia koskevien tietojen vertailukelpoisuutta. Käytetty menetelmä osoitti selvästi, millaisia yleisiä henkilöhavainto- ja persoonallisuuskategorioita opettajat olivat taipuvaisia käyttämään. Erityisesti niukkoja kuvauksia esittäneiden opettajien muistiinmerkinnöissä ilmeni dikotomisia luokituksia kuten "helppo-hankala", "tavallinen-erikoinen", "pitkäaikaista tottelevaisuutta-osoittava". Eräissä tapauksissa tällaiset luokitukset vähenivät myöhemmillä kirjauskerroilla mutta eivät aina. Pääosin käytettyä menetelmää voidaan kuitenkin pitää tavoitteiden kannalta tyydyttävänä, sillä siihen sisältyi mahdollisuus kirjata dynaamisesti ja yksittäisten lasten kannalta olennaisiin asioihin keskittyen lapsen panosta koulutyöhön ja toverisuhteisiin osallistumisessa.

Lasten keskinäinen vapaa yhteistoiminta ja yhteinen ongelmanratkaisu pienryhmissä korreloivat keskenään, joskin keskinäinen yhteys jäi alhaiseksi. Tämä selittyy osittain yhteistoimintatilanteiden erilaisten vaatimusten pohjalta. Vaikka pienryhmätehtävät eivät olleet vaikeita, vaikutti lapsen yleinen kognitiivinen taso ja kyky tavoitteeseen toimintaan niiden suorittamiseen enemmän kuin vapaisiin yhteistoimintoihin. Noin puolet aktiivisista, yhteisiä toimintoja organisoimaan ja johtamaan kykenevistä lapsista (15 % kaikista) osoitti tällaista taitoa sekä vapaissa tilanteissa että järjestetyissä pienryhmätilanteissa.

Tässä tutkimuksessa pyrittiin arvioimaan yhden lapsen panosta yhteiseen toimintaan osallistumisessa. Arpomalla muodostettuihin kolmen lapsen ryhmiin joutui joskus keskenään hyvin tuttuja tai kognitiivisesti eritasoisia lapsia, mitkä seikat voivat vaikuttaa yhteistoiminnan laatuun (Pölkki, 1976; Perret-Clermont, 1980). Täten tarkkailijat suhteuttivat yhden lapsen yhteistoimintataitoja koskevat havaintonsa pienryhmän toimintatasoon, joskin jokaisella tarkkailijalla

oli havainnoitavanaan ainakin 40 lasta neljässä tilanteessa. Joissakin ryhmissä sosiaalisilta ja kognitiivisilta taidoiltaan kehittymättömän lapsen oli helppo osallistua suhteellisen tasaveroisena, kun taitavammat lapset auttoivat ja vetivät mukaan yhteistoimintaan ja joissakin ryhmissä tällaiset lapset jäivät täysin sivullisiksi.

Koulutulokkaiden yhteistoimintataidot ja niiden muutokset ensimmäisen lukukauden aikana. Tämän tutkimuksen tuloksia arvioitaessa on muistettava, että perheiden otos oli suhteellisen homogeeninen mm. vanhempien koulutuksen suhteen ja että siitä puuttuivat yksinhuoltajaperheet. Tästä huolimatta voitiin havaita suuria yksilöiden välisiä eroja yhteistoimintaan osallistumisessa sekä tutkimusjakson alkaessa että päättyessä. Havaintoja koulualokkaiden sosiaalisen kehityksen eroista, sopeutumisongelmista ja kasvuympäristön vaikutuksista ovat tehneet myös Kääriäinen (1980) sekä Sarmavuori ja Piha (1981). Jälkimmäisessä tutkimuksessa arvioitiin, että viiden ensimmäisen viikon aikana kouluun hyvin sopeutuneita oppilaita oli vain noin neljäsosa ja muilla oli eriasteisia ongelmia.

Takalan (1978) raportoimassa viiden ensimmäisen kouluviiikon jaksossa oli koulualokkailta edellistä selvästi vähemmän, mutta silti runsaasti, ongelmia osallistumisessa koulutyöhön ja toverisuhteisiin. Nyt toteutetun aineiston jatkokäsittelyn jälkeen ilmeni, että syyslukukauden puolivälissä opettajien havaintojen ja pienryhmätutkimuksen perusteella lähes 50 % vuorovaikutustyyppeihin kuuluneista tai niiden ulkopuolelle jääneistä osallistui aktiivisen tai passiivisen konstruktiiivisesti koulumaailman toimintaan. Syyslukukauden lopussa ongelmia oli vielä vähemmän. Seurantavaiheessa mukana olleesta 96:sta lapsesta oli runsaasti ongelmia opettajien arviointien mukaan noin 20 %:lla. Koska tutkimuksessa haluttiin välttää ominaisuuskuvauksia ja dikotomisista sopeutumisen luokitteluja, saatiin runsaasti laadullista kuvausta erilaisista vuorovaikutustyypeistä, joita ei aina ole helppoa luokitella sosiaalista kompetenssia tai sen puutetta osoittaviksi.

Opettajien suorittamien observointien ja pienryhmäkäytätymisen perusteella muodostetut vuorovaikutustyyppit muistuttavat aikaisemmissa tutkimuksissa vanhempien koululaisten

ja aikuisten sosiaalisen käyttäytymisen kuvauksissa käytettyjä kaksidimensioisia luokituksia, joissa keskeisinä ulottuvuuksina ovat tavallisimmin dominanssi/alistaminen ja rakkaus/vihamielisyys tai korkea aktiivisuus/matala aktiivisuus ja lähestyminen/vetäytyminen (Schaefer, 1971; Kohn ja Rosman, 1972). Sillä on yhtymäkohtia myös Pitkäsen (1969) sekä Blockin ja Blockin (1980) viitekehyksiin. Erityisesti ensiksimmäisissä kuvausjärjestelmissä aktiivisen positiivisen käyttäytymisen katsotaan edustavan sosiaalisesti kompetenttia toimintaa ja muiden vaihtoehtojen ainakin jossakin määrin ongelmallista käyttäytymistä.

Tutkiessaan 4-5-vuotiaiden sosiaalista kehitystä myös LaFreniere ja Stroufe (1985) löysivät kaksi sosiaalisen kompetenssin dimensiota: liittyminen (affiliation) ja valta. Edelliseen olivat yhteydessä emotionaalinen lämpö, sosiaalinen kypsyyden ja suosio tovereiden keskuudessa ja jälkimmäiseen positiiviset ja negatiiviset tunteet ja korkea status, siis assertiivinen, tehokas interpersoonallinen tyyli. Joillakin lapsilla nämä kaksi dimensiota yhdistyivät, mutta monilla erottuivat.

Tässä tutkimuksessa havaittiin jo syyslukukauden puolivälissä aktiivisen konstruktiivisten lasten ryhmä, joka osoitautui pysyväksi lyhyenä seuranta-aikana. Nämä yleisiltä kognitiivisilta kyvyiltäänkin kehittyneet lapset noudattivat koulumaailman sääntöjä, olivat itsenäisiä, käyttivät opettajaa avuksi tarvittaessa, olivat suosittuja tovereiden keskuudessa ja ottivat toiset huomioon. Koska heillä useimmiten oli myös valtaa tovereihinsa nähden, he saivat omia ideoita ja tavoitteita yhteisesti toteutetuiksi. Heitä voidaan mahdollisesti jo tässä vaiheessa kuvata "hyväonnisen kiertoradalle" singonneiksi: myönteiset palautteet sosiaalisesta ympäristöstä ja onnistumisen kokemukset kohottavat käsitystä omasta kyvykkyydestä, mikä puolestaan todennäköisesti lisää rohkeutta uusien haasteiden vastaanottamiseen.

Tunnilla häiritsevästi käyttäytyvät ja toverisuhteissa ongelmaiset lapset jakaantuivat opettajien havaintojen pienryhmäobservointien mukaan kahteen osaryhmään. Niihin kuului kolme kertaa niin paljon poikia kuin tyttöjä, yhteensä 20 % lapsista syyslukukauden puolivälissä. Toisen ryhmän lapsia opettajat kuvasivat aktiivisiksi ja impulsiivisiksi puhumi-

sessaan ja toiminnassaan sekä helposti ristiriitoihin joutuviksi. Lähes puolet tämän ryhmän lapsista kuului tässä tutkimuksessa kognitiivisilta taidoiltaan parhaimpaan kolmannekseen. Toisen lapsiryhmän aktiivisuustaso vaihteli ja heillä esiintyi avoimempaa vastustusta tai välinpitämättömyyttä koulutyötä ja opettajaa kohtaan. Tovereita kohtaan esiintyi myös hyökkäävää aggressiivisuutta.

Edellisten lapsiryhmien sosiaalisia taitoja tarkasteltaessa on muistettava, että impulsiivisuus on vielä 6-7 vuoden iässä yleistä, mutta vähenee yleensä nopeasti kouluiän alussa kuten tässäkin tutkimuksessa havaittiin. On kuitenkin todennäköistä, että eräillä näistä lapsista oli pysyvämpiä temperamenttipiirteitä tai häiriöitä (korkea aktiivisuustaso, tarkkaavaisuuden kohdentamisen vaikeudet), jotka heijastuvat myös sosiaaliin vuorovaikutussuhteisiin pitemmän ajan (vrt. Buss, Block ja Block, 1980; Pitkänen, 1969). Tällaisten lasten kehitys riippuu suuresti siitä, miten sosiaalinen ympäristö heidät kohtaa ja epäsuotuisissa oloissa ongelmat alkavat kasaantua (Damon, 1983, 72-77). Myös luovia lapsia kuvataan usein impulsiivisiksi ja itsenäisiksi (Ruth, 1984).

Voidaan kysyä, miten luotettavasti edellä kuvatut kaksi lapsiryhmää voidaan erottaa toisistaan, missä määrin heidän joukossaan on vaikeasti tunne-elämältään häiriintyneitä ja mikä on leimaamisen osuus. Suppeassa seurantatutkimuksessa ilmeni, että syyslukukauden loppuun mennessä 45 % "impulsiivisista" ja 13 % "aggressiivisista" lapsista oli opettajien havaintojen mukaan kokonaan päässyt toverisuhdeongelmistaan. Edellisiä havaintoja voidaan verrata Ahon (1981) saamiin tuloksiin Liedon työrauhakokeilussa. Hänen mukaansa tyyppillinen yläasteen häirikköoppilas oli kouluun ja opettajiin negatiivisesti suhtautuva, dominoiva, itsekeskeinen, itsevarma, emotionaalisesti riippumaton ja superegoltaan heikko poikaoppilas. Oppilaiden häiriökäyttäytyminen oli yhteydessä paitsi oppilaaseen myös opetusjärjestelyihin ja opettajaan. Joukossa oli muutamia tunne-elämältään vaikeasti häiriintyneitä. Tutkiessaan opettaja-arviointien erotteluvaliditeettia Milich ja Landau (1985) havaitsivat, että opettajat kykenivät erottamaan psykiatrian klinikalle lähetettyjen ongelmaisten lasten ryhmästä hyperaktiiviset, tark-

kaavaisuushäiriöistä kärsivät lapset ja toisaalta käyttäytymishäiriöisiksi, aggressiivisiksi kuvatut oppilaat.

Koulunkäyntiin tottumisen ja oppimistulosten kannalta tärkeän opettajan ja oppilaan välisen suhteen tulkinnoissa ja sitä koskevissa odotuksissa oli eroja opettajien kesken. Osa luokanopettajista hyväksyi lasten avoimuuden, tunteenosoitukset ja huomiontarpeen, osa piti lapselle mahdollisesti päiväkodissa vakiintunutta ja siellä hyväksytyä vuorovaikutustyyliä liian lapsenomaisena. Eräät opettajat pitivät luonnollisena paljon opettajaa ihailevien ja auttavien oppilaiden ilmaantumista. Koulualokkaista erottuivat selvästi oppimisvalmiuksiltaan kehittymättömät, aikuisista riippuvat lapset, jotka eivät päässeet mukaan myöskään toveriryhmään. Useimmat näistä koulunkäynnin alussa avuttomista lapsista kehittyivät myönteisesti syyslukauden loppuun mennessä.

Suurimman ryhmän (26 % kaikista) koulualokkaista muodostivat passiivisen konstruktiiviset lapset, joiden sosiaalisista taidoista tai niiden puutteesta opettajilla ei ollut mitään erityistä kerrottavana, vaan he korostivat näiden lasten tavallisuutta ja odotettua hyvää sopeutumista. Tähän ryhmään saattoi kuulua lapsia, joiden heikot sosiaaliset taidot olivat jääneet opettajilta havaitsematta. Näiden lasten joukossa oli myös runsaasti kognitiivisesti keskittämättömiä lapsia.

Sosiaaliselta käyttäytymiseltään ongelmallisina erottuivat hyvin yksinäiset lapset (6 % kaikista). Näitä opettajat kuvasivat aroiksi, varovaisiksi ja sosiaalisesti estyneiksi, eräitä hyvin ahdistuneiksi. Osa heistä oli ollut myös esikoulussa, joten ainakaan kaikilla ei ollut ryhmäkokemuksen puutetta. Opettajien havaintojen mukaan näitä lapsia luokassa ei torjuttu, vaan he kuuluivat pikemminkin sosiometrisissä tutkimuksissa todettujen sivuutettujen (neglected) lasten ryhmään (Asher ja Gottman, 1982). Kagan (1985) on pitkittäistutkimustensa perusteella päätellyt, että sosiaalisesti erittäin estyneiden lasten suhtautuminen outoihin tilanteisiin on pysyvää ainakin esikouluiässä ja pohjautuu mahdollisesti biologisiin tekijöihin. Hän havaitsi eroja myös näiden lasten sykkeessä ja ongelmanratkaisussa vähemmän estyneisiin lapsiin verrattuna.

Edellä on siis kuvattu koulualokkaiden vuorovaikutustyy-
lejä, joissa kiteytyy karkealla tavalla heidän tyyppillinen
toimintansa erilaisissa yhteistoimintatilanteissa. Kysymyk-
sessä on siis toimijan ja sosiaalisten tilanteiden yhdysvai-
kutukset. Vuorovaikutustyyliiltään aktiivisen konstruktivistiset
lapset sekä yksinäiset ja hyökkäävät oppilaat käyttäytyivät
johdonmukaisesti yli tilanteiden, kun taas muiden lapsiryh-
mien sosiaalinen toiminta vaihteli tilanteittain. Pystyykö
lasten sosiaalisia taitoja korostava näkemys selittämään ha-
vaittuja ilmiöitä, esim. pitämällä niitä osoituksina huonos-
ti opituista taidoista tai häiritsevien tekijöiden kuten eh-
dollistuneen ahdistuneisuuden seuraamuksina?

Sosiaalisten taitojen näkökulman arviointia. Toimintaa
ja sosiaalisia taitoja korostava näkökulma lasten sosiaali-
seen kehitykseen on syntynyt osittain käytännön tarpeista ja
pohjautuu mm. sosiaalisen oppimisen teoriaan ja etologisiin
korostuksiin (O'Malley, 1977). Tässä lähestymistavassa on
usein väheksytty laaja-alaisten kehitysvaiheiden ja kehitys-
tehtävien olemassaoloa ja pidetty mahdollisena samojen so-
siaalisten taitojen opettamista hyvin eri-ikäisille. Lyhyt-
kestoisten sosiaalisten taitojen harjoitusohjelmien vaati-
mattomat tulokset ovat kuitenkin lisänneet paitsi kehityk-
sellisten näkökohtien korostamista myös sosiaalisten taito-
jen käsitteen yleisempää pohdintaa (Cartledge ja Millburn,
1980; Trower, 1984).

Yksinkertaiset behavioraaliset sosiaalisten taitojen se-
litykset ovat osoittautuneet riittämättömiksi sosiaalisten
taitojen ymmärtämisessä ja niiden muuttamisessa. Tällä het-
kellä on käynnissä laaja-alainen paradigman muutos (Trower,
1984). Passiivisen, sosiaalisiin ärsykkeisiin reagoivan ja
niiden armoilla olevan organismin sijasta korostetaan aktii-
via agenttia, joka kykenee asettamaan itselleen tavoitteita.
Hänellä on myös sosiaalisiin tilanteisiin liittyviä kogni-
tiivisia skeemoja, uskomuksia toimintavaihtoehtoista ja nii-
den toivotuista tuloksista sekä omasta kyvykkyydestään,
käyttäytymissäantöjä ja hän kykenee tulkitsemaan toiminnas-
taan tulevaa palautetta. Sosiaalisiin taitoihin liittyvät
kiinteästi myös tunteet. Täten sosiaalisesti kompetenttia
aikuista voidaan kuvata seuraavasti (Trower, 1984, 33):

"The skilled person, being an external monitor, will be a relatively accurate perceiver of those situations and person cues which will guide him in appropriate rule-following behavior. They will possess situation and person schemata that are intersubjectively valid, i.e., shared by the community, so that his inferences from social cues will be valid and his subsequent behavior will be intelligible and warrantable. His outcome expectancies (inferences) will be empirically based and have reasonable predictive validity, namely he will have reasonable factual knowledge of his capabilities, and the difficulties presented by the situation. His self-evaluation of competence (self-efficacy evaluation) will also be empirically based, reflecting past successes and failures, in predicting future successes and failures (self-efficacy expectations)."

Erityisesti tarkasteltaessa yhteistoimintaa sosiaalisena taitona on välttämätöntä pohtia sen suhdetta suoritettavan toiminnan sisältöön ja kohteeseen. Jonkinasteista toimintojen koordinoitua ja esineellistä yhteistoimintaa on jo alle 2-vuotiailla lapsilla, kehittyneitä yhteisiä roolileikkejä 3-4-vuotiailla ja yhteiseen ongelmanratkaisuun tai suunnittelua vaativiin tehtäviin kykenevät myös alle kouluikäiset. Näin ollen ainakaan kognitiivisen egosentrisyyden selitysmallit eivät ole riittäviä arvioitaessa lasten keskinäisen yhteistoiminnan puutteita (Pölkki, 1976). On mahdollista, että yhteistyön edellyttämä yhteisymmärrys ei perustu ensisijassa osapuolten kykyyn herkästi huomioida toistensa tunteita tai ajatuksia vaan kykyyn arvioida yhteisen tehtävän ja tilanteen vaatimuksia (Virkkunen, 1983).

Edellisten näkökohtien lisäksi on muistettava, että lasten itsesäätelyn taso vaihtelee suuresti vielä kouluiän alussa ja täten alttius yhteistoiminnan häiriöihin on suuri. Myös tämänikäisten lasten itsearvostus ja kyky itsetiedotukseen vaihtelevat, minkä vuoksi näidenkin tekijöiden tutkiminen on tärkeää ennen tarkempien johtopäätösten tekemistä lasten sosiaalisia taitoja koskevista ongelmista (Pölkki, 1985).

Vaikka sosiaaliset taidot ovat aluksi tehtävä- ja tilannespesifejä, ne yleistyvät vähitellen. Yleisen määritelmän mukaan - tämä ei nähdäkseni ole ristiriidassa oppimisteo-

reettisen näkemyksen kanssa - sosiaalisesti kompetentille yksilölle on ominaista toisaalta mukautuminen tilanteiden ehtoihin, toisaalta joustavuus, tarkoituksellisuus ja itseenäisyys (O'Malley, 1977; Waters ja Stroufe, 1983). Tämä mahdollistaa orientoitumisen uusiinkin tilanteisiin ja adekvaatin, jopa luovan ja sosiaalisista rutiineista ja rituaaleista vapaan sosiaalisen toiminnan.

LÄHTEET

- Abramenkova, V. V. (1983) Joint activity in the development of a humane attitude towards preschool peers. *Soviet Psychology*, 22(1), 38-55.
- Aho, S. (1981) Peruskoulun työrauhahäiriöt ja niiden korjaaminen. *Psykologia*, 16, 4, 195-204.
- Alanen, L., Luolaja, J., Pölkki, P. & Takala, M. (1976) Tutkimusprojekti "Lasten sosiaaliset taidot ja niiden kehittymisedellytykset": Tietoja menetelmistä, otannasta sekä perheiden ajankäytöstä ja toiminnasta. Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksen julkaisuja, 211.
- Andersson, S. & Messick, S. (1974) Social competency in young children. *Child Development*, 45, 282-293.
- Argyle, M. & Kendon, A. (1967) The experimental analysis of social performance. Teoksessa *Advances in experimental social psychology*, 3, 55-98. New York: Academic Press.
- Argyle, M. (1969) *Social interaction*. Harmondsworth, Middlesex: Penguin Books.
- Asher, S. R. & Gottman, J. M. (Eds.) (1982) *The development of children's friendships*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ausubel, D. P. (1958) Ego development among segregated negro children. *Mental Hygiene*, 42, 362-369. Artikke-
lissa G. K. Baruch & R. C. Barnett (1981) Competence-
related behaviors in preschool girls. *Genetic Psychology Monographs*, 103, 79-103.
- Bales, R. F. (1970) *Personality and interpersonal behavior*. New York: Holt.
- Baruch, G. K. & Barnett, R. C. (1981) Competence-related behaviors in preschool girls. *Genetic Psychology Monographs*, 103, 79-103.
- Battle, E. & Casey, B. (1972) Preschool activity level: Personality correlates and developmental implications. *Child Development*, 51, 401-408.
- Baumrind, D. (1967) Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75, 43-88.

- Block, J. (1976) Assessing sex differences: Issues, problems and pitfalls. *Merrill-Palmer Quarterly*, 22, 293-308.
- Block, J. H. & Block, J. (1980) The role of ego-control and ego-resiliency in the organization of behavior. Teoksessa W. A. Collins (Ed.), *Minnesota Symposia on Child Psychology*, Vol. 13. New York: Erlbaum.
- Buss, D., Block, J. H. & Block, J. (1980) A context for hyperactivity in children over time. *Child Development*, 43, 757-773.
- Bürtchen, I. (1983) Analyse von Spielverhalten im Vor- und Grundschulalter unter dem Aspekt des gemeinsamen Objektbezugs. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 15(2), 139-148.
- Campbell, S. B. & Cluss, P. (1982) Peer relationships of young children with behavior problems. Teoksessa K. Rubin & H. S. Ross (Eds.), *Peer relationships and social skills in childhood*. New York: Springer-Verlag.
- Cartledge, G. & Milburn, J. F. (1978) The case for teaching social skills in the classroom: A review. *Review of Educational Research*, 48, 133-156.
- Cartledge, G. & Millburn, J. F. (1980) *Teaching social skills to children. Innovative approaches*. New York: Pergamon Press.
- Cook, H. & Stingle, S. (1974) Cooperative behavior in children. *Psychological Bulletin*, 81(12), 918-933.
- Cooper, C. R. (1980) Development of collaborative problem solving among preschool children. *Developmental Psychology*, 16, 443-440.
- Curran, J. P., Farrell, A. D. & Grunberger, A. J. (1984) Social skills training: A critique and a rapprochement. Teoksessa P. Trower (Ed.), *Radical approaches to social skills training*. New York: Methuen.
- Damon, W. (1983) *Social and personality development*. New York: W. W. Norton.
- Dodge, K. A. & Schlundt, D. C. (1983) Social competence and children's sociometric status: The role of peer group entry strategies. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29, 309-336.
- Deutsch, M. (1962) Cooperation and trust: Some theoretical notes. Teoksessa M. R. Jones (Ed.), *Nebraska symposium*

- on motivation. Lincoln, Nebraska: University of Nebraska Press.
- Eckerman, C. O. & Stein, M. R. (1982) The toddler's emerging interactive skills. Teoksessa K. H. Rubin & H. Ross (Eds.), Peer relationships and social skills in childhood. New York: Springer Verlag.
- Emmerich, W. (1977) Structure and development of personal-social behaviors in economically disadvantaged preschool children. Genetic Psychology Monographs, 95, 191-245.
- Erikson, E. H. (1962) Lapsuus ja yhteiskunta. Jyväskylä: Gummerus.
- Flavell, J. H. (1978) Metacognitive development. Teoksessa J. M. Scandura & C. J. Brainerd (Eds.), Structural-process theories of complex human behavior. Alphen a.d. Rijn: Süthoff & Nordhoff.
- Goldberg, S. (1977) Social competency in infancy: A model of parent-infant interaction. Merrill-Palmer Quarterly, 23(3), 163-177.
- Gresham, F. M. (1981) Assessment of children's social skills. Journal of School Psychology, 19(2), 120-133.
- Harre, R. (1977) The ethogenic approach: Theory and practice. Teoksessa L. Berkowitz (toim.) Advances in experimental social psychology (Vol. 10). New York: Academic Press.
- Harre, R. (1984) Public-collective psychological processes and social skills. Teoksessa P. Trower (Ed.), Radical approaches to social skills training. New York: Methuen.
- Hay, D. F. (1979) Cooperative interactions and sharing between very young children. Developmental Psychology, 15, 647-653.
- Hubley, P. & Trevarthen, C. (1979) Sharing a task in infancy. Teoksessa I. C. Izgiris (Ed.), Social interaction and communication during infancy. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hoffman, M. (1976) Empathy, role taking, guilt, and development of altruistic motivation. Teoksessa T. Lickona (Ed.), Moral development and behavior. New York: Holt, Rinehart & Winston.

- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1973) Instructional goal structure: Cooperative, competitive, or individualistic. *Review of Educational Research*, 44, 213-240.
- Jones, B. N. (Ed.) (1972) *Ethological studies in child behaviour*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kagan, J. (1982) The fearful child's hidden talents. *Psychology Today*, July, 50-59.
- Kagan, J., Reznick, J. S., Clarke, C. & Snidman, N. (1984) Behavioral inhibition to the unfamiliar. *Child Development*, 55, 2212-2225.
- Kalliopuska, M. ym. (1984) 5-vuotiaan lapsen tehostettu terveystarkastus ja kehityksen seuranta. Helsingin yliopiston psykologian laitoksen soveltavan psykologian osaston julkaisuja, 1.
- Kohn, M. & Rossman, B. L. (1972) Relationship of preschool social-emotional functioning to later intellectual achievement. *Developmental Psychology*, 6, 445-452.
- Kääriäinen, H. (1980) Peruskoulun ensiluokkalainen. Ensimmäisen kouluvuoden tavoitteiden saavuttaminen, minäkuvan ja kouluasenteiden kehitys. ABC-projekti, 4. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia, 82.
- Lane, D. M. & Pearson, D. A. (1982) The development of selective attention. *Merrill-Palmer Quarterly*, 28, 317-337.
- LaFreniere, P. J. & Stroufe, L. A. (1985) Profiles of peer competence in the preschool: Interrelations between measures. Influence of social ecology and relation to attachment history. *Developmental Psychology*, 21, 56-69.
- Lewis, M. & Rosenblum, L. A. (1975) *Friendship and peer relations*. New York: John Wiley & Sons.
- Lindholm, L. P. & Lundquist, B. (1973) Cooperation and independence: Studies of assessment techniques in observations of small groups. *Educational Psychology International*, 42. Malmö: School of Education.
- Ljublinskaja, A. (1975) *Kinderpsychologie*. Berlin: Volk und Wissen.
- 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 julkaisuja, 198.
- Lytton, H. (1980) Parent-child interaction. New York: John Wiley & Sons.
- Maccoby, E. E. & Jacklin, C. N. (1974) The psychology of sex differences. Stanford, California: Stanford University Press.
- Milich, R. & Fitzgerald, G. (1985) Validation of inattention/overactivity ratings with classroom observations. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53, 139-140.
- Muste, M. J. & Sharpe, D. F. (1957) Some influential factors in the determination of aggressive behavior in preschool children. *Child Development*, 18, 11-28.
- Nieciński, S. (1978) Cooperation of 6 and 7 year-old children in task groups and the general regularities of their social development. *Polish Psychological Bulletin*, 9, 27-36.
- Ogilvie, D. M. (1969) A conceptual framework for the evaluation of social behaviors of preschool children. Mimeo. Cambridge, Massachusetts: Harvard University. Artikkelissa M. O'Malley (1977), Research perspective on social competence. *Merrill-Palmer Quarterly*, 23(1), 29-44.
- Olweus, D. (1979) Stability of aggressive reaction patterns in males: A review. *Psychological Bulletin*, 86, 852-875.
- O'Malley, J. M. (1977) Research perspectives on social competence. *Merrill-Palmer Quarterly*, 23(1), 29-44.
- Parten, M. (1932) Social participation among pre-school children. *Journal of Abnormal Social Psychology*, 27, 243-269.
- Perrett-Clermont, A.-N. (1980) Social interaction and cognitive development in children. *European Monographs in Social Psychology*, 14.
- Pitkänen, L. (1969) A descriptive model of aggression and nonaggression with applications to children's behaviour. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* (Whole No. 19). Jyväskylä, Finland: University of Jyväskylä.
- Pulkkinen, L. (1982a) Self-control and continuity from childhood to late adolescence. Teoksessa P. B. Baltes &

- O. G. Brim, Jr. (Eds.), *Life-span development and behavior*, Vol. 4. New York: Academic Press.
- Pulkkinen, L. (1982b) *Continuity and discontinuity in personality development*. Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksen julkaisuja, 249.
- Pölkki, P. (1973) *Lasten kommunikointitaidosta ja sen sosiaalisista taustamuuttujista*. Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksen julkaisuja, 141.
- Pölkki, P. (1976) *Kuusivuotiaiden sosiaaliset perustaidot ja niiden yhteydet sosiaalisten kognitioiden tasoon ja tilannetekijöihin*. Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksen julkaisuja, 180.
- Pölkki, P. (1978a) *Lasten minäkäsityksen kehittyminen ja determinantit. Katsaus kehityspsykologiseen minäkäsityskirjallisuuteen*. Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksen julkaisuja, 206.
- Pölkki, P. (1978b) *Koulutulokkaiden minäkäsitys eri kasvuympäristöissä*. Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksen julkaisuja, 210.
- Pölkki, P. (1979) *Koulutulokkaiden yhteistoimintataidot ja niiden yhteydet sosiaalisten kognitioiden tasoon ja lähiympäristön tarjoamiin oppimiskokemuksiin*. Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksen julkaisuja, 217.
- Pölkki, P. (1985) *Social interaction styles and self-understanding in first grade children*. Käsikirjoitus.
- Rocissano, L. (1984) *Joint attention in mother-infant interaction: A study of individual variation*. Merrill-Palmer Quarterly, 30(1), 11-31.
- Roff, M., Sells, B. & Golden, M. (1972) *Social adjustment and personality development in children*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Rubin, K. H. & Ross, H. S. (1982) *Peer relationships and social skills in childhood*. New York: Springer Verlag.
- Rubin, K. H., Daniels-Beirness, T. & Bream, L. (1984) *Social isolation and social problem solving: A longitudinal study*. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 52, 17-25.
- Ruth, J.-E. (1984) *Luovuuden kehitys elämänkaaren aikana*. Teoksessa R. Haavikko ja J.-E. Ruth (toim.) *Luovuuden ulottuvuudet*. Espoo: Weilin + GÖös.

- Sarmavuori, K. & Piha, J. (1981) Ensiluokkalaisten viiden ensimmäisen viikon "pehmeän laskun" aikainen kouluun sopeutuminen. LAKE-projektin osaraportti, 3. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitoksen julkaisusarja, A:80.
- Schaefer, E. S. (1971) Development of hierarchical, configurational models for parent behavior, and child behavior. Teoksessa J. P. Hill (Ed.) Minnesota symposia on child psychology, Vol. 5. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Schmidt, W. & Zimmerman, W. (1976) Zur Diagnostik der Kooperationsbereitschaft im mittleren Schulalter. Teoksessa R. Böttcher, A. Seeber & G. Witzlack, Psychodiagnostik - Probleme, Methoden, Ergebnisse. Berlin: VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften.
- Selman, R. (Ed.) (1980) The growth of interpersonal understanding: Developmental and clinical analyses. New York: Academic Press.
- Staub, E. (1979) Positive social behavior and morality. Sozialization and development, Vol. 2. New York: Academic Press.
- Stroufe, L. A., Fox, N. E. & VanPancake, R. (1983) Attachment and dependency in developmental perspective. Child Development, 54, 1615-1627.
- Takala, M. (1975) Sosiaalis-emotionaalisen kommunikoinnin luonteesta sekä sen yhteydestä sosiaalisten taitojen omaksumiseen eri kasvuympäristöissä. Tutkimussuunnitelma. Jyväskylän yliopiston psykologian laitos.
- Takala, M. (Ed.) (1977) Psychosocial concepts and the interpretation of interpersonal situations: Some developmental studies. Reports from the Department of Psychology, University of Jyväskylä, 200.
- Takala, M. (1978) Koulutulokkaiden tottuminen koulutyöhön opettajien havaitsemana. Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksen julkaisuja, 205.
- Takala, M. yhdessä L. Alasen, J. Luojalan ja P. Pölkin kanssa (1979) Perheen elämäntapa, vanhempien kasvatustietoisuus ja lasten sosiaalinen kehitys. Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksen julkaisuja, 219.
- Trower, P. (Ed.) (1984) Radical approaches to social skills training. New York: Methuen.

- Waldrop, M. F. (1976) Relations between preschool activity and aspects of intellectual and social behavior at age 7 1/2. *Developmental Psychology*, 12, 107-112.
- Waldrop, M. F. & Halverson, C. F., Jr. (1975) Intensive and extensive peer behaviors: Longitudinal and cross-sectional analyses. *Child Development*, 46, 19-26.
- Waller, M. (1978) Soziales Lernen und Interaktionskompetenz. Die Ausbildung von Verhaltenserwartungen und die Konstruktion von Regeln interpersonalen Verhaltens beim Kinde. Stuttgart: Klett-Gotta.
- Waters, B. L. & Stroufe, L. A. (1983) Social competence in developmental perspective. *Developmental Review*, 5, 79-97.
- White, B. L., Kaban, B., Marmor, J. & Shapiro, B. (1972) Child rearing practices and the development of competence. Cambridge, Massachusetts: Laboratory of human Development, Harvard University.
- White, B. L. & Watts, J. C. (1973) Experience and environment. Major influences on the development of the young child, Vol. 1. New York: Prentice-Hall.
- White, B. L., Kaban, B. T. & Attacucci, J. S. (1979) The origins of human competence. Lexington, Massachusetts: Lexington Books.
- Whiting, B. B. & Whiting, J. W. M. (1975) Children of six cultures: A psychocultural analysis. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Virkkunen, J. (1983) Ryhmäteoriat ja henkilöstökoulutus, yhteistyö opetuksen tavoitteena ja keinona. Valtion koulutuskeskuksen julkaisusarja, B:22

LIITE 1. Lastantarhanopettajan kyselylomakkeen koodausohjeet

Muuttujan numero	Muuttujan nimi	Koodaus	Vaihteluväli	Sarakkeiden lukumäärä	Sarakkeiden numerot
589	väsyminen (1.)	0 väsy epätavallisen paljon 1 ei väsy mainittavasti	0-1	1	21
590	omatoimisuus syöm. puk. WC:ssä käym. (2.-4.)	0 jonkin verran vaikeuksia jossakin em. asiassa 1 ei mainittavia vaikeuksia	0-1	1	22
591	keskittyminen (5.5b.)	1 vaikea keskittyä kuunteluun 2 vaikea keskittyä ryhmätoimintaan 3 vaikea keskittyä yksin toimintaan (esim. laskemiseen, piirtämiseen) 4 keskittymiskyky hyvä tai melko hyvä	1-4	1	23
592	kontaktien määrä päiväkodin ai- kuisten kanssa (6.)	1 vähän tai melko vähän 2 melko paljon 3 paljon	1-3	1	24
593	suhde päiväkodin aikuisiin yleensä (7.-7c.)	0 ei erityistä sanottavaa 1 arka, varautunut, pidättyväinen 2 torjuva, hyökkäävä 3 myönteinen, avoin, lämmin, luottavainen 4 riippuva, takertuva, erityisohjausta vaativa	0-4	1	25
594	kiintymyksen osoittaminen päiväkodin ai- kuisille (7a.- 7b.)	0 ei osoita erityisesti 1 osoittaa vain ei-kiellellisesti (tulee lähelle, hymyilee, tulee syliin) 2 osoittaa myös kielellisesti (kehuu, puhuu paljon omistakin asioistaan 3 osoittaa erityisin muodoin (antaa lahjoja, pyytää kotiin)	0-3	1	26
595	sääntöjen noudat- taminen ja oh- jaukseen suht- autuminen (8.-	3 noudattaa yleensä 2 ei huomioi ohjausta, pakenee tilanteesta avoimesti vastustaa sääntöjä/ohjausta	2-3	1	27

LIITE 1. (jatkoa)

Muuttujan numero	Muuttujan nimi	Koodaus	Vaihteluväli	Sarakkeiden lukumäärä	Sarakkeiden numerot
596	yksinolo (9.-9a.)	0 ei ole paljon yksin 1 on yksin oman arkuuden vuoksi 2 on yksin "sopeutumattomuuden" vuoksi (hyökkäävä yms.) 3 on yksin jostain muusta syystä	0-3		28
597	ystävien/leik- kitoverien mää- rä	0 ei ole ystäviä/leikkitovereita 1 1-2 toveria 2 3-5 toveria 3 enemmän kuin 5	0-3	1	29
598	ystävien/leik- kitoverien ikä	0 ei ole ystäviä 1 itseä nuorempia 2 samanikäisiä 3 monenikäisiä	0-3	1	30
599	toimintojen mo- nipuolisuus	1 yksipuolisia (vain 1) 2 suhteellisen monipuolisia (2) 3 monipuolisia (3-4)	1-3	1	31
600	mieluisin leikki- tyyppi/toiminta- muoto	0 ei ole mieluisinta 1 toimintaleikki 2 roolileikki 3 sääntöleikki 4 konstrukttiivinen toiminta (koodataan suurin ryhmä tai ensin mainittu, jos on vain yksi eri ryhmistä)	0-4	1	32
601	kykenevyys yh- teistoimintaan	0 ei kykene 1 kykenee	0-1	1	33

LIITE 1. (jatkoa)

Muuttujan numero	Muuttujan nimi	Koodaus	Vaihteluväli	Sarakkeiden lukumäärä	Sarakkeiden numerot
602	aloitteet yhteistoimintaan (12)	1 harvoin 2 melko harvoin 4 melko usein 5 usein 3 ei osaa sanoa	1-5	1	34
603	myötätunnon osoittaminen (13)	1 harvoin 2 melko harvoin 4 melko usein 5 usein 3 ei osaa sanoa	1-5	1	35
604	toisten puolesta toimiminen (14)	1 harvoin 2 melko harvoin 4 melko usein 5 usein 3 ei osaa sanoa	1-5	1	36
605	riitaantuminen (15)	5 harvoin 4 melko harvoin 2 melko usein 1 usein 3 ei osaa sanoa	1-5	1	37
606	hyökkävien aloitteiden tekeminen (15b.)	1 ei tee 0 tekee	0-1	1	38
607	riitojen ratkaiseminen (15c.)	0 ei osaa sanoa, ei havaintoa 1 aikuisen hakeminen apuun (B) 2 tilanteesta oakeneminen (C) 3 toisten tahtoon alistuminen (D) 4 puolustautuminen (A) 5 pyrkiin sovittelua ja neuvotella (E)	0-5	1	39
608	sosiaaliset taidot toverisuhteissa	lasketaan yhteen muuttujat 595, 601-607 Muuttujia 607 luokitetaan 0, 1, 2, 3= 1; 4-2; 5-3	7-28	2	40-41

LIITE 2. Päiväkotiobservointien vuorovaikutusepisodien molekulaarisen tason koodauksessa käytetty luokittelurunko

Onnistuminen-epäonnistuminen

1. Toverin huomion kiinnittäminen myönteisin keinoin erilaisiin tarkoituksiin O-E
 - a. liikkuu kohti toveria, seisoo tai istuu toverin lähellä (tarkoituksena, että toveri huomaa)
 - b. koskettaa T:a (tarkoituksena tulla huomatuksi, erotettava kiintymyksen osoittamisesta)
 - c. kutsuu toveria mainitsemalla nimen viheltämällä tai muilla äännähdyksillä
 - d. aloittaa vuorovaikutuksen T:n kanssa kertomalla hänelle jotain (tarkoituksena saada T:n huomio jostain muusta) tai osoittamalla T:lle jotain
 - e. liioiteltu käyttäytyminen T:n huomion saavuttamiseksi
2. Toverin käyttäminen välikappaleena avun, tiedon tms. saamiseksi O-E
 - a. informaation tai selityksen etsiminen, esim. Mitä sinä teet? Missä ovat värikynät?
 - b. toverin arvioinnin pyytäminen kiistassa, esim. X pyytää T:tä asettumaan omalle kannalleen kiistassa tovereiden kanssa
 - c. avun pyytäminen pukeutumisessa, erilaisten välineiden käytössä, ruoan ojentamisessa jne.
3. Toverin johtaminen myönteisesti tai neutraalisti O-E
 - a. tekee aloitteen yhteisen toiminnan järjestämiseksi
 - b. antaa informaatiota tai neuvoja ilman toinen pyytää
4. Toverin dominoiminen, yritykset vaikuttaa toisten käyttäytymiseen painostamalla
5. Mallin antaminen toverille. Kaikki ilmaukset mallina olemisesta (ilman kielellistä ohjausta. Esim. X menee pimputtamaan pianoa, Y seuraa.

6. Toverin ohjauksen tai mallin seuraaminen
a. X tottelee Y:n kielellistä ohjetta tai mallia
b. tarkkailee kiinteästi T:n toimintaa
c. kulkee T:n perässä
d. liittyy T:n toimintaan alkaen tehdä samaa, jäljittelee T:n puhetta tai toimintaa

7. Toverin vastustaminen

8. Myönteisten tunteiden osoittaminen toverille

- a. hymyilee tai nauraa ystävällisesti
b. esittää ystävällisen toteamuksen
c. koskettaa, panee käden käteen tai kaulalle
d. keskustelelee toverin kanssa

9. Toverin puolesta toimiminen

- a. antaa apua, jakaa tavaroita (oma-aloitteisesti tai vastauksena pyyntöön)
b. tekee toisten puolesta, ottaa vastuuta toisista tai yhteisistä tehtävistä

10. Vihamielisyyden osoittaminen toverille

- a. verbaaliset hyökkäykset (pyritään erottamaan negatiivisesta johtamisesta ja kontrolloinnista, joiden tarkoituksena on saada aikaan toverin toiminta). Esim. En ole sinun ystäväsi!
b. fyysiset hyökkäykset ym. vihamielinen käyttäytyminen. Esim. T:n lyöminen tai sylkeminen hänen päälleen. T:n toiminnan häiritseminen. T:n kontaktiyrityksen torjuminen.
4 Tavaroiden itsellä pidättäminen toverin pyynnöstä huolimatta.

11. Kilpailu (riita) tavaroista, aikuisen huomiosta tms. Voi esiintyä verbaalisesti, fyysisesti tai molemmin tavoin. Kuvataan riitojen ratkaisut:

O-E

1. ei lopputulosta, ei havaintoa
2. aikuisen hakeminen apuun
3. tilanteesta pakeneminen
4. toisten tahtoon alistuminen
5. puolustautuminen
6. pyrkimys sovittelua ja neuvotella

12. Aikuisen huomion kiinnittäminen myönteisin keinoin erilaisiin tarkoituksiin, ks. kohta 1.

O-E

13. Aikuisen ohjauksen seuraaminen, ks. kohta 6.

14. Myönteisten tunteiden osoittaminen aikuiselle, ks. kohta 8.

LIITE 3. Koulutulokkaiden sosiaalisten taitojen observoinnin yleisohjeet opettajia varten

Arvoisa opettaja

Pyydämme havaintojanne keväällä 1977 tutkittujen koulutulokkaiden sosiaalisesta käyttäytymisestä ja yleisemmistä kouluvalmiuksista. Toivomme että kuvaatte omin sanoin jäljempänä oleviin ohjeisiin tukeutuen lasten tottumusta koulumaailman rutiineihin ja koulutyöhön, sekä heidän suhtautumistaan aikuisiin ja tovereihin. Hyödyllisintä on kertoa konkreettisesti havaintojanne eri tilanteista. Voitte esittää havaintojanne muistakin kuin mainituista koulunkäynnin alkamiseen ja kouluun sopeutumiseen liittyvistä asioista. Mainitkaa kuitenkin vain sellaiset asiat, joista on jotakin erityistä sanottavaa.

Pyydämme Teitä kirjaamaan havaintonne kolme kertaa: heti syyskuun alussa, syys-lokakuun vaihteessa ja lokakuun lopussa. Jokaista lasta varten on oheisena kuuden sivun mittainen lomake havaintojenne kirjaamiseksi.

I LAPSEN TOTTUMINEN KOULUMAAILMAN RUTIINEIHIN JA KOULUTYÖHÖN

1. Kouluun tuleminen

Onko kouluun tuleminen ollut lapselle vaikeaa? Onko saattajaa tarvittu luokassa? Miten kauan? Miten lapsi on eronnut saattajastaan?

2. Väsyminen

Näkyykö väsyminen koulupäivän eri vaiheissa? Millaisin muodoin tämä ilmenee?

3. Omatoimisuus ja tapojen ja sääntöjen noudattaminen puheutumisessa, ruokailussa ja WC:ssä käymisessä

Tarvitseeko lapsi apua näissä asioissa? Millaista? Miten hän pyytää apua? Noudattaako hän ohjeita?

4. Puhuminen tunnilla

Uskaltaako lapsi vastata tunnilla, jos häneltä kysytään? Tekeekö hän itse puhumisaloitteita? Millaisia nämä aloitteet ovat (esim. kouluasioihin liittyviä, omista asioista kertomista, impulsiivisia huomautuksia jne.)? Pyytäkö lapsi tavallisesti puheenvuoron vai puhuuko hän muiden kanssa samanaikaisesti?

5. Keskittyminen tehtäviin

Pystyykö lapsi keskittymään esillä olevaan tehtävään vai onko hänellä vaikeuksia lyhytaikaisessakin tarkkaavaisuuden kohdentamisessa? Miten keskittymättömyys ilmenee (esim. mahdollinen toisten häiritseminen)?

6. Suhtautuminen koulumaailman sääntöihin

Totteleeko lapsi aikatauluja, terveyttä ja turvallisuutta koskevia koulun sääntöjä? Onko ollut pulmia näiden oppimisessa? Mitä näistä hänen on vaikea noudattaa?

II SUHTAUTUMINEN AIKUISIIN JA OPETTAJAAN

1. Opettajan roolin havaitseminen

Onko havaittavissa, että lapsi pitää opettajaa ennen muuta isänä/äitinä, kunnioitettavana auktoriteettina tai vertaisena? Miten tämä ilmenee?

2. Tunteiden osoittaminen

Osoittaako lapsi kiintymystään opettajaa kohtaan? Millaisin muodoin (esim. lahjat, palvelukset)? Onko ollut havaittavissa ärtymyksen ja suuttumisen osoituksia? Millaisia?

3. Riippuvuus opettajasta ja erityishuomion vaatiminen

Millaisin muodoin tämä ilmenee? (Esim. pyytää tarpeettomatkin apua, pelleilee, puhuu ääneen yms.).

4. Suhtautuminen opettajan ohjaukseen, käskyihin ja kieltoihin

(Esim. pelkääminen, huomiotta jättäminen, lyhytaikainen mukautuminen, pitkäaikainen tottelevaisuus). Millaisissa asioissa erityisesti?

5. Suhtautuminen muihin aikuisiin kouluympäristössä

Mikäli on havaintoja vastaavanlaisista asioista kuin edellä, mainitkaa niistä.

III SUHTAUTUMINEN TOVEREIHIN

1. Yksinolo/osallistuminen yhteiseen toimintaan

Kuuluuko lapsi niihin, jotka ovat paljon yksin? Jos kuuluu, niin onko tullut esiin mitään erityistä syytä tähän? Onko lapsi tavallisesti aloitteentekijänä yhteisessä toiminnassa, muuten aktiivisesti mukana vai sivustaseuraaajana?

2. Myönteiset tunnesuhteet

Onko lapsella koulussa jo ennen kouluuntuloa syntyneitä ystävyysuhteita? Onko hän solminut jo uusia ystävyysuhteita? Millaisiin lapsiin? Mainitkaa, jos lapsella havaintojenne mukaan on hyvin paljon tai hyvin vähän kontakteja.

Miten lapsi osoittaa ystävyyttään? Suhtautuuko hän ylipäänsä myönteisesti toisiin lapsiin (esim. hymyilee paljon, lohduttaa tms.)?

3. Toiminta toisten hyväksi

Onko ilmennyt, että lapsi oma-aloitteisesti auttaa toisia lapsia, lainaa tai jakaa heille tavaroitaan tai tekee palveluksia koko ryhmän puolesta?

4. Osallistuminen lasten keskinäisiin riitoihin

Onko lapsi tehnyt hyökkäviä aloitteita esimerkiksi lyömällä toisia, komentelemalla tai loukkaamalla heitä? Millaisissa tilanteissa? Miten riidat tavallisesti ratkeavat (esim. lapsi pitää puolensa, hakee opettajan apuun, vetäytyy tilanteesta, alistuu toverin tahtoon, pyrkii sovittelemaan tai neuvottelemaan tms.)?

5. Lapsen oma rooli

Onko havaittavissa, että lapsi erityisesti korostaa tytön/pojan rooliaan? Millaisin muodoin? Onko hänelle ominaista jokin muu rooli (esim. vauvamaisuus, koko luokkaa holhoava äiti/isä-hahmo, luokan urheilutahti, luokan kaunotar)?

KIITOKSET VAIVANNÄÖSTÄNNE!

LIITE 4. Opettajien arvioinnit: alkuperäinen luokitusrunko

I LAPSEN TOTTUMINEN KOULUMAAILMAN RUTIINEIHIN JA KOULUTYÖHÖN

1. Kouluun tuleminen
 0. ei vastausta
 1. tulee erittäin mielellään
 2. ei ongelmia, ei saattajaa
 3. saatettu luokkaan (saattaja ollut mukana 1. koulupäivänä)
 4. saattaja ollut myöhemmin koulussa
 5. jännittämisen mainintoja
 6. kouluuntulo ei mieluista
 7. koti-ikävä
2. Väsyminen
 0. ei vastausta
 1. ei väsymystä, haluaisi olla koulussa pitempään
 2. ei väsymystä
 3. aamuväsymystä
 4. iltaväsymystä tai väsyy lopputunnilla
 5. yleisväsymys, haluttomuus, passiivisuus, ei jaks seurata
 6. väsyy joskus
3. Omatoimisuus
 0. ei vastausta
 1. täysin omatoiminen: haluaa tehdä itse, eikä anna auttaa
 2. selviää itse
 3. ruokailu hidasta
 4. ei syö kaikkea, ruoka ei maita
 5. häiritsee ruokailussa, ei ole tottunut tapoihin
 6. vaikeuksia pukeutumisessa, kengännauhojen solmimisessa
 7. käy usein tunnin aikana WC:ssä
 8. käy usein WC:ssä jos on jännittynyt
 9. hankaluuksia useammassa asiassa (syöminen, pukeminen, WC)

4. Puhuminen tunnilla

0. ei vastausta
1. vastaa, kysyy, pyytää puheenvuoron
2. ei aina pyydä puheenvuoroa, impulsiivisia vastauksia
3. ei aina pyydä puheenvuoroa, puhuu omista asioistaan
4. vastaa kysyttäessä, ei omia aloitteita
5. tarkoitukseton viittaaminen (viittaa muttei sanottavaa)
6. poissaoleva, passiivinen
7. kääntyy pois, ei katso opettajaan, aktiivinen välttely
8. jännittynyt puhuessaan, arka

5. Keskittyminen

0. puuttuva tieto
2. keskittyy hyvin, ei erityistä mainintaa, normaali keskittyminen
3. keskittyminen riippuu aineesta, tehtävän luonteesta, lyhytkestoiset, pitkäkestoiset tehtävät, kohtalainen keskittyminen
4. työssä hätäilevä, impulsiivinen, hätiköi, kilpailee
5. häiritsee muita, kävelee, puhelee
6. juttelee muiden kanssa, kuiskailee, sipisee
7. ei pysty seuraamaan, unohtaa tehtävän
8. keskittyy, mutta muita hitaampi työssään

6. Koulumaailman säännöt

0. puuttuva tieto
1. noudattaa hyvin, tarkasti, suhtautuu myönteisesti sääntöihin
2. noudattaa yleensä, joskus säännöt unohtuvat, yrittää noudattaa tarkasti
3. juoksentelee
4. hidastelee välitunnille menossa, ulkoa tultaessa, pukeutumisessa, kouluun tulossa
5. ei ymmärrä ohjeita, puolustautuu
6. ei noudata ohjeita
7. suuttuu jos huomautetaan
8. pelästyy jos huomautetaan

II SUHTAUTUMINEN AIKUISIIN JA OPETTAJAAN

1. Opettajan rooli
 0. puuttuva tieto
 1. auktoriteetti, arkuus, pelkääminen
 2. auktoriteetti, kunnioittava suhde opettajaan
 3. opettaja, asiallinen, luottavainen, neutraali suhde
 4. vaihteleva, auktoriteetti, opettaja, äiti
 5. äitihahmo, vanhempien korvike
 6. kaveri, toverillinen suhde
 7. välinpitämätön
2. Tunteiden osoittaminen, tunnekontaktin luonne
 0. puuttuva tieto
 1. tekee mielellään palveluksia, puolustaa opettajaa
 2. lahjat, piirustukset, kukat, kiiltokuvat
 3. mielellään opettajan lähellä, käsi kädessä, kuis-
kailee, ja puhuu omista asioistaan, pyytää opettajan
kotiinsa
 4. voimakas tunneilmaisu, halailu, syliintulo
 5. sekä positiivisia että negatiivisia tunteita
 6. ei positiivisia tunteita, suuttumus, ärtymys
 7. ei tunneilmaisuja, ei erityistä
 8. herttainen, ystävällinen, hymyilee opettajalle
3. Toiminnan itsenäisyys, riippuvuus
 0. puuttuva tieto
 1. omatoiminen, ei ota aikuiselta apua
 2. yleensä selviää itse, uskaltaa pyytää neuvoa, pyytää
tarvitessaan apua, ei vaadi erityishuomiota
 3. pyytää tarpeettomasti apua, tekeytyy avuttomaksi
 4. odottaa erityishuomiota, toivoo kiitosta ja kannus-
tusta
 5. toiminnallinen huomion tavoittelu, pelleily, impul-
siivisuus
4. Suhtautuminen muihin aikuisiin
 0. puuttuva tieto
 1. välitön, utelias suhtautuminen
 2. myönteinen, esim. tervehtiminen
 3. myönteinen suhtautuminen apuhenkilöistöön
 4. yleensä, aluksi arkuutta vieraita kohtaan
 5. pelkää terveystarkastuksia, ja hoitoa jne.

III SUHTAUTUMINEN TOVEREIHIN

1. Osallistuminen luokan yhteiseen toimintaan
 0. puuttuva tieto
 1. aktiivinen aloitteentekijä
 2. aktiivisesti mukana leikeissä
 3. hiljainen, mutta leikkii kaikkien kanssa
 4. leikkii vain tiettyjen kavereiden kanssa
 5. myötäilijä
 6. leikkii yksin, sivustaseurailija
2. Toveripiiri
 0. puuttuva tieto
 1. yksinäinen, ei erityisiä ystäviä
 2. valikoituja ystäviä
 3. paljon ystäviä
 4. ei aikaisempia tuttuja, nyt joitakin
 5. ei aikaisempia tuttuja, nyt paljon
 6. aikaisempia tuttuja, sisarukset, naapurit, nyt samat
 7. aikaisempia tuttuja, sisaruksia, naapurit, nyt uusia
 8. aikaisemmin paljon tuttuja, nyt valikoitunut
 9. aikaisemmin paljon tuttuja, nyt paljon
3. Myönteiset tunnesuhteet
 0. puuttuva tieto
 1. auttaa ja huolehtii toisista, toimii yhteisen edun vuoksi
 2. lohduttaa ja tukee toisia
 3. antaa ja lainaa tavaroita vapaaehtoisesti
 4. lainaa tavaroita pyydettyäessä
 5. toisen huomioonottaminen
 6. kilpailee, valvoo omia etujaan
 7. odottaa ja vaatii apua toisilta, komentelee
4. Tunneilmaisut
 0. puuttuva tieto
 1. yleensä myönteinen, iloinen, avoin
 2. myönteisen ilmeen tms. maininta: hymyilee, nauraa paljon
 3. ei tunneilmaisuja, ei ilmehdi
 4. vakava, alakuloinen, totinen
 5. itkee, pahoittaa mielensä
 6. helposti suuttuva, itsekeskeinen

5. Riitakäyttäytyminen
 0. puuttuva tieto
 1. aloitteentekijä riidoissa, hyökkäävä, haastaa riitaa
 2. on mukana riidoissa, puolustautuu
 3. vetäytyy pois, ei riitatilanteissa mukana
 4. kanteleva, valittaa, itkee kiusaamista
 5. sovittelija
 6. turvautuu ulkopuoliseen apuun
6. Lapsen oma rooli
 0. puuttuva tieto
 1. johtajatyyppi, aloitteentekijä
 2. spesialistin rooli (hyvä urheilija, lukija)
 3. vauvanrooli
 4. sukupuoli
 5. vanhempien rooli (ammatti tai omistukset)
 6. kunnan koululainen
 7. pikkuvanha, aikuismainen, holhoava
 8. lapsellinen

Opettajien havaintojen alkuperäisistä luokituksista osa yhdistettiin viideksi sosiaalisten taitojen aspektiksi, joita käytettiin muodostettaessa ns. vuorovaikutustyyppejä. Uuden luokituksen ja alkuperäisen luokituksen vastaavuudet ovat seuraavat:

Uusi luokitus

Vanha luokitus

A. Vuorovaikutus opettajan kanssa

II/1. Opettajan rooli

1. Osoittaa aktiivisesti myönteistä suhtautumista, mahdollisesti erityisin huomionosoituksinkin, ei pikkulapsenomaisen riippuvainen, pyytää apua tarvittaessa

- opettaja, asiallinen luottavainen suhde

II/2. Tunteiden osoittaminen

- tekee mielellään palveluksia
- lahjoja yms.
- mielellään opettajan lähellä
- herttainen, ystävällinen

II/3. Toiminnan itsenäisyys, riippuvuus

- omatoiminen
- pyytää apua tarvittaessa
- ei vaadi erityishuomiota

2. Neutraalin asiallinen, mahdollisesti pidättyvä suhtautuminen

II/1. Opettajan rooli

- opettaja, asiallinen, neutraali suhde tai

- auktoriteetti, arkuus
3. Vaatii tarpeettomasti apua, toivoo usein kannustusta ja kiitosta, on opettajasta toiminnassaan (instrumentaalisesti) riippuvainen
4. Suhtautuu opettajaan välinpitämättömästi tai vihamielisesti
- B. Osallistuminen asiakaskeiseen vuorovaikutukseen oppitunnilla
1. Vastaa aktiivisesti kysymyksiin, tekee aloitteita pyytäen puheenvuoron
2. Vastaa kysymyksiin, tekee harvoin aloitteita
- II/2. Tunteiden osoittaminen
- ei tunneilmaisuja, ei erityistä tai herttainen, ystävällinen
- II/3. Toiminnan itsenäisyys, riippuvuus
- omatoiminen, pyytää tarvittaessa apua, ei vaadi erityishuomiota
- II/1. Opettajan rooli
- vaihteleva tai äiti-hahmo
- II/2. Tunteiden osoittaminen
- mielellään opettajan lähellä, puhuu omista asioistaan
- voimakas tunneilmaisu,
- sekä positiivisia että negatiivisia tunteita
- II/3. Toiminnan itsenäisyys, riippuvuus
- pyytää tarpeettomasti apua
- odottaa erityishuomiota
- toiminnallinen huomiontavoittelu
- II/1. Opettajan rooli
- välinpitämätön suhtautuminen
- II/2. Tunteiden osoittaminen
- ei positiivisia tunteita, suuttumus, ärtymys tai ei tunneilmaisuja
- II/3. Toiminnan itsenäisyys, riippuvuus
- omatoiminen, ei ota aikuiselta apua, impulsiivisuus
- I/4. Puhuminen tunnilla
- vastaa, kysyy, pyytää puheenvuoron
- vastaa kysyessä, ei omia aloitteita

- 3. Tekee usein aloitteita ja vastaa kysymyksiin impulsiivisesti odottamatta vuoroa
 - puuttuva tieto
 - ei aina pyydä puheenvuoroa, impulsiivisia vastauksia tai puhuu omista asioistaan
 - tarkoitukseton viittaaminen
- 4. Osallistuu harvoin vuorovai-
kutukseen, arka
 - jännittynyt puhues-
saan, arka
- 5. Osallistuu vuorovaikutuk-
seen välinpitämättömästi
ja passiivisesti
 - poissaoleva, passiivi-
nen tai ei katso opet-
tajaan, välttelee ak-
tiivisesti
- C. Osallistuminen vapaaseen yhteistoimintaan tove-
rien kanssa III/1. Osallistuminen luokan
yhteiseen toimintaan
 - 1. Toimii aktiivisena aloit-
teentekijänä yhteisissä
toiminnoissa, on toiset
huomioonottava
 - aktiivinen aloitteen-
tekijä
 - 2. On aktiivisesti yhdessä mo-
nien kanssa
 - aktiivisesti mukana
leikeissä, hiljainen,
mutta leikkii kaikkien
kanssa
 - 3. On yhdessä tiettyjen las-
ten kanssa
 - leikkii vain tiettyjen
kanssa
 - 4. Yleensä seurailee toisia
 - myötäilijä, sivusta-
seurailija
 - 5. On paljon yksin
 - leikkii yksin
- D. Toisten puolesta toimimi-
nen, erityisesti autta-
minen III/3. Myönteiset tunnesuhteet
 - 1. Toimii usein spontaanisti
toisten puolesta
 - auttaa ja huolehtii
toisista, toimii yh-
teisen edun vuoksi,
antaa ja lainaa
 - lohduttaa ja tukee
toisia
 - lainaa tavaroita pyy-
dettäessä
 - toisen huomioonotta-
minen
 - 2. Ottaa toiset huomioon,
auttaa pyydettyäessä
 - antaa ja lainaa tava-
roita vapaaehtoisesti
 - kilpailee, valvoo etu-
jaan
 - 3. Osoittaa vaihtelevasti pro-
sosiaalista toimintaa: jos-
kus toimii spontaanisti
toisten puolesta, joskus
ei auta pyydettyäessäkään
 - kilpailee, valvoo omia
etujaan
 - odottaa ja vaatii apua
toisilta, komentelee
 - 4. Toimii harvoin toisten puo-
lesta, vaatii usein itse
apua, komentelee toisia
- E. Riitoihin osallistuminen III/5. Riitakäyttäytyminen

ja niiden ratkaiseminen

1. Osallistuu harvoin riitoihin, aktiivisen sovitteleva - sovittelija
2. Osallistuu harvoin riitoihin, usein pakenee tilanteesta, hakee aikuisen avuksi - vetäytyy pois, ei riitatilanteissa mukana
- turvautuu ulkopuoliseen apuun
- kanteleva, valittaa
3. Osallistuu riitoihin melko usein, yleensä puolustautuu - on mukana riidoissa, puolustautuu
4. Usein myös riidan aloittaja, myös fyysistä hyökkäävyyttä, ei yleensä aktiivisesti pyri ratkaisuun - aloitteentekijä riidoissa, hyökkäävä, haastaa riitaa

Liite 5. Päiväkotiobservointien ja lastentarhanopettajien arviointien väliset korrelaatiot

Muuttujat	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	
Päiväkoti- observoinnit												
1. Toverin huomion kiinnitt.												
2. Toverin käyttö välikapp.	-.087											
3. Toverin johtam. myönt.	.102	.307										
4. Toverin dominointi.	.081	.134	.418									
5. Mallin antaminen toverille	-.057	-.083	.200	.120								
6. Toverin ohjauks. seur.	.068	.137	-.064	-.170	-.258							
7. Toverin ohj. kielt.	.034	-.048	.099	.281	-.002	-.203						
8. Myönt. tunt. osoitt.	.176	.234	.185	.052	-.087	.030	-.174					

Liite 5. (jatkuu)

Muuttujat	1 13	2 14	3 15	4 16	5 17	6 18	7 19	8 20	9 21	10 22	11 23	12
9. Toverin puolesta toimim.	.034	.043	.258	.249	-.072	.163	-.128	.387				
10. Viham. osoitt.	.173	-.108	.145	.240	.080	-.145	.074	.106	.312			
11. Aikuisen huomion kiinnitt.	.036	.214	.154	.266	-.170	.103	.191	-.198	-.129	.032		
12. Aikuisen-ohjauksen seur.	-.076	.187	.279	.243	.133	.150	.045	.196	.262	.035	.115	
13. Myönt. tunt. os. aikuis.	.245	.087	.213	.071	-.246	-.106	.106	.075	-.057	.134	.279	-.079
Lastentarhanopettajien arvioinnit												
14. Kontaktit aikuisten kanssa	.088 .209	.033	.166	.072	.124	.043	-.102	.013	.020	-.012	.292	.182
15. Suhde aikuis. yleensä	.029 .014	-.050 .635	.048	.009	.108	-.021	-.144	.037	.020	-.104	.158	.283
16. Kiintym. osoitt. aikuis.	.163 .027	.044 .268	.144 .411	.142	.124	-.072	-.047	.049	.159	.129	.243	.063

Liite 5. (jatkuu)

Muuttujat	1 13	2 14	3 15	4 16	5 17	6 18	7 19	8 20	9 21	10 22	11 23	12 24
17. Säät. noud.	-.166 .340	.043 -.066	-.195 -.040	-.229 -.061	-.014	.178	.055	-.149	-.111	-.219	-.049	.038
18. Kyky yhteis- toim.	.130 -.047	.146 -.199	.125 -.011	-.082 .077	-.181 .121	.073	-.139	.144	.150	.072	-.010	.156
19. Aloitt. yhteis- toim,	.032 .185	-.113 .379	.249 .328	.350 -.212	.062 -.016	-.102	.004	-.089	.312	-.058	.209	.088
20. Myötät- osoitt.	-.201 .152	.170 .258	.183 .206	.146 .208	.026 -.010	-.060 .220	.040 .394	.044	.059	-.117	.364	-.025
21. Toisten- puol. toim.	-.018 .037	.068 .306	.124 .126	.191 .100	-.092 .151	.021 -.073	.179 .483	-.035 .645	.007	-.257	.351	-.017
22. Rii- taant. vähäis.	-.017 -.065	.038 .020	-.088 .028	-.076 -.063	-.068 .345	-.067 -.002	.255 -1.01	-.087 .260	-.221 .458	-.260	-.220	-.094
23. Hyökk. aloitt. puute)	.306 .013	.252 -.156	-.038 -.105	-.299 -.180	-.103 .555	.035 .074	.214 .202	-.028 .163	-.295 .112	-.229 .513	-.116	-.170
24. Riito- jen ratk. konstr.	.242 .143	-.017 .170	.334 -.063	.283 .142	.017 -.203	-.001 .017	.162 .394	.204 -.018	.381 .182	.229 -.136	.097 -.267	-.043

LIITE 6a. Päiväkodeissa observoitu (OBS) ja opettajien arvioima (OP) aikuisten ja lasten välinen vuorovaikutus

Vuorovaikutuksen luonne	Tytöt	Pojat	Koko ryhmä%	Ero ¹⁾
<u>Yhdessäolo aikuis-</u>				
<u>ten kanssa (OP)</u>				
vähän tai melko vähän	21	32	27	ns.
melko paljon	25	32	29	
paljon	54	35	44	
<u>Aikuisten huomion kiinnittäminen (OBS)</u>				
vähän	7	29	19	.10
melko paljon	57	52	55	
paljon	36	19	28	
<u>Suhde aikuisiin yleensä (OP)</u>				
avoin, myönteinen, luottavainen	54	73	64	ns.
arka, varautunut	14	17	16	
riippuva, erityis-	32	10	21	
huomiota tai erityisohjausta vaativa				
<u>Myönteisten tunteiden osoittaminen aikuisille (OP)</u>				
ei osoita erityisesti	18	29	24	
vain ei-kielellisesti	39	29	34	ns.
myös kielellisesti	18	29	24	
erityisin toiminnallisilla muodoilla	25	13	19	
<u>Myönteisten tunteiden osoittaminen aikuisille (OBS)</u>				
vähän	43	48	46	ns.
melko vähän	50	35	43	
paljon	7	17	12	
<u>Sääntöjen noudattaminen ja ohjaukseen suhtautuminen (OP)</u>				
vastustaa avoimesti sääntöjä	0	0	0	ns.
ei ota huomioon ohjausta	4	16	10	
noudattaa yleensä sääntöjä	96	84	90	
<u>Aikuisen ohjauksen ja mallin seuraaminen (OBS)</u>				
harvoin	14	19	17	
melko usein	57	65	61	ns.
usein	29	16	23	

1) käytetty χ^2 -testiä

LIITE 6b. Lasten yhteistoiminta ja johtaminen päiväkotioh-
servointien (OBS) ja lastentarhanopettajien ar-
viointien (OP) mukaan

Toimintamuoto	Tytöt%	Pojat%	Koko ryhmä%	Ero
<u>Kykenevyys yhteis-</u> <u>toimintaan (OP)</u>				
ei kykene	0	13	7	.10
ei osaa sanoa	0	3	2	
kykenee	100	84	92	
<u>Aloitteet yhteis-</u> <u>toimintaan (OP)</u>				
harvoin	25	32	29	
melko harvoin	21	32	27	.ns
ei osaa sanoa	7	3	5	
melko usein	29	16	22	
usein	18	16	17	
<u>Toverin huomion kiin-</u> <u>nittäminen (OBS)</u>				
vähän	39	16	28	
melko paljon	46	48	47	.10
paljon	14	35	25	
<u>Toverin käyttäminen</u> <u>avuksi tarvitt.(OBS)</u>				
vähän	39	55	47	ns.
melko paljon	32	23	28	
paljon	29	23	23	
<u>Toverin johtaminen (OBS)</u>				
vähän	18	29	24	
melko paljon	54	58	56	ns.
paljon	29	13	21	
<u>Mallin antaminen</u> <u>toverille (OBS)</u>				
vähän	46	64	55	
melko paljon	29	16	23	ns.
paljon	25	19	22	

LIITE 6c. Tyttöjen ja poikien myönteiset toverisuhteet (OBS) ja erityiset prososiaalisen toiminnan muodot observointien ja lastentarhanopettajien arviointien (OP) mukaan

Muuttuja	Tytöt%	Pojat%	Koko ryhmä%	Erol)
<u>Tovereiden määrä (OP)</u>				
ei ole tovereita	19	3	11	
1-2 toveria	26	33	30	ns.
3-5 toveria	30	40	35	
enemmän kuin viisi toveria	26	23	25	
<u>Myötätunnon osoittaminen toverille (OP)</u>				
harvoin	4	16	10	
melko harvoin	11	19	15	.10
ei osaa sanoa	21	23	22	
melko usein	43	35	39	
usein	21	6	14	
<u>Myönteinen tunnesuhde, empatia (OBS)</u>				
vähän	36	10	23	
melko paljon	39	65	52	.05
paljon	25	26	26	
<u>Prososiaalinen toiminta (OP)</u>				
harvoin	11	16	14	
melko harvoin	25	42	34	
ei osaa sanoa	14	13	14	ns.
melko usein	29	16	22	
<u>Prososiaalinen toiminta (OBS)</u>				
vähän	29	10	20	
melko paljon	43	58	51	ns.
paljon	29	32	31	

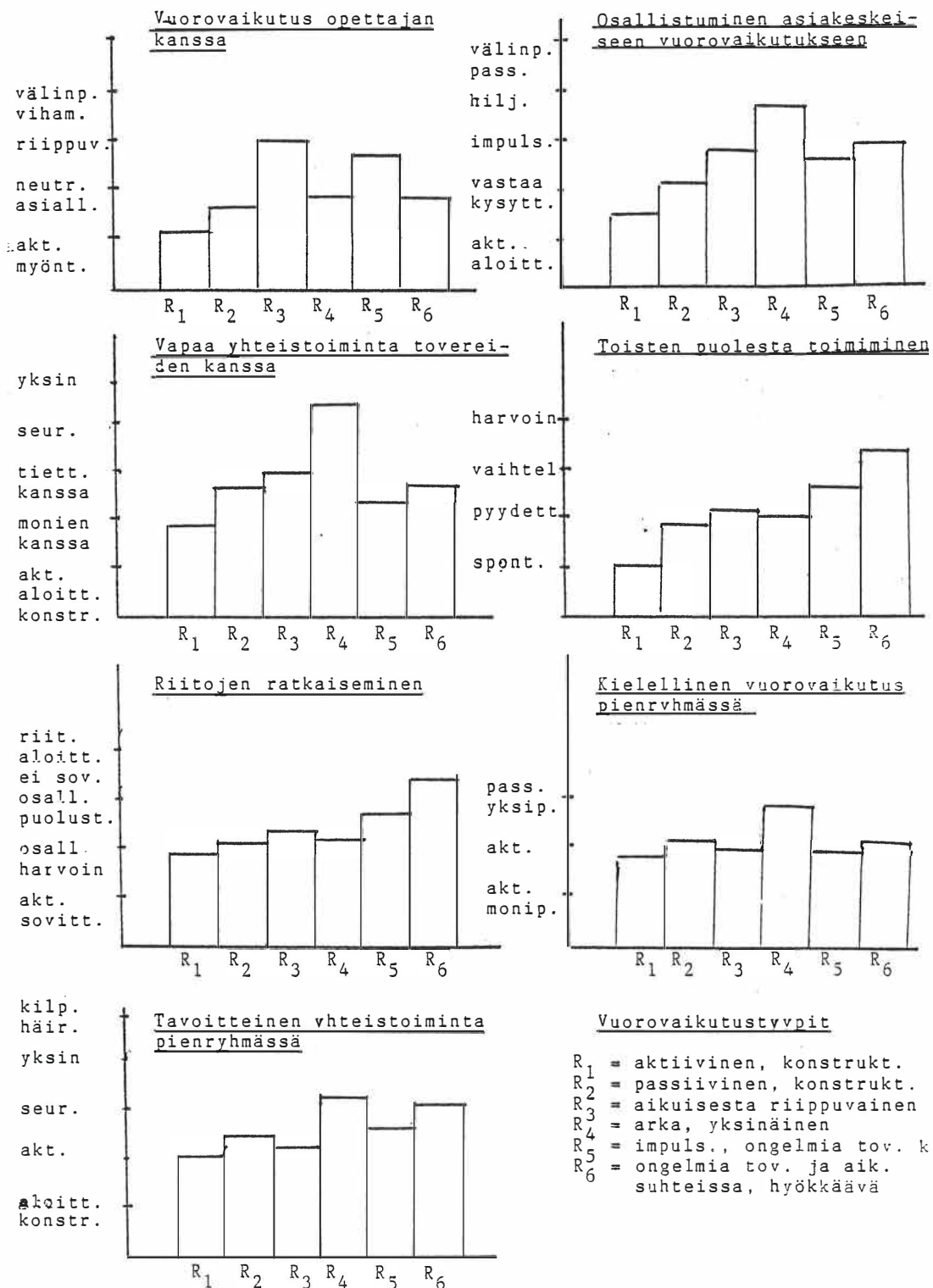
1) Erot testattu X²-testillä

LIITE 6d. Lasten konflikteihin osallistuminen ja riitojen ratkaisemistavat päiväkotiobservointien ja lastentarhanopettajien arviointien (OP) perusteella (%)

Toimintamuoto	Tytöt	Pojat	Koko ryhmä	Erol)
<u>Riitaantumisen tiheys (OP)</u>				
usein	0	16	8	
melko usein	21	13	17	
ei osaa sanoa	0	0	0	.05
melko harvoin	4	29	17	
harvoin	75	42	58	
<u>Toverin määräily ja dominointi (OBS)</u>				
vähän	54	51	52	
melko paljon	11	26	19	ns.
paljon	36	23	29	
<u>Hyökkäävien aloitteiden tekeminen (OP)</u>	14	23	19	ns.
<u>Vihamieliset hyökkäykset (OBS)</u>				
vähän	29	16	23	
melko paljon	64	42	53	.05
paljon	7	42	25	
<u>Riitojen ratkaisemistavat (OP)</u>				
ei osaa sanoa, ei havaintoja	36	23	29	
aikuisen hakeminen apuun	25	10	17	
tilanteesta pakeneminen	4	3	3	ns.
toisten tahtoon alistuminen	4	10	7	
puolustautuminen	14	39	27	
pyrkimys sovitteluun ja neuvotella	18	16	17	

1) Erot testattu χ^2 -testillä

Liite 7. Eri vuorovaikutustyyppien kuuluvien lasten sosiaalisten taitojen keskiarvot



LIITE 8. Eri vuorovaikutustyyppeihin kuuluvien ensiluokkalaisten osallistuminen koulutyöhön ja sopeutuminen kouluun ja tovereihin syyslukukauden lopussa

	Vuorovaikutustyyppi					
	1.akt. konstr.	2.pass. konstr.	3.aik. riipp.	4.arka yksin.	5.imp. ong.	6.hyökk.
Osallis-X	2.83	2.25	2.40	1.86	2.45	2.25
tuminen s	0.40	0.59	0.52	0.39	0.52	0.71
(1=arkaa tai välinpitämätöntä 3=innokasta)						
Sopeutu-X	3.00	2.71	2.40	2.27	2.28	1.75
minen s	0.00	0.54	0.70	0.79	0.48	0.71
kouluun ja tovereihin (1=usein vaikeaa 3=sujuu vaikeuksista)						
N	12	28	12	7	11	8

Keskiarvojen erojen merkitsevyydet: Osallistuminen koulutyöhön

R_1-R_2 : $t = 3.70$, $p < .001$; R_1-R_3 : $t = 2.19$, $p < .04$

R_1-R_5 : $t = 3.44$, $p < .01$; R_1-R_6 : $t = 2.13$, $p < .06$

Keskiarvojen erojen merkitsevyydet: sopeutuminen kouluun ja tovereihin

R_1-R_2 : $t = 2.83$, $p < .01$; R_1-R_3 : $t = 2.71$, $p < .02$

R_1-R_4 : $t = 3.21$, $p < .01$; R_1-R_5 : $t = 3.87$, $p < .01$

R_1-R_6 : $t = 5.01$, $p < .00$; R_2-R_5 : $t = 2.04$, $p < .07$

R_2-R_7 : $t = 3.58$, $p < .01$; R_3-R_7 : $t = 1.95$, $p < .07$