

# Viisivuotiaan lapsen kielellisten vaikeuksien yhteys sosioemotionaalisiin vaikeuksiin

Laura Kavanterä

Pro gradu-tutkielma

Erityispedagogiikka

Kasvatustieteiden laitos

Turun yliopisto

Huhtikuu 2018

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck-järjestelmällä.

TURUN YLIOPISTO  
Kasvatustieteiden tiedekunta

KAVANTERÄ, LAURA: Viisivuotiaan lapsen kielellisten vaikeuksien yhteys sosioemotionaalisiin vaikeuksiin

Pro gradu, 66 s., 1 liites.  
Erityispedagogiikka  
Huhtikuu 2018

---

Tämän pro gradun tarkoituksena on ollut tutkia kielellisten vaikeuksien yhteyttä sosioemotionaalisiin vaikeuksiin, kun lapsi on viisivuotias. Tutkimus on osa HKA (Hyvän Kasvun Avaimet) -tutkimusta, jossa on selvitetty yhteensä 1827 lapsen kehitystä Varsinais-Suomen sairaanhoitopiirin alueella. Tähän tutkimukseen on käytetty Viivilomakkeen 5-vuotiaita koskevia vastauksia, jotka summamuuttujien muodostamisen jälkeen koskivat 573:tä lasta.

Tutkimuksen tarkoituksena on ollut selvittää kielellisten vaikeuksien yhteyttä sosioemotionaalisiin vaikeuksiin. Lisäksi tutkimuksen tavoitteena on ollut selvittää tiettyjen lasta koskevien taustatekijöiden yhteyttä kielellisiin ja sosioemotionaalisiin vaikeuksiin. Näiksi taustatekijöiksi teorian pohjalta ovat määrättyneet vanhempien ikä, vanhempien koulutustaso, tulotaso sekä perherakenne.

Tutkimus on kvantitatiivinen tutkimus ja aineisto on analysoitu SPSS-ohjelman avulla. Ohjelman avulla on haettu yhteyksiä eri summamuuttujien välillä ja näin pyritty muodostamaan käsitys siitä, millainen yhteys määritettyjen tekijöiden välillä tämän aineiston pohjalta on havaittavissa. Keskeisimpinä tuloksina voidaan todeta, että aineiston pohjalta yhteys kielen- ja emotionaalisten vaikeuksien välille löytyi. Samoin löytyi yhteys puheen- ja kielen vaikeuksien välille. Taustatekijöiden yhteyttä lapsen kielellisiin tai sosioemotionaalisiin vaikeuksiin ei tämän tutkimuksen pohjalta löytynyt. Mittari ja siitä luodut summamuuttujat eivät ole olleet validoituja. Tämä on saattanut vaikuttaa saatuihin tuloksiin, jotka osittain ovat ristiriidassa aiemman tutkimuksen kanssa.

Kielen- ja emotionaalisten vaikeuksien yhteyden tiedostaminen on tärkeää. Esimerkiksi lasten kanssa työskentelevien olisi hyvä nähdä yhteys näiden vaikeuksien välillä, jotta lasta ja hänen käyttäytymistään voidaan sekä ymmärtää että tukea paremmin.

Asiasanat: Sosioemotionaaliset taidot, sosiaalinen vuorovaikutus, tunteet, tunnetaidot, emotionaalinen kehitys, tunne-elämän kehitys, psyykinen kehitys, emotionaaliset taidot, kielelliset häiriöt, kielellinen erityisvaikeus, puhehäiriöt.

## SISÄLLYS

1 JOHDANTO .....	5
2 LAPSEN PSYYKKINEN JA SOSIOEMOTIONAALINEN KEHITYS .....	6
2.1 Teoreettisia lähtökohtia sosioemotionaaliseen kehitykseen.....	7
2.2 Sosioemotionaalinen kompetenssi .....	12
2.3 Sosioemotionaaliset vaikeudet.....	16
3 LAPSEN KIELELLINEN KEHITYS .....	20
3.1 Kielellinen erityisvaikeus.....	24
4 KIELELLISTEN- JA SOSIOEMOTIONAALISTEN VAIKEUKSIEN YHTEYS .....	29
5 TUTKIMUSKYSYMYKSET JA TUTKIMUKSEN TOTEUTUS .....	35
5.1 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset.....	35
5.2 Aineisto .....	35
5.3 Menetelmä.....	36
5.3.1 Mittarin kuvaus .....	37
5.4 Aineiston analyysi.....	38
6 TULOKSET .....	43
6.1 Kielellisten vaikeuksien yhteys lapsen sosioemotionaalisiin vaikeuksiin .....	43
6.2 Taustatekijöiden yhteys lapsen sosioemotionaalisiin vaikeuksiin .....	44
6.3 Taustatekijöiden yhteys lapsen kielellisiin vaikeuksiin .....	45
6.4 Tutkimuksen reliabiliteetti ja validius.....	48
6.5 Tutkimuksen etiikka.....	50
7 POHDINTA .....	52
7.1 Tutkimuksen tulosten pohdinta.....	52
7.2 Kielellisten- ja sosioemotionaalisten vaikeuksien yhteyden tiedostaminen .....	56
7.3 Perheiden saama tuki .....	57
8 LOPUKSI.....	59
LÄHTEET .....	60
LIITTEET .....	67

## TAULUKOT

TAULUKKO 1. Sosioemotionaalinen kehitys ikäkausittain.....	11
TAULUKKO 2. Summamuuttajat ja niiden tunnusluvut.....	39
TAULUKKO 3. Äidin ja isän koulutustaso.....	40
TAULUKKO 4. Yhteyksien vahvuudet muuttajien välillä.....	43
TAULUKKO 5. Muuttajien välisten yhteyksien tunnusluvut.....	47

## KUVIOT

KUVIO 1. Sosioemotionaalisen kompetenssin malli.....	13
KUVIO 2. Sosioemotionaalisten vaikeuksien kehä.....	16

## 1 JOHDANTO

Pro gradu-tutkielmassani tutkin viisivuotiaiden lasten kielellisten vaikeuksien yhteyttä sosioemotionaalisiin vaikeuksiin. Tutkimuksessa käytän Hyvän kasvun avaimet - seurantatutkimuksesta saatua aineistoa sekä aihetta käsittelevää muuta kirjallisuutta.

Hyvän kasvun avaimet -tutkimuksessa on selvitetty sekä lasten kielellistä kehitystä että sosioemotionaalisia vaikeuksia. Aiemman teorian pohjalta yhteys näiden vaikeuksien välillä löytyy ja sitä kuvataan laajasti eri tieteenalojen kirjallisuudessa. Tarkoitukseni tässä pro gradussa on etsiä yhteyksiä lapsen kielellisten ja sosioemotionaalisten vaikeuksien välille sekä verrata näitä tuloksia aiempaan tutkimukseen. Hyvän kasvun avaimet -tutkimuksesta käytän Viivi-lomakkeen avulla kerättyjä tietoja. Viivi-lomakkeessa on selvitetty viisivuotiaan lapsen kehitystä eri kehityksen osa-alueilla. Tässä tutkimuksessa keskityn kuitenkin puhetta, kieltä, sosiaalisia sekä emotionaalisia tekijöitä kuvaaviin osioihin ja kyselylomakkeen näistä osioista saatuihin vastauksiin.

Kielellisten vaikeuksien yhteyttä sosioemotionaalisiin vaikeuksiin on tutkittu aiemmin paljon. Kieli ja puhe ovat kiinteä osa ihmisen kommunikointia ja väline sosiaaliseen kanssakäymiseen. Kielen ja puheen vaikeudet rajoittavat myös sosiaalista kanssakäymistä sekä emootioiden nimeämistä ja kuvaamista. (Becker Bryant 2009, 339–340; Pan & Snow 2001, 229.) Kiinnostus tutkimuksen aiheeseen syntyi omakohtaisen kokemuksen kautta. Työskentely lasten kanssa, joilla on sekä kielellisiä että sosioemotionaalisia erityisvaikeuksia, herätti kiinnostuksen tutkia asiaa lähemmin. Samalla syntyi mahdollisuus kartuttaa sitä tietoa ja ymmärrystä, jota allekirjoittanut varmasti myös tulevaisuuden työssään erityisopettajana tarvitsee.

Tutkimus tarkastelee ja antaa tietoa siitä, millä tavoin kielellisen kehityksen vaikeudet vaikuttavat sosioemotionaalisiin taitoihin ja kykyihin. Tieto kielellisten vaikeuksien yhteydestä lapsen sosiaalisiin ja emotionaalisiin kykyihin ja valmiuksiin mahdollistaa perheiden hakeutumisen tuen ja avun piiriin riittävän varhain. Perheiden lisäksi neuvolat ja päivähoito ovat merkittävässä asemassa, jotta kielelliset vaikeudet huomataan ajoissa ja niihin myös puututaan.

## 2 LAPSEN PSYKKINEN JA SOSIOEMOTIONAALINEN KEHITYS

Ihmisen kehitys on kokonaisvaltainen ja pitkä prosessi, joka rakentuu eri tekijöiden yhteistuloksena. Fyysinen kehitys vaikuttaa psyykkiseen kehitykseen ja päinvastoin. Myös vaikeudet ihmisen kehityksen eri osa-alueilla voivat vaikuttaa muiden alueiden toimintaan ja kehitykseen. Kehitys on myös vastavuoroista. Yhden osa-alueen kehittyminen voi vaikuttaa myös toisen osa-alueen kehittymiseen. Tästä esimerkkinä puheen kehitys, joka mahdollistaa sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen kehittymistä. (Svartsjö ja Hellsten 2005, 12.)

Lapsi kasvaa syntymästään asti vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa. Vanhempien sensitiivinen ja lapsen tarpeisiin vastaava hoiva vaikuttavat voimakkaasti siihen, miten lapsen sosioemotionaalinen kehitys etenee, ja millaiseksi lapsen sosioemotionaaliset kyvyt kehittyvät. (Wahlman-Neuvonen & Hannonen 2015, 25–26; Sameroff & Fiese 2005, 10.) Varhaisimmissa vaiheissa vauva arvioi muiden tunnetiloja lähi-ihmisten kasvoista, ja liittää niihin tiettyjä merkityksiä. Vauva aistii negatiiviset ilmeet ja tunteet, ja tuntee ahdistusta näitä havainnoissaan. (Crockenberg & Leerkes 2005, 61; Pihlaja 2004, 217.) 7–9 kuukauden iässä vauva ymmärtää, että tietynlainen toiminta aiheuttaa tietynlaisen reaktion, esimerkiksi aikuisessa. Pohja sosioemotionaaliselle kompetenssille luodaan jo tässä vaiheessa, vauvan saadessa vahvistusta toiminnalleen aikuisen vastavuoroisen käytöksen kautta. Lapsi oppii tuntemaan esimerkiksi varovaisuutta vieraita ihmisiä kohtaan, mutta samalla hän vahvistaa itseään uskomaan siihen, että voi turvallisesti tutkia ympäröivää maailmaa. (Crockenberg & Leerkes 2005, 61–62.)

Lapsen psyykinen kehitys ja kehityksellinen kompetenssi (developmental competence) muodostuvat pääpiirteittäin neljän eri osa-alueen yhteydestä. Näitä ovat käyttäytyminen, kognitiiviset kyvyt, emotionaalinen kompetenssi sekä fyysiset tekijät. Nämä osa-alueet muodostuvat eri tekijöiden summana. Taustatekijöillä, esimerkiksi perheellä, kulttuurilla ja ympäristöllä on suuri merkitys siihen, miten lapsen psyykinen kehitys etenee. (Mash & Wolfe 2010, 11–23; Sameroff & Fiese 2005, 4–5.) Lämmin hoiva tai vastaavasti sen puute, vaikuttaa aivojen ja hermoratojen rakenteeseen ja täten myös lapsen kokonaisvaltaiseen kehitykseen. Myös geeneillä ja biologisilla tekijöillä on vaikutusta lapsen psyykkiseen kehitykseen. Geenien ja kehityksellisten tekijöiden merkitys on

kuitenkin ympäristön vaikutusta pienempi. Suurin osa kehityksellisistä riskeistä ilmenee ns. normaalilla geenitaustalla olevilla lapsilla. Geenien vaikutus on epäsuoraa. Geenipoikkeamien voidaan nähdä kohottavan tiettyjä psyykkisen kehityksen riskitekijöitä, mutta ei suoraan aiheuttavan häiriötä psyykkisessä kehityksessä. (Sameroff & Fiese 2005, 4–5.) Jokainen lapsi on yksilö. Se, miten lapsen psyykinen kehitys etenee, on yksilöllistä, eikä kehitystä voida täysin etukäteen ennustaa (Mash & Wolfe 2010, 11–23). Lapsen psyykkisessä kehityksessä voidaan nähdä tekijöitä ja kehityskausia, jotka kuvaavat psyykkistä kehitystä. Nämä kehityskaudet on kuvattu taulukossa 1.

## 2.1 Teoreettisia lähtökohtia sosioemotionaaliseen kehitykseen

Lapsen psyykkistä kehitystä on eri teorioissa kuvattu lapsen psyykkistä kehitystä, esimerkiksi hoivan tai ikä- ja kehityskausien näkökulmasta. Lapsen sosioemotionaalinen kehitys on osa lapsen psyykkistä kehitystä. Psyykkiset tekijät ja kehitys vaikuttavat sosioemotionaalisen kompetenssin kehitykseen. (Bowlby 2012, 1–14; Crockenberg & Leekers 2005, 83.)

Vanhemman, ja erityisesti äidin, oikeanlainen ja riittävä hoiva tukee lapsen suotuisaa kehitystä. Toisaalta hoivan puute voi vahingoittaa lapsen kehitystä. (Rooby & Kope 2007, 187.) Bowlbyn ja Ainsworthin kehittämässä kiintymyssuhdeteoriassa lapsi nähdään osaksi sosiokulttuurista maailmaa. Syntyessään vauva on avuton ja täysin riippuvainen hoivaajastaan. Riittävä ja lämmin hoiva sekä virikkeet mahdollistavat lapsen kehittymisen ja kasvun niin fyysisellä kuin psyykkiselläkin osa-alueilla. Oikeanlainen hoiva mahdollistaa lapsen uskoa siihen, että lämmin ihmissuhde on ja pysyy. Näin lapsi voi turvallisesti mielin keskittyä tutkimaan muuta ympäristöä ja palata sitten takaisin turvallisen ihmisen luo. (Bowlby 2012, 1–14; Crockenberg & Leekers, 2000, 61; Rooby & Kope 2007, 187–190.) Voidakseen kokea turvaa, lapsi tarvitsee erityisesti yhden henkilön, johon kiinnittyä. Usein tämä on äiti. Suuri merkitys on kuitenkin myös isällä sekä myös muulla sosiaalisella verkostolla, esimerkiksi isovanhemmilla. (Bowlby 2012, 2–3; Crockenberg & Leekers 2005, 60–61.) Oikeanlainen hoiva ja turva sekä reaktiot lapsen tarpeisiin luovat lapselle perustan paitsi emotionaaliselle myös sosiaaliselle kehitykselle. Lapsi oppii vanhemman esimerkin kautta vastavuoroisuuteen sekä siihen,

miten muita ihmisiä kohdellaan ja heihin suhtaudutaan (Bowlby 2012, 1–14; Crockenberg & Leekers 2005, 83.)

Motivaatioteoriassa kuvataan lapsen psyykkistä kehitystä motivaatioiden kautta. Motivaatiot ovat synnynnäisiä taipumuksia, jotka säilyvät läpi ihmisen elämän ja toimivat kehityksen perustana. Huolenpidon ja oikeanlaisen tuen avulla motiiveja voidaan kehittää. Olennaista oikeanlaiselle kehitykselle on hoiva, jota esimerkiksi vanhemmat lapselleen antavat. (Emde & Robinson 2001, 256–257.)

Ensimmäinen perusmotiivi *aktiivisuus* kuvaa sitä, miten vauva on luontaisesti aktiivinen ja vastaanottavainen uudelle ympäröivälle maailmalle (Emde & Robinson 2001, 256–257.) Pienen vauvan luontainen tunteiden ja tarpeiden ilmaisun muoto on itku. Normaalissa tilanteessa vanhemmalla on kyky tunnistaa vauvan tarpeet (sensitiivisyys), ja vauvan aktiivisen toiminnan (itkun) kautta toimia ja vastata vauvan esittämiin tarpeisiin oikea-aikaisesti (responsiivisuus). (Nurmi, Ahonen, Lyytinen, Lyytinen, Pulkkinen & Ruoppila 2014, 34.) Vanhemman ja lapsen toimiva vuorovaikutus vaikuttaa lapsen hermoston kehitykseen. Toimiva vuorovaikutus vahvistaa lapsen kykyä kestää erilaisia tilanteita ja olotiloja, esimerkiksi stressiä myöhemmässä elämässä. Vaikka vanhemman ja lapsen vastavuoroisuus on keskeinen tekijä lapsen sosioemotionaalisten kykyjen kehityksessä, olennaista on myös vauvan temperamentti sekä kyky vaatia aikuisen huomiota. Tämä vaikuttaa vanhemman ja lapsen väliseen kommunikaatioon ja yhdessäoloon. (Wahlman-Neuvonen & Hannonen 2015, 25–26.)

Toinen perusmotiivi on *itsesäätely*. Normaalitilanteessa lapsella on luontaisesti kyky itsesäätelyyn. Tähän liittyy esimerkiksi unen ja hereilläolon jaksot, valppaus sekä myöhemmässä kehitysvaiheessa lapsen tietoinen ja käsitteellinen ajattelu. Kielen omaksuminen voidaan nähdä myös osaksi itsesäätelymotiivia. (Emde & Robinson 2001, 257–258.) Lapsen varhainen kommunikaatio on käsien ojentelua ja kohdennettua huomiota. Saadessaan aikuisen kiinnittämään huomion itseensä sekä reaktion ääntelyynsä, lapsi ymmärtää katseen kohdistumisen ja kommunikaation merkityksen. Tämä helpottaa puheen ymmärtämistä ja uusien sanojen oppimista. (Nurmi, Ahonen, Lyytinen, Lyytinen, Pulkkinen & Ruoppila 2014, 36.)

Kolmas perusmotiivi on *sosiaalinen sopeutuminen*. Normaalitilanteessa lapsen varhaista kehitystä on tuettu oikeilla tavoilla. Näin lapselle on syntynyt luontainen kyky luoda ja

ylläpitää sosiaalisia suhteita. (Emde & Robinson 2001, 258.) Lapsen persoona ja biologiset tekijät vaikuttavat siihen, miten luontevaa sosiaalinen kanssakäyminen lapselle on. Jokaisen lapsen on kuitenkin mahdollista oppia sosiaalisia taitoja. Sosiaalisten taitojen oppimisessa on kyse eri asiasta kuin luontaisessa sosiaalisuudessa. Ihminen voi olla persoonaltaan ja temperamentiltaan sosiaalinen, jolloin hän pyrkii luontaisesti muiden ihmisten läheisyyteen sekä kommunikoimaan muiden kanssa. Sosiaalinen kompetenssi taas on kykyä toimia sosiaalisissa tilanteissa. Tämä taito ei niinkään liity lapsen persoonaan tai temperamenttiin, vaan on opittua. Sosiaaliset taidot ja sosiaalinen kompetenssi voidaan lisäksi erottaa toisistaan käsitteinä siten, että sosiaaliset taidot voidaan nähdä sosioemotionaalisen kompetenssin alakäsitteeksi. Sosiaalisilla taidoilla voidaan kuvata sellaisia taitoja, joita ihminen voi aktiivisesti opetella ja oppia. Näiden opeteltujen taitojen avulla saadaan ratkaisumalleja sosiaalisiin tilanteisiin ja kanssakäymiseen. (Keltikangas-Järvinen 2012, 49–50.)

Neljäs perusmotiivi on *affektiivinen arviointi*. Lapsella on luontainen ominaisuus kokea ja arvioida asioita mielihyvän tai epämiellyttävien tuntemusten kautta. Vanhemman reaktiot tilanteisiin joko vahvistavat tai heikentävät lapsen käsitystä siihen, miten tilanteisiin suhtaudutaan. Lapsi oppii reagoimaan sekä omiin että muiden tunteisiin, sosiaalisen mallintamisen keinoin. (Emde & Robinson 2001, 258.)

Viides perusmotiivi on *kognitiivinen assimilaatio*. Kognitiivisen assimilaation käsite on peräisin Piagelta. Kognitiivisella assimilaatiolla tarkoitetaan lapsen kykyä hankkia uutta tietoa tilanteiden ratkaisemiseksi sekä sitä mielihyvää, jota lapsi kokee voidessaan toteuttaa uutta opittua asiaa. (Emde & Robinson 2001, 258.)

Lapsen psyykkistä ja sosioemotionaalista kehitystä voidaan kuvata paitsi perusmotiivien myös ikäkausiin tyypillisesti liittyvien kehitysvaiheiden kautta (taulukko 1). Reilun yhden vuoden iässä lapsi oppii käyttämään opittuja asioita toimintamalleina. Kielellinen kehitys on tässä iässä nopeaa. Tämä mahdollistaa lapselle uuden tavan toimia sosiaalisesti. Alkeellinen käsitys hyvästä ja pahasta sekä oikeasta ja väärästä syntyy samalla, kun itsesäätely kehittyy. Itsesäätely syntyy turvallisten hoitosuhteiden pohjalta ja vahvistaa lapsen kykyä toimia itsenäisesti sosiaalisissa tilanteissa. Taaperoiässä lapsi alkaa ymmärtämään oman toimintansa vaikutukset toisten, esimerkiksi ikätoverien,

käyttäytymiseen ja toimintaan. Itsesäätelyn vaikeudet ovat usein pohjana tunnepohjaisille vaikeuksille. (Crockenberg & Leerkes 2005, 62; Pihlaja 2004, 217.)

Lapsen empatiakyky kehittyy yleensä noin 2–3-vuotiaana. Empaattinen lapsi pystyy havaitsemaan toisten ihmisten tunnetiloja ja toimimaan empaattisesti, esimerkiksi lohduttamaan toista ihmistä. (Pihlaja 2004, 217.) Käsitys oikeasta tai väärästä selkeytyy, ja lapsi alkaa vaistota, miten hänen odotetaan käyttäytyvän sosiaalisissa tilanteissa. Lapsi alkaa myös ymmärtää ohjeita ja käskyjä sekä niiden taustalla esiintyviä tekijöitä. Käskyjen ja niiden ymmärtämisen kautta lapselle muodostuu pikkuhiljaa myös kyky vastustaa käskyjä ja keksiä keinoja niiden välttämiseen. 2–3-vuotias turhautuu helposti, jos ei saa tahtoaan läpi. Emotionaalisen kontrollin kehitys alkaa lapsen kohdatessa yhä enenevämmässä määrin tilanteita, joissa hän ei ole samaa mieltä esimerkiksi ohjeistavan aikuisen kanssa. (Keltikangas-Järvinen 2012, 56–57.)

5–6-vuotias lapsi osaa jo nimetä ja tunnistaa erilaisia tunnetiloja. Tämän ikäinen lapsi osaa myös käyttää emootioitaan ns. hyödyksi, niin positiivisessa kuin negatiivisessakin mielessä. (Pihlaja 2004, 217.) Lapsella tulisi olla kyky tunteiden nimeämiseen ja tunnistamiseen, pystyäkseen käyttämään ja säätelemään tunteitaan ja käytöstään. Kyvyttömyys tunnistaa emootioita vaikeuttaa myös itsesäätelyn strategioiden käyttöä. Kun lapsi ei tunnista miltä tuntuu, ei hän myöskään osaa valita oikeanlaista mallia ongelman tai tilanteen selvittämiseen. (Peltokorpi 2007, 23.) Tämä voi näyttäytyä aggressiivisena käyttäytymisenä, joka normaalitilanteessa vähenee jo tämän ikäisellä lapsella (Nurmi ym. 2014, 116). Kykyä ratkaista tilanteita tunteiden nimeämisen kautta kutsutaan mielen teoriaksi. Lapsella tulisi olla hyvät kielelliset valmiudet tunteiden ja tunnetilojen nimeämiseen, jotta mielen teorian rakentuminen sisäisesti olisi mahdollista. 5–6-vuotias lapsi pystyy ymmärtämään paremmin toimintansa seurauksia ja myös muokkaamaan käytöstään pyydettyyn suuntaan. (Loukusa, Paavola & Leiwo. 2011, 25; Niemi 2012, 25–26; Nozadi ym. 2013, 651.)

Noin seitsemän ikävuoden tienoilla kyky tunnistaa eri tunteita ja tunnetiloja kehittyy entisestään. Tunteiden monipuolisuus lisääntyy, ja lapsi pystyy tunnistamaan perustunteiden, ilon ja surun lisäksi monimutkaisiakin emootioita, esimerkiksi kiitollisuutta, huolta ja syyllisyyttä. (Pihlaja 2004, 217.) Kouluiässä lapsi oppii myös ymmärtämään vähitellen, että hänen omat henkilökohtaiset tunteensa ja kokemuksensa

eivät ole muiden tunteita, ja että muiden ajatukset voivat poiketa hänen omistaan. Kyky ymmärtää toisten ihmisten ajattelua ja tunteita on taito, joka konkretisoituu tässä ikävaiheessa, vaikka sen kehitys onkin kestänyt koko lapsen elämän ajan. Toverisuhteet nousevat merkittävämpään rooliin keskilapsuudessa ja halu kuulua osaksi ryhmää on vahva (taulukko 1). (Niemi 2012, 26–27.)

TAULUKKO 1. Sosioemotionaalinen kehitys ikäkausittain (Mash & Wolfe 2010, 13).

Ikäkausi	Tekijä
Varhaislapsuus ja esikouluikä	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Kiintymys lapsesta huolehtiviin</li> <li>– Kieli</li> <li>– Minän erottuminen ympäristöstä</li> <li>– Itsekontrolli ja ohjeiden noudattaminen</li> </ul>
Keskilapsuus	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Sopeutuminen koulun käyntiin ja sääntöihin</li> <li>– Kiinnostus koulutyöhön ja koulunkäyntiin</li> <li>– Sujuva kanssakäyminen tovereiden kanssa</li> <li>– Ympäristön sääntöjen noudattaminen ja niiden mukaan toimiminen (myös moraaliset ja sosiaaliset)</li> </ul>
Nuoruus	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Koulun suorittaminen menestyksekkäästi</li> <li>– Pyrkimys eteenpäin esimerkiksi jatko- opiskeluun tai työhön</li> <li>– Harrastaminen ja kiinnostus vapaaehtoiseen aktiviteettiin</li> <li>– Läheisten ystävyysuhteiden luominen myös sukupuolirajojen yli</li> <li>– Minäkäsityksen muodostaminen</li> </ul>

Sosiaalinen ja emotionaalien kehitys ovat kiinteä osa lapsen psyykkistä kehitystä. Sosiaalista ja emotionaalista voidaan ilmaista erillisinä, mutta myös yhteisenä käsitteenä, sillä nämä kaksi piirrettä kulkevat kiinteästi käsi kädessä lapsen kehityksessä ja vaikuttavat toisiinsa. Emootioilla on suuri vaikutus siihen, miten sosiaalisuus ja sosiaaliset tilanteet ilmentyvät lapsen elämässä. Sosiaalinen ja emotionaalinen kehitys ovat suorassa yhteydessä myös lapsen kognitiiviseen kehitykseen. (Pihlaja 2004, 216.)

Lapsen persoona on niin ikään merkittävä tekijä lapsen psyykkisessä ja sosioemotionaalisessa kehityksessä. (Crockenberg & Leekers 2005, 83).

## 2.2 Sosioemotionaalinen kompetenssi

Sosioemotionaalisella kompetenssilla tarkoitetaan lyhyesti ilmaistuna kykyä toimia sosiaalisissa tilanteissa ja ylläpitää sosiaalisia ja emotionaalisia suhteita (Eisenberg, Vaughan & Hofer 2011, 473–474; Hintikka 2018, 14; Rose-Krasnor & Denham 2011, 163–172). Sosioemotionaalinen kompetenssi on yläkäsite olennaisesta, läpi elämän kehittyvästä taidosta, joka mahdollistaa hyväksytyksi tulemisen ja mahdollisuuden kokea itsensä sosiaalisesti osaksi ryhmää. Termi sosioemotionaalinen kuvaa henkilön persoonassa ja toiminnassa yhdistyvää kokonaisuutta, joka on yhdistelmä sosiaalista (yhteisöllistä) sekä emotionaalista (yksilöllistä). Sosioemotionaalinen kompetenssi rakentuu useista tekijöistä. Näihin tekijöihin kuuluvat esimerkiksi kiintymyssuhteet, osallisuus, minäkuva, itsetunto, moraalinen ymmärrys sekä kehityksellinen historia. (Hintikka 2018, 14; Rose-Krasnor & Denham 2011, 163–172.) Sosioemotionaalisen kompetenssin tekijöitä ovat mm. reaktiivisuus ja itsesäätely. Nämä tekijät näkyvät osana sosiaalista kompetenssia erityisesti silloin, kun lasta pyydetään toimimaan omien ehtojensa ja toiveidensa vastaisesti (kuvio 1). (Eisenberg ym. 2011, 473–474; Rose-Krasnor & Denham 2011, 163–172.) Sosioemotionaalisen kompetenssin käsitteen alle sijoittuvat käsitteet itsesäätely ja tunnetaidot, sosiokognitiiviset taidot, sosiaaliset taidot, kiintymyssuhteet ja osallisuus sekä tavoitteet vuorovaikutuksessa. Itsesäätelyllä ja tunnetaidoilla tarkoitetaan kykyä ymmärtää ja säädellä sekä omia tunteita että kykyä tunnistaa ja ymmärtää toisten tunteita. Myös aggressiivisuus ja empatiakyky ovat osa tunne- ja itsesäätelytaitoja. Sosiokognitiivisilla taidoilla tarkoitetaan kykyä ymmärtää ja tulkita havaintojen kautta tapahtuvia tilanteita sekä kykyä arvioida ja pohtia toimintamalleja niiden pohjalta. Käytännölliset sosiaaliset taidot vaativat onnistuakseen kykyä kuunnella ja ymmärtää toisten puhetta ja käytöstä sekä reagoida niihin sopivalla tavalla. Jakaminen ja auttaminen sekä yhteistyökyky ovat sosiaalisia taitoja, jotka auttavat henkilöä toimimaan sosiaalisissa tilanteissa. Toimintaan liittyvien rajojen asettaminen esimerkiksi ristiriitatilanteessa on myös osa sosiaalisia taitoja. Aggressiivisuus ja vetäytyvyys ovat epäsosiaalisinta käyttäytymistä. Kiintymyssuhteet ja osallisuus

muodostuvat esimerkiksi toverisuhteista ja hyväksytyksi tulemisen kokemuksista. Onnistunut vuorovaikutus ryhmässä syntyy niin yksilön kuin ryhmänkin sosiaalisista vuorovaikutustaidoista. Kiintymyssuhteet ja osallisuus sekä onnistunut vuorovaikutus rakentavat sosioemotionaalista kompetenssia (kuvio 1). (Eisenberg ym. 2011, 473–474; Hintikka 2018, 15; Rose-Krasnor & Denham 2011, 163–172.) Vahvalle sosioemotionaalille kompetenssille tunnusomaista on myös se, että henkilö tunnistaa eri tilanteisiin liittyvät käytösnormit ja osaa myös toimia niiden mukaisesti (Hintikka 2018, 16).



KUVIO 1. Sosioemotionaalisen kompetenssin malli (Hintikka 2018, 15.)

Sosioemotionaalisen kompetenssin pohja luodaan varhaislapsuudesta lähtien ja jokainen vaihe lapsen kehityksessä on merkityksellinen suotuisan kehityksen kannalta (Crockenberg & Leekers 2005, 83). Sosioemotionaalinen kompetenssi kehittyy muun muassa vanhemman ja lapsen toimivasta vastavuoroisesta kanssakäymisestä, huolenpidosta ja vertaissuhteista. Laiminlyönnit hoidossa ja häiriintyneet tai riittämättömät kokemukset sosiaalisista tilanteista voivat aiheuttaa häiriöitä sosioemotionaalisiin kykyihin. (Hintikka 2018, 14; Kuorelahti, Lappalainen & Viitala 2012, 284.) Hyvän huolenpidon lisäksi sosioemotionaalisten taitojen kehittyminen vaatii

lapselta myös tietyntäsoista valmiutta yhteiseen leikkiin ja sosiaaliseen käyttäytymiseen. Kyky erotella ja yhdistää tekijöitä sekä muistaa yhteyksiä on tärkeää, jotta lapsi pystyy yhdistämään ja järjestelemään asioita leikin yhteydessä. Kyky ymmärtää toisen tunteita ja ottaa toinen huomioon on osa lapsen normaalia kehitystä ja kehittyy yleensä noin neljän tai viiden vuoden iässä. Lapsella tulisi olla tietyn tasoiset kielelliset valmiudet, jotta lapsi voisi toimia ikätasoisesti sosiaalisissa tilanteissa. Kielelliset valmiudet auttavat lasta jäsentämään ja sanoittamaan leikkiä sekä hahmottamaan mielessään ja ääneen ympärillä tapahtuvia asioita. Sosiaalisten säätelytoimintojen vakiintumisesta voidaan puhua silloin, kun lapsi hallitsee sosiaaliset tilanteet ja käyttäytymisen. (Niemi 2012, 25–26.) Lapsen sosiaalista toimintaa voidaan kuvata sosiaalisen tiedonkäsittelyn vaiheiden kautta.

1.vaihe: Lapsi kohdistaa huomionsa sosiaaliseen tilanteeseen havaintojen ja aistien avulla.

2.vaihe: Lapsi käsittelee havaintojaan aiempien kokemusten ja tiedon kautta. Aiemmat kokemukset vaikuttavat näin ollen siihen, miten lapsi kokee myös uuden tilanteen ja tulkitsee sitä.

3.vaihe: Lapsi määrittelee toiminnalleen tavoitteen ja valitsee toimintatavan. Tämän mallin avulla lapsi pyrkii sosiaalisen toiminnan johdosta tapahtuvaan tavoitteeseen, jonka on itselleen asettanut. Aiemmista kokemuksista rakentuneet skeemat ja ilmentymät tilanteista luovat toimintamallin, joka auttaa lasta havainnoinnissa, tulkinnessa ja toiminnassa. (Niemi 2012, 26; Crick & Dodge 1994, 75.)

Psyykinen ja sosiaalinen hyvinvointi ovat riippuvaisia edellä mainituista tekijöistä ja ne ovat merkittäviä koko ihmisen hyvinvoinnin kannalta (Kuorelahti ym. 2012, 284).

Lapsi oppii sosiaalisia taitoja mm. seuraamalla muiden lasten ja aikuisten reaktioita. Aikuisen esimerkki ja tuki ovat merkittäviä tekijöitä silloin, kun lapsella ei ole itsellään kykyä ja valmiuksia löytää toimivia ratkaisukeinoja konfliktitilanteissa. (Rose-Krasnor & Denham 2011, 163–164.) Rose-Krasnor & Denham (2011, 163) toteavat Denhamiin ja Holtiin (1993), Robinsiin ja Rutteriin (1990) sekä Rubiniin, Bukowskiin ja Parkeriin (2006) viitaten, sosiaalisen kanssakäymisen ikätovereiden kanssa vahvistavan lapsen

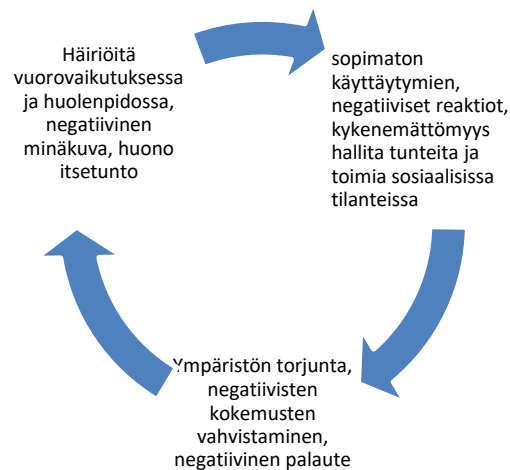
psykkistä hyvinvointia ja sosiaalisia taitoja. Lisäksi Rose-Krasnoor & Denham vittaavat Branstetterin (1994) ja Sebancin (2003) tutkimuksiin, jonka mukaan onnistuneet ystävyysuhteet päiväkotij- ja esikouluikässä ovat yhteydessä kehittyneisiin sosiaalisiin taitoihin. Päiväkoti-ikässä ja myöhemmin kouluikässä koetut sosiaaliset tilanteet kehittävät lapsen kykyä vastata toisen tunteisiin ja reaktioihin (kuvio 1). (Rose-Krasnor & Denham 2011, 170, 172.) Lapsen sosioemotionaalista kompetenssia voidaan vahvistaa osallistamalla ja tukemalla jokaisen yhdessä toimimista, esimerkiksi koulussa ja päiväkodissa. Näin voidaan kehittää myös lapsen vahvuutta puskuroida esimerkiksi koulussa ja kodin tilanteissa syntyviä haastavia ja vaikeita tilanteita. (Kuorelahti ym. 2015, 288–289.) Tunne- ja vuorovaikutustaidot ovat taitoja, joita on mahdollista opetella ja kehittää, mutta jotka voivat myös huonontua. Eri tekijät vaikuttavat sekä taitojen kehittymiseen että niiden horjumiseen. Tunnetaitoja ovat tunteiden tunnistaminen, nimeäminen ja ilmaiseminen. Perustunteita ovat ilo, suru, pelko, viha, inho ja hämmästyminen. Kuunteleminen, keskustelutaidot, toisten tukeminen ja tilanteiden oikein lukeminen ovat vuorovaikutustaitoja. Sekä tunne- että vuorovaikutustaidot auttavat lasta toimimaan osana sosiaalista joukkoa. (Hintikka 2018, 17–18.)

Sosioemotionaalisen kompetenssin arviointi ja sen tukeminen ovat iso osa koulun työtä (Kuorelahti ym. 2015, 288–289). Uudessa opetussuunnitelmassa (OPS 2016) korostetaan osallistumisen ja yhdessä toimimisen mallia ja päämäärää oppimisen muotona. Sosioemotionaalisten taitojen oppiminen tapahtuu tunteista ja sosiaalisista tilanteista puhumalla ja niitä käytännössä harjoittamalla. Omien ja muiden tunteiden tunnistaminen, nimeäminen ja oikeanlainen reagointi ovat tärkeä osa sosioemotionaalisen kompetenssin vahvistamista. Toisen huomioon ottaminen, empaattinen suhtautuminen sekä kyky hillitä ja ennakoita omia vihan ja pettymyksen tunteita ovat tärkeä osa sosioemotionaalista kompetenssia ja sosiaalisten taitojen harjoittelua. (Kuorelahti ym. 2012, 289–291.) Osallistuvalla ja läsnäolevalla isällä on suuri merkitys erityisesti poikien sosioemotionaalisen kompetenssin tukemisessa ja kehittämisessä. Osallistuva isä tarjoaa pojalle miehen mallia ja ymmärrystä poikana olemiseen. (Cacciatore & Koiso-Kanttila 2011, 33; Sinkkonen, J. 2006, 91–93.) Vahva sosioemotionaalinen kompetenssi suojaa lasta haastavissa tilanteissa tai ympäristöissä. Se toimii eräänlaisena suojakilpenä ulkopuolisia uhkia vastaan. Sosioemotionaalista kompetenssia horjuttavia tekijöitä ovat esimerkiksi haastavat tilanteet ja riskitilanteet perheiden sisällä. Tällaisia ovat esimerkiksi

vanhempien mielenterveyden ongelmat, päihteiden käyttö sekä ongelmat parisuhteessa. (Kuorelahti ym. 2015, 284–288; Mash & Wolfe 2010, 15–17.)

### 2.3 Sosioemotionaaliset vaikeudet

Sosioemotionaalisia vaikeuksia voidaan kuvata kehänä, jossa yksi tekijä johtaa toiseen. Keskiössä on lapsi, jonka sosioemotionaalinen kehitys muodostuu huolenpidon ja kiintymyssuhteiden kautta (kuvio 2). (Cooper 2005, 108–109; Niemi 2012, 26.)



KUVIO 2. Sosioemotionaalisten vaikeuksien kehä (Cooper 2005, 108–109; Niemi 2012, 26).

Suomessa selkeärajaista diagnoosikriteeristöä tai oirekuvausta sosioemotionaalisten vaikeuksien diagnosointiin ei ole kehitetty. Suomessa sosioemotionaalisia vaikeuksia mitataan eri testeillä ja ne ovat usein liitettyinä muihin diagnooseihin, kuten esimerkiksi ADHD-diagnooseihin (Käypä hoito 2017.) Esimerkiksi USA:ssa on käytössä IDEA-rajaus (the federal Emotional disorder definition in the Individuals with Disabilities Education Act.) Rajausta on viisikohtainen ja sisältää seuraavat kriteerit emotionaalisten- ja käyttäytymisen ongelmien vaikeuksien määrittelyksi.

1. Oppimisen vaikeudet, jotka eivät selity älyllisellä, aistipohjaisella tai muilla terveydellisillä tekijöillä.

2. Kykenemättömyys rakentaa toimivia ja pysyviä suhteita ikätovereihin ja opettajiin.
3. Normaaleissa tilanteissa esiintyvä epätyypillinen ja sopimaton tapa käyttäytyä.
4. Kokonaisvaltainen masennus ja onnettomuuden tunne.
5. Taipumus kehittää fyysisiä oireita tai pelkotiloja, liittyen henkilökohtaisiin tai kouluongelmiin. (Kavale, Forness & Mostert 2006, 46.)

Sosioemotionaalaisia vaikeuksia määritettäessä, ja niiden ilmenemisen tapoja pohdittaessa, on tärkeää huomata, että sosiaaliset ja emotionaaliset vaikeudet ilmaistaan usein yhteisenä käsitteenä, mutta niitä voidaan myös tarkastella toisistaan erillisinä asioina. Tämä tarkoittaa sitä, että vaikka sosioemotionaaliset vaikeudet ilmenevät usein yhdessä, eivät kaikki emotionaaliset ongelmat ilmene sosiaalisina vaikeuksina. (Kavale ym. 2006, 45–49.) Emotionaalisiin vaikeuksiin voidaan liittää esimerkiksi mielenterveyden vaikeudet, jotka eivät välttämättä ilmene ulospäin sosiaalisina vaikeuksina (Hartwood, 2006, 19; Kavale ym. 2006, 45–49). Sosiaalisia vaikeuksia nimetään usein myös antisosiaalisena käytöksenä. Joissakin tapauksissa on vaikea määrittää emotionaalisten ja sosiaalisten vaikeuksien eroa. Emotionaaliset vaikeudet saattavat kapeassa katsannossa jäädä antisosiaalisen käytöksen vuoksi ilman vaadittavaa huomiota, ja vaikeus määrittyy ainoastaan sosiaaliseksi vaikeudeksi, vaikka kyse onkin sosioemotionaalisesta vaikeudesta. (Kavale ym. 2006, 45–49.)

Sosiaaliset taidot kehittyvät läpi elämän. Sosiaalinen tiedonkäsittely on usein tiedostamatonta ja sosiaaliset taidot ja ratkaisumallit kehittyvät usein huomaamatta jo olemassa olevien taitojen päälle. Onnistuakseen sosiaalisissa tilanteissa, tulisi lapsen selviytyä tietynlaisista toiminnoista joita esimerkiksi ikätoverit edellyttävät. Tällaisia ovat esimerkiksi ikätasoinen leikki, kyky vastavuoroisuuteen ja riittävät tiedot ja kommunikointitaidot. (Aro & Adenius-Jokivuori 2003, 255–256.) Sosiaalinen taidottomuus ilmenee lapsen kyvyttömyytenä toimia sosiaalisissa tilanteissa odotetulla ja toivotulla tavalla. Odottamaton ja ei-toivottu käytös aiheuttaa negatiivisia reaktioita kanssaihmisissä, kuten opettajissa, hoitajissa ja muissa lapsissa. Torjunnan ja negatiivisen palautteen kautta lapsi ei koe olevansa hyväksytty. Tämä saattaa vaikuttaa hänen minäkuvaansa ja itsetuntoonsa. Huonommuuden ja ulkopuolisuuden kokeminen sosiaalisissa tilanteissa johtaa mahdollisesti negatiiviseen emotionaaliseen tilaan, joka entisestään vaikeuttaa tilannetta. Tämä vaikuttaa negatiivisesti lapsen minäkuvaan ja

itsearvostukseen. Epäsosiaalinen käytös saattaa johtua epäonnistuneista sosiaalisista tilanteista sekä kyvyttömyydestä sanoittaa tilannetta ja tunteita. Kierre jatkuu ja syvenee aiheuttaen aina uusia negatiivisia kokemuksia sekä persoonalle että persoonasta (kuvio 2). (Kuorrelahti ym. 2015, 284–288.)

Aggressiivisuus on yksi epäsosiaalisen käyttäytymisen ilmentymä. Aggressiivisuus ja empatiakyvyn puute kertovat puutteellisista tunne- ja itsesäätelytaidoista. Aggressiivisella käyttäytymisellä tarkoitetaan toimintaa, jonka tarkoituksena on vahingoittaa toista. Aggressiivisuus voi olla niin fyysistä kuin henkistäkin. Aggressiivisuus ilmenee yleensä tilanteissa, joissa henkilö ei osaa käyttäytyä muulla tavoin. Laajempaan käsitteensä aggressiivisuus voi olla osa psyykkistä taantumaa. (Hintikka 2018, 19.)

Pattersonin ym. (1986) tutkimuksessa Anti-Social Boys tutkittiin antisosiaalisesti käyttäytyvien miesten taustaa sekä sitä, miten perheolot ovat vaikuttaneet antisosiaalisen käyttäytymisen syntymiseen. Tutkimuksessa todettiin Niemen (2016) ja Kuorelahden ym. (2015) tapaan, että sosioemotionaaliset vaikeudet alkavat usein jo varhaislapsuudesta ja ovat suhteellisen pysyviä. (Kuorelahti ym. 2015, 284–288; Niemi 2012, 26; Patterson 1986, 432.) Pattersonin tutkimuksessa nähtiin kolme merkittävää tekijää, jotka lisäsivät lapsen altistumista antisosiaaliselle käytökselle. Nämä kolme tekijää olivat vanhempien negatiivinen kasvatustyyli ja puutteet vanhemmuuden taidoissa, perheen matala tulotaso sekä kolmantena lapsen vaativa persoonallisuus. Vanhemmuuden taitojen puutteella tarkoitetaan tässä esimerkiksi fyysistä rankaisua, epäjohdonmukaista kasvatusta ja rankaisutapaa sekä torjuvaa ja negatiivista suhtautumista lapseen. Vanhempien puutteet kasvatuskäytänteissä näyttivät nekin olevan voimakkaasti periytyviä. (Patterson 1986, 440.) Kivivuori (2011, 328-329) korostaa artikkelissaan sitä, miten sosioekonomiset erot ja vähävaraisuus altistavat etenkin nuoria miehiä antisosiaaliseen käyttäytymiseen. Sosioemotionaalisissa vaikeuksissa voidaan siis puhua monilla tavoilla negatiivisista kehistä, jotka luovat negatiivista jatkumoa (kuvio 2). Pattersonin tutkimuksessa todettiin, että lapset jotka varhaislapsuudessa (päiväkoti-ikäisenä) osoittivat piirteitä sosioemotionaalisista vaikeuksista, käyttäytymällä esimerkiksi aggressiivisesti muita kohtaan, saattoivat myöhemmissäkin vaiheissa käyttäytyä antisosiaalisesti. Kouluiässä antisosiaalinen käyttäytyminen näkyi ongelmina ikätovereiden kanssa sekä tottelemattomuutena, esimerkiksi koulussa annetuille ohjeille. Tällainen käytös eristi

lapsia muista ikätovereista sekä aiheutti huonoa koulumenestystä. Tämän jatkumona antisosiaalisesti käyttäytyvät lapset saattoivat päätyä nuoruudessaan hakeutumaan yhä marginalisoituneempaan ryhmään. Tämä edelleen ruokki antisosiaalista käytöstä ja saattoi myöhemmin johtaa ongelmiin omassa perhe-elämässä ja työelämässä. Puutteet sosiaalisissa taidoissa saattoivat altistaa henkilöä myös mm. rikolliseen käyttäytymiseen sekä mielenterveyden ongelmille. Yleisesti tutkimuksessa todettiin sosioemotionaalisten ongelmien altistavan lasta eristäytymiselle sosiaalisista verkostoista, matalalle itsetunnolle sekä huonolle koulumenestykselle. (Patterson 1986, 432.) Lisäksi sosioemotionaalisten vaikeuksien voidaan nähdä altistavan henkilöä myös turvattomuuden tunteelle, syrjäytymiselle sekä siihen, että henkilö saattaa kokea hallitsemattomuutta ja kyvyttömyyttä vaikuttaa omaan elämäänsä. (Cooper 2005, 108–109.)

Ympäristötekijöillä on suuri merkitys sosioemotionaalisten vaikeuksien syntyä ja pysyvyyttä tarkasteltaessa. Tällaisia ovat mm. perheissä esiintyvä köyhyys tai vanhempien ongelmat, esimerkiksi mielenterveyden saralla tai alkoholin käytössä. Lasten kaltoinkohtelu ja perheessä esiintyvä väkivaltainen käyttäytyminen altistavat voimakkaasti lasta sosioemotionaalisille vaikeuksille. (Mash & Wolfe 2010, 15–22; Mustian & Cuenca-Sanchez 2015, 32.) Myös muun muassa vanhempien alhainen ikä (teinivanhemmuus), lapsen tausta maahanmuuttajana, pakolaisena tai muuhun vähemmistöryhmään kuulvana, lisää Mustianin ja Cuenca-Sanchezin (2015, 32) artikkelin mukaan riskiä lapsen sosioemotionaalisiin ongelmiin. Lasten kaltoinkohtelun, varhaisen vuorovaikutuksen häiriintymisen ja vanhempien antisosiaalisen käytöksen voidaan nähdä olevan suorassa yhteydessä lapsen sosioemotionaalisiin vaikeuksiin (Shaw, Gillion & Giovanneli 2005, 401–402). Perhemuodon merkitystä lapsen sosioemotionaaliseen kompetenssiin on tutkittu paljon. Usein erotilanteissa äiti on ensisijainen huoltaja. Joissakin tapauksissa suhde isään etäännyy tai on etäinen jo lähtökohtaisesti. Isän läsnäolo kasvun aikana on erityisesti pojan sosioemotionaaliseen hyvinvoinnille erityisen merkitsevää. (Bauer & Shea 2010, 117; Cacciatore & Koiso-Kanttila 2011, 33; Sinkkonen, J. 2006, 91–93.)

Hetkittäinen poikkeava käytös ei kerro vielä sosioemotionaalisesta vaikeudesta vaan voi kuvastaa esimerkiksi jotakin vaihetta lapsen elämässä. Sosioemotionaalisesta vaikeudesta voidaan puhua silloin kun se täyttää pysyvyyden, vakavuuden ja toistuvuuden kriteerit.

(Kavale ym. 2006, 46.) Varhainen toteaminen ja vaikeuksiin puuttuminen helpottavat asioiden selvittämistä sekä lapsen tukemista riittävällä tavalla ja riittävän varhain. (Briggs-Gowan, Carter, Irwin, Wachtel & Cicchetti 2004, 143–144.)

### 3 LAPSEN KIELELLINEN KEHITYS

Lapsen kielellisessä kehityksessä voidaan todeta olevan selkeitä jaksoja, joiden aikana lapsella on erityiset valmiudet oppia kieltä. Näitä kausia voidaan nimittää herkkyyksikausiksi, optimaalisiksi kausiksi, kriittisiksi kausiksi tai ikätasoiseksi potentiaaliksi kielen oppimiseen. Nämä kuvaavat sitä, miten lapsella on tietyissä kehityksen vaiheissa erityinen kyky omaksua tiettyjä taitoja, silloin kun ulkoinen ympäristö tukee tätä kehitystä. Biologisten ominaisuuksien lisäksi normaali kielen kehitys vaatii ympäristöä, jossa lapsi kuulee puhetta mutta jossa myös lapsen muihin tarpeisiin vastataan. (Adenius-Jokivuori 2004, 194; Hoff 2014, 46–47.) Länsimaisessa kulttuurissa runsas hoiva, puhe ja katsekontakti vauvan ja vanhemman välillä edesauttaa vahvan minäkuvan syntymistä, ja muokkaa jo pienestä vauvasta lähtien henkilön tapaa kommunikoida (Laakso 2003, 25–26).

Vauva kuulee puhetta jo sikiöaikana äidin vatsassa. Sikiö kuulee äidin puheen ja saa näin jo ensimmäisen kosketuksen puheeseen ja kieleen. Vauva tunnistaa äitinsä äänen ja äidin puheen. Äidin puhuma äidinkieli antaa vauvalle jo sikiöaikana viitteitä siitä kieliympäristöstä, johon vauva syntyy. Vaikka sikiön aivokuori onkin vielä kehittymätön, jo vatsassa kuultu puhe herättää vauvan kiinnostuksen puhuttua kieltä kohtaan. Tämä on hyvin merkityksellistä myöhemmän puheen oppimisen kannalta. (Huotilainen & Partanen 2010, 176–177.)

Synnyttyään lapsi alkaa erotella ääniä sen perusteella, onko kyse puheesta vai muusta ympäristöstä tulevasta äänestä. Tämä on ensimmäisiä tärkeitä vaiheita kielellisen kehityksen kannalta. (Curtin & Hufnagle 2012, 110; Plunket & Schafer 2001, 51.) Pienen vauvan reaktiot, esimerkiksi nälän tunteeseen, ovat satunnaisia ja ilmenevät usein yleensä itkuna. Varhainen kommunikointi lähtee siitä, että vanhempi reagoi vauvan ilmaisuun ja toimii sen mukaisesti, esimerkiksi antamalla ruokaa. Tällaisen toiminnan kautta vauva oppii vuorottelun ja kommunikoinnin taitoja jo aivan varhaisesta lapsuudesta lähtien. 2-

3 kuukauden iässä lapsi pyrkii ilmaisunsa keinoin yhä enemmän kontaktiin muiden ihmisten kanssa, sosiaalisessa mielessä, fyysisten tarpeiden täyttämisen lisäksi. Aluksi lähinnä kasvojen ilmeiden avulla tapahtuvaa kommunikointia lapsen ja vanhemman välillä kutsutaan intersubjektiivisuudeksi. Tässä vaiheessa vauvan kommunikointiin tulee tarpeita kuvaavan ääntelyn lisäksi ensimmäiset tunteita ilmaisevat ääntelyt, esimerkiksi nauru ja kujertelu. (Paavola, L. 2011, 47–48.)

Vauvan aivot käsittelevät ympäröivää kielimaailmaa kuulon avulla alusta asti. Kuullun kielen rekisteröinnin avulla vauva prosessoi kielen rakenteita, esimerkiksi äänneitä ja melodiaa. Alusta asti vauva pystyy erottelemaan puheäännet muusta ympäröivästä äänimaailmasta. Tämän jatkuvan prosessin ja kokemuksen kautta lapselle kehittyy hänen äidinkieliensä. (Curtin & Hufnagle 2012, 108; Jansson-Verkasalo & Guttorm 2010, 182.)

Lapsi alkaa etsiä vastavuoroisuutta toisten ihmisten kanssa puheen keinoin 8-12 kuukauden iässä. Lapsi äänтелеe ja pyrkii ääntelyn kautta saamaan aikaan reaktion toisessa ihmisessä. Tätä pyrkimystä tavoitteelliseen kommunikointiin voidaan pitää merkittävänä kielen ja sosiaalisuuden kehityksen vaiheena. Lapsi alkaa näin ymmärtää paitsi puhetta, myös sitä, miten vastavuoroinen kommunikaatio jakaa kokemuksia ja tilanteita muiden ihmisten kanssa. Lapsi oppii kieltä ja sen sosiaalisia käyttötapoja jäljittelyn kautta. Tätä vaihetta kutsutaan sensomotoriseksi vaiheeksi. (Paavola 2011, 49–51.) Lapsen kielenkehitys tapahtuu paljolti hermostollisissa järjestelmissä aivoissa. Normaali kielenkehitys vaatii toimivaa hermojärjestelmää, jota voidaan myös aktivoida erilaisten virikkeiden avulla. (Jansson-Verkasalo & Guttorm 2010, 183–184.) Lapsen biologiset kyvyt kohdistaa huomio oikeisiin ärsykkeisiin, normaalisti toimivat aistit sekä oikeanlaiset ärsykkeet ovat edellytyksenä oppimiselle, joka tapahtuu varhaisen vuorovaikutuksen ja jäljittelyn kautta. Liian voimakkaat tai laimeat ärsykkeet saattavat vaikeuttaa lapsen kykyä tunnistaa ärsykeitä eri keinoin. Vanhemman ja lapsen oikeanlainen ja aktiivinen vuorovaikutus ovat merkittäviä tekijöitä lapsen kielellisessä kehityksessä. (Alivuotila 2010, 189; Kunnari & Savinainen-Makkonen 2010, 195.) Lapsi oppii kieltä paljolti matkimalla. Tämän vuoksi aktiivinen vuorovaikutus aikuisen kanssa on tärkeää kielen kehityksen kannalta. Tietoinen matkiminen on luontaisesti ihmisessä oleva ominaisuus ja merkittävä tekijä lapsen kielellisessä kehityksessä. (Alivuotila 2010, 189; Paavola 2011, 52.)

Esikielellisessä vaiheessa voidaan nähdä olevan kolme erillistä päämäärää. Ensimmäinen on toisen ihmisen käyttäytymiseen vaikuttaminen ääntelyn avulla. Tämä tarkoittaa sitä, että kommunikoinnin keinoin lapsi pyrkii saamaan itselleen jotakin haluamaansa. Tällaista toimintaa voidaan pitää päämäärähakuisena ja se kertoo lapsen kyvystä tavoitteelliseen toimintaan. Toinen päämäärä on sosiaalinen vuorovaikutus. Tällä päämäärällä kuvataan lapsen tarvetta ja kykyä saada ympäristön ihmiset huomaamaan hänet, esimerkiksi hymyn ja vilkuttamisen avulla. Kolmas päämäärä on tarkkaavaisuuden jakaminen. Tämä päämäärä kuvaa lapsen pyrkimystä saada toinen ihminen reagoimaan ja kiinnittämään huomio yhteiseen tekijään tai esineeseen. Näin lapsi pyrkii jakamaan kokemuksen ja tilanteen toisen ihmisen kanssa. Lapsella tulisi olla kykyä ymmärtää toiminnan tavoitteellisuutta ja myös toisten ihmisten tavoitteita ja ajatuksia jollakin tasolla voidakseen tavoitella edellä kuvattuja päämääriä. (Paavola, 2011, 49–51.)

Puheen kehityksen varhaisvaiheet ovat riippuvaisia siitä, että lapsi saa sosiaalista vastetta ympäriltään. Puheen tuottaminen vaatii sosiaalisesti aktivoivan ympäristön lisäksi myös auditiivisia ja verbaalimotorisia taitoja. (Curtin & Hufnagle 2012, 110–111.) Vastasyntyneenä lapsen ääntely on normaalissa puheen kehityksessä universaalialia ja riippumatonta siitä kieliympäristöstä, jossa lapsi kasvaa. Kahden kuukauden iässä lapsen ääntely muuttuu monipuolisemmaksi. Tätä vaihetta kutsutaan kujerteluvaiheeksi tai primitiiviseksi artikulaatiovaiheeksi. Neljän kuukauden iässä lapsen ääntely on jo huomattavasti monipuolisempaa ja puheeseen tulee mukaan myös erilaiset äänen korkeudet ja sävyt. Kuuden kuukauden iässä lapsi alkaa yhdistämään konsonantteja ja vokaaleja toisiinsa. Tämä ei ole kuitenkaan vielä suoranaista jokeltelua vaan ns. marginaalijokeltelua. (Kunnari & Savinainen-Makkonen 2010, 196; Paavola 2011, 48.)

Jokelteluvaiheessa lapsi alkaa tuottaa yhden tai useamman tavun puhetta. Jokeltelu voi olla toistavaa tai varioivaa ja siihen liittyy usein myös muu kehon liikehdintä ja rytminen toiminta. (Vihman, Depaolis & Keren-Portnoy 2012, 179–180.) Ensimmäistä kertaa jokelteluvaiheessa lapsen äidinkieli alkaa vaikuttamaan siihen, miten lapsi jokellusta tuottaa. Myös muu kieliympäristö vaikuttaa selkeästi jokelteluvaiheessa kielen myöhäisempään kehitykseen. (Kunnari & Savinainen-Makkonen 2010, 196; Paavola 2011, 52.) 9-13 kuukauden iässä lapsi elehtii paljon käsillään ja viestittää tarpeitaan ja ajatuksiaan elein (Goldin–Meadow 2012, 145; Paavola 2011, 52–53). Eleiden kautta lapsi oppii yhdistämään äänneitä, jotka noin 11–12 kuukauden iässä johtavat ns. ensisanojen

kauteen. Ensimmäiset sanat ovat vielä yksittäisiä ilmaisuja, eivätkä vielä suoranaista puhetta. Puolentoista vuoden ikään päästyään lapsella on keskimäärin noin 50 sanaa käytössään. Eleiden ja yksinkertaisten sanamuotojen kautta lapsi onnistuu jo melko hyvin viestimään tarpeitaan ja toiveitaan. (Curtin & Hufnagle 2012, 117; Kunnari & Savinainen-Makkonen 2010, 196–197; Paavola 2011, 53.)

Puolitoistavuotiaana lapsen sanavarasto alkaa kehittyä merkittävästi. Tätä nopeaa kehitystä jatkuu aina neljään ikävuoteen asti. Lapsi ymmärtää sanojen merkityksiä ja osaa yhdistellä niitä oikeanlaisiin tilanteisiin ja toimintoihin. Lapsen kielellinen kehitys on hyvin yksilöllistä ja saman ikäisten lasten sanavarasto ja puhe voivat olla hyvin eritasoisia. Suurimman haasteen tässä kehitysvaiheessa joillekin lapsille aiheuttaa puheen motoriset puutteet, joiden vuoksi esimerkiksi jotkin kirjaimet ja äänteet korvaantuvat toisilla. Tämä on kuitenkin osa normaalia kielenkehitystä. Yleensä noin 5–7 vuoden iässä lapsen kielenkehitys tavoittaa ns. fonologisen kehityksen viimeistelykauden, jolloin lapsen kieli hioutuu taitamaan lopulliset muodot niin kirjain kuin äännetasollakin. Jotta lapsi voisi saavuttaa tämän vaiheen, tulee sekä puheenmotoriikan että auditiivisen kehityksen olla ikätasolla. (Kunnari & Savinainen-Makkonen 2010, 200–201.)

Lapsen kielellinen kehitys on osa kokonaisvaltaista lapsen kehitystä. Kielelliseen kehitykseen vaikuttavat monet tekijät, aina fysiologisista ja kognitiivisista tekijöistä ympäristöön. Nämä tekijät yhdessä vaikuttavat siihen, millaiseksi lapsen kielellinen kehitys muodostuu. Mm. Becker Bryant (2012) sekä Korpilahti, Kaljonen ja Jansson-Verkasalo (2015) ovat tutkimuksissaan osoittaneet, että esimerkiksi isän vaikutus kielen oppimiseen on olennainen tekijä. Isän vaikutus selittyy muun muassa sillä, että isät käyttävät erilaista kieltä kuin äidit. He esittävät mahdollisesti enemmän kysymyksiä ja toimivat myös erilaisella kielellä. Tämä toimii siltana ulkopuoliseen maailmaan lapsen ja ympäristön välillä. (Becker Bryant 2012, 350–351.) Erityisesti isien vaikutus lapsen kielenkehitykseen näkyy silloin, kun isä kuuluu keskiluokkaan ja on korkeasti koulutettu (Korpilahti ym., 2015, 31–32). Isien nähdään myös vaativan lapsiltaan selkeämpää kieltä ja puhetta, kuin esimerkiksi äitien, jotka ovat yleensä kiinteimmässä vuorovaikutuksessa lapseen ja näin myös ymmärtävät lapsen puhetta, vaikka se muiden korvissa olisi epäselvää. Isät ja sisarukset altistavat lasta kontaktiin ulkopuolisen maailman kanssa. Tämä vaatii lasta pyrkimään kohti yhä kehittyneempää kieltä. Sisarusten merkitys kielen kehityksessä näkyy myös siinä, että jo varhaisessa vaiheessa lapsi altistuu

kommunikatiivisella tasolla vuorovaikutukselle, joka näin ollen usein myös kehittyy harjoituksen ja altistumisen myötä. Vaikka isien ja sisarusten vaikutusta lapsen kielen kehitykseen on tutkittu ja edellä mainittuja tuloksia näistä yhteyksistä on saatu, on kuitenkin todettava, että jokainen perhe on oma yhtälönsä, jossa eri perheenjäsenet puhuvat ja käyttäytyvät eri tavoin. Näin ollen edellä mainittujen tekijöiden yhteydet ovat yksilö- ja perhekohtaisia. (Becker Bryant 2012, 350–351.)

### 3.1 Kielellinen erityisvaikeus

Kielellinen erityisvaikeus, SLI (specific language impairment), on yleisnimitys kielelliselle erityisvaikeudelle, joka kattaa sekä puheen- että kielenkehityksen vaikeudet (Käypä hoito 2010). Suurin osa lapsista oppii kielen ja puheen helposti, osana normaalia kehitystä. Osalla lapsista voidaan kuitenkin jo melko varhaisessa vaiheessa todeta tekijöitä, jotka ennakoivat mahdollisia tulevia kielellisiä vaikeuksia (Jansson-Verkalahti & Guttorm 2010, 184.) Viivästyneestä kielellisestä kehityksestä voidaan puhua silloin, kun lapsen kommunikointitaidot ja kielellinen kehitys ovat ikätasosta poikkeavia ja viivästyneitä. Puhe muistuttaa tällöin nuorempien lasten puhetta ja puheen taidot ovat kokonaisvaltaisesti myöhässä, verrattuna ikäluokan määrittämään taitotasoon. Ajan myötä lapsi saavuttaa useimmiten ikätovereidensa puheen ja kielen tason. (Korpilahti 2009, 45; Korpilahti, Kaljonen & Jansson-Verkasalo 2016, 28.) Viivästyneessä kielenkehityksessä on syytä alkaa epäilemään silloin, jos 2–2,5-vuotiaan lapsen puhe ja kieli ovat ikätasoon nähden viivästyneitä. Tässä kohtaa erityisesti neuvoloilla on suuri merkitys viivästyneen kielenkehityksen huomaamisessa ja siihen reagoimisessa. Viivästynyt kielenkehitys on kuitenkin diagnosoitavissa vasta lapsen ollessa neljävuotias. (Käypä hoito 2010.) Viivästyneen kielenkehityksen diagnosointimenetelmänä käytetään poissulkumäärittelyä (Korpilahti, 2009, 53–55; Käypä hoito 2010).

Kielelliset vaikeudet ovat melko yleisiä ja niiden takana voi olla monenlaisia erilaisia tekijöitä. Täysin aukottomasti ei osata vielä selittää, mistä kielelliset vaikeudet johtuvat, mutta aivojen toimintahäiriötä pidetään merkittävämpänä selittävänä tekijänä tällä hetkellä. Teoriat, jotka käsittelevät kielellisiä erityisvaikeuksia, voidaan jakaa kahteen luokkaan, kieliopillisten sääntöjen omaksumisen ongelmiin, ja niihin, jotka käsittelevät

kielen käsittelemisen prosessointiin liittyviä ongelmia. Kielen käsittelemisen ongelmat voidaan edelleen jakaa kahteen ryhmään, kieleen läheisesti liittyviin ongelmiin sekä kielispesifeihin vaikeuksiin. (Kunnari & Leinonen 2011, 149; Käypä hoito 2010). Edelleen kielispesifit vaikeudet voidaan jakaa alaluokkiin sen mukaan, mille osa-alueelle vaikeus kohdistuu. Verbaalis-auditiivisesta agnosiasta ja fonologis-syntaksisesta häiriöstä voidaan puhua silloin, kun kielelliset vaikeudet ilmenevät sekä puheen tuottamisen että ymmärtämisen alueilla. Kun kielellinen vaikeus on puheen tuottamisen, ei ymmärtämisen osa-alueilla, on kyse verbaalisesta dyspraksiasta ja fonologisen ohjelmoinnin häiriöstä. (Kunnari & Leinonen 2011, 149–150). Leksikaalis-syntaksinen ja semanttis-pragmaattinen häiriö tarkoittavat kielellistä häiriötä, jossa kielelliset vaikeudet esiintyvät kielen rakenteiden osa-alueilla, esimerkiksi kieliopillisten tekijöiden kanssa, tai yleisessä kielen käytössä. Yleisesti ottaen voidaan kuitenkin todeta, että kielelliset vaikeudet harvoin johtuvat vain yhdestä tekijästä, vaan ovat seurausta monen eri tekijän yhteisvaikutuksesta. (Kunnari & Leinonen 2011, 149–150.)

Kielelliseen erityisvaikeuteen voidaan liittää myös kielen sosiaalisen käytön ongelmat. Osittain näiden voidaan katsoa kuuluvan kielellisten vaikeuksien semanttis-pragmaattiseen luokkaan. Kuitenkin ajoittain omiksi kielellisten vaikeuksien osa-alueiksi voidaan liittää myös vaikeudet, jotka liittyvät lapsen käytännön taitoihin, sosiaaliseen toimintaan sekä vähäisiin tai toisaalta korostuneisiin mielenkiinnonkohteisiin. Näistä kielellisistä vaikeuksista, voidaan käyttää nimitystä pragmaattiset kielelliset vaikeudet, PLI (pragmatic language impairment). (Kunnari & Leinonen 2011, 151–152.)

Puheen sujuvuuden häiriöistä voidaan erotella änkytys ja sokellus, joiden katsotaan kuuluvan WHO:n tautiluokituksen mukaan toiminto- ja tunnehäiriöiden ryhmään (Ström & Lempinen 2009, 192). Änkytyksen syitä ei ole pystytty täysin selvittämään. Tutkimusten mukaan mm. perimä ja olosuhteet voidaan nähdä änkytystä selittävinä tekijöinä. Ensimmäiset änkytysoireet ilmenevät yleensä lapsen ollessa 2–5-vuotias. Tällöin puhe on aktiivista ja puhe ja kieli ovat kehityksellisesti eri vaiheissa. (Ström ja Lempinen 2009, 194.) Änkytyksen taustalla on harvoin selkeää fyysistä tai psyykkistä traumaa. Änkytyksen alkamisesta ja kehittymisestä on erilaisia tulkintoja. Joidenkin tutkijoiden mukaan änkytys kehittyy ajoittaisesta ja lievästä vaikeaan. Toisten mukaan änkytys taas alkaa vaikeana jo alusta asti. (Jansson-Verkasalo & Eggers 2010, 235.) Käytännössä änkytys ilmenee toistoina, epäröinteinä ja pidentyneinä äänteinä.

Useimmilla lapsilla sujumattomuuteen liittyvät häiriöt jäävät iän myötä pois, mutta noin yhdeksällä prosentilla väestöstä vaikeudet muodostuvat pitkäaikaisiksi. Yleensä änkytystä esiintyy pojilla. Yhteisesti änkytyksestä sekä sen aiheuttamasta käytöksen ja tunteiden muutoksista voidaan käyttää nimitystä änkytyskäyttäytyminen. (Jansson-Verkasalo & Eggers 2010, 235.) Muiden kielellisten vaikeuksien tapaan myös pragmaattisten vaikeuksien tarkka määrittäminen on vaikeaa. Paikoitellen pragmaattiset kielelliset vaikeudet voidaan katsoa myös osaksi esimerkiksi autismin kirjon piirteitä. Toisaalta pragmaattisia vaikeuksia voi esiintyä yhdessä myös muiden kielellisten vaikeuksien kanssa. (Kunnari & Leinonen 2011, 151–152.)

Kielellisten vaikeuksien voidaan nähdä olevan voimakkaasti periytyviä (Korpilahti ym. 2016, 28; Kunnari & Leinonen 2011, 149; Lyytinen ym. 2015, 332). Turun yliopiston tutkimuksessa (Korpilahti ym. 2016) ja Jyväskylän yliopistossa tehdyssä pitkittäistutkimuksessa (Lyytinen ym. 2015) tutkittiin kielellisiä erityisvaikeuksia, niiden tunnistamista jo varhaisessa vaiheessa sekä kielellisten vaikeuksien taustalla olevia tekijöitä. Näissä tutkimuksissa todettiin, että vanhempien kielellisillä vaikeuksilla oli selvä yhteys lapsen kielellisiin vaikeuksiin. Tutkimuksissa seurattiin syntymästä lähtien lapsia, joilla oli perinnöllinen riski kielellisen kehityksen vaikeuksiin. (Lyytinen ym. 2015, 332; Korpilahti ym. 2016, 28.) Lapsen kielellisen kehityksen seuraaminen jo varhaisesta vaiheesta alkaen on tärkeää. Riskitekijöiden kartoittaminen ja niiden vaikutusten minimointi, mahdollistavat lapselle mahdollisimman hyvän pohjan kielelliselle kehitykselle. Tämä mahdollistaa tarpeen vaatiessa riittävän ja oikea-aikaisen tuen. (Paavola 2011, 56–57.)

Puutteet lapsen hoivassa saattavat vaikuttaa myös lapsen kielelliseen kehitykseen. Kuitenkin voidaan todeta, että kieli on mekanismina melko kestävä, ja vain harvoin lapsen kielelliset ongelmat ovat seurausta esimerkiksi riittämättömästä hoivasta. Vakavalla hoidon laiminlyömisellä ja hoidon puutteella voi olla merkittävääkin vaikutusta myös lapsen kielelliseen kehitykseen. (Laakso 2003, 27–28.) Kielellinen kehitys voi viivästyä myös ulkoisten tekijöiden. Tällaisesta kehitystä viivästyttävänä tekijänä voidaan nimetä esimerkiksi opetuksen puute. (Lyytinen, Erskine, Hämäläinen, Torppa & Ronimus 2015, 331.) Turun yliopiston tutkimuksessa (Korpilahti, Kaljonen & Jansson-Verkasalo 2016) etsittiin riskitekijöitä, jotka saattavat vaikuttaa kielelliseen kehitykseen. Tutkimuksessa mainittujen aiempien tutkimuksien mukaan, kielelliset

vaikeudet ilmenevät hyvin erilaisilla lapsilla. Selkeän homogeenisen tyyppin muodostaminen ei näin ollen ole mahdollista. Voidaan kuitenkin nähdä, että tietyt tekijät lisäävät lapsen riskiä poikkeavaan kielelliseen kehitykseen. Perheen alhainen sosioekonominen asema, vanhempien koulutustaso, alhaiset apgarpisteet synnytyksessä sekä miessukupuoli lisäävät tutkimuksen mukaan riskiä kielellisen kehityksen vaikeuksiin. (Isola & Suominen 2016, 192–193; Korpilahti ym. 2016, 31.) Turun yliopiston tutkimuksessa todettiin lisäksi, että erityisesti isän sosioekonominen asema, ja se, että isä oli lapsen varhaislapsuudessa kotona esimerkiksi hoitamassa lasta, vähensi riskiä kielenkehityksen vaikeuksiin. (Korpilahti ym. 2016, 31.) Nozadin ym. (2013) tutkimuksessa esitettiin äidin lämpimän hoidon merkitys lapsen kielelliselle kehitykselle. (Nozad ym. 2013, 657.) Voidaan myös nähdä, että sisarusten merkitys lapsen kielenkehitykseen on huomattava. Sisarusparvessa nuoremmat sisarukset kehittyvät usein kielellisesti esikoista nopeammin. Sisaruussuhteet saattavat myös kompensoida joitakin lieviä ympäristöstä tulevia häiritsevyyksiä, jotka ilman sisarusten olemassaoloa saattaisivat ilmetä suurempina vaikeuksina lapsen kielenkehityksessä. (Laakso 2003, 27.)

Kielelliset vaikeudet vaativat varhaista puuttumista. Vasta myöhemmin diagnosoidut vaikeudet ovat kuntoutusennusteeltaan huomattavasti huonompia kuin varhaisessa vaiheessa todetut vaikeudet. Olennaista kuntoutumisen kannalta on myös se, että kuntoutukseen on aktiivisesti tartuttu niin perheen kuin esimerkiksi terapeutin toimesta. Kielellisten vaikeuksien diagnosointi on vaikeaa. Tulokset ovat harvoin yksiselitteisiä ja saattavat vaihdella tutkintakertojen välillä. Kielellisten vaikeuksien diagnosointi ja kartoitus ovat moniammatillisen työryhmän tehtäviä. Puheen vaikeuksia kartoitettaessa kartoitusta suorittaa niin lääkäri, puheterapeutti kuin psykologikin. Moniammatillisen yhteistyön tuloksena pystytään mahdollisimman tarkasti rajaamaan ja kartoittamaan se, mille osa-alueelle kielellinen vaikeus painottuu, ja miten vaikeutta tulee lähteä hoitamaan ja kuntouttamaan. (Kunnari & Leinonen 2011, 150; Käypä hoito 2010.)

Lasta, jolla on kielellisiä erityisvaikeuksia, voidaan tukea myös eri kommunikaatiota tukevin keinoin, esimerkiksi tukiviittomin ja kuvin. Tukikeinojen käytön ja kuntoutuksen tulisi olla systemaattista, jotta voitaisiin saavuttaa toivottuja tuloksia. (Korpilahti, 2009, 53–55; Käypä hoito 2010.) Kielellisten vaikeuksien kuntouttaminen jo aikaisessa vaiheessa on tärkeää, sillä poikkeava kielellinen kehitys vaikuttaa usein mm. lapsen koulumenestykseen sekä sosiaaliseen ja tunne-elämän kehitykseen. (Korpilahti 2009, 41–

45; Käypä hoito 2010; Nash 2006, 279). Puheen selkeyden ongelmat vahvistuvat mahdollisesti iän myötä ja lapsen tiedostaessa puheensa poikkeavuutta, vaikeus ulottuu helposti myös henkiseen ja sosiaaliseen puolelle. Tämä saattaa aiheuttaa turhautuneisuutta, puhe-pelkoa ja jännittyneisyyttä sekä myöhemmin jopa vakavia sosiaalisia ja emotionaalisia vaikeuksia. (Ström & Lempinen 2009, 194–195.)

Kielelliset vaikeudet ovat tyypillisiä myös esimerkiksi monille lapsille joilla on synnynnäinen vamma tai oireyhtymä. Tällaisia tekijöitä voivat olla esimerkiksi Downin oireyhtymä tai synnynnäinen kuulovamma. Lapsi voi myös jostakin syystä vammautua varhaislapsuudessa siten, että kielenkehitys pysähtyy tai viivästyy, esimerkiksi aivovamman kautta. (Fletcher 2001, 349; Nash 2006, 279.) Tällöin ei kuitenkaan puhuta kielellisistä erityisvaikeuksista, vaan kielelliset vaikeudet selittyvät muiden tekijöiden kautta (Kunnari & Leinonen 2011, 147).

#### 4 KIELELLISTEN- JA SOSIOEMOTIONAALISTEN VAIKEUKSIEN YHTEYS

Puhe ja kieli ovat olennainen osa sosiaalista kanssakäymistä, tunteiden nimeämistä ja ilmaisua. Kanssakäyminen muiden ihmisten kanssa tapahtuu usein kielen ja puheen avulla. Se, että lapsi oppii puhumaan, ei ole ainoastaan sitä, että opitaan sanomaan sanoja toisten perään. Kieli ja puhe sosiaalisessa vuorovaikutuksessa tarkoittavat myös äänenpainoja, oikeanlaisia ilmaisuja tilanteista riippuen sekä kykyä ymmärtää ja antaa ohjeita. Kieli on väline tilanteiden selvittämiseen ja yhteyden luomiseen kahden tai useamman henkilön välillä. Sosiaalinen kanssakäyminen kielen avulla on paitsi sosiaalisia taitoja, myös taitoa käyttää kieltä ja sen eri sävyjä ja äänenpainoja oikein. Oikeat sanat, oikeassa kohdassa ja oikein sanottuina, luovat sosiaalisen vuorovaikutustilanteen. (Becker Bryant 2009, 339–340; Pan & Snow 2001, 229.) Onnistuneen sosiaalisen kanssakäymisen edellytyksenä on kyky tunnistaa ja nimetä sekä omia että kanssaihminen tunteita ja toimintaa. Kielen ja puheen avulla lapsi pyrkii myös vastavuoroiseen kommunikointiin ja neuvotteluihin, päämääriensä saavuttamiseksi. (Aro & Adenius-Jokivuori 2009, 254–255; Brownlie, Bao & Buchman. 2015, 1061; Cohen 2010, 2; Nurmi, Ahonen, Lyytinen, Lyytinen, Pulkkinen & Ruoppila 2014, 61.)

Kielellisillä taidoilla on merkitystä sosioemotionaalisten taitojen kehitykseen. Samoin kielelliset taidot kehittyvät ympäröivien ihmissuhteiden ja kanssakäymisen kautta. Kielen ja vuorovaikutuksen kehitys ei etene ja ala normaalilla tavalla ilman vanhemman turvaa ja pyrkimystä vauvan tarpeiden vastaamiseen. Saadessaan riittävää lämmintä hoivaa, vauva voi tuntea olonsa turvalliseksi ja keskittyä ympäristön tarkkailuun ja uusien taitojen, mm. kielen omaksumiseen. (Nozadi ym. 2013, 657–658; Laakso 2003, 25–26.) Ikätoverit ja muut lapset ovat sosiaalisia tekijöitä, jotka vaikuttavat merkittävästi lapsen kielelliseen kehitykseen. Kommunikointi muiden lasten kanssa aiheuttaa painetta pystyä tasa-arvoiseen kommunikointiin. Tämä saa lapsen esimerkiksi pyrkimään yhä selkeämpään puheeseen, jotta hän tulisi ymmärretyksi sosiaalisessa tilanteessa. Kyky keskustella ikätovereiden kanssa ja tulla kuuluvaksi osaksi ryhmää, vaatii lapselta puheen selkeyden lisäksi myös pragmaattisia taitoja ja kykyä ilmentää ajatuksiaan kielen keinoin. Lasten välinen kieli poikkeaa myös siitä, miten aikuiset puhuvat lasten kanssa. Lapsilla on oma kieli, omat tavat puhua ja oma huumori, joiden kautta luodaan sosiaalisia yhteyksiä, ystävyysuhteita ja kontakteja. Ilman sujuvaa ja ymmärrettävää kieltä ja

kommunikoinnin taitoja, sosiaalinen tilanne häiriintyy ja lapsi jää helposti ulkopuolelle ryhmästä. Hyvät pragmaattiset kyvyt edesauttavat lapsen liittymistä osaksi muiden lasten ryhmää. (Becker Bryant 2012, 351–353.)

Lapsen kykyyn toimia sosiaalisesti oikealla tavalla liittyy monia tekijöitä. Lapsen kyky tunnistaa ja nimetä omia ja muiden tunteita sekä toimintansa tavoitteita, ovat olennainen osa sosiaalista kanssakäymistä ja sosiaalisia taitoja. Jos lapsella on vaikeutta kielellisessä kehityksessä, nimeäminen ja toiminta häiriintyvät ja voivat johtaa näin ollen sosiaalisen kompetenssin häiriöön ja riittämättömiin sosiaalisiin taitoihin. (Nurmi ym. 2014, 61; Nozadi ym. 2013, 651–658.) Hollon, Wehbyn ja Oliverin (2014, 183) tutkimuksessa todettiin, että sosioemotionaaliset ja kielelliset vaikeudet ovat usein kaksisuuntaisia. Kielelliset vaikeudet aiheuttavat sosioemotionaalisia vaikeuksia ja toisaalta sosioemotionaaliset vaikeudet aiheuttavat kielellisiä vaikeuksia. Rose-Krasnor & Denham (2011, 171–172) viittaavat mm. McCaben (2005) tutkimukseen, jonka mukaan esikouluikäisillä lapsilla kielelliset vaikeudet ovat yhteydessä matalampaan sosioemotionaaliseen kompetenssiin sekä sosiaaliseen eristäytymiseen.

Kielelliset vaikeudet saattavat aiheuttaa vaikeuksia sosiaalisissa tilanteissa myös siksi, että kielihäiriöisillä lapsilla saattaa olla vaikeuksia ymmärtää esimerkiksi muiden ihmisten äänenpainoja ja ns. sanattomia viestejä. Toisaalta lapsen voi olla vaikeaa tuottaa itse oikeanlaista viestiä toisten ymmärrettäväksi. Tällaiset sanattomat viestit saattavat aiheuttaa hankalia tilanteita, kun kommunikointi kielihäiriöisen lapsen ja ikätoverin kanssa häiriintyy epäselvän tai väärin ymmärretyin viestin takia. Jo pienet lapset vaistoavat helposti poikkeavan käytöksen. Kun kielihäiriöinen lapsi ei vastaa ja kommunikoi responsiivisella tavalla ikätoverin kanssa, ikätoveri helposti siirtyy leikkimään muiden kanssa. (Aro & Adenius-Jokivuori 2009, 257–258.) Poikkeava käytös ja puhe voivat johtaa ikätoverien taholta esimerkiksi pilkkaamiseen, ärsyttämiseen sekä ulossulkemiseen. Tämä taas voi aiheuttaa kielihäiriöiselle lapselle kiukkua ja surua, joka purkautuu sosiaalisena tai emotionaalisena reaktiona. Kielelliset vaikeudet vaikeuttavat myös kykyä hahmottaa syy-seuraussuhdetta ikätoverien kanssa käytävissä tilanteissa esimerkiksi leikissä. (Aro & Adenius-Jokivuori 2009, 257–258; Cohen 2010, 2.) Usein kielenkehityksen vaikeuksista kärsivä lapsi toistaa samoja toiminta- ja ratkaisumalleja toiminnassaan, koska toimintamallit ja kyvyt leikin kehittämiseen ovat puutteelliset (Aro & Adenius-Jokivuori 2009, 257–258). Rose- Krasnor ja Denham viittaavat Rubiniin,

Feiniin & Vandenbergiin (1983), jotka ovat julkaisussaan todenneet kielellisten kykyjen olevan yhteydessä sosiaalisen leikin kehittymiseen (Rose-Krasnor & Denham 2011, 172.) Aikuisen tuki ja ohjaus leikeissä voi mahdollistaa kielihäiriöiselle lapselle keinon sanoittaa leikkiä sekä löytää uusia ja myös muita lapsia kiinnostavia leikin muotoja (Aro & Adenius-Jokivuori 2009, 257–258).

Kielenkehityksen vaikeudet voivat olla yhteydessä myös mielenterveyden vaikeuksiin. Hollon, Wehbyn ja Oliverin (2014, 181–182) tutkimuksen mukaan jopa puolella lapsista, joilla todetaan mielenterveyden ongelmia, voidaan nähdä olevan myös kielellisiä vaikeuksia. Samassa tutkimuksessa todettiin, että jopa 81:llä prosentilla niistä lapsista, joilla diagnosoidaan sosioemotionaalinen häiriö, on myös kielellisiä vaikeuksia. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että neljällä viidestä lapsesta, jolla on diagnosoituja sosioemotionaalisia vaikeuksia, on myös kielellisiä vaikeuksia. Eniten kielelliset vaikeudet vaikuttavat sosiaalisiin ja emotionaalisiin kykyihin silloin, kun kielenkehityksen vaikeudet ulottuvat puheen ja kielen usealle eri osa-alueelle ja ovat selvästi todettavia vielä viiden vuoden iässäkin. Silti on huomattava, että jo lievätkin kielelliset vaikeudet vaikuttavat laaja-alaisesti lapsen tunne-elämään, koulumenestykseen ja sosiaalisiin suhteisiin läpi koko elämän. (Cohen 2010, 3.) Kielelliset vaikeudet muokkaavat henkilön minäkuvaa voimakkaasti. Toisten kanssa tasavertaisessa kommunikoinnissa, vaikeus ymmärtää sanattomia viestejä asettaa kielellisistä vaikeuksista kärsivän henkilön helposti ulkopuoliseksi ja voi näin ollen luoda tunteen syrjään jäämisestä, yksinäisyydestä, kelpaamattomuudesta ja riittämättömyydestä. Vaikeudet koulumaailmassa ja muissa kielellisissä ympäristöissä luovat helposti myös alisuoriutujan, joka kokee riittämättömyyttä ja kyvyttömyyttä saavuttaa vaadittava taso. (Brownlie ym. 2016, 1062.)

Kielenkehityksen vaikeuksien voidaan nähdä olevan jossain määrin yhteydessä myös lapsen aggressiiviseen käyttäytymiseen (Dionne 2005, 330; Cohen 2010, 3; Nozadi 2013, 657). Jopa 50:llä prosentilla aggressiivisesti käyttäytyvistä lapsista voidaan todeta esiintyvän myös kielellisiä vaikeuksia, joita harvoin kuitenkaan on diagnosoitu etukäteen (Dionne 2005, 334). Kielellisen vaikeuden muodon voidaan nähdä vaikuttavan lapsen aggressiivisuuden määrään. Cantwellin ja Barkerin (1977) tutkimuksessa lapset, joilla oli kielellisiä vaikeuksia, jaettiin kolmeen ryhmään. Ensimmäinen ryhmä käsitti lapset, joilla oli ainoastaan puheen vaikeuksia. Toisessa ryhmässä olivat lapset, joilla oli sekä puheen

että kielen vaikeuksia. Kolmas ryhmä koostui lapsista, joilla oli vain kielen vaikeuksia. Kuudensadan tutkitun tuloksien perusteella lapset, joilla oli vain puheen vaikeuksia, oli vähiten psykologisia ongelmia. Lapsilla, joilla oli sekä kielen että puheen vaikeuksia, oli enemmän psyykkisiä ja käytöksen ongelmia kuin edellisellä ryhmällä. Eniten psykologisia vaikeuksia ja aggressiivista käytöstä oli lapsilla, joiden vaikeutena olivat vain kielen vaikeudet. (Cantwell & Baker, 1977, 590–591.)

Dionnen (2005, 336–337) tutkimuksessa todettiin, että pojat joilla on kielen ja puheen vaikeuksia, käyttäytyvät aggressiivisemmin kuin muut saman ikäiset. Samassa tutkimuksessa todettiin, että tytöt, joiden puhe ja kieli olivat ikätasoon nähden viivästyneet, eivät käyttäytyneet poikien tavoin aggressiivisesti. Jo varhaislapsuudessa huomattavat kielelliset vaikeudet, jotka yhdistyvät aggressiiviseen käyttäytymiseen, näkyvät myös myöhemmässä vaiheessa aggressiivisena käyttäytymisenä lapsen kehittyessä. Kanadalaisessa pitkittäistutkimuksessa, jossa lapsia seurattiin viisivuotiaasta 19:n vuoden iästä 31:n vuoden ikään asti, nähtiin, että sekä tytöillä että pojilla, joilla oli kielellisiä vaikeuksia viiden vuoden iässä, oli selvästi suurempi riski tiettyihin psyykkisiin ja sosioemotionaalisiin vaikeuksiin aikuisiässä. Tytöillä kielelliset vaikeudet ennakoivat erityisesti psyykkisiä ongelmia. Pojilla kielellisten vaikeuksien voitiin nähdä aiheuttavan väkivaltaista ja aggressiivista käyttäytymistä, joka saattoi johtaa myös rikolliseen toimintaan myöhemmässä vaiheessa. Sosioemotionaalisten vaikeuksien yhteys, erityisesti kommunikoinnin vaikeuksiin, nähtiin selkeänä. Tutkimuksista riippuen nämä päätelmät kuitenkin vaihtelevat suuresti, eikä yksiselitteistä yhteyttä voida nähdä. Nozadin ym. (2013, 657) tutkimuksessa kielellisten vaikeuksien yhteys emotionaalisiin kykyihin ja käyttäytymiseen oli yleistä erityisesti pojilla. Samassa tutkimuksessa todettiin äidin lämpimyden, kielellisten valmiuksien sekä sosioemotionaalisten vaikeuksien olevan yhteydessä toisiinsa. Se, miksi pojat käyttäytyivät aggressiivisemmin kuin tytöt, selittyi tutkijoiden mukaan kahdella tekijällä, neurologisella kypsyydellä sekä sillä, miten poikiin ja heidän tunteisiinsa ympäristössä reagoidaan.

Poikkeavuudet vuorovaikutuksen ja kommunikoinnin kyvyissä ovat nähtävissä jo melko varhaisessa vaiheessa, riippumatta siitä, ovatko hoito ja emotionaalinen tuki olleet riittäviä. Lapsi saattaa vältellä kontaktia vuorovaikutustilanteessa, olla hymytön ja eleiltään pidättyväinen. Nämä merkit saattavat ennakoita vaikeuksia lapsen kielellisessä kehityksessä sekä vuorovaikutuksen kyvyissä mutta eivät kuitenkaan automaattisesti

tarkoita vaikeuksien ilmentymistä. Sekä puheen sisällön ymmärtämisen että tuottamisen vaikeudet vaikeuttavat vuorovaikutustilanteita ja kommunikointia muiden ihmisten kanssa. Tällaisessa tapauksessa lapsen kielellinen taso ei mahdollista tunteiden ja tilanteiden sanoittamista. Kielelliset vaikeudet voivat vaikeuttaa lapsen sosiaalisten ja täten myös emotionaalisten taitojen kehittymistä, kun kanssakäyminen muiden ja varsinkin ikäisten kanssa jää puutteelliseksi kielen ja/tai puheen ollessa puutteellista (Loukusa, Paavola & Leiwo 2011, 13–18; Nash 2006, 283.)

Lapsen käsitys itsestään ja itsetunto vaikuttavat merkittävästi siihen, miten suuri merkitys kielellisillä vaikeuksilla on sosioemotionaalisiin tekijöihin. Puutteellisen kommunikoinnin takia lapsi saattaa jäädä ulkopuoliseksi ja joutua jopa pilkan kohteeksi. Myös kyky prosessoida itseä ja tunteita leikin ja mielikuvituksen kautta on kielihäiriöiselle lapselle usein muita vaikeampaa. (Aro & Adenius-Jokivuori 2009, 260–261.)

Koska kielen ja puheen vaikeuksien yhteys sosiaalisiin ja emotionaalisiin tekijöihin lapsen elämässä ovat merkittäviä, varhainen puuttuminen puheen ja kielen vaikeuksiin on tärkeää. Näin on mahdollista vähentää tai jopa ehkäistä laajempia vaikutuksia, joita kielelliset vaikeudet saattavat aiheuttaa. (Cohen 2010, 3–4; Hollo y. 2014, 183.) Kielenkehityksen vaikeudet eivät näy usein enää aikuisiässä yhtä selvästi. Vaikeudet, joita henkilö on kielellisten vaikeuksien takia mahdollisesti kohdannut, saattavat kuitenkin vaikuttaa hyvinkin laajasti siihen, millaiseksi ihminen kehittyy, miten hän itsensä näkee ja miten hän toimii toisten kanssa aikuisuudessa. Sosiaaliset tilanteet, julkinen puhuminen ja selviytyminen työelämän haasteista ovat monelle kielen ja puheen vaikeuksista kärsineelle henkilölle vaikeita aikuisiässä. Vaikka vaikeudet eivät näkyisikään enää aikuisen puheessa, voivat ne näkyä henkilön käytöksessä ja itsevarmuudessa. (Brownlie ym. 2016, 1068.)

Sosioemotionaalisten ja kielellisten vaikeuksien yhteyden ymmärtäminen on olennaista erityisesti lasten kanssa työskenteleville. Lapset, joilla on kielellisiä vaikeuksia, ovat usein muita heikompiä koulumenestystä mitattaessa. Huono koulumenestys taas voi myöhemmässä iässä johtaa syrjäytymisen ja mielenterveyden ongelmiin. Kielelliset vaikeudet voivat myös olla selittävänä tekijänä lapsen häiritsevään käytökseen. Tämän vuoksi olisi erittäin tärkeää huomioida näiden kahden tekijän välinen yhteys lapseen

suhtautumisessa, mutta myös opetuksessa sekä lasten kanssa työskentelevien koulutuksessa. Selkeä puhe ja ohjeet auttavat lasta toimimaan ja toisaalta estävät turhautumista ja tästä seuraavaa rauhattomuutta. Myös eri asiantuntijoiden, esimerkiksi terapeuttien, opettajien ja perheiden välinen yhteistyö sekä tiedonsiirto esimerkiksi luokka-asteelta toiselle tai toiseen kouluun siirryttäessä on tärkeää. Näin opettajat ovat tietoisia lapsen haasteista ja osaavat ottaa tämän myös huomioon opetuksessa, mutta myös siinä, miten suhtautuvat lapseen ja tämän käyttäytymiseen ja toimintaan. Laaja-alaiset ja moniammatillisessa yhteistyössä tehdyt suunnitelmat auttavat katsomaan lapsen tilannetta laajemmin. Näin lapsella on mahdollisuus saada yksilökohtaisempaa tukea juuri niihin haasteisiin, joita lapsella esiintyy. (Hollo ym. 2014, 183–184.)

## 5 TUTKIMUSKYSYMYKSET JA TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

### 5.1 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella lasten sosioemotionaalisten ja kielellisten vaikeuksien yhteyksiä, kun lapsi on viisivuotias. Tarkoituksena oli myös etsiä yhteyksiä lapsen sosioemotionaalisten ja kielellisten valmiuksien yhteyttä taustatekijöihin. Näiden tekijöiden voidaan aiemman teorian pohjalta nähdä vaikuttavan lapsen kielellisiin ja sosioemotionaalisiin vaikeuksiin. Taustatekijöitä, joita tarkastelin, olivat vanhempien ikä, vanhempien koulutustaso, tulotaso sekä perherakenne.

Valitsin viisivuotiaat tutkittavaksi ryhmäksi siksi, että viisivuotias lapsi on vielä pikkulapsi. Viisivuotiaana lapsi on kuitenkin jo riittävän vanha, jotta poikkeamat kielellisessä, ja sosioemotionaalisisessa kehityksessä ovat selkeästi nähtävissä

Tutkimuskysymyksinäni esitän:

1. Voidaanko kielellisillä vaikeuksilla nähdä olevan yhteys sosioemotionaalisiin vaikeuksiin lapsen ollessa viisivuotias?
2. Ovatko määritellyt taustatekijät yhteydessä
  - a) lapsen sosiaalisiin vaikeuksiin?
  - b) lapsen emotionaalisiin vaikeuksiin?
  - c) lapsen kielen vaikeuksiin?
  - d) lapsen puheen vaikeuksiin?

### 5.2 Aineisto

Tutkimukseni perustuu Hyvän Kasvun avaimet -seurantatutkimuksesta saatuun aineistoon. Hyvän kasvun avaimet on monitieteellinen seurantatutkimus, jonka avulla selvitetään perheiden ja lasten hyvinvointia usealla eri osa-alueella. Tutkimuksen osa-alueet käsittelevät lapsen kehitystä osana ympäristöään sekä biologisia tekijöitä aina

syntymästä lähtien. Tutkimuksessa on aineistoa muun muassa lapsen perhetaustasta, biologisista tekijöistä, elinympäristöstä sekä sosioemotionaalista ja kielellisestä kehityksestä. HKA- tutkimuksen tarkoituksena on tuottaa tietoa niin vanhempien kuin perheiden ja lasten kanssa työskentelevienkin käyttöön. HKA- tutkimuksen aineisto on kerätty Varsinais-Suomen sairaanhoitopiirin alueelta vuosina 2008 - 2010 syntyneiden lasten perheiltä. Tutkimuksen intensiivisen seurantaan valikoitui 1797 äitiä ja 1658 äitien puolisoa. Yhteensä aineiston keräysvaiheen aikana lapsia perheisiin syntyi 1827. Aineistoa on kerätty raskauden alusta alkaen, läpi lasten elämän. Tällä hetkellä dataa löytyy tutkittavista lapsista kahdeksanvuotiaaksi asti. Tutkimuksessa on tarkoituksena seurata tutkittavia vaiheittain, aina aikuisuuteen asti. (Lagström ym. 2012, 1–3.)

### 5.3 Menetelmä

Tässä tutkimuksessa käytetään tilastotieteen välineitä ja keinoja yhteyksien etsimiseen. Kun kyseessä on laaja aineisto, joka käsittää suuren määrän vastaajia, on sitä mahdotonta käsitellä luotettavasti muuten kuin tilastotieteen keinoin. Yksi tilastollisen tutkimuksen perustehtävistä on etsiä yleistyksiä ja tehdä päätelmiä tutkittavasta joukosta ja eri ilmiöistä. Käyttäytymistieteissä tilastotiede pyrkii löytämään ilmiöiden ja asioiden välisiä yhteyksiä, aivan kuten muillakin tieteenaloilla. Tilastotieteen haasteena ihmistieteissä on kuitenkin se, että tutkittaessa yksilöitä ja heidän käyttäytymistään, ihmisten välillä esiintyy paljon yksilökohtaista vaihtelua, jota voi olla tilastotieteen keinoin vaikea esittää tai saada näkyviin (Nummenmaa 2010, 14–19; Metsämuuronen 2006, 25.) Kasvatustieteellisessä tutkimuksessa etsitään erilaisia todellisuuksia kasvatukseen ja kasvatettaviin liittyen. Ihmistieteiden mielenkiintoisuus ja vaikeus piilee siinä, että eri asiat ja ilmiöt ilmenevät eri tavoin yksilöiden välillä. Kasvatustieteellinen tutkimus ottaa usein palasia tutkimukseensa myös muilta tieteenaloilta. (Metsämuuronen 2006, 24.)

HKA –tutkimuksen vastaukset on kerätty kyselylomakkein. Kyselylomaketutkimus on yksi perinteisimmistä tavoista kerätä tutkimusaineistoa. (Valli 2010, 103.) Kyselylomaketutkimusta voidaan tehdä pitkittäis- tai poikittaistutkimuksena (Vastamäki 2010, 128). Usein kyselylomaketutkimuksen ongelmina voi olla vastaajien tavoittaminen ja vastausten saaminen. Myös lomakkeen toimivuus voi joissakin tapauksissa osoittautua

kompastuskiveksi kyselylomakkeen kautta kerättyssä aineistossa ja sitä kautta tehtävälle tutkimukselle. Merkitsevää kyselylomaketutkimuksessa on se, että tutkija ei ole itse yleensä paikalla aineiston keruuvaiheessa. Haastavaa kyselylomaketutkimuksen lomakkeen rakentamisessa on oikeiden kysymysten esittäminen lomakkeessa, jotta saadaan oikeanlaista ja tutkimuksessa tarvittavaa tietoa (Valli 2010, 103.)

### 5.3.1 Mittarin kuvaus

Hyvän Kasvun Avaimet on pitkittäistutkimus, jossa seurataan perheitä usean vuoden ajan, Tämä pro gradu- tutkimus on kuitenkin poikittaistutkimus, koska vastaukset rajoittuvat yhteen mittaukseen, yhdellä (Viivi) lomakkeella tehtyyn kyselyyn. Päädyin käyttämään valmista aineistoa siksi, että näin mittavan aineiston tavoittaminen ja saaminen itse, olisi ollut erittäin vaikeaa. Viivi-lomaketta päädyin käyttämään siksi, että halusin tutkia juuri viisivuotiaan lapsen kehitystä. En käyttänyt Viivi-lomaketta tässä tutkimuksessa kokonaisuudessaan. En myöskään pisteyttänyt vastauksia siten, kuin Viivi-käsikirja ohjeistaa silloin, kun Viivi-lomaketta käytetään esimerkiksi diagnoosin kartoittamiseen. Tässä gradussa käytin siis ainoastaan HKA-tutkimuksen Viivi-osiosta saatuja vastauksia. Näiden vastausten pohjalta, SPSS-ohjelmaa avuksi käyttäen, loin summamuuttujat puhe, kieli, sosiaalinen ja emotionaalinen. Nämä summamuuttujat kuvaavat sitä, miten paljon vanhemmat ovat lapsellaan kokeneet puheen, kielen, sosiaalisten taitojen ja emotionaalisten taitojen vaikeuksia silloin, kun lapsi on viisivuotias. Summamuuttujat käsittävät 573:a lasta koskevat vastaukset. Tarkoitus ei siis ollut verrata Viivi-käsikirjassa esitettyjen raja-arvojen ja tässä tutkimuksessa saatujen arvojen eroa tai yhtäläisyyttä. Tämä voisi olla jatkotutkimuksen aihe, mutta sitä tässä yhteydessä ei siis tutkita.

Viivi on yhteispohjoismaisen yhteistyön tulos ja työväline, jonka avulla lääkärien, psykologien ja lastenpsykiatristen-, pediatrien ja lastenneurologisten työryhmien sekä neuvoloiden ja kouluterveydenhuollon työryhmien on mahdollista kartoittaa 5–15-vuotiaiden lasten käytöstä ja kehitystä esimerkiksi motoriikan, toiminnanohjauksen, hahmottamisen, muistin, kielen, sosiaalistaitojen ja oppimisen alueilta. Viivi-lomaketta voidaan käyttää taustoittamaan lapsen tilannetta esimerkiksi harkittaessa

diagnoosia tai lapsen tiettyjen osa-alueiden haasteita kartoitettaessa. Lomaketta voidaan käyttää myös työvälineenä vanhempien kanssa käytävässä dialogissa, esimerkiksi silloin, kun lapsi saa diagnoosin. Diagnosoinnin väline Viivi-lomake ei kuitenkaan ole. (Korkman ym. 2005.)

Viivi-lomakkeen kysymykset on jaettu kehityksen ja käytöksen eri osa-alueisiin. Vastaukset voidaan pisteyttää, ja näiden perusteella saada tietoa lapsen toiminnasta ja haasteista. Viivi-lomakkeelle ei ole pisteytyksestä huolimatta kehitetty minkäänlaista standardoitua tulkintaohjetta, vaan sen käyttäjä on oman asiantuntijuutensa ja vastuullisuutensa avulla muodostettava se kuva, jonka lomakkeen vastaukset luovat. Lomakkeen vastausten tulkinta tulisikin aina suorittaa lääkäreiden ja psykologien kanssa. Viisivuotiaita koskevat normiarvot, jotka kysymyksille on laskettu, perustuvat Korkmanin ym. (2004). tutkimukseen.

Korkmanin ym. tutkimuksen aineiston vastaajat (N=769) on kerätty kolmelta eri paikkakunnalta ja valikoitu siten, että vastaajien voidaan katsoa kuvaavan kattavasti suomalaista väestöä niin koulutuksen, sosiaalisten tekijöiden ym. pohjalta. Viivin reliabiliutta ja validiutta on testattu mm. vertaamalla sen avulla saatuja tuloksia validoituun neuropsykologiseen testiin, NEPSYyn. (Korkman ym. 2005.)

#### 5.4 Aineiston analyysi

Aineisto syötettiin SPSS-ohjelmaan ja sen tarkastelu tapahtui myös ohjelman avulla. SPSS on erityisesti käyttäytymis- ja yhteiskuntatieteiden tilastollista tutkimusta varten kehitetty tilastoja käsittelevä tietokoneohjelma (Nummenmaa 2010, 21). Kyse on siis kvantitatiivisesta tutkimuksesta. Jotta näin laajan aineiston vastauksia voitiin vertailla, luotiin aineiston pohjalta summamuuttujia. Lataukset yksittäisille kysymyksille näkyvät liitteessä 1 ja summamuuttujien tunnusluvut taulukossa 2.

Taustatietolomakkeen lisäksi tutkimuksessa käytettiin ainoastaan Viivi-lomaketta. Viivi-lomakkeesta valittiin teorian pohjalta tietyt kohdat, joiden voitiin nähdä kuvaavan tutkittavaa aihetta. Nämä kohdat olivat Viivi-lomakkeen kohdat 13. Puheen vastaanottaminen ja ymmärtäminen, 14. Puhuminen, ääntäminen ja ilmaisu, 17.

Kielellinen vuorovaikutus, 18. Oppimiskyky ja päättelytaidot, 22. Sosiaaliset taidot; miten lapsi pystyy osallistumaan erilaisiin sosiaalisiin tilanteisiin ja toimimaan muiden kanssa ja 23. Tunne-elämä. Tyhjiä vastausten poistamisen jälkeen aineistosta tulostettiin frekvenssijakaumat, jotta voitiin arvioida aineiston soveltuvuutta tähän tutkimukseen. Frekvenssijakaumien pohjalta todettiin, että aineisto oli vinoutunut ja huipukkuudet olivat paikoitellen korkeita. Luvut esitettiin tiedekunnan tilastotieteilijälle. Tämän ohjauksen seurauksena päädyttiin kuitenkin käyttämään aineistoa, koska keskiluvut olivat lähellä toisiaan ja graafisen esityksen pohjalta, testattavan jakauman, ja normaalijakauman todettiin olevan silmämääräisesti samankaltaiset. Näin päädyttiin käyttämään pääkomponenttianalyysia aineiston analysointiin. Pääkomponenttianalyysiin sisällön pohjalta valittujen kysymysten pohjalta löydettiin ratkaisu, josta muodostui neljä summamuuttujaa. 1. Emotionaalinen, 2. Kieli, 3. Sosiaalinen ja 4. Puhe. Näiden summamuuttujien Cronbachin alpha-arvot ylittävät vaaditun raja-arvon (0,6), joten ratkaisunmukaisia summamuuttujia voitiin käyttää jatkotarkasteluun yhteyksien etsimiseksi. (taulukko 2)

TAULUKKO 2. Summamuuttujat ja niiden tunnusluvut

	Ominaisarvo	Selitysaste	Keskiarvo	Keskihajonta	Vinous	Huipukkuus	Cronbachin alfa
Kieli	3,292	15,628	1,151	0,265	3,058	12,521	0,885
Puhe	1,511	8,767	1,336	0,418	1,589	2,648	0,759
Sosiaalinen	2,147	10,678	1,105	0,254	3,142	11,760	0,830
Emotionaalinen	8,371	17,758	1,305	0,338	1,279	1,460	0,880

Summamuuttujissa käytettyjen kysymysten vastaajista etsittiin tutkimuskysymysten määrittämiä tunnuslukuja kuvaamaan sitä joukkoa, jota vertailut koskivat. Yhteensä vertailuissa käytetyt vastaukset koskivat 573:a lasta. Jatkoanalyysin selkeyttämiseksi myös taustatietolomakkeen tietoja tiivistettiin. Vanhempien koulutustaustaa kuvaava luokittelu muutettiin yhdeksänluokkaisesta kolmeluokkaiseksi muuttujaksi ja näin saatiin vastaajien koulutustaustaa kuvaavat luvut. (taulukko 3)

TAULUKKO 3. Äidin ja isän koulutustaso

	Äidin koulutustaso	Isän koulutustaso
<b>R1= Ei peruskoulun jälkeistä koulutusta</b>	4,7%	9,6%
<b>R2= Toisen asteen koulutus</b>	11,6%	20,2%
<b>R3= Ylempi- tai alempi korkeakoulututkinto</b>	83,7	70,3%

Kielen, puheen sosiaalisten ja emotionaalisten vaikeuksien yhteyttä toisiinsa, lähdettiin tarkastelemaan luotujen summamuuttujien avulla. Aluksi summamuuttujille suoritettiin normaalijakaumatestaukset. Tämän seurauksena todettiin, että muuttajat eivät ole Kolmogorov-Smirnovin normaalijakaumatestin perusteella normaalisti jakautuneita ( $p=0,000$ ). Tämän seurauksena valittiin yhteyksien tarkastelua varten Spearmanin järjestyskorrelaatiokerroin, koska summamuuttujat olivat jatkuvia. Vaikka Spearmanin järjestyskorrelaatiokerrointa käytetäänkin yleisimmin silloin, kun halutaan selvittää esimerkiksi sitä, miten sanavaraston laajuus on yhteydessä matematiikan numeroihin, voidaan sitä käyttää jatkuvien muuttujien tarkasteluun myös silloin kun muuttajat eivät ole normaalisti jakautuneita (Tähtinen, Laakkonen & Broberg. 2011, 144).

Vastanneiden äitien keski-ikä oli 31,3 vuotta. Nuorimmat äidit olivat 18-vuotiaita ja vanhimmat miltei 44-vuotiaita. Vastanneista kolme prosenttia oli alle 20-vuotias synnyttäessään. Isien keski-ikä oli 33 vuotta. Nuorimmat isät olivat 18-vuotiaita ja vanhimmat 60-vuotiaita. Nuoria (alle 20-vuotiaita) isiä vastanneista oli yksi prosentti. Vanhempien ikää tarkasteltaessa, olennainen tälle tutkimukselle oli se ryhmä, jonka lapsi oli syntynyt vanhempien ollessa alle 20-vuotias, jota tässä käytetään nimikkeenä nuori vanhempi. Tälle ryhmälle annettiin analyysia varten luokka 1. Yli 20-vuotiaille vanhemmille nimettiin analyysia varten luokka 2. Koska nuorien vanhempien määrä tässä aineistossa oli niin vähäinen, jouduttiin tämä muuttuja jättämään jatkotarkastelusta kokonaan pois koska muutaman vastauksen perusteella ei voitu suorittaa minkäänlaista vertailua ryhmien välille.

Yhtenä tutkimuskysymyksenä esitettiin myös perherakenteen yhteyttä sosioemotionaalisiin ja kielellisiin vaikeuksiin. Perherakenteella tarkoitetaan tässä sitä, ovatko vanhemmat yhdessä vai huolehtiiko jompikumpi vanhemmista lapsesta yksin. Yksinhuoltajuuden voidaan nähdä vaikuttavan esimerkiksi vanhemman jaksamiseen ja mielenterveyden ongelmiin sekä elämänhallinnan kokemuksen vähäisyyteen. (Forssén 2005, 38.) Aineiston viisiluokkainen muuttuja tiivistettiin kaksiluokkaiseksi sen mukaan, ilmoittiko vastaaja olevansa yksin vai oliko vastaajalla vastaushetkellä puoliso. Vastanneista 4,1 prosenttia ilmoitti olevansa sinkku tai yksinhuoltaja ja 95,9 prosentilla vastaajista oli puoliso.

Perheen matalien tulojen voidaan nähdä altistavan lasta sosioemotionaalisille vaikeuksille ja syrjäytymiselle (Forsen 2005, 30–31; Kivivuori 2011, 328–329; Patterson 1986, 440.) Tilastokeskuksen vuoden 2017 ilmoituksen mukaan ”Suomessa köyhyys- tai syrjäytymisriskissä oli 16,8 prosenttia kotitalousväestöstä, noin 904 000 henkilöä. Tiedot ilmenevät EU:n tulo- ja elinolotilastosta, jossa Suomen tiedot perustuvat Tilastokeskuksen tulonjakotilaston aineistoon”. Köyhyysrajan alittaa henkilö, jonka kuukausittaiset tulot ovat 1 190 euroa kuukaudessa tai 14 300 euroa vuodessa. Esimerkiksi kahden aikuisen ja yhden lapsen perheen kulutusyksiköiden määrä on 1,8 ja köyhyysraja näin ollen 2 140 euroa kuukaudessa. (Tilastokeskus 2017.) Lähdeaineistossa vanhempien yhteenlasketut tulot oli luokiteltu viisiluokkaiseksi. Luokittelu muutettiin edellä kuvatun mukaisesti kaksiluokkaiseksi. Tällöin luokaksi 1 muodostui alle 2000 euroa kuukaudessa ja luokaksi 2. yli 2000 euroa kuukaudessa. Kuvaavien lukujen kautta voidaan todeta, että vastaajista 19 prosenttia (107 henkilöä 563:sta) sijoittui tilastokeskuksen määritelmän mukaan tulotasoltaan köyhyysrajan alapuolelle.

Näiden tunnuslukujen pohjalta etsittiin edellä kuvattujen ryhmien yhteyttä tai eroa summamuuttujiin sosiaalinen, emotionaalinen, puhe ja kieli. Ryhmille tehtiin normaalijakaumatestit, Kolmogorov-Smirnov-testi muuttujille tulotaso ja vanhempien koulutustaso sekä Shapiro-Wilk-testi muuttujalle perherakenne. Näiden testien pohjalta voitiin todeta ryhmien ikä, koulutustaso, tulotaso sekä perherakenne olevan epänormaalisti jakautuneita ( $p < 0,05$ ). Vinoudet ja huipukkuudet ylittivät myös raja-arvon yksi.

Tarkasteltaessa äidin ja isän koulutustason yhteyttä lapsen sosiaalisiin, emotionaalisiin, kielellisiin ja puheen vaikeuksiin tarkasteltaessa, valittiin Kruskal-Wallis testi. Kruskal-Wallis testiä käytetään silloin kun kyse on epänormaalisti jakautuneesta aineistosta ja vertailtavia ryhmiä on kolme tai enemmän, ja ne ovat riippumattomia toisistaan (Tähtinen, Laakkonen & Broberg 2011, 121).

Selvitettäessä vanhempien tulotason merkitystä lapsen sosiaalisiin, emotionaalisiin, kielen tai puheen vaikeuksiin, valittiin testaukseen Mann-Whitneyn U-testi. Mann-Whitneyn U-testiä käytetään silloin, kun aineisto ei ole normaalisti jakautunut, ryhmiä on kaksi ja ne ovat riippumattomia toisistaan (Tähtinen ym. 2011, 97.)

Perherakenteen yhteyttä lapsen sosiaalisiin, emotionaalisiin, kielen ja puheen vaikeuksiin lähdettiin selvittämään niin ikään Mann-Whitneyn U-testillä, koska aineisto ei ollut normaalisti jakautunut ja luokittelevia ryhmiä oli kaksi, yksin ja yhdessä. Tämän tutkimuskysymyksen kautta pyrittiin selvittämään, onko aineiston pohjalta nähtävissä yhteyttä teoriaan, jonka mukaan yksinhuoltajien perheissä saattaa esiintyä sosioemotionaalisille vaikeuksille altistavia haasteita, esimerkiksi matalaa toimeentuloa ja vanhempien väsymistä enemmän kuin perheissä, joissa molemmat vanhemmat ovat osa jokapäiväistä perherakennetta. (Sinkkonen 2006; Cacciatore & Koiso-Kanttila 2011; Patterson 1986; Kivivuori 2011.)

## 6 TULOKSET

### 6.1 Kielellisten vaikeuksien yhteys lapsen sosioemotionaalisiin vaikeuksiin

Sosiaalisia- ja emotionaalisia vaikeuksia kuvaavien summamuuttujien välillä havaittiin Spearmanin järjestyskorrelaatiokerroin-testin perusteella paikoitellen positiivista korrelaatiota. Tämä voidaan tulkita siten, että sosiaaliset ja emotionaaliset vaikeudet eivät olisi vahvasti yhteydessä toisiinsa tämän aineiston perusteella. Korrelaatio on kohtalaisen voimakasta silloin, kun se sijoittuu arvojen 0,3 ja 0,7-välille. (Tikkanen 2015, 9). Sosiaalisten ja emotionaalisten vaikeuksien yhteys sai tässä testissä voimakkuuden 0,29. Näin voitiin todeta korrelaation olevan heikkoa sosiaalisten ja emotionaalisten vaikeuksien välillä. Kuitenkin on huomattava, että korrelaatioarvo oli 0,29, eli hyvin lähellä kohtalaisen korrelaation rajaa. Tämä tarkoittaa sitä, että vaikka yhteys ei ole voimakas, ei se myöskään ole erittäin heikko. Samanlainen tulos saatiin kielen- ja sosiaalisten vaikeuksien yhteyksiä etsittäessä. Kielellisten ja emotionaalisten välinen korrelaatio oli kohtalaisen voimakasta, joten tämän tarkastelun pohjalta yhteys on olemassa. Kielen ja puheen vaikeuksien välillä oli kohtalaisen voimakasta korrelaatiota. Sen sijaan kielen yhteys sosiaalisiin vaikeuksiin jäi tämän testin mukaan heikoksi, eikä yhteyttä näiden vaikeuksien välillä ole (taulukko 4).

TAULUKKO 4. Yhteyksien vahvuudet muuttujien välillä (Spearmanin testi)

	<b>Emotionaalinen</b>	<b>Sosiaalinen</b>	<b>Kieli</b>	<b>Puhe</b>
<b>Emotionaalinen</b>	-	0,29	0,37	0,18
<b>Sosiaalinen</b>	0,29	-	0,29	0,25
<b>Kieli</b>	0,37	0,29	-	0,36
<b>Puhe</b>	0,18	0,25	0,36	-

## 6.2 Taustatekijöiden yhteys lapsen sosioemotionaalisiin vaikeuksiin

Äidin koulutustason yhteyttä lapsen emotionaalisiin vaikeuksiin, tarkasteltiin Kruskal-Wallis testin avulla. Testin perusteella todettiin, että ryhmien R1, R2 ja R3 (taulukko 3) väliset erot eivät olleet tilastollisesti merkittäviä<sup>1</sup>. Aiempien tutkimusten perusteella voitaisiin olettaa, että äidin matala koulutustaso vaikuttaisi emotionaalisten vaikeuksien esiintyvyyteen. Tämän testin perusteella näin ei kuitenkaan ole. Tarkasteltaessa äidin koulutustason yhteyttä lapsen sosiaalisiin vaikeuksiin todettiin jälleen, että erot eivät ole tilastollisesti merkittäviä<sup>2</sup>. Toisin sanoen, tämän testauksen perusteella äidin koulutustasolla ei ole yhteyttä myöskään lapsen sosiaalisiin vaikeuksiin. Tosin on huomattava, että tarkastelun kohteena olleet ryhmät eivät olleet kooltaan yhtä suuria.

Tämän tutkimuksen testin perusteella isän koulutustasolla ei myöskään ole yhteyttä emotionaalisiin<sup>3</sup> vaikeuksiin tai sosiaalisiin vaikeuksiin<sup>4</sup>. Tosin isien kohdalla on todettava se, että otannassa esiintyvät ryhmät R1, R2 ja R3 (taulukko3) olivat tasaisemmin jakautuneet, kuin äidin kohdalla koulutustasoa tarkasteltaessa, kuitenkin siten, että myös isien kohdalla ylemmän-, tai alemman korkeakoulututkinnon suorittaneet olivat selvästi suurin vastaajajoukko.

Hypoteesin mukaan vanhempien matalan iän voidaan nähdä olevan yhteydessä erityisesti lapsen sosioemotionaalisiin vaikeuksiin (Mustian & Cuenca-Sanchez 2015, 32). Tässä aineistossa oli kuitenkin vain muutamia nuoria vanhempia. Viisivuotiaiden Viiviin vastanneiden joukosta (573 henkilöä), alle 18-vuotiaita vanhempia oli ainoastaan kaksi äitiä ja yksi isä. Ryhmän epätasaisen jakauman ja nuorten vanhempien pienen määrän vuoksi, tämä muuttuja jätettiin pois lopullisesta tulososiosta. Kuitenkin tutkija on päätyi omakohtaisten tulosten puuttumisesta huolimatta pohtimaan nuoren iän yhteyttä eri muuttujiin sekä kyselyjoukon pienuutta enemmän luvussa seitsemän.

---

<sup>1</sup>  $X^2(2) = 1,43$ ;  $p = 0,49$

<sup>2</sup>  $X^2(2) = 0,73$ ;  $p = 0,62$

<sup>3</sup>  $X^2(2) = 0,146$ ;  $p = 0,93$

<sup>4</sup>  $X^2(2) = 0,33$ ;  $p = 0,85$

Tarkasteltaessa vanhempien tulotason yhteyttä lapsen sosiaaliin<sup>5</sup> ja emotionaaliin vaikeuksiin<sup>6</sup>, ei tämän tutkimuksen pohjalta löydetty.

Yksinhuoltajuuden yhteyttä sosiaaliin<sup>7</sup> ja emotionaaliin<sup>8</sup> vaikeuksiin ei näiden testien perusteella löydy. Tämän mukaan siis sillä, kasvattaako toinen vanhemmista lasta yksin, ei ole yhteyttä siihen, miten paljon lapsella ilmenee sosiaalisia tai emotionaalisia vaikeuksia.

Edellä kuvattujen testien tunnusluvut, joilla tarkasteltiin taustatekijöiden yhteyttä lapsen sosioemotionaaliin vaikeuksiin, on kirjattu taulukkoon 5. (Taulukko 5)

### 6.3 Taustatekijöiden yhteys lapsen kielellisiin vaikeuksiin

Äidin koulutustason ja kielen kehityksen vaikeuksien kohdalla todettiin Kruskal-Wallis testin perusteella, että merkitsevää eroa ryhmien välillä ei ole<sup>9</sup>. Tosin aiempiin mittauksiin verrattuna ryhmien erot olivat p-arvon perusteella kuitenkin selkeämmät, kuin aiemmissa yhteyksissä.  $p = 0,05$  kuvaa tilastollisesti lähes merkittävää eroa, joten äidin koulutustason yhteys kielen vaikeuksiin voidaan ajatella jollakin tavalla mahdollisesti vaikuttavan lapsen kielen kehityksen vaikeuksiin. Kuitenkin p-arvo 0,05 ylitti tilastollisesti merkittävän tuloksen rajan ( $p < 0,05$ ), ettei ryhmien välisen eron voida todeta tässä yhteydessä olevan tilastollisesti merkitsevä. Äidin koulutustason ja puheen vaikeuksien välillä ei näin ollen tämän testin perusteella ole merkittävää yhteyttä<sup>10</sup>. Näiden mittausten perusteella voidaan siis todeta, että äidin koulutustasolla ei näyttäisi olevan yhteyttä lapsen kielellisiin vaikeuksiin. Isän koulutustasolla ei myöskään näyttäisi olevan yhteyttä lapsen kielen<sup>11</sup> tai puheen vaikeuksiin<sup>12</sup>.

---

<sup>5</sup>  $X^2(2) = -0,48$ ;  $p = 0,63$

<sup>6</sup>  $X^2(2) = -0,21$ ;  $p = 0,84$

<sup>7</sup>  $X^2(2) = -0,89$ ;  $p = 0,37$

<sup>8</sup>  $X^2(2) = -0,03$ ;  $p = 0,98$

<sup>9</sup>  $X^2(2) = 5,93$ ;  $p = 0,05$

<sup>10</sup>  $X^2(2) = 2,13$ ;  $p = 0,35$

<sup>11</sup>  $X^2(2) = 2,21$ ;  $p = 0,33$

<sup>12</sup>  $X^2(2) = 2,07$ ;  $p = 0,36$

Vanhempien tulotason yhteyttä lapsen kielen<sup>13</sup> tai puheen<sup>14</sup> vaikeuksiin ei näiden testien perusteella ole. Tosin on nähtävä, että kielen ja tulotason yhteyttä mittaavassa testissä p-arvo lähenei tilastollisesti merkittävän rajaa. Vastauksia voidaan tulkita siten, että vanhempien tulotasolla ja kielellisillä vaikeuksilla on selvempi yhteys, kuin esimerkiksi vanhempien tulotasolla ja sosiaalisilla ja emotionaalisilla vaikeuksilla.

Yksinhuoltajuus ei ole näiden testien mukaan yhteydessä lapsen kielen<sup>15</sup>, tai puheen<sup>16</sup> vaikeuksiin. Yksinhuoltajuuden vaikutuksesta lapsen kielellisiin vaikeuksiin, ei tämän tutkimuksen teoriaosuudessa ole edes tarkasteltu, eikä se tutkimuskysymyksiin sinällään sisältynyt. Siitä huolimatta testin tulos tässä esitettiin.

Edellä kuvattujen testien tunnusluvut, joilla tarkastellaan taustatekijöiden yhteyttä lapsen kielellisiin vaikeuksiin, on kirjattu taulukkoon 5. (Taulukko 5)

---

<sup>13</sup>  $X^2(2) = -1,83$ ;  $p = 0,06$

<sup>14</sup>  $X^2(2) = -1,26$ ;  $p = 0,21$

<sup>15</sup>  $X^2(2) = -0,54$ ;  $p = 0,76$

<sup>16</sup>  $X^2(2) = -1,17$ ;  $p = 0,24$

TAULUKKO 5. Muuttujien välisten yhteyksien tunnusluvut

	Perherakenne		Äidin koulutustaso			Isän koulutustaso			Vanhempien yhteensasketut tulot/kk	
	Yksin	Yhdessä	R1	R2	R3	R1	R2	R3	<2000€/kk	>2000€/kk
Emotionaalinen	N=17 ka=1,26 kh=0,28	N=520 ka=1,31 kh=0,34	N=21 ka=1,31 kh=0,29	N=59 ka=1,24 kh=0,28	N=458 ka=1,31 kh=0,35	N=58 ka=1,31 kh=0,38	N=108 ka=1,31 kh=0,35	N=364 ka=1,30 kh=0,33	N=104 ka=1,29 kh=0,31	N=439 ka=1,31 kh=0,34
	Z=-0,03 p=0,98								Z=-0,26 p=0,84	
Sosiaalinen	N=17 ka=1,06 kh=1,17	N=550 ka=1,11 kh=0,34	N=22 ka=1,14 kh=0,30	N=61 ka=1,08 kh=1,11	N=465 ka=1,11 kh=0,27	N=57 ka=1,31 kh=0,27	N=112 ka=1,11 kh=0,26	N=372 ka=1,11 kh=0,26	N=104 ka=1,10 kh=0,22	N=449 ka=1,11 kh=0,26
	Z=-0,89 p=0,37								Z=-0,48 p=0,63	
Kieli	N=18 ka=1,15 kh=0,21	N=520 ka=1,15 kh=0,27	N=22 ka=1,25 kh=0,33	N=63 ka=1,07 kh=0,18	N=454 ka=1,11 kh=0,26	N=57 ka=1,15 kh=0,31	N=108 ka=1,17 kh=1,15	N=365 ka=1,15 kh=0,27	N=104 ka=1,19 kh=0,28	N=452 ka=1,14 kh=0,26
	Z=-0,54 p=0,76								Z=-1,83 p=0,07	
Puhe	N=18 ka=1,28 kh=0,48	N=536 ka=1,34 kh=0,42	N=22 ka=1,45 kh=0,47	N=63 ka=1,30 kh=0,35	N=454 ka=1,34 kh=0,42	N=57 ka=1,31 kh=0,46	N=108 ka=1,36 kh=0,39	N=365 ka=1,34 kh=0,42	N=107 ka=1,29 ka=0,37	N=452 ka=1,34 kh=0,42
	Z=-1,17 p=0,24								Z=-1,26 p=0,21	

N= ryhmän koko; ka=keskiarvo; kh=keskihajonta; Z=Mann-Whitneyn standardoitu tunnusluku; p=p-arvo; R1=ei peruskoulun jälkeistä koulutusta; R2=toisen asteen koulutus; R3=ylempi tai alempi korkeakoulututkinto

#### 6.4 Tutkimuksen reliabiliteetti ja validius

”Reliabiliteetti on yksi vaikeammista ja abstrakteimmista käsitteistä, joihin aloitteleva tutkija tutkimusta tehdessään törmää” (Valli 2010, 150). Reliabiliteetilla tarkoitetaan tutkimuksen luotettavuutta ja mm. mittaustulosten toistettavuutta, eli saataisiinko samat tulokset teettämällä sama kysely samalle ryhmälle (Hirsjärvi, Remes & Sajavara 2012, 231). Reliabiliteettia pohdittaessa tämän tutkimuksen osalta, voidaan esimerkiksi pohtia, vastaisiko jokainen vanhempi, kuten vastasi, tässä tutkimuksessa esitettyihin kysymyksiin. Tutkimuksen luotettavuuden pohtiminen ja sen mittaaminen ovat olennainen osaa tutkimuksen tekoa. Kun tilastotiedettä käytetään ihmistieteiden ilmiöiden tarkasteluun ja tutkimukseen, voidaan käyttää apuna tilastotieteellisiä reliabiliteetin mittaamiseen käytettäviä laskennallisia kaavoja (esim. SPSS-ohjelmaan sisällytettyjä) ja luotettavuutta mittavia toimintoja. Näiden kaavojen ja ohjelmien pohjimmaisia mekanismeja on ihmistieteitä tutkivan joissakin tapauksissa ehkä vaikea ymmärtää, mutta reliabiliteettimittausten tulokset antavat kuitenkin luotettavuutta ja tärkeää tietoa tutkijalle silloin, kun tulosteita osataan tulkita oikealla tapaa. (Metsämuuronen 2006, 25– 26.)

HKA-tutkimuksen luotettavuutta on pohdittu Lagströmin ym. (2012, 1281-1282) artikkelissa, joka kuvaa Hyvän kasvun avaimet tutkimusta. Suuri tutkimusjoukon määrä lisää luotettavuutta. Mittarit on kuvattu tutkimuksessa tarkkaan ja tuloksia on mahdollista verrata myös kansainvälisiin aineistoihin ja tutkimuksiin. Luotettavuutta voidaan nähdä myös sen, että HKA-tutkimuksessa yhdistyvät eri tieteenalta, joiden voidaan nähdä useimmiten täydentävän toisiaan ja tuovan näin myös luotettavuutta tutkimukselle. Toisaalta artikkelissa on pohdittu sitä, vaikuttaako luotettavuuteen se, että tutkijat eri tieteenaloilta, asettavat ja tutkivat hypoteeseja omien tieteen normiensä mukaisesti.

Tutkimuksen validiutta pohdittaessa tarkastellaan sitä, onko mittari onnistunut mittamaan juuri sitä, mitä tutkimuksessa on haluttu selvittää. (Hirsjärvi ym. 2012, 231.) Koska uusien ja luotettavien mittareiden kehittäminen on vaativa tehtävä, eikä mittarin toimivuudesta ole aiempaa näyttöä, on helpompia käyttää jo käytettyä ja toimivaksi todettua mittaria, jos se on mahdollista (Vastamäki 2010, 134–135). Tässä tutkimuksessa aineistona on käytetty valmista aineistoa Hyvän kasvun avaimet-tutkimuksesta.

Kuitenkin, kuten edellä on mainittu, mittariksi valittu Viivi-lomake ei ole validoitu mittari. Tätä tutkimusta varten luodut summamuuttujat eivät perustu aiempien tutkimusten summamuuttujiin, vaan ne on kehitetty vain tätä tutkimusta varten. Myöskään Viivi-lomakkeen käyttöön tarkoitettut pisteytykset eivät ole olleet tässä tutkimuksessa mukana, vaan ainoastaan lomakkeesta saatuja tietoja on käytetty osana tätä tutkimusta. Tutkimuksen tulosten kannalta on tärkeää, että kyselylomakkeen kysymykset ovat oikeanlaisia. Summamuuttujia luotaessa törmäsin siihen, että teorian kannalta tarkasteltuna kyselylomakkeessa yhden otsikon alla olevat kysymykset eivät aina vastanneet toisiaan ja näin ollen summamuuttujien luominen suoraan lomakkeen pohjalta oli haastavaa. Aineisto oli SPSS:llä tehtävän normaalijakaumatestausten perusteella vinoutunut ja esimerkiksi huipukkuudet olivat paikoitellen niin korkeita, että summamuuttujien luominen tämän aineiston pohjalta piti kyseenalaistaa. Yliopiston tilastotieteilijää konsultoitin aineistosta, ja koska muut vaadittavat ehdot täytyivät ja aineistoa voitiin kaikesta huolimatta tähän käyttää, päädyttiin ohjaajan kannustamana ratkaisuun, jossa teoriapohjaisesti lähdettiin rakentamaan summamuuttujia. Teoriapohjaisesti rakennetut summamuuttujat saivat pääkomponenttianalyysin kautta lopullisen muotonsa. Reliabiliteettianalyysin pohjalta voitiin todeta, että Cronbachin alphas olivat riittävän suuret, jotta luotuja summamuuttujia voitiin käyttää (liite 1.) Koska juuri tämän valitun aineiston soveltuvuus aiheutti vaikeuksia tutkimuksen alkutaipaleella, heräsi tutkijalle näin tutkimuksen loppumetreillä kysymyksiä, joita tässä on syytä pohtia. Ensinnäkin on syytä pohtia aineiston pohjalta saatuja tuloksia. Tässä tutkimuksessa esitetyt tulokset olivat melko eriäviä kuin aiemmissa teorioissa on esitetty. Tämä herätti kysymyksen siitä, oliko Viivi-lomakkeen pohjalta saatu aineisto ja käytetyt kysymykset juuri oikeita antamaan vastauksia tässä tutkimuksessa esitettyihin kysymyksiin ja olisiko toinen mittari tuottanut toisenlaisia tuloksia. Hirsjärvi ym. 2012, 231) toteavatkin, että validius saattaa kärsiä useassa kohtaa tutkimuksen aikana. Esimerkiksi voidaan pohtia sitä, onko tutkija tulkinnut vastauksia oikein. Tässä tapauksessa validiutta voidaan pohtia ennen kaikkea siitä näkökulmasta, ovatko teoriapohjaisesti johdetut summamuuttujat olleet tutkijan oikein tehtyjä tulkintoja niistä tekijöistä, jotka todella kuvaavat määritettyjä asioita.

Aineiston vastaukset koskivat 573 lasta. Tämä määrä on kyselytutkimuksessakin sen verran suuri, että määrällisesti sen antamia tuloksia voidaan pitää ainakin jollakin tasolla

yleisesti tutkittavaa joukkoa. Tutkijalle jäi kuitenkin mieleen kysymyksiä siitä, oliko valittu tapa tehdä tätä tutkimusta juuri oikea. Reliabiliteettia ja validiutta olisi lisännyt esimerkiksi valmiiksi validin mittarin käyttö.

Eri aineistojen vertailu, jota HKA-tutkimuksesta on saatu, olisi suuresti lisännyt tämän tutkimuksen reliabiliteettia. Jatkotutkimusaiheena voisikin olla eri-ikäisiä lapsia koskevien aineistojen vertailu sekä sen pohjalta pohdinta siitä, voidaanko esimerkiksi sosioemotionaalisten vaikeuksien välillä nähdä yhteyttä kielellisiin vaikeuksiin, vielä laajempaa aineistoa tarkasteltaessa. Jatkokysymyksenä voisi myös esittää sen, voidaanko näiden tekijöiden yhteyksillä nähdä olevan jatkuvuutta, jos sellaisia yhteyksiä muiden aineistojen perusteella löytyisi.

## 6.5 Tutkimuksen etiikka

Tutkimusetiikalla tarkoitetaan tieteen sisäisiä asioita. Tähän voidaan katsoa kuuluvaksi esimerkiksi se, miten tutkittavia on kohdeltu. Tutkimusetiikkaan voidaan nähdä kuuluvan myös se, miten tutkija tutkimustyössään pyrkii noudattamaan eettisiä ja moraalisia arvoja tutkimusta tehdessään ja sen parissa työskennellessään. Pääpiirteittäin tutkimusetiikka ulottuu kolmelle osa-alueelle. Nämä kolme tutkimusetiikan keskeistä osa-alueita ovat totuuden etsiminen ja etsityn tiedon luotettavuus. Toinen on tutkimuskohteen eettinen kohtelu. Ihmistieteissä tämä luonnollisesti tarkoittaa tutkittavien henkilöiden eettistä kohtelua, esimerkiksi tunnistettavuuden häivyttämistä. Kolmas tutkijan eettiseen toimintaan liittyvä tekijä on tutkijoiden keskeinen eettinen toiminta. Tämä tarkoittaa esimerkiksi toisen tutkimustyön kunnioittaminen (Kuula 2006, 23–24.)

Hyvän kasvun avaimet tutkimuksen etiikka on pohdittu Lagströmin ym (2012) artikkelissa. Tutkimus on Varsinais-Suomen sairaanhoitopiirin hyväksymä tutkimus. Sairaanhoitopiiri toimii Sosiaali- ja terveysministeriön alaisuudessa. Vanhemmille on annettu tutkimuksesta kirjallinen kuvaus. Vastaajilla on ollut myös mahdollisuus keskeyttää tutkimukseen osallistuminen, missä tahansa tutkimuksen vaiheessa. Tutkijat

pohtivat mm. sitä, että vastaukset joita tutkimuksessa on käytetty, ovat vanhempien vastauksia. Tämän pohjalta vastaukset kuvaavat siis vanhempien näkemystä. On perusteltua pohtia sitä, onko vanhempien näkemys absoluuttinen totuus, vai subjektiivinen näkemys.

Tutkimuksen luvat ja tutkimuksesta tiedottaminen on tapahtunut jo aineiston keruuta aloitettaessa HKA-työryhmän toimesta, eikä allekirjoittaneen siis tarvinnut tämän vuoksi suorittaa erillistä tiedonkeruuta tai lupien hankintaa. Yhtenä perusteena valmiin aineiston käyttämiseen tutkimukseni pohjana oli se, että tutkimus ei lähtökohtaisesti kompastu toimimattomaan tiedonkeruuprosessiin, ja luvat aineiston hankkimiseksi ja käyttämiseksi on jo ennalta suoritettu.

Tämän tutkimuksen etiikka pohdittaessa, suurimmat kysymykset nousevat esiin siinä, kuvaako, luodut summamuuttajat totuutta ja sitä, miten tekijät aineistossa todella ilmenevät. Vaikka määrällisessä tutkimuksessa käytetyt kriteerit toteutuivat tässä riittävästi, jotta tutkimusta luotujen summamuuttajien pohjalta voitiin jatkaa, muuttajat kuitenkin luotiin teoriapohjaisesti, sillä tavoin, miten tutkija näki teorian pohjalta asioiden yhteyksiä tietyn tekijän, esimerkiksi emotionaalisten vaikeuksien kohdalla. Eettistä on pohtia, kuvasivatko nämä asiat todellisuudessa juuri niitä asioita, joita niiden avulla oli tarkoitus selvittää. Toinen näkökulma tämän tutkimuksen etiikkaan on se, että vaikka tässä tutkimuksessa saadut tulokset ovat osittain ristiriidassa aiempien tutkimusten kanssa, on tutkimuseettisesti oikein kuitenkin esittää nämä tulokset. Gyllingin (2006, 352) toteaaakin, että tutkimustulosten julkaisematta jättäminen vain siksi, että ne eivät ole yhteneväisiä joidenkin intressien tai aiempien tulosten kanssa, olisi epäeettistä. Tässä tutkimuksessa eettisyyttä on pyritty lisäämään ennen kaikkea tekemällä tutkimusta mahdollisimman läpinäkyväksi, paitsi esittämällä testien luvut selkeästi, myös avaamalla ja pohtimalla tuloksia yksityiskohtaisesti.

## 7 POHDINTA

### 7.1 Tutkimuksen tulosten pohdinta

Tutkimukseni tavoitteena oli selvittää, löytyykö Viivi-lomakkeen pohjalta tehtyjen kyselyiden pohjalta yhteyttä 5-vuotiaan lapsen kielellisten ja sosioemotionaalisten vaikeuksien välillä. Toisena, henkilökohtaisena tavoitteenani oli oppia tekemään määrällistä tutkimusta. Kuten aiemmin olen tässä työssäni kuvannut, valitsemani mittari ei ollut paras väline itse tutkimuskysymysten vastausten saamiseksi. Toisaalta koen, että Viivi-lomakkeen käyttö auttoi minua saavuttamaan toisen tavoitteeni. Muuttamalla mittarin vastaukset summamuuttujiksi ja käymällä koko prosessin läpi, sain hyvän opin siitä, millaista määrällisen tutkimuksen tekeminen on, vaikkakin valmiista aineistosta johtuen, itse tiedonkeruuprosessi jäi tässä yhteydessä kokematta.

Ensisijaisena tutkimuskysymyksenä esitin, voidaanko sosioemotionaalisilla vaikeuksilla nähdä olevan yhteyttä puheen ja kielen vaikeuksiin. Korrelaatioiden voimakkuuksien perusteella oli nähtävissä, että vain kielen- ja emotionaalisten vaikeuksien välillä voitiin nähdä esiintyvän kohtalaisen voimakasta korrelaatiota. Tämän tutkimuksen perusteella, yhteys kielellisten vaikeuksien ja emotionaalisten vaikeuksien välillä löytyy. Tämä tukee aiempaa teoriaa ja varsinkin sitä, miten kielellisillä valmiuksilla on merkittävä osuus tunnetilojen ja kokemusten sanoittajana ja kuvaajana. Rose-Krasnor ja Denham (2011, 171–172) kuvaavat artikkelissaan sitä, miten kielelliset vaikeudet vaikeuttavat lapsen kykyä nimetä ja tunnistaa omia ja muiden tunteita. Tämä saattaa johtaa esimerkiksi lapsen turhautumiseen ja aggressiiviseen käyttäytymiseen. Samassa artikkelissa kuvataan sekä vanhempien että esikouluikäisten lasten opettajien kokemusta siitä, että lapset, joilla on kielellisiä vaikeuksia, selviytyvät ikäisiään heikommin tovereiden kanssa ja ovat sosiaalisesti eristäytyneempiä. Kielellisten vaikeuksien voidaan nähdä myös heikentävän sosioemotionaalista kompetenssia. Lisäksi kielellisten vaikeuksien voidaan nähdä vaikeuttavan lapsen kykyä mielikuvitukselliseen ja vastavuoroiseen leikkiin, ja näin hankaloittavan sosiaalista kanssakäymistä ikätovereiden kanssa. (Rose-Krasnor & Denham 2011, 171–172.)

Tässä tutkimuksessa saadut tulokset osoittivat, että Viivi-lomakkeen vastausten pohjalta, kielellisten ja sosiaalisten vaikeuksien yhteys oli melko lähellä kohtalaisen voimakkaan

korrelaation rajaa. Vaikka voimakasta yhteyttä kielenvaikeuksien ja sosiaalisten vaikeuksien välillä ei näistä summamuuttujista löytynytäkään, voidaan kielenvaikeuksilla nähdä olevan jonkin suuntaista yhteyttä sosiaaliin vaikeuksiin. Teorian pohjalta voitaisiin ajatella, että yhteys olisi voinut olla voimakkaampikin, sillä kieli on sosiaalisuuden yksi tärkein väline ja sen vaikeudet ovat hypoteesin mukaan suorassa yhteydessä sosiaaliin vaikeuksiin. Jos ei ole kieltä jolla toimia sosiaalisissa tilanteissa, eikö se jo itsessään ole ongelma?

Puheen vaikeuksien ja sosiaalisten vaikeuksien yhteys oli tämän tutkimuksen perusteella melko heikko. Tätä tulosta voidaan pitää yllättävänä, sillä aiemman tutkimuksen pohjalta (esim. Loukusa ym. 2011 ja Ström & Lempinen 2009) puheen vaikeuksien ja sosiaalisten vaikeuksien yhteyden voitiin olettaa olevan voimakkaampi. Toisaalta kielelliset vaikeudet ovat usein yksi kokonaisuus, jossa ei aina puhetta ja kieltä erotella toisistaan erillisiksi osioiksi. Mm. Loukusa ym. (2011) viittaavat artikkelissaan siihen, miten kielelliset taidot ovat kokonaisuus, jossa esimerkiksi sujuva puheentuotto vaikuttaa myös kieleen. Yhdessä nämä tekijät vaikuttavat myös sosiaaliin tilanteisiin. (Loukusa ym. 2011, 26-29.) Myös tässä tutkimuksessa kielen- ja puheen vaikeuksien välillä esiintyi kohtalaisen voimakasta korrelaatiota. Aiemman teorian pohjalta yhteys puheen- ja kielenvaikeuksien välillä oli odotettu tulos.

Ehkä mielenkiintoisimpana voidaan nähdä se, että tarkkojen korrelaationarvojen perusteella sosiaalisten ja emotionaalisten vaikeuksien yhteys jää alle kohtalaisen voimakkuuden rajan. Sosiaalisten ja emotionaalisten vaikeuksien yhteys tämän tutkimuksen perusteella oli melko lähellä voimakasta. Kuitenkin se, että vastausten pohjalta yhteys ei yltänyt kohtalaisen voimakkaan korrelaation tasolle, voidaan nähdä hyvinkin yllättävänä tuloksena. Sosioemotionaalinen on termi, jossa sosiaalinen ja emotionaalinen ovat tiiviisti yhdistetty toisiinsa. Myös teoria, jota tässäkin tutkimuksessa on esitetty, tukee sitä, että nämä kaksi tekijää ovat niin yhteisiä kuin erillisiä tekijöitä, jotka kuitenkin kiinteästi liittyvät toisiinsa. Kuitenkin on huomioitavaa, että tässä tutkimuksessa käytetty mittari ei ollut validi, ja koska koko mittarin kyseenalaistaminen tällä tavoin käytettynä on perusteltua, ei laajempia johtopäätöksiä näiden tulosten perusteella ole perusteltua esittää.

Vanhempien koulutustasoa tarkasteltaessa todettiin, että suurin osa vastaajista oli suorittanut ylemmän tai alemman korkeakoulututkinnon. Kyselyissä on tyypillistä, että koulutetut naiset vastaavat todennäköisimmin. Myös tässä otannassa voidaan todeta näin olevan. Kruskal-Wallis testin perusteella saatu tulos tästä aineistosta näyttää siltä, ettei koulutustasolla teoriasta poiketen olisi merkitystä lapsen emotionaalisiin vaikeuksiin. Joukko joka edusti ryhmää, ei peruskoulun jälkeistä koulutusta, oli hyvin pieni osa vastaajista. Voidaankin pohtia, antaako näin pieni vastaajajoukko oikeanlaisen kuvan tutkitusta asiasta. Myös toisen asteen tutkinnon suorittaneet olivat selvästi pienempi ryhmä kuin kolmas ryhmä vastaajista, joka sisälsi ylemmän tai alemman korkeakoulututkinnon suorittaneet vastaajat. Julkaisu, johon tämä tutkimuskysymys pohjasi, on kansainvälinen. On myös syytä huomioida, että suomalaisten naisten koulutustaso on maailmanlaajuisesti verrattuna hyvä. Aiemmissä tutkimuksissa on todettu, että vanhempien koulutustasolla olisi merkitystä lapsen kielellisiin vaikeuksiin. Tässä tutkimuksessa äidin koulutustason merkitys lapsen kielellisiin vaikeuksiin oli korkeampi kuin muissa taustatekijöissä. Tämä tulos tukisi aiempaa teoriaa. Kuitenkin raja-arvot jäivät niin alhaisiksi, että suorasta yhteydestä ei tämän tutkimuksen perusteella voida puhua.

Vanhempien iän vaikutus oli yksi tutkimuskysymyksistä. Vastanneista äideistä vain kolme prosenttia oli alle 20-vuotiaita, jota tässä tutkimuksessa on pidetty ns. nuoren synnyttäjän rajana. Koska vastaajista vain pieni joukko on alle 20-vuotiaita, tämä taustatekijä piti jättää pois pienen vastaajamäärän takia, koska liian pienen joukon ei voida nähdä edustavan koko joukkoa ja vertailua ei voida näin ollen tehdä. Voidaan siis pohtia, olisiko tulos erilainen, jos vastaajissa olisi selvästi enemmän ns. teinivanhempia ja myös enemmän nuoria, alle 20-vuotiaita vanhempia. Hypoteesina esitettiin että vanhemman alhainen ikä ennustaisi lapsen sosiaalisia ja emotionaalisia vaikeuksia. Tämä hypoteesi perustui ulkomaiseen tutkimukseen. Suomessa teinivanhemmuus ja alhainen synnytyksikä ovat huomattavasti harvinaisempia, kuin esimerkiksi Iso-Britanniassa (Eurostat 2017.) Vaikka toisaalta voidaan ajatella, että tässä tutkimuksessa käytetty vastaajajoukko ei anna kuvaa nuorten synnyttäjien lasten sosiaalisista, emotionaalisista, puheen tai kielen vaikeuksista, ei yhteyttä kuitenkaan voida myöskään automaattisesti todeta olemattomaksi, koska testausta ei voitu suorittaa. Tämä voisi olla hyvä

jatkotutkimuksen aihe. Jos vastaajajoukko valittaisiin esimerkiksi koko HKA-aineistosta, voitaisiin mahdollisesti saada kattavampi kuva asiasta.

Tämän tutkimuksen testien perusteella on todettu, että perheen sosioekonomisella asemalla ei ole yhteyttä lapsen kielellisiin- ja sosioemotionaalisiin vaikeuksiin. Kielelliset ongelmat ovat kuitenkin voimakkaammin yhteydessä vanhempien tulotasoon, kuin esimerkiksi yksinhuoltajuus. Tavallaan tämä tulos on melko ennakoitava. Koska kielelliset vaikeudet ovat usein perinnöllisiä, voidaan niiden joissakin tapauksissa ajatella vaikuttaneen jo vanhempien sosioekonomiseen asemaan, kouluttautumiseen ja tulotasoon, koska mahdollisesti jo osalla vanhemmista on ollut kielellisiä vaikeuksia. Tulosten perusteella voidaan pohtia sitä, selittykö kielellisten ja emotionaalisten vaikeuksien tässäkin todettu yhteys siitä, että monet ongelmat keskittyvät samoille perheille, vai siitä, että kielelliset vaikeudet aiheuttavat emotionaalisia ongelmia, jotka yhdessä heikentävät mm. henkilön mahdollisuuksia kouluttautua. Usein vanhempien koulutustaustan voidaan nähdä olevan yhteydessä siihen, miten paljon perheellä on resursseja tukea lasta silloin, kun lapsi tarvitsee esimerkiksi tukea erilaisiin vaikeuksien kohtaamiseen. Mahdollisesti kouluttautuneemmat vanhemmat pyrkivät aktiivisemmin etsimään tietoa ja auttavia tahoja silloin, jos ongelmia esiintyy. Kun edelleen on todettava se, että sekä sosioemotionaalisten että kielellistenkin vaikeuksien voidaan nähdä olevan voimakkaasti periytyviä, päästään tilanteeseen, jossa on enää hyvin vaikea erottaa, mikä tekijä on yhteydessä mihinkin.

Lukiessani eri tutkimuksia ja artikkeleita, päädyin luonnollisesti hakemaan tutkimuksia, jotka kuvasivat yhteyksiä kielellisten vaikeuksien ja sosioemotionaalisten vaikeuksien välillä. Näiden tutkimusten kautta muodostui kuva siitä, miten suuri merkitys kielen ja puheen vaikeuksilla voi olla sosioemotionaalisiin vaikeuksiin. Se, että henkilö päätyy aikuisuudessaan toimimaan antisosiaalisella tavalla tai syrjäytyy, ei automaattisesti yhdisty kielellisiin vaikeuksiin. Automaatioon ei pidä pyrkiäkään, onhan kyse ihmistieteistä, joissa vaihtelut eri tekijöiden välillä riippuvat yksilöistä. Olennaista olisi kuitenkin huomata se voimakas yhteys, joka useiden tutkimuksien pohjalta kielellisillä ja sosioemotionaalisilla tekijöillä toisiinsa on. Tämän gradun pohjalta saadut tulokset osoittavat, että kielellisten- ja sosioemotionaalisten vaikeuksien välillä on, eri osa-alueista riippuen, ainakin jonkintasoista yhteyttä. Näin ollen tässä tutkimuksessa saadut tulokset ovat tältä osin yhteneväiset aiemmin kuvaamieni tutkimusten tulosten kanssa.

Osassa tutkimuksissa oli huomioitavaa se, että yhteys kielellisten ja sosioemotionaalisten vaikeuksien välillä ei ollut todennettu, eivätkä näin ollen kielelliset vaikeudet siis yksiselitteisesti liittyneet lapsen sosioemotionaalisiin vaikeuksiin. Nämä tutkimukset viittaavat mielestäni siihen, että kielelliset vaikeudet ja sosioemotionaalisten vaikeudet, eivät automaattisesti kulje käsikädessä, vaikka voimakas yhteys niiden välillä onkin nähtävissä aiempien tutkimusten pohjalta. Toisin sanoen, lapsi jolla on kielellisiä vaikeuksia, ei välttämättä kärsi sosioemotionaalista vaikeuksista ja toisinpäin. Voitaisiin ehkä todeta, että ne tutkimukset jotka osoittavat yhteyden kielellisten ja sosioemotionaalisten vaikeuksien välillä, eivät poissulje niiden tutkimusten tuloksia, joissa yhteyttä ei ole löytynyt. Pikemminkin voidaan ajatella, että lapsien ja mahdollisten esiintyvien haasteiden kirjo ja ilmentymät voivat osaltaan selittää tutkimuksien erilaisia tuloksia.

## 7.2 Kielellisten- ja sosioemotionaalisten vaikeuksien yhteyden tiedostaminen

Kielellisten ja sosioemotionaalisten vaikeuksien yhteyden tiedostaminen on erityisen tärkeää siksi, että oikeanlaista ja riittävän laaja-alaista apua voitaisiin tarjota jo lapsuusiässä. Aikuisuudessa nämä asiat näyttäytyvät erilaisissa muodoissa ja silloin usein on jo liian myöhäistä puuttua niihin tekijöihin, jotka tilanteen taustalla alun perin ovat olleet. Kielellisten vaikeuksien yhteys sosioemotionaalisiin vaikeuksiin olisi tärkeää tiedostaa myös lasten kanssa työskentelevien koulutuksessa. Usein esimerkiksi opettajat kokevat lapsen tai nuoren häiritsevän käytöksen voimakkaan negatiivisena tekijänä, joka vaikuttaa helposti myös opettajan mielikuvaan itse oppilaasta ja tämän persoonasta. Lasten kanssa työskentelevän on tärkeää tiedostaa, että häiritsevän käyttäytymisen taustalla voi olla myös kykenemättömyys tai vaikeus ymmärtää aikuisen tuottamaa sisältöä, ohjetta tai viestiä. Ymmärtämällä yhteyden kielellisten ja sosioemotionaalisten tekijöiden välillä, opettaja voi pyrkiä muokkaamaan omaa toimintaansa siten, että lapsen on helpompi ymmärtää annetun viestin sisältö ja näin ollen myös noudattaa ohjetta ja toimia sen mukaan. Ymmärtämättömyydestä seuraa usein turhautumista, varsinkin, kun lapsella jolla on kielellisiä vaikeuksia, voi olla ymmärtämisen lisäksi vaikeus myös kommunikoida ja kertoa, mikä on vaikeaa ja miksi. Opettajilla tulisikin olla riittävät tiedot ja taidot analysoida lasten toimintaa ja käyttäytymistä laajemmin, kuin vain sen mukaan,

miten lapsen toiminta esiintyy juuri senhetkisessä tilanteessa. Myös työskentely käytännössä, esimerkiksi selkokielen lisäämisen, mallintaminen ja erilaisten tukivälineiden, mm. viittomien ja kuvien käyttö, saattaa helpottaa lapsen toimintaa ja ymmärtämistä. Tämä saattaa myös rauhoittaa käyttäytymistä, kun turhautuminen vähenee ymmärryksen lisääntymisen myötä. Tässä yhteydessä voi olla hyvä miettiä sitä, miten paljon luokanopettajaksi koulutettavien koulutukseen sisältyy erityispedagogiikan opintoja. Nämä opinnot kuitenkin auttavat opettajaa ymmärtämään suurta osaa lapsista paremmalla tavalla. Valtiollisella tasolla pyritään inklusiiviseen kouluun, joka käytännössä tarkoittaa sitä, että jokaisella perusopetuksenkin luokalla on lapsia, joilla on tehostetun tai erityisen tuen tarve. Opettajuutta ei voi siis harjoittaa ilman kokemusta ja tietämystä kaikenlaisista lapsista. Proseminaarissani tutkin luokanopettajien koulutusta ja käsityksiä inklusiivisesta koulusta ja suhtautumisesta monenlaisiin oppijoihin osana opettajan työtä. Tuossa tutkimuksessani opiskelijat jakautuivat hyvin voimakkaasti niihin, jotka olivat kiinnostuneita tukemaan erilaisia oppijoita ja hankkimaan myös osaamista ja ammattitaitoa erityispedagogiikan alalta. Toinen puoli ei halunnut periaatteessa ollenkaan opettaa lapsia, joilla on tehostetun tai erityisen tuen tarve. Voidaankin siis ajatella, että aiemmin tekemäni tutkimus ja sen tulokset yhdistyvät tässä pohdinnassa siihen aiheeseen, jota tässä gradussani olen nyt käsitellyt. Nämä pohdinnat jättävät myös ilmaan kysymyksiä siitä, miten opettajakoulutuksessa tulisi huomioida inklusiivinen koulu ja ymmärrys erilaisia oppilaita kohtaan. Lisäksi voidaan pohtia sitä, miten opettajakoulutuksen valintavaiheessa olisi jo tärkeää kartoittaa pyrkivien käsityksiä inklusiivisuudesta ja omasta halukkuudesta toimia inklusiivisena opettajana. Tässä olisi mielenkiintoinen jatkotutkimusaihe, jonka vaikutus voisi olla parhaimmassa tapauksessa merkittäväkin.

### 7.3 Perheiden saama tuki

Useissa tutkimuksissa todetaan, miten valtiollisella tasolla tehdään päätöksiä, joiden seurauksena mm. sosioemotionaalisiin, kielellisiin vaikeuksiin, kuin myös muihin lapsien ja perheiden ongelmiin, kiinnitetään koko ajan enemmän huomioita ja resursseja. Kuitenkin voidaan todeta, että esimerkiksi sosioemotionaalisten ongelmien määrä lasten keskuudessa on lisääntynyt huomattavasti ja monet näille ongelmille altistavat tekijät

mm. köyhyys, perheiden haastavat tilanteet jne. ovat tekijöitä joihin valtiollisella tasolla on mahdollista vaikuttaa (Briggs-Gowan ym. 2004, 143; Cole, 2006, 41–42; Kalland 2015, 304–309.) Vaikka jokaisella maalla on oma politiikkansa, voidaan edellä mainittujen säästöjen ja tuen kohdentamisen puutteet nähdä länsimaisessa yhteiskunnassa vallitsevana ilmapiirinä, jossa yksilön ja perheiden elämänlaadun parantaminen ja tukeminen riittävin tukitoimin ja resurssein ovat puutteellisia. Lapsen erilaiset ongelmat saattavat olla myös perheestä kumpuavia ongelmia. Aina perheillä ei ole resursseja ja voimavaroja etsiä ja vaatia sitä tukea, jota lapsi tarvitsisi. Päivähoidon, koulun ja neuvolan merkitys onkin suuri tässä asiassa. Matala kynnyks avun äärelle olisi ensisijaisen tärkeää. Ammatillaiset osaavat arvioida tuen tarpeen määrän ja jatkon, mutta se, että perhe tai lapsi saa ensikosketuksen eri auttaviin tahoihin, voi olla yllättävänkin vaikeaa.

Tämän tutkimuksen eräs huomionarvoinen asia oli, että miltei 20% vanhemmista sijoittui tulotasoltaan määritellyn köyhyysrajan alapuolelle. Ottaen huomioon vastanneiden korkean koulutustason, asia hämmästyttää entistä enemmän. Vanhempien taloudelliset paineet ja resurssien vähyys, eivät voi olla vaikuttamatta myös lasten hyvinvointiin.

## 8 LOPUKSI

Määrällisen tutkimuksen valitseminen gradun tutkimustavaksi oli itseänikin yllättävä valinta. Päädyin alun perin tähän ratkaisuun siksi, että halusin käyttää valmista aineistoa, jotta tekoprosessi pääsee vauhdilla alkuun. Oma osaamiseni määrällisestä tutkimuksesta oli melko rajallista ja SPSS-ohjelman käyttö oli jo haaste sinänsä. Tutkimuksen asetelmat ja tutkimuskysymykset vaihtuivat moneen kertaan. Pohjalla oli kuitenkin koko ajan ajatus siitä, että halusin tutkia sosioemotionaalisia vaikeuksia. Kielellisten vaikeuksien valikoituminen yhteyttä määrittäväksi tekijäksi, valikoitui käytännön elämän ja kokemuksen myötä. Alun, hyvin kunnianhimoiset yritykset vertailla eri lomakkeiden antamia tuloksia, tiivistyi lopulta viisivuotiaan lapsen kielellisten ja sosioemotionaalisten vaikeuksien yhteyden tarkasteluksi. Kun onnistuin rajamaan tutkimusta riittävästi, alkoi valoa näkyä tunnelin päässä. Annoin itselleni luvan olla graduntekijä, en väitöskirjatasoinen tutkija, joka voittaa itsensä jo opettelemalla uuden välineen ja tutkimustavan käytön. Kivikkoisen alun ja monien epätoivon hetkien jälkeen pääsin kuitenkin harppauksittain eteenpäin. Viivi-lomakkeen antamien vastausten muuttaminen teoriapohjaisiksi summamuuttujiksi on saattanut vaikuttaa siihen, että saadut tulokset eivät kuvaa edellä kuvattuja tekijöitä samoin kuin silloin, jos Viiviä olisi käytetty toisella tapaa, tai mittariksi olisi valittu jokin muu lomake. Koen kuitenkin, että olen tällä gradulla voittanut ennen kaikkea itseni ja samalla oppinut paljon asioita, joita en olisi oppinut, jos olisin valinnut tutkimusmenetelmäksi jonkin laadullisen tavan. Omien tulosteni vertailu aiempiin teorioihin ja tutkimuksiin on opettanut myös kriittistä tarkastelua ja ajattelua, sekä käsiteltävään aineistoon, luettavaan tekstiin, että omaan tutkimukseen ja sen tekemisen eri vaiheisiin. Koen tämän merkittäväksi tekijäksi osana tutkimusprosessia ja tutkijaksi kasvamista. Koen tutkimukseni merkittäväksi myös sillä tavoin, että se on antanut itselleni paljon tietoa ja ymmärrystä niin teorian kuin menetelmänkin opettelemisen ja oppimisen kautta. Laajemmin ajateltuna, uskon pystyväni viemään tästä gradusta mukanani ja eteenpäin niitä asioita ja tietoa, tämän prosessin aikana kerättyä tietoa ja taitoa, työvälineiksi erityisopetuksen kentälle, erityisopettajana toimiessani.

## LÄHTEET

- Adenius-Jokivuori, M. 2004. Kielen ja kommunikaation kehityksen tukeminen. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.) Erityiskasvatus varhaislapsuudessa. Helsinki: WSOY, 194–213.
- Alivuotila, L. 2010. Matkiminen kielen omaksumisen lähtökohtana. Teoksessa: P. Korpilahti, O. Aaltonen & M. Laine (toim.) Kieli ja aivot. Kognitiivisen neurotieteen tutkimuskeskus. Turku: Turun yliopisto, 189–194.
- Aro, T. & Adenius-Jokivuori, M. 2003. Sosiaaliset taidot ja itsetunto. Teoksessa: T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen & R. Ketonen (toim.) Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa. Jyväskylä: PS-kustannus, 254–274.
- Bauer, A. & Shea, T. 2010. Family Factors Related to Emotional/Behavioral Disorders. Excerpt from *Learners with Emotional and Behavioral Disorders*. 117–121.
- Becker Bryant, J. 2010. Pragmatic development. Teoksessa: E. Bavin (toim.) *The Cambridge Handbook of child language*. Cambridge: Cambridge University Press. 339–354.
- Briggs-Gowan, M. & Cartes, A. 2008. Social-Emotional Screening Status in Early Childhood Predicts Elementary School Outcomes. *Pediatrics*, 121(5): 957–962.
- Briggs-Gowan, M. J., Carter, A. S., Irwin, J. R., Wachtel, K. & Cicchetti, D. V. 2004. The Brief Infant-Toddler Social and Emotional Assessment: Screening for Social-Emotional Problems and Delays in Competence. *Journal of Pediatric Psychology*, 29, 143–155.  
<http://dx.doi.org/10.1093/jpepsy/jsh017>
- Bowlby, J. 2012. *A Secure Base. Clinical Applications of Attachment Theory*. Lontoo ja New York: Routledge.
- Brownlie, E., Bao, L. & Buchman, J. 2016. Childhood language disorder and social anxiety in early adulthood. *Abnormal Child Psychology*. 4.painos. Belmont: Wadsworth. 1061–1070.
- Cacciatore, R. & Koiso-Kanttila, S. 2011. *Pelastakaa pojat!* Helsinki: Minerva kustannus Oy.
- Cantwell, P. & Baker, L. 1977. Psychiatric Disorder in Children With Speech and Language Retardation: A critical review. *Archiver of General Psychiatry* (34), 583–591.
- Cohen N. 2010. The Impact of Language Development on the Psychosocial and Emotional Development of Young Children. Teoksessa: R. Tremblay, M. Boivin, R. Peters & S. Rvachew (toim.) *Encyclopedia on Early Childhood Development* [Viitattu 13.2.2017]. Saatavissa: <http://www.child-encyclopedia.com/language-development-and-literacy/according-experts/impact-language-development-psychosocial-and>.

Cole, T. 2006. Emotional and Behavioural Difficulties: An Historical Perspective. Teoksessa: P. Clough, P. Garner, J. Pardeck & F. Yuen (toim.). Handbook of Emotional & Behavioural Difficulties. London, Thousand Oaks & New Delhi: Sage Publications Ltd., 31–44.

Cooper, P. 2006. Biology and Behaviour: The Educational Relevance of Biosychosocial Perspective. Teoksessa: P. Clough, P. Garner, J. Pardeck & F. Yuen (toim.) Handbook of Emotional & Behavioural Difficulties. London, Thousand Oaks & New Delhi: Sage Publications Ltd., 105–121.

Crick, N. and Dodge, K. 1994. A Review and Reformulation of Social Information-Processing Mechanisms in Children's Social Adjustment. Psychological Bulletin, 115, 74–101.

Crockenberg, S. & Leerkes, E. 2005. Infant social and emotional development in family context. Teoksessa C. Zeanah (toim.) Handbook of infant mental health. 2. painos. New York: The Guilford Press. 60–90.

Curtin, S. & Hufnagle, D. 2012. Speech perception. Teoksessa: E. Bavin (toim.) The Cambridge handbook of Child language. Cambridge: Cambridge university press. 107–123.

Dionne, G. 2005. Language Development and Aggressive Behavior. Teoksessa R. Tremblay, W. Hartup & J. Archer (toim.) Developmental Origins of Aggression. New York: The Guilford Press. 330–352.

Eisenberg, N., Vaughan, J. & Hofer, C. 2011. Temperament, Self-Regulation, and peer Social Competence. Teoksessa: K. Rubin, W. Bukowski & B. Laursen (toim.) Handbook of Peer interactions, relationships and groups. New York: The Guilford Press. 473–489.

Emde, R. & Robinson, J-A. 2001. Varhaisen intervention teoreettisia suuntaviivoja: kehityopsykoloanalyttinen näkökulma. Teoksessa: J. Sinkkonen & M. Kalland (toim.) Varhaiset ihmissuhteet ja niiden häiriintyminen. Helsinki: WSOY/Oppimateriaalit. 250–284.

Education and peer relationships in the Steps study. EDU Steps-abstrakti.

Eurostat 2017. Euroopan komission tilastot 2017.  
<http://ec.europa.eu/eurostat/en/web/products-eurostat-news/-/DDN-20170808-1>

Fletcher, P. 2001. Specific language impairment. Teoksessa: M. Barret (toim.) The development on language. Hove: Psychology Press Ltd., Publishers. 349–371.

Forssén, K. 2005. Lasten köyhyys 2000-luvun Suomessa. Teoksessa: T. Tulva (toim.) Lapsen kasvuympäristö ja sosiaaliset taidot. Helsinki: OKKA-säätiö. 29–41.

Goldin-Meadow, S. 2012- From gesture to word. Teoksessa: E. Bavin (toim.) The Cambridge handbook of Child language. Cambridge: Cambridge university press. 145–160.

- Harwood, V. 2006. Diagnosing 'Disorderly' Children. New York: Routledge.
- Hintikka, J. 2018. Tunteet ja käyttäytyminen hallintaan. Turku: Painosalama.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2010. Tutki ja kirjoita. 15. painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Hollo, A. Wehby, J & Oliver, R. 2014. Unidentified language deficits in children with emotional and behavioral disorders: A Meta-Analysis. *Exceptional Children*, 80 (2). 169–186.
- Hoff, E. 2014. *Language Development*. Boston: Wadsworth, Cengage learning.
- Huotilainen, M. & Partanen, E. 2010. Kielen varhainen neuraalinen edustus. Teoksessa: P. Korpilahti, O. Aaltonen & M. Laine (toim.) *Kieli ja aivot. Kognitiivisen neurotieteen tutkimuskeskus*. Turku: Turun yliopisto. 176–181.
- Isola, A-M. & Suominen, E. 2016. *Suomalainen köyhyys*. Helsinki: Into Kustannus.
- Jansson-Verkasalo & Eggers, K. 2010. Änkytys. Teoksessa: P. Korpilahti, O. Aaltonen & M. Laine (toim.) *Kieli ja aivot. Kognitiivisen neurotieteen tutkimuskeskus*. Turku: Turun yliopisto. 235–242.
- Jansson-Verkasalo, E. & Guttorm, T. 2010. Varhainen kielen kehitys ja sen ennusmerkit. Teoksessa: P. Korpilahti, O. Aaltonen & M. Laine (toim.) *Kieli ja aivot. Kognitiivisen neurotieteen tutkimuskeskus*. Turku: Turun yliopisto. 182–188.
- Jansson-Verkasalo, E., Lepistö, T. & Korpilahti, P. 2010. Kielelliskognitiiviset taidot autismin kirjon häiriöissä. Teoksessa: P. Korpilahti, O. Aaltonen & M. Laine (toim.) *Kieli ja aivot. Kognitiivisen neurotieteen tutkimuskeskus*. Turku: Turun yliopisto. 229–242.
- Kalland, M. 2015. Millaista on olla lapsi tämän päivän Suomessa? Teoksessa: K. Mankinen, I. Jokinen, R. Lintu & M. Schulman (toim.) *Pikkulapsesta koululaiseksi. Psykodynaaminen näkökulma tunne-elämän ja ihmissuhteiden kehitykseen*. Helsinki: Therapei-säätiö. 304–321.
- Kavale, K., Forness, S. & Mostert, M. 2006. *Defining Emotional and Behavioral Disorders: The Quest for Affirmation*. Teoksessa: P. Clough, P. Garner, J. Pardeck & F. Yuen (toim.) *Handbook of Emotional & Behavioural Difficulties*. London, Thousand Oaks & New Delhi: Sage Publications Ltd. 43–58.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2012. *Pienen lapsen sosiaalisuus*. Porvoo: WSOY.
- Kivivuori, J. 2011. Poikien rikosten ennaltaehkäiseminen. Teoksessa: R. Cacciatore & S. Koiso-Kanttila (toim.) *Pelastakaa pojat!* Helsinki: Minervakustannus Oy. 328–329.
- Korkman, M., Kadesjö, B., Trillingsgaard, A., Janols, L-O., Michelsson, K., Strand, G. & Gillberg, C. 2005. *Viivi (5–15) käsikirja*. Helsinki: ADHD-liitto ry.

Korpilahti, P., Kaljonen, A. & Jansson-Verkasalo, E. 2016. Identification of biological and environmental risk factors for language delay: The Let's Talk STEPS study. *Infant Behavior & Development* 42 (2016) 27–35.

Korpilahti, P. 2009. Kielen kehitykselliset häiriöt; viivästynyt ja poikkeava kielenkehitys. Teoksessa: K. Launonen & A.-M. Korpijaakko-Huuhka (toim.) *Kommunikoinnin häiriöt. Syitä, ilmenemismuotoja ja kuntoutuksen perusteita*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press. 39–58.

Kunnari, S. & Leinonen, E. 2011. Kielellinen erityisvaikeus ja siihen liittyvät pragmaattiset ongelmat. Teoksessa: S. Loukusa & L. Paavola (toim.) *Lapset kieltä käyttämässä*. Jyväskylä: PS-kustannus. 146-156.

Kunnari, S. & Savinainen-Makkonen, T. 2010. Teoksessa: P. Korpilahti, O. Aaltonen & M. Laine (toim.) *Kieli ja aivot. Kognitiivisen neurotieteen tutkimuskeskus*. Turku: Turun yliopisto. 195–203.

Kuorelahti, M., Lappalainen, K. & Viitala, R. 2012. Sosioemotionaalinen kompetenssi ja osallisuuden kokemus. Teoksessa: M. Jahnukainen (toim.) *Lasten erityishuolto- ja opetus Suomessa*. Tampere: Osuuskunta Vastapaino. 277-297.

Käypä hoito suositus 2010. Kielellinen erityisvaikeus. Suomalaisen Lääkäriseuran Duodecimin, Suomen Foniatri ry:n ja Suomen Lastenneurologisen yhdistyksen ja asettama työryhmä. Helsinki: Suomalainen Lääkäriseura Duodecim, 2010. (viitattu 30.8.2017.) Saatavilla internetissä: [www.käypähoito.fi](http://www.käypähoito.fi)

Laakso, M-L. 2003. Esikielellinen vuorovaikutus ja kommunikointi. Teoksessa: T. Siiskonen, T. Aro & R. Ketonen (toim.) *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa*. Jyväskylä: PS-kustannus. 20–47.

Lagström, H., Rautava, P., Kaljonen, A., Räihä, H., Pihlaja, P., Korpilahti, P., Peltola, V., Rautakoski, P., Österbacka, E., Simell, O. & Niemi, P. 2012. Cohort Profile: Steps to the Healthy Development and Well-being of Children (the STEPS Study). *International Journal of Epidemiology* 2012. 1–12.

Loukusa, S., Kunnari, S. & Vedenkannas, U. 2011. Pragmaattisen kehityksen taustatekijöitä. Teoksessa: S. Loukusa & L. Paavola (toim.) *Lapset kieltä käyttämässä*. Jyväskylä: PS-kustannus. 25-42.

Loukusa, S., Paavola, L. & Leiwo, M. 2011. Pragmaattisten taitojen kehitys ja sen häiriöt. Teoksessa: S. Loukusa & L. Paavola (toim.) *Lapset kieltä käyttämässä*. Jyväskylä: PS-kustannus. 11–21.

Lyytinen, H., Erskine, J., Hämäläinen, J., Torppa, M. & Ronimus, M. 2015. Dyslexia-Early Identification and Prevention: Highlights from the Jyväskylä Longitudinal Study of Dyslexia. *Cur Dev Disord Rep* (2015) 2: 330–338.

Mash, E. & Wolfe, D. 2010. *Abnormal Child Psychology*. Belmont: Wadsworth.

Metsämuuronen, J. 2006. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. 3. painos. Helsinki: International Methelp Ky.

Mustian, A. L. & Cuenca-Sanchez, Y. 2015. Themes and Dimensions of Emotional and Behavioral Disorders. Behavioral Disorders: Identification, Assessment, and Instruction of Students with EBD. Julkaistu 12.3.2015. [viitattu 18.6.2017]. Saatavissa pdf-muodossa: <http://www.emeraldinsight.com.ezproxy.utu.fi/doi/pdfplus/10.1108/S0270-4013%282012%290000022005>. ISBN: 978-1-78052-504-4.

Nash, P. 2006. The assessment and management of psychosocial aspects. Teoksessa: J. Snowling & J. Stackhouse (toim.) Dyslexia, Speech and language: A Practitioner's Handbook. 2.painos. Chichester: Whurr Publishers Limited. 278–301.

Niemi, M. 2012. Lapsen ominaisuudet, perheen resurssit ja vanhempi-lapsisuhte lapsen kehityksen ennustajana. Pitkittäistutkimus varhaislapsuudesta kouluikään. Tampere:Tampere University Press.

Nozadi, S., Spinrad, T., Eisenberg, N., Bolnick, R., Eggum-Wilkens, N., Smith, C., Gaertner, B., Kupfer, A. & Sallquist, J. 2013. Prediction of toddlers expressive language from maternal sensitivity and toddlers' anger expressions: A developmental perspective. *Infant Behaviour & Development* 36. 650–661.

Nummenmaa, L. 2010. Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Nurmi, J-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruopila, I. 2014. Ihmisen psykologinen kehitys. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Opetussuunnitelma 2016. Opetushallitus. [viitattu 28.11.2016]. Saatavissa: <http://www.oph.fi/OPS2016>.

Paavola, L. 2011. Varhaisten vuorovaikutus- ja kommunikaatiotaitojen kehitys. Teoksessa: S. Loukusa & L. Paavola (toim.) Lapset kieltä käyttämässä. Pragmaattisten taitojen kehitys ja sen häiriöt Jyväskylä: PS-kustannus. 43–61.

Pan, B. A. & Snow, E. 2001. The development of conversational and discourse skills. Teoksessa: M. Barret (toim.) Development of language. Hove: Psychology Press Ltd, Publishers. 229–249.

Patterson, R. & Dishion, T. 1986. Anti-social Boys. Vol 41 (4). *American Psychologist*. 432–444.

Peltokorpi, E-L. 2007. Yhtä kaikki yksinäisen: tutkimus alkuopetuksen oppilaiden emotionaaliseen hallintaan. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Pihlaja, P. 2005. Sosiaalis-emotionaaliset vaikeudet lapsuudessa. Teoksessa: P. Pihlaja & R. Viitala (toim.) Eryityskasvatus varhaislapsuudessa. 1.-2. painos Helsinki: WSOY. 214–240.

Plunkett, K. & Schafer, G. 2001. Early speech perception and word learning. Teoksessa: M. Barret (toim.) *Development of language*. Hove: Psychology Press Ltd, Publishers. 51–71.

Roobye, P. & Kope, T. 2007. Attachment Disorders. *BC Medical Journal* 49 (4), 187–193.

Rose-Krasnor, L. & Denham, S. (2011). Social-Emotional competence in early childhood. Teoksessa: K. Rubin, W. Bukowski & B. Laursen (toim.). *Handbook of peer interactions, relationships and groups*. New York: The Guildford press. 162-179.

Sameroff, A. & Fiese, B. 2005. Models of development and developmental risk. Teoksessa: C. Zeanah (toim.) *Handbook of infant mental health*. New York: The Guilford Press. 3–19.

Shaw, D., Gilliom, M. & Givanneli, J. 2005. Aggressive Behavior Disorders. Teoksessa: C. Zeanah (toim.) *Handbook of infant mental health*. 2. painos. New York: The Guilford Press. 397–411.

Sinkkonen, J. 2006. *Elämäni poikana*. Helsinki: WSOY.

Ström, U. & Lempinen, M. 2009. Puheen sujuvuuden häiriöt: änkytys ja sokellus. Teoksessa: K. Launonen ja A.-M. Korpijaakko-Huuhka (toim.) *Kommunikoinnin häiriöt. Syitä, ilmenemismuotoja ja kuntoutuksen perusteita*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press. 191–202.

Svartsjö, R. & Hellsten, E. 2005. Lapsen varhaisen psyykkisen kehityksen erityispiirteet. Teoksessa: P. Pihlaja & R. Viitala (toim.) *Eryityskasvatus varhaislapsuudessa*. 1.-2. painos. Helsinki: WSOY. 12-33.

Tikkanen, J. 2015. *Pieni SPSS-opas*.

Tilastokeskus 2017. *Tulonjakotilasto*. Päivitetty 26.5.2017. [viitattu 2.6.2017].  
Saatavissa: <http://www.stat.fi/til/tjt/index.html>

Tähtinen, J., Laakkonen, E. & Broberg, M. 2011. *Tilastollisen aineiston käsittelyn ja tulkinnan perusteita*. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos ja Opettajankoulutuslaitos.

Valli, R. 2010. Kyselylomaketutkimus. Teoksessa: J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1*. Jyväskylä: PS-kustannus. 103–127.

Valli, R. 2010. Mitä numerot kertovat? Teoksessa: J. Aaltola ja R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2*. Jyväskylä: PS-kustannus. 222–235.

Vastamäki, J. 2010. Kyselylomaketutkimus: Tutkimusasetelman ja mittareiden valinta. Teoksessa: J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1*. 3. painos. Jyväskylä: PS-kustannus. 128–140.

Vihman, M., Depaolis, R. & Keren-Prtnoy, T. 2012. A dynamic systems approach to babbling and words. Teoksessa: E. Bavin (toim.) *The Cambridge handbook of Child language*. Cambridge: Cambridge university press. 164–182.

Wahlman-Neuvonen, K. & Hannonen, R. 2015. Vuorovaikutuksella on väliä- Lapsen kognitiivien kehityksen näkökulmia. Teoksessa: K. Mankkinen, I. Jokinen, R. Lintu & M. Schulman (toim.) *Pikkulapsesta aikuiseksi. Psykodynaaminen näkökulman tunne-elämän ja ihmissuhteiden kehitykseen*. Helsinki: Therapie-säätiö. 25–46.

## LIITTEET

## Liite1. Summamuuttujataulukko

Kysymys	Emotionaalinen	Kieli	Sosiaalinen	Puhe
23/14 Riitelee usein aikuisten kanssa	,789			
23/15 Kieltäytyy usein noudattamasta aikuisten kieltoja ja ohjeita	,765			
23/13 Suuttuu usein	,727			
22/17 Syyttää usein muita erehdyksistään	,687			
23/16 Kiusaa usein muta tekemällä tahallaan asioita, jotka muut kokevat epämiellyttävinä	,674			
22/15 Vaikeuksia ymmärtää/noudattaa sääntöjä, ohjeita ja kieltoja	,657			
22/2 Vaikeuksia ymmärtää, miltä muista tuntuu	,635			
22/3 Vaikeuksia ottaa muut huomioon	,611			
23/18 Loukkaantuu ja häiriintyy helposti	,570			
22/18 Vaikeuksia ryhmätilanteissa. Luo omat säännöt	,539			
22/16 Joutuu usein riitoihin ikäistensä kanssa	,533			
14/5 Vaikea selittää, mitä tarkoittaa/haluaa		,718		
14/7 Vaikea puhua kokonaisin lausein, käyttää oikeita lauserakenteita, taivuttaa sanat oikein jne.		,708		
14/3 Vaikea löytää oikeita sanoja: käyttää paljon kierteleviä ilmaisuja: Sanoo se...se tms.		,694		
17/2 Vaikea pysyä juonessa kertoessaan jotakin		,653		
17/1 Vaikea kertoa kokemuksistaan, selittää tapahtumia, esim. mitä on tapahtunut, siten että kuulija ymmärtää		,638		
13/5 Kuulee ja tulkitsee usein sanat väärin		,634		
14/4 Muistaa usein sanat väärin esim. olkavarsi-olkapää		,605		
14/6 Vaikeuksia puhua sujuvasti ja kangertelematta		,567		
14/2 Vaikea oppia, värien, kirjainten, ihmisten ym. nimiä		,558		
22/22 Vaikea päästä mukaan toisten leikkeihin			,832	
22/19 Vaikea saada ystäviä			,806	
22/21 Vaikea osallistua ryhmäleikkeihin			,718	
22/20 Seurustelee harvoin ikäistensä kanssa			,694	
18/3 Vaikea osallistua keskusteluun tovereidensa kanssa			,570	
14/8 Ääntämisvirheitä esim. sammaltaa, on vaikea tuottaa tiettyjä äänneitä jne.				,786
14/13 Puhuu epäselvästi				,713
14/9 Vaikea ääntää uusia tai vaikeita sanoja				,675
14/1 Epävarma äänneiden tulkinnasta, ääntää usein sanat väärin				,639