TURUN YLIOPISTO

# Lasten sosiaalinen kompetenssi vanhempien ja varhaiskasvatushenkilöstön arvioimana

Kasvatustiede

pro gradu -tutkielma

Laatija:

Susanna Lehtelä

Ohjaaja:

KT Marita Neitola

28.4.2022

Rauma

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

Pro gradu -tutkielma

**Oppiaine**: Kasvatustieteen maisteriohjelma
**Tekijä**: Susanna Lehtelä
**Otsikko**: Lasten sosiaalinen kompetenssi vanhempien ja varhaiskasvatushenkilöstön arvioimana
**Ohjaaja**: KT Marita Neitola
**Sivumäärä**: 60 sivua, 3 liitesivua
**Päivämäärä**: 28.4.2022

Tutkielmassa tarkasteltiin vanhempien ja varhaiskasvatushenkilöstön arviointeja lasten sosiaalisesta kompetenssista. Lisäksi analysoitiin sitä, miten sukupuolierot näkyvät lasten sosiaalisissa taidoissa sekä emootioiden ja käyttäytymisen säätelyssä. Yhtenä tarkastelukohteena oli myös vanhempien koulutustaustan yhteys lasten sosiaaliseen kompetenssiin. Tutkimuksen tavoitteena on pyrkiä lisäämään tietoisuutta sosiaalisen kompetenssin sukupuolieroista sekä vanhempien koulutustaustan yhteydestä lasten yhteistyötaitoihin, empatiataitoihin sekä impulsiiviseen ja häiritsevään käytökseen.

Tutkimus toteutettiin määrällisenä tutkimusmenetelmällä ja tutkimus on osa laajempaa Rinnalle-hanketta (2018–2020), jonka johtajana toimii KT Marita Neitola. Tutkimukseen osallistui 74 lasta viidestä lapsiryhmästä Varsinais-Suomen alueelta. Aineisto kerättiin marraskuussa 2019 sekä tammikuussa 2020. Lapset olivat tutkimuksen aikana 3–6-vuotiaita ja osallistuneista lapsista 37 (50 %) oli tyttöjä ja 37 (50 %) poikia. Lasten sosiaalista kompetenssia arvioitiin Kaukiaisen ja kollegoiden (2005) kehittämällä MASK-monitahoarvioinnilla. Tutkimukseen osallistuneiden lasten sosiaalista kompetenssia arvioitiin 13 väitekysymyksellä, jotka lasten vanhemmat sekä kaksi varhaiskasvatuksen opettajaa tai opettaja ja lastenhoitaja täyttivät. Kvantitatiivinen aineisto analysoitiin IBM SPSS Statistics 27- ohjelmalla ja aineistoa tutkittiin Mann Whitney U- ja Wilcoxonin-testeillä.

Tulokset osoittivat, että tytöt saivat poikia korkeammat keskiarvopisteet varhaiskasvatushenkilöstön ja vanhempien arvioinneista yhteistyötaitojen, empatian kohdalla sekä matalemmat pisteet impulsiivisuudesta ja häiritsevästä käytöksestä. Henkilöstön ja vanhempien arviointeja verratessa huomattiin, että vanhemmat arvioivat suopeammin lapsiaan kuin varhaiskasvatushenkilöstö. Saatujen tulosten perusteella voidaan todeta, että tyttöjen ja poikien välinen ero sosiaalisen kompetenssin osa-alueilla olivat osittain merkitseviä. Tulokset viittaavat siihen, että sosiaalisen kompetenssin taitoja tulisi monipuolisesti harjoitella ja kehittää erilaisissa ympäristöissä taaperoiästä lähtien. Sosiaalisen kompetenssin puute saattaa lisätä syrjäytymisen riskiä sekä häiritsevää ja impulsiivista käyttäytymistä. Sosiaalista kompetenssia tulisi tukea varhaiskasvatuksessa esimerkiksi tunnetaito- ja vuorovaikutusharjoitteiden kautta ja niitä tulisi sisällyttää joka päiväiseen toimintaan mukaan.

**Avainsanat:** sosiaalinen kompetenssi, sosiaalisuus, emotionaalisuus, prososiaalisuus, antisosisaalisuus.

# Sisällysluettelo


**1 Johdanto 5**

**2 Sosiaalisemotionaalinen kompetenssi 8**

**2.1 Sosiaalinen kompetenssi ja sen kehittyminen 8**

2.1.1 Sosiaaliset taidot 10

2.1.2 Sosiokognitiiviset taidot 12

2.1.3 Emootioiden ja käyttäytymisen säätely 12

2.1.4 Sosiaaliset tavoitteet 13

2.1.5 Sosiaalisen kompetenssin konteksti 14

**2.2 Emotionaalinen kompetenssi 15**

**2.3 Sosioemotionaalisten taitojen kehittyminen varhaisvuosina 16**

**2.4 Sosiaalisen kompetenssin arvioiminen 18**

**3 Perheen ja päiväkodin vaikutus lapsen sosioemotionaaliseen kompetenssiin 20**

**3.1 Perheen vaikutus lapsen sosiaalisen kompetenssin kehittymiseen 20**

**3.2 Lapsen sosiaalisen kompetenssin tukeminen päiväkodissa 22**

**3.3 Sosiaalisessa kompetenssissa ilmenevät sukupuolierot 23**

**4 Tutkimuskysymykset 25**

**5 Tutkimuksen toteuttaminen 26**

**5.1 Tutkimusote ja -konteksti 26**

**5.2 Tutkimuksen osallistujat ja tutkimuksen toteuttaminen 27**

**5.3 Mittareiden reliabiliteetti ja validiteetti 29**

**5.4 Aineiston analyysi 30**

**6 Tutkimuksen tulokset 32**

**6.1 Lasten sosiaaliset taidot varhaiskasvatushenkilöstön ja vanhempien arvioimana 33**

6.1.1 Lasten yhteistyötaidot ja empatia varhaiskasvatushenkilöstön arvioimana 33

6.1.2 Lasten yhteistyötaidot ja empatia vanhempien arvioimana 35

6.1.3 Varhaiskasvatushenkilöstön ja vanhempien arviointien eroavaisuudet 37

**6.2 Lasten emootioiden ja käyttäytymisen säätely varhaiskasvatushenkilöstön ja vanhempien arvioimana 38**

6.2.1 Lasten impulsiivisuus ja häirintä varhaiskasvatushenkilöstön arvioimana 38
6.2.2 Lasten impulsiivisuus ja häirintä vanhempien arvioimana 40
6.2.3 Varhaiskasvatushenkilöstön ja vanhempien arviointien eroavaisuudet 42
**6.3 Vanhempien koulutustaustan yhteys lasten sosiaaliseen kompetenssiin 43**
6.3.1 Vanhempien koulutustausta ja lasten sosiaaliset taidot 43
6.3.2 Vanhempien koulutustaustan sekä lasten emootiot ja käyttäytyminen 44
**7 Pohdinta 46**
**7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset 46**
**7.2 Tutkimuksen luotettavuus, rajoitukset ja eettisyys 49**
**7.3 Tutkimuksen merkitys ja jatkotutkimusehdotukset 51**
**Lähteet 53**
**Liitteet 61**
**Liite 1. Vanhempien arviointilomake 61**
**Liite 2. Varhaiskasvatushenkilöstön arviointilomake 63**

# 1 Johdanto

WHO:n kansainvälisen koululaistutkimuksen (2020) mukaan lasten ja nuorten alakuloisuus, ärtyneisyys ja univaikeudet ovat lisääntyneet viime vuosina. Lapset ja nuoret kasvavat muuttuvassa ja kehittyvässä maailmassa, jossa korostuu etenkin sosiaalinen kompetenssi, vuorovaikutustaidot sekä kulttuurisen osaamisen merkitykset. Sosiaalisella kompetenssilla tarkoitetaan muun muassa kykyä ymmärtää ja tulkita sosiaalisia tilanteita (Kaukiainen, Junttila, Kinnunen & Vauras, 2005). Sosiaalinen kompetenssi kehittyy ja muotoutuu ikävuosien varrella, jonka muodostumiseen vaikuttavat sosiaaliset ympäristöt, sosialisaatiohistoria, kulttuuri sekä sukupuoli (Holopainen, Lappalainen & Savolainen, 2007; Ladd, 2005). Sukupuolella on todettu olevan merkitseviä eroavaisuuksia sosiaalisen kompetenssin suhteen (ks. esim. Salmivalli, 2005; Junttila, Voeten, Kaukiainen & Vauras, 2006; Veijalainen, Reunamo, Alijoki, 2017) ja esimerkiksi poikien on todettu käyttäytyvän rajummin sekä aktiivisemmin kuin tyttöjen (Salmivalli, 2005). Tässä tutkimuksessa halutaan selvittää, millaisia sukupuolieroja lasten sosiaalisessa kompetenssissa on vanhempien ja varhaiskasvatushenkilöstön arvioimana.

Sosiaalinen kompetenssi on yksi tärkeimpiä tekijöitä yksinäisyyden ja syrjäytymisen ehkäisyssä. Yksinäisyyteen liittyy usein negatiivisen vuorovaikutuksen kehämalli, jolloin lapsella on tunne siitä, ettei osaa olla muiden kanssa. (Junttila, 2015.) Ryhmään kuulumisen tunne on tärkeä lapselle taitojen ja mielen kannalta. Jatkuva ulkopuolelle jääminen lisää lapselle kokemuksia siitä, ettei hän ole merkityksellinen ja saattaa lisätä kontaktin menettämistä muihin lapsiin. Haapsalo, Kirkkopelto ja Repo (2016) ovat tutkineet, että syrjäytyneet ja ryhmän ulkopuolelle jätetyt lapset ajautuvat herkemmin kiusaamiseen. Kiusaaminen johtuu usein kypsymättömistä tai puutteellisista vuorovaikutus- ja itsesäätelytaidoista. Myös ryhmällä on suuri vaikutus kiusaamiskäyttäytymiseen, sillä jos ryhmän jäsenet vahvistavat kiusaamiskäyttäytymistä, voi kiusaamisesta tulla pysyvää. (Haapsalo ym., 2016.)

Sosiaalisia taitoja opitaan sosiaalisten ryhmien kautta, joita ovat esimerkiksi päiväkoti, koulu ja perhe (Kauppila, 2006). Pirskasen ja Eerolan (2018) tutkimuksessa todettiin, että lapset mielsivät perheeseen kuuluvaksi vanhemmat, sisarukset, puolisisarukset, sisarusten puolisot, isovanhemmat sekä lemmikkieläimet. Lisäksi myös ystävät voidaan nimetä osaksi perhettä, sillä etenkin nuoret pitivät heitä erittäin tärkeinä (Pirskanen & Eerola, 2018). Perheen keskinäiset vuorovaikutussuhteet kehittävät lasten sosiaalista taitoa ja etenkin vanhemman ja

lapsen välinen vuorovaikutus tukee lapsen emotionaalista kehitystä (Nurmi, Ahonen, Lyytinen, Pulkkinen & Ruoppila, 2006; Vilen, Vihunen, Vartiainen, Siven, Neuvonen & Kurvinen, 2006). Lapset ja nuoret tarvitsevat vanhemmiltaan turvallisuuden ja huolenpidon lisäksi esikuvana olemista (Malinen & Kumpula, 2005). Lapset ottavat mallia vanhempiensa käytöksestä sekä siitä, miten muita ihmisiä kohdellaan (Vilen ym., 2006). Tutkimuksessa halutaan selvittää, onko vanhempien koulutustausta yhteydessä lasten sosiaaliseen kompetenssiin.

Opetushallituksen (2016) julkaisussa mainitaan, että perheen ja ystävien lisäksi varhaiskasvatushenkilöstöllä on suuri merkitys lasten sosiaalisen kompetenssin harjoittelussa ja kehittymisessä. Varhaiskasvatuksessa lapsille taataan fyysinen, psyykkinen ja sosiaalinen turvallisuus. Varhaiskasvatuksen yksi suurimmista tehtävistä on tukea lasten vuorovaikutus- ja ilmaisutaitoja sekä edistää kulttuurista osaamista. Lasten sosiaalisia taitoja vahvistetaan harjoittelemalla asettumalla toisen asemaan, ratkaisemaan ristiriitatilanteita sekä tarkastelemaan asioita ja tilanteita monista eri näkökulmista. Lasten osallistuessa ja vaikuttaessa ympäristöönsä, heidän käsityksensä omista taidoistaan kehittyy, itseluottamus kasvaa sekä sosiaaliset taidot kehittyvät. Oppimisympäristöillä pyritään tukemaan lasten itsetunnon sekä sosiaalisten ja oppimisen taitojen kehittymistä. Yksi keskeisin työtapa varhaiskasvatuksessa on leikki. Ryhmässä toimiminen edistää ja kehittää lasten sosiaalisia taitoja, kuten itsesäätely- ja vuorovaikutustaitoja. Pedagogista toimintaa voidaan rikastaa leikkien avulla, jota henkilöstö voi ohjata ja huolehtia siitä, että kaikki lapset saavat mahdollisuuden osallistua yhteiseen leikkiin omien taitojen ja valmiuksien mukaan. Leikkiessään lapset rakentavat käsityksiä itsestään sekä asettuvat toisen asemaan. Lisäksi mielikuvitus mahdollistaa leikin kautta erilaisten roolien ja ideoiden kokeilua. Leikin avulla lasten on turvallista kokeilla, erehtyä ja yrittää sekä käsitellä itselleen vaikeita kokemuksia. (Opetushallitus [OPH], 2016.) On tärkeää, että sosiaalisen kompetenssin taitoja, kuten esimerkiksi tunnetaitoja, harjoitellaan päiväkodin lisäksi myös kotona (Hyson & Tyler, 2011). Tutkimuksessa halutaan selvittää, miten vanhemmat ja varhaiskasvatushenkilöstö ovat arvioineet lasten sosiaalista kompetenssia ja onko vanhempien ja varhaiskasvatushenkilöstön arvioinneissa suuria eroavaisuuksia.

Tämän pro gradu -tutkimuksen tarkoituksena on lisätä tietoa lasten sosiaalisen kompetenssin sukupuolieroista sekä vanhempien koulutustaustan yhteydestä lasten sosiaaliseen kompetenssiin. Tutkimuksessa tarkasteltiin myös varhaiskasvatushenkilöstön ja vanhempien antamia arviointeja lasten sosiaalisesta kompetenssista kahdella eri mittauskerralla. Tässä

tutkimuksessa sosiaalinen kompetenssi on jaettu MASK-mittarin (monitahoarviointi sosiaalisesta kompetenssista) mukaan viiteen ulottuvuuteen, joita ovat sosiaaliset taidot, sosiokognitiiviset taidot, emootiot ja niiden säätely, sosiaalinen motivaatio sekä sosiaalisen kompetenssin konteksti (Kaukiainen ym., 2005).

# 2 Sosiaalisemotionaalinen kompetenssi

Aiemmat kokemukset sekä muistot kulkevat mukana uusiin sosiaalisiin tilanteisiin, joiden pohjalta yksilö saattaa ennakoida uusia tilanteita sekä valmistautua niihin. Lapsuudessa saadut kokemukset ovat merkitseviä, sillä silloin saadut kokemukset ovat ensimmäisiä ja suuntaa antavia. (Suoninen, 2014.) Sosiaalinen ja emotionaalinen kompetenssi kulkevat usein käsi kädessä (Junttila, 2015). Esimerkiksi heikosti sosiaalisen kompetenssin omaavan lapsen on hankalampaa luoda ystävyyssuhteita (Kuorelahti & Lappalainen, 2017). Lapsen ollessa sosiaalisesti yksinäinen, on hän usein myös emotionaalisesti yksinäinen. Emotionaalisesti yksinäisellä lapsella ei ole ketään ystävää, jonka kanssa hän voisi puhua mistä tahansa asiasta. Sosiaalisesta ja emotionaalisesta yksinäisyydestä kärsii jopa kymmenestä kolmeenkymmeneen prosenttia koululaisista. (Junttila, 2015.) Sosiaalinen kompetenssi onkin yksi merkityksellisimmistä tekijöistä yksinäisyyden ehkäisemisessä ja sen on tutkittu toimivan suojamekanismina, jos lapsen lähivyöhykkeellä on paljon riskitekijöitä (Junttila, 2015; Kuorelahti, Lappalainen & Viitala, 2015).

## 2.1 Sosiaalinen kompetenssi ja sen kehittyminen

Sosiaalisen kompetenssin käsitteeseen liitetään yleensä taitavuuden ja osaamisen merkityksiä, sillä sana kompetenssi voidaan suomentaa pätevyydeksi, pystyvyydeksi tai kyvykkyydeksi (Kaukiainen ym., 2005; Kuorelahti & Lappalainen, 2017). Sosiaalisella kompetenssilla tarkoitetaan taitoa ymmärtää sosiaalisia tilanteita sekä tulkita niitä säilyttäen omat sekä yhteiset myönteiset vuorovaikutussuhteet ja sen tarkastelun kohteena pidetään usein vertaissuhteita, sosiaalisia taitoja sekä sosiaalista käyttäytymistä (Kaukiainen ym., 2005; Neitola, 2011). Sosiaalinen kompetenssi kehittyy sosiaalisen ja emotionaalisen oppimisen kautta sekä vuorovaikutustilanteissa muiden sekä ympäristön kanssa (Domitrovich, Durlak, Staley & Weissberg, 2017). Sosiaalisesti taitava ihminen pystyy ymmärtämään oman käytöksen lisäksi myös toisten käyttäytymistä (Takala & Kontu, 2016). Lisäksi sosiaalisesti taitava ihminen kykenee tekemään sekä vastaanottamaan aloitteita sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa (Junttila, 2015). Yksilö kuuntelee toista, ilmaisee tunteensa tilanteeseen sopivalla tavalla, esittää kysymyksiä sekä johdattelee keskustelua suuntaan tai toiseen. Myös omien mielipiteiden esittäminen ja puoltavat argumentit kuuluvat sosiaaliseen kompetenssiin. (Junttila, 2015.)

Sosiaalinen kompetenssi ei ole sisäsyntyisesti lapsissa valmiina, vaan se muotoutuu ja kehittyy ikävuosien varrella (Ladd, 2005). Sen muodostumiseen vaikuttavat sosiaaliset ympäristöt, sosialisaatiohistoria, kulttuuri, sukupuoli, persoona, temperamentti ja luonteenpiirteet (Holopainen ym., 2007; Ladd, 2005; Neitola, 2011). Sosiaalinen kompetenssi on riippuvainen tilanteen tavoitteista, jotka ovat myös yhteydessä kulttuurin arvoihin sekä normeihin. Saman kulttuuripiirin yksilöiltä oletetaan ymmärtävän erilaisten tilanteiden vaatimukset sekä suhteuttavan oman toimintansa näihin. Päiväkoti- ja koulumaailmassa kyseisiä tilanteita ovat koululuokan sosiaaliset säännöt ja normit, jotka saattavat erota esimerkiksi rinnakkaisryhmän sääntöihin. (Kaukiainen ym., 2005.) Sosiaaliseen kompetenssiin liitetään myös termit prososiaalinen sekä antisosiaalinen käyttäytyminen. Prososiaalinen käyttäytymiseen kuuluvat yhteistyötaidot sekä empatiakyky, joita odotetaan usein hyvin menestyvältä oppilaalta. (Junttila, Voeten, Kaukiainen & Vauras, 2006; Junttila, 2012.) Antisosiaalisuus näkyy taas fyysisenä sekä sanallisesti aggressiivisena tunteiden säätelyssä ja ilmaisemisessa (Denham, 2006). Merrelin (1993) mukaan antisosiaalisuus näkyy vihamielisyytenä, toisten kiusaamisena, riitaantumisherkkyytenä, häiritsevyytenä sekä impulsiivisena käyttäytymisenä. Heikko sosiaalinen kompetenssi näkyy usein epäonnistuneina sosiaalisten suhteiden muodostamisena sekä ylläpitämisenä (Ladd, 2005). Ollakseen sosiaalisesti taitava täytyy lapsen käyttäytyä pääosin vahvasti prososiaalisen käyttäytymisen ulottuvuudessa ja vain vähän antisosiaalisen ulottuvuuden puolella (Junttila, 2012). Etenkin vertaisryhmän kanssa käydyt sosiaaliset tilanteet korostavat prososiaalisten ja emotionaalisten taitojen tärkeyttä (Denham ym., 2014).

Montroy, Bowles, Skibbe, McClelland ja Morrison (2016) ovat tutkineet itsesäätelyn kehitystä 3–7-vuotiailla lapsilla, jonka tarkoituksena oli selvittää yksilöllisen käyttäytymisen itsesäätelytapoja kolmen eri otoksen kautta. Tuloksista ilmeni, että lasten itsesäätelytaidot kehittyvät suurimmaksi osaksi varhaislapsuuden aikana ja kehityskulusta oli erotettavissa kolme erillistä mallia. Kyseiset kehityskulut perustuivat nopeasti kehittyviin taitoihin, varhaisiin kielellisiin taitoihin, lapsen sukupolveen sekä äidin koulutustasoon. (Montroy ym., (2016.) Dunfield, Kuhlmeier, O'Connel sekä Kelley (2011) mainitsevat varhaislapsuuden prososiaalisen toiminnan ilmenevän kolmen toisia hyödyttävän toiminnan kautta, jotka ovat auttaminen, lohduttaminen sekä jakaminen. Lapsen ollessa sosiaalisesti kompetentti, tarkoitetaan sillä yhteistyötaitoista ja empaattista (Kaukiainen ym., 2005). Sosiaalisten suhteiden ylläpitämisen ja muodostumisen epäonnistuessa voidaan puhua heikoista sosiaalisesta kompetenssista (Ladd, 2005). Kaukiaisen ja kollegoiden (2005) teoksessa

mainitaan, että oppimisvaikeuksia omaavilla lapsilla ja -nuorilla on suurempi kehityksellinen riski sosiaalisemotionaalisiin ongelmiin, kuin vertaisilla. Lapset, joilla on oppimisvaikeuksia ovat siis haavoittuvaisempia kuin vertaisryhmäläiset. Heikot oppimistaidot sekä sosiaalisen kompetenssin puute lisäävät syrjäytymisen riskiä. (Kaukiainen ym., 2005.) Ruudun (2019) tutkimus osoittaa, että lasten ja nuorten psyykkinen oireilu nostaa suuresti riskiä koulunkäynnin keskeytymiselle ja saattaa johtaa jopa tilanteeseen, jossa lapsi ei enää käy koulussa.

Sosiaalinen kompetenssi voidaan jakaa Kaukiaisen ja kumppanien (2005) mukaan viiteen eri ulottuvuuteen, jotka ovat sosiaaliset taidot, sosiokognitiiviset taidot, emotioiden ja käyttäytymisen säätely, sosiaaliset tavoitteet ja konteksti. Nämä kaikki edellä mainitut ulottuvuudet ovat tarpeellisia yksilön sosiaalisen kompetenssin ilmenemisessä ja ymmärtämisessä. Ulottuvuudet ovat keskenään vuorovaikutuksessa toisiinsa monin tavoin, kuten esimerkiksi sosiaalisten tavoitteiden asettelua ohjaavat sosiokognitiiviset prosessit, jotka vaikuttavat taas yksilön käyttäytymiseen. (Kaukiainen ym., 2005.)

### 2.1.1 Sosiaaliset taidot

Sosiaalisilla taidoilla tarkoitetaan kykyä olla toisten kanssa vuorovaikutuksessa. Sosiaalisten taitojen harjoittelu vaatii pitkäjänteisyyttä ja aikaa, sillä niiden oppiminen on pitkäaikainen prosessi. (Keltikangas-Järvinen, 2010.) Niitä opitaan niin päiväkodin, koulun, vanhempien kuin muidenkin sosiaalisten ryhmien kautta (Kauppila, 2006). Konkreettisessa tilanteessa sosiaalisilla taidoilla pyritään käyttäytymisen kautta haluttuun päämäärään, kyseisiä tilanteita voivat olla esimerkiksi ryhmään liittyminen, avun tarjoaminen sekä omien tunteiden viestittämistä (Kaukiainen ym., 2005). Onnistumisien sekä epäonnistumisien kautta lapset oppivat ja löytävät oikean tavan toimia vuorovaikutustilanteissa (Junttila, 2015). Kuten muutkin taidot, myös sosiaaliset taidot edellyttävät niiden oppimista, harjoittelua ja soveltamista. Keskeisiä sosiaalisten taitojen osa-alueita ovat yhteistyötaidot ja empatia. Yhteistyötaidoissa korostuu taidon aspekti, kun taas empatiassa se näkyy sensitiivisyytenä muiden tunteita kohtaan. Yhteistyötaitoinen yksilö toimii tilanteessa aktiivisesti sekä on itse myös aktiivinen toimijana, näitä taitoja tarvitaan esimerkiksi kaverisuhteiden solmimisessa. Näin ollen ystävyys- ja kaverisuhteiden vastavuoroisuuden periaate täyttyy. Empaattinen yksilö taas tunnistaa omia sekä toisten tunteita ja aktiivisesti suuntautuu vuorovaikutuksiin. Yksilö pyrkii osoittamaan oma-aloitteisesti ja vastavuoroisesti hyväksyntää muille. Asettumalla toisten asemaan sekä eläytymällä heidän tunteisiinsa, vähentämällä yksilön

aggressiivisuutta eli tarkoituksellista vahingoittamista. (Kaukiainen ym., 2005.) Etenkin pienien lasten ystävyyssuhteissa sosiaalinen kompetenssi on suoraviivaisesti yhteydessä tyydyttäviin ystävä- ja kaverisuhteisiin (Junttila, 2015). Lasten ja nuorten ystävyyssuhteet tarjoavat oivallisen kehitys- ja harjoitteluympäristön sosiaalisille suhteille (Kaukiainen ym., 2005).

Kauppila (2006) jakaa teoksessaan sosiaaliset taidot perustaitoihin, jotka tulisi hallita jo varhaisessa vaiheessa, sekä kehittyneisiin taitoihin, joita ei välttämättä nähdä arkipäivässä jatkuvasti (Kauppila, 2006). Keskeistä sosiaalisten taitojen oppimisessa on kiintymyssuhde, jonka kautta pienelle lapselle syntyy luottamus ihmisiin ja kyky toimia yhdessä. Ensimmäiset sosiaaliset taidot lapsi tulee oppimaan vanhemmiltaan vuorovaikutuksen kautta, sillä he ovat lapselle ensimmäinen sosiaalinen yhteisö. On tutkittu, että ensimmäisen kolmen vuoden aikana opitut sosiaalisen kompetenssin taidot heijastuvat pitkälle elämässä. Varhain koetut luotettavat ihmissuhteet heijastuvat kykynä kestää emotionaalisia ristiriitoja. Jokaisella ikäkaudella on aina oma kehitystehtävä, jonka mukaan tulisi rakentaa ja tukea lapsen kehitystä. Väärään aikaan tehtävät vaatimukset saattavat haitata kehitystä, sekä eivät tue lapsen kehitystä. Lapsen kehitys kulkee portaittain, sillä kun yksi vaihe on saavutettu, voidaan vasta siirtyä seuraavaan vaiheeseen. Kehityspsykologian kannalta kolme ensimmäistä vuotta ovat tärkeitä, sillä näiden vuosien aikana luodaan perusta ihmisen minäkäsitykselle sekä käsitys ihmisten välisestä vuorovaikutuksesta. Ensimmäisten vuosien aikana kehitysvaiheet tapahtuvat erittäin nopeasti niin psyykkisellä, kuin fyysisellä kehityksen alueella. Lapsi muodostaa persoonallisuuden perusrakenteen, jolloin lapselle kehittyy tunne omasta minuudesta, ainutkertaisuudesta ja yksilöllisyydestä. Tämän kaiken oppiminen edellyttää läheistä vuorovaikutusta sensitiivisten ja emotionaalisesti tärkeiden hoitajien kanssa. (Keltikangas-Järvinen, 2012.)

Varhainen puutteellisuus vuorovaikutustaidoissa tai kiintymyssuhteissa on voinut aiheuttaa ihmisen oppimaan ja kehittelemään erilaiset strategiat kohtaamiinsa vuorovaikutustapoihin. Toimintamallit, eli sisäiset reprensaatiot, voivat tietyissä tilanteissa juurtua niin, että ihminen toimii samalla tavoin, kuin esimerkiksi lapsuuden haitallisissa ja vaarallisissa oloissa. Varhainen traumatisoituminen voi olla yhteydessä moniin psyykkisiin ongelmiin myöhemmässä elämässä ja vaikuttaa kykyyn olla vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Se, miten kokemukset vaikuttavat yksilöön, ovat hyvin yksilöllistä, joita kutsutaan yksilölliseksi resilienssiksi. Resilienssiä käytetään pärjäävyyden synonyyminä ja Sinkkonen (2012) suomentaa sen nimenomaa joustavuudeksi. (Sinkkonen, 2012.)

### 2.1.2 Sosiokognitiiviset taidot

Sosiaaliset taidot käsittävät laajasti vuorovaikutuksen eri muotoja ja ovat yhteistoimintataitoja eli sosiokognitiivisia taitoja. Sosiokognitiiviset taidot lasketaan ihmisen tiedollisiin taitoihin, jolloin yksilö yksilö kykenee tekemään havaintoja, päätelmiä sekä tulkintoja sosiaalisissa tilanteissa. (Kauppila, 2006.) Kuten Kauppila (2006) mainitsee, onnistunut vuorovaikutustilanne edellyttää toisten odotusten ymmärtämistä. Vuorovaikutustaitoja ovat esimerkiksi keskustelutaidot, neuvottelutaidot, esiintymistaidot, viestintätaidot, ryhmätyötaidot, empatiataidot sekä yhteistyö- ja yhteistoimintataidot. (Kauppila, 2006.) Vuorovaikutustilanteet auttavat tunnistamaan yksilön omia vahvuuksia sekä kehittämään niitä, jolloin tilanteissa yksilöt voivat myös vahvistaa toisissaan joitakin piirteitä tai ohittaa ja jättää vahvistamatta niitä. Jo varhaisessa iässä yksilö erottautuu muista ja oppii havainnoimaan sekä tunnistamaan samankaltaisuuksia ja erilaisuuksia itsestään ja vertaisistaan. (Kaukiainen ym., 2005.)

Vertailemalla itseään toisiin saattaa tasapainon löytäminen samankaltaisuuden ja erilaisuuden välillä olla haastavaa, sillä ne ovat myös kulttuurisidonnaisia. Samankaltaisuuteen voi liittyä sulautumisen pelkoa sekä myös turvallisuuden tunnetta. Sosiaalisten tilanteiden kautta yksilöt löytävät itsestään henkilökohtaisia vahvuuksia ja heikkouksia, jolloin he yksilöityvät ja tuntevat itsensä ainutlaatuisiksi. (Kaukiainen ym., 2005.) Negatiiviset vuorovaikutukset saattavat aiheuttaa itsearvostuksen heikkenemistä (Junttila 2015). Yhdessä toimimista saattaa vaikeuttaa erilaiset konfliktit, erimielisyydet, luottamuksen puute sekä riittämätön yhteinen ymmärrys kyseisestä tilanteesta (Ruutu 2019). Negatiivisten vuorovaikutustilanteiden lisäksi sosiaalinen ahdistuneisuus tai sosiaaliset pelkotilanteet voivat myös johtaa yksinäisyyteen. Ajatukset siitä, ettei osaa olla muiden kanssa vuorovaikutuksessa, aiheuttaa epäonnistumisen ja kyvyttömyyden tunteita. Tämä saattaa aiheuttaa negatiivista käytöstä muita kohtaan sekä ennakkoajatuksia siitä, ettei kukaan kumminkaan ota leikkeihin mukaan. Tällaiset ennakkokäsitykset saattavat vahvistaa varmuutta siitä, ettei niin kuitenkaan käy, jolloin lapsi alkaa suojelemaan omaa itseään ja ajattelemaan etukäteen pahaa niistä, jotka eivät kuitenkaan hyväksyisi mukaan. (Junttila, 2015.)

### 2.1.3 Emootioiden ja käyttäytymisen säätely

Emootioiden säätely tarkoittaa yksilön kykyä hallita omia tunnetilojaan, jotka vaikuttavat sosiaaliseen kompetenssiin joko suoraan tai sosiaalisen tiedonkäsittelyn vaiheiden kautta

(Salmivalli, 2005). Suora vaikutus ilmenee kielteisten ja myönteisten tunteiden kautta, sekä siten kuinka voimakkaita tunteet ovat ja kuinka helposti ne syntyvät. Näitä voidaan kutsua myös tunnerepertuaariksi (Kaukainen, 2005) ja lisäksi tunteet määrittävät vuorovaikutustilanteen kulkua ja sen lopputulosta (Denham ym., 2014).

Emootioiden ja käyttäytymisen säätelyn osa-alueita ovat impulsiivisuus ja häiritsevyys. Impulsiivisuus koostuu esimerkiksi MASK-testissä lyhyestä pinnasta, raivokohtauksista ja kiukunpuuskista sekä ärsyyntymisestä. Impulsiivisuus usein nähdään emootioiden säätelyn sekä käyttäytymisen säätelyn ongelmina. Edellä mainittujen kielteisten aspektien lisäksi se voi ilmetä myös temperamenttisena myönteisten tunteiden osoittamisena. Impulsiivisuus usein tapahtuu ennakoimattomasti ja arvaamattomasti, joten se voi aiheuttaa ympärillä olevissa henkilöissä hämmennystä. Usein ympärillä olevat henkilöt joutuvat myös olemaan varuillaan sekä heidän suhtautumisensa saattavat muuttua vähitellen kielteiseksi sekä torjuviksi. Sosiaalisesti pätevällä henkilöllä häiritsevyys on usein vähäistä tai se puuttuu kokonaan. MASK-monitahoarvioinnissa häiritsevyys ilmenee emootioiden säätelyn ongelmilla, vahingoittavalla aggressiivisella käyttäytymisellä sekä kielteisellä suhtautumisella muihin. (Kaukainen ym., 2005.)

On tutkittu, että kulttuuri sekä tilannetekijät säätelevät sen hetken tilanteeseen soveltuvaa tunteiden ilmaisua (Kaukiainen ym., 2005). Lapsen kyky säädellä omia tunteitaan sekä käyttäytymistään vaikuttaa lapsen tekemiin havaintoihin ja tulkintoihin ympäristöstään (Aro, 2011). Bronsonin (2000) mukaan tutkijat ovat jakaneet tunteiden säätelyn kahteen pääkohtaan, jotka ovat kyky säädellä toimintaa tarkoituksenmukaisesti kohti tavoitteita sekä säädellä sosiaalisesti hyväksyttäviä tunteiden ilmaisuja. Yksilön toimintaan vaikuttavat yksilölliset erot tunnerepertuaareissa, jotka muodostavat tyypillisen tunteiden käsittely- ja hallintajärjestelmän. Emootioiden hallinta edistää lisäksi yksilön sosiaalista pätevyyttä. (Bronson, 2000.) Tosin Thompsonin (1994) mukaan tunteiden säätelyyn ei voida sanoa yhtä ja tiettyä määritelmää, vaan käsite riippuu tutkijoiden näkemyksistä.

### 2.1.4 Sosiaaliset tavoitteet

Ensimmäinen askel kohti laajempaa sosiaalista ymmärtämistä onkin kyky ymmärtää toisen yksilön tavoitteita sekä auttaa niiden saavuttamisessa (Eisenberg, Eggum & Spinrad, 2015). Pääkohta sosiaalisissa tavoitteissa on se, mitä yksilö tavoittelee ollessaan vuorovaikutuksessa toisen henkilön kanssa (Kaukiainen ym., 2005). Toisten tunteiden ymmärtäminen kehittyy erityisesti 18–24 ikäkuukausien välillä, jolloin myös lasten kielelliset taidot kehittyvät (Rhee

ym., 2010). Ikävuosien kertyessä lapset tulevat tietoisiksi laajemmista sosiaalisista verkostoista ja sosiaaliset tilanteet saattavat tulla monimutkikkaammiksi. Sosiaalisesti pätevien reaktioiden tulisi olla viileitä ja järkkymättömiä keskeisiin sosiaalisiin tilanteisiin nähden, kuten esimerkiksi ryhmään liittymiseen ja provokaatioon. Tätä sosiaalista tavoitetta edistää juorujen prosessointi, sosiaalinen tuki, ihmissuhteista puhuminen sekä oman sisimmän paljastaminen. Tunteiden näyttämisestä ja osoittamisesta tulee usein myös kriittistä, jolloin tunteita ja kokemuksia jaetaan vain tarkkaan valittujen henkilöiden kanssa. (Denham ym., 2014.)

Sosiaalista kompetenssia arvioitaessa on hyvä pitää mielessä myös motivationaaliset tekijät ja niiden merkitykset (Kaukainen ym., 2005). Motivaatiolla pyritään saavuttamaan ennalta asetettuja tavoitteita, jotka saattavat vaatia pitkäjänteistä ja sitoutunutta työskentelyä. Lasten motivaation muodostumiseen vaikuttavat kiinnostuneisuus aiheesta, aktiiviset ja inspiroivat oppimishetket sekä saadut palautteet. (Ushioda, 2014.) Palautteen saaminen vertaisilta sekä vanhemmilta ja opettajilta koetaan erittäin tärkeäksi motivaation kannalta. Lisäksi vanhemmille välitetty palaute lasten oppimisesta koetaan arvokkaaksi. (Toivola, 2019.)

### 2.1.5 Sosiaalisen kompetenssin konteksti

Lasten erilaiset kokemukset kasvuympäristöstään ja sosiaalisista vuorovaikutuksista ohjaavat heidän kehitystään ja oppimistaan (Sajaniemi, Krause, Kujala, Silven, Jaakkola & Nyyssölä, 2012). Sosiaalinen ympäristö säätelee reunaehdot sekä vapausasteet, jonka pohjalta yksilön käyttäytymistä odotetaan ja sen mukaista toimintaa pidetään sopivana. Yksilön ja ympäristön välistä suhdetta voidaan pitää myönteisenä tai kielteisenä. (Kaukiainen ym., 2005.) Kehittymistä yhteiskunnan jäseneksi sosiaalisten taitojen kannalta kutsutaan sosiaalisaatioprosessiksi, jonka yhteydessä opitaan nuoresta saakka yhteiskunnan arvoja ja normeja (Kauppila, 2006). Ryhmätilanteessa lapsi saattaa aiheuttaa toiminnallaan hämmennystä ja torjuntaa, jolloin hän joutuu epäedullisempaan asemaan ryhmän kesken. Tällöin lapsi ei koe saavansa oppimiskokemuksia vertaisryhmässä toimimisesta sekä kokemukset ovat usein kielteisiä. Edellä mainittu tilanne aiheuttaa ”hankalan lapsen” maineen vahvistumista, joka taas saattaa aiheuttaa sen, ettei alkujaankin puutteelliset sosiaaliset taidot kehity. (Kaukiainen ym., 2005.) Sosiaalisella perimällä voidaan viitata varhaisiin sosiaalisiin tapahtumiin, joissa lapsi on mukana ja oppii tapahtumissa noudatettuja toiminta- ja vuorovaikutusmalleja (Suoninen, Pirttilä-Backman, Lahikainen & Ahokas, 2014).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018) mainitaan, että ”varhaiskasvatus toteutuu henkilöstön, lasten ja ympäristön vuorovaikutuksessa, jossa kasvatus, opetus ja hoito muodostavat eheän kokonaisuuden”. Laadukas pedagoginen toiminta koostuu toiminnasta, eri oppimisympäristöjen hyödyntämisestä sekä lasten hyvinvoinnin ja oppimisen tukemisesta. Etenkin ajattelun ja oppimisen taidot kehittyvät ihmisten ja ympäristön kanssa käydystä vuorovaikutuksesta sekä muodostaa perustan elinikäiselle oppimiselle. Varhaiskasvatuksen toimintakulttuuri rakentuu muun muassa arvoista ja periaatteista, oppimisympäristöistä ja työtavoista, yhteistyöstä ja vuorovaikutuksesta. Tärkeintä on muokata toimintaympäristö huomioimaan kyseisten lasten ikätaso sekä kiinnostuksen kohteet. Lapsia kannustetaan kokeilemaan ja tutustumaan uusiin asioihin sekä tuetaan luonnollista liikkumista ja itsensä ilmaisemista. (OPH, 2018.)

## 2.2 Emotionaalinen kompetenssi

Vuorovaikutustilanteissa emotionaalinen kompetenssi on yksi merkittävistä tekijöistä (Denham & Burton, 2003). Tutkijoiden ja lähdekirjallisuuden kesken ei ole yhtä ja selkeää määritelmää emootiosta, vaan se on useimmissa tutkimuksissa määritelty epämääräisesti (Cabanac, 2002). Denham & Burton (2003) mainitsevat emotionaaliseen kompetenssiin, eli tunteiden hallintaan, kuuluvan omien tunteiden ymmärtämisen lisäksi myös niiden säätely ja ilmaiseminen. Emootiot ovat usein nopeasti ilmeneviä ja tilannesidonnaisia, jotka vaativat kognitiivista tilanteen arviointia (Suoninen ym., 2014). Emootiota pidetään lyhytaikaisena, biologiaan perustuvana kokemuksena sekä kommunikaationa, joka ilmenee reaktiona sosiaaliseen tai fyysiseen mahdollisuuteen tai haasteeseen. (Denham & Burton, 2003). Tunteet voivat herättää hetkellisiä ja monipuolisesti erilaisia ärsykkeitä, jotka liittyvät tiettyyn kohteeseen. Asenteita taas kutsutaan jatkuviksi emotionaalisiksi reaktioiksi, jotka voivat kestää koko eliniän ja jatkua sukupolvelta toiselle. Erilaiset persoonallisuuden piirteet, kuten esimerkiksi ujous ja vihamielisyys, usein kuvaavat yksilön tapoja reagoida erilaisiin ärsykkeisiin emotionaalisesti. Emootiot ovat tuntemuksiin verratessa selkeämmin yhteydessä yksilön pyrkimyksiin ja ovat adaptiivinen tarkoitus yksilölle. (Campos, Keltner & Tapias, 2004.)

Empatian yksi tunnetuimmista määritelmistä on David Humen lausuma: *”Mikään muu inhimillinen piirre ei ole yhtä merkittävä sekä itsessään että seurauksiltaan kuin taipumuksemme tuntea sympatiaa muita kohtaan ja tavoittaa kommunikaation kautta heidän*

*taipumuksensa sekä tunteensa, olivat nämä sitten kuinka erilaisia hyvänsä omiimme verrattuna"* (Hume, 1969). Empatialla tarkoitetaan kykyä jakaa muiden tunnetiloja ja kokemuksia. Kognitiivisella empatialla tarkoitetaan tilannetta, kun yksilö muodostaa havaintoja ja näkemyksiä toisen yksilön kokemuksista. (Aaltola ym., 2014.) Empatiaan liittyy vahvasti myös itsesäätelytaidot sekä sosioemotionaaliset taidot. Itsesäätelytaitoihin luokitellaan esimerkiksi impulssien hallintaa sekä tunteiden säätelyä, kun taas sosioemotionaalisiin taitoihin tunteiden tunnistamista ja tavoitteiden sekä tunteiden syiden ymmärtämistä. (Rose-Krasnor & Denham, 2009.) On tutkittu, että kun lapsella on hyvät käyttäytymisen ja tunteiden säätelytaidot, hän ei käyttäydy häiritsevästi tai impulsiivisesti (Kaukiainen ym., 2005).

## 2.3 Sosioemotionaalisten taitojen kehittyminen varhaisvuosina

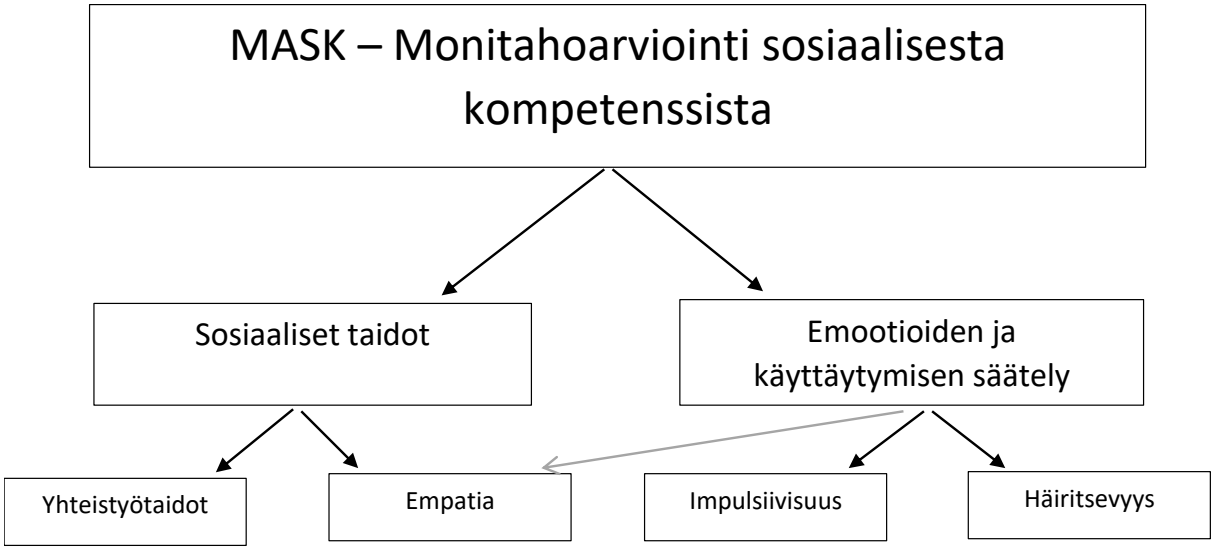
Sosioemotionaalisuutta voidaan tarkastella useasta eri näkökulmasta, jotka ovat kytköksissä toisiinsa (Ladd, 2005). Sosioemotionaaliseen kehitykseen vaikuttavat itsetuntemus ja tietoisuus, sosiaalinen tietoisuus, ihmissuhdetaidot, itsesäätely ja vastuullinen päätöksenteko (Weissberg, Durlak, Domitrovich & Gullotta, 2015). Ensimmäiset vuorovaikutuksen taidot opitaan jo varhaisessa vaiheessa syntymästä asti. Varhaiset vuorovaikutustaidot luovat pohjan myöhemmin tapahtuvalle kommunikoinnin oppimiselle. Palkitsevat kokemukset vuorovaikutustilanteissa vanhempien ja hoitajien kanssa auttaa lapsen minäkuvan ja itseluottamuksen kehittymisessä. (Kauppila, 2006.) Etenkin ensimmäisen kuuden vuoden aikana lasten emootioiden kehitys sekä sosiaalinen kehitys on nopeaa, sillä lapset oppivat jatkuvasti uusia taitoja (Dowling, 2010). Sosiaaliset taidot kehittyvät aikaisempien kokemusten sekä käyttäytymisestä saatujen palautteiden kautta. Esimerkiksi vanhemmilta saatujen mallien kautta lapsi oppii sosiaalisia taitoja ja ottaa niistä opikseen. Lapsen harjoitellessa sosiaalisia taitoja saa hän palautetta onnistumisestaan, jonka avulla lapsi rakentaa entistä yksityiskohtaisemman ja paremman sosiaalisten taitojen malliston. (Kauppila, 2006.) Usein 8–11 vuoden iässä lapsi alkaa peilata itseään muihin ja hakee toisilta hyväksyntää, jonka kautta lapsi hyväksyy myös itsensä (Hotulainen, 2003). Palautteella on kolme erilaista merkitystä, jotka ovat korjaava merkitys, uutta tietoa ja uusia taitoja tarkentava merkitys sekä motivoiva merkitys. Sosiaalisten taitojen oppiminen ja kehittyminen vie paljon aikaa ja ne kehittyvät suurelta osin mallioppimisen, kokemusten sekä vanhemmilta ja opettajilta saatujen tietojen ja palautteiden perusteella. Elinikäisessä oppimisessa aivot

muotoutuvat jatkuvasti, kun aistit välittävät informaatiota. Yksilö muodostaa havaintojensa ja kokemustensa perusteella kuvan tilanteesta tai tapahtumasta. (Sajaniemi ym., 2012.) Harjoittelu ja toistaminen ovat avainasemassa taitojen harjoittelun kannalta, jota johdetaan kognitiivis-konstruktiivisesta oppimisen teoriasta. (Kauppila, 2006.)

Sosiaalisten taitojen oppiminen voidaan jakaa kolmeen osaan, jotka ovat kognitiivinen eli tiedollinen vaihe, assosiatiivinen eli harjoitusvaihe sekä autonominen eli opitun taidon vaihe. Ensimmäisessä vaiheessa, eli kognitiivisessa vaiheessa, luodaan käsitys tehtävästä ja hankittavasta tiedon alueesta. Oppija hankkii ja analysoi tarvittavat pohjatiedot oppimiselle sekä oppii samalla taidon vaatimukset ja tavoitteet. Vaiheen aikana oppija luo sisäiset mallit sosiaalisista taidoista, jotka toimivat vuorovaikutustilanteissa. Aluksi toimintamallit ovat alustavia ja karkeita, mutta ne tarkentuvat palautteiden perusteella. Sosiaalisen taidon alueelta oppija saa käsityksen yhteiskunnan normeista sekä vuorovaikutustavoista. (Kauppila, 2006.) Sosioemotionaalinen kompetenssi auttaa lapsia vuorovaikutustilanteissa vertaissuhteissa, sillä osapuolet ovat taidollisesti ja kehityksellisesti samalla tasolla (Ladd, 2005; Poikkeus, 2011). Ensimmäisen vaiheen olennaisin asia on se, että oppija ajattelee, pohtii, analysoi ja opiskelee sosiaalisen taidon sisältöjä. Tämän jälkeen voidaan aloittaa taitojen assosiatiivinen eli harjoitteluvaihe, jossa toimintoja harjoitellaan, yhdistellään sekä nivelletään toisiinsa. Harjoitteluvaihetta voidaan nimetä myös kokeilutoiminnalla, sillä oppija oppii uutta informaatiota palautteiden ja kokemusten kautta. Taidot eivät ole vielä automatisoituneita, joten oppija tarvitsee tietoista ohjausta. Myös virheet ovat yleisiä taitojen assosiatiivisessa vaiheessa, mutta vähitellen osatoiminnot muodostuvat kokonaisuuksiksi. Harjoitellessa oppija soveltaa aiemmin opittuja taitoja käytäntöön sekä jalostaa ja kehittää niitä. Vähitellen toimintamallit alkavat automatisoitua sekä sosiaaliset taidot kehittyvät helpommiksi ja luontevammiksi. Viimeinen vaihe on autonominen, eli opitun taidon vaihe. Toimintatavat tulevat rationaalisemmaksi sekä entistä säännönmukaisemmaksi. Oppija ei tarvitse enää ohjauksen tai kontrollin tarvetta, vaan toimintatavat tulevat persoonallisiksi. Vuorovaikutustilanteissa tulokset paranevat, kontaktin saaminen helpottuu, keskustelu ja neuvottelu on luontevaa. Kun sosiaaliset taidot ovat autonomisia piirteitä, yksilö pystyy neuvottelujen ohessa miettimään jo sisältöihin kuuluvia asioita, eikä itse neuvottelun sosiaalisia taitoja. (Kauppila, 2006.) Sosiaalisia taitoja, etenkin toisten kanssa toimimista, opitaan vertaissuhteiden kautta ja näitä taitoja tarvitaan kaikkialla yhteiskunnassa (Dowling, 2010).

## 2.4 Sosiaalisen kompetenssin arvioiminen

Sosiaalisen kompetenssin muodostuminen jo lapsuudesta lähtien on tärkeää, sillä sen kautta mahdollistetaan yksilön integroituminen yhteiskuntaan. Kaikkien kohdalla myönteinen kehityskulku ei etene toivotulla tavalla, vaan siihen tarvitaan tukea ja ohjausta. On tärkeää, että jo varhaisessa vaiheessa havaitaan mahdollisia ongelmakehityksiä ja niitä seurataan systemaattisesti. Sosiaalista kompetenssia voidaan arvioida eri menetelmien kautta, joista yleisimmät ovat SSBS-arviointi sekä MASK-arviointi. MASK-arviointi tulee lyhenteistä Monitaho Arviointi Sosiaalisesta Kompetenssista. Kaukiaisen ja kollegoiden (2005) teoksessa mainitaan, että MASK-menetelmä soveltuu parhaiten kolmannesta luokka-asteesta lähtien, mutta sitä voidaan hyödyntää opettajajohtoisesti myös varhaiskasvatuksen puolella. Arviointi perustuu yksilön käyttäytymisestä tehtäviin arviointeihin ja tarjoaa käyttäjilleen yhtenäisen viitekehyksen toiminnan arvioimiseksi. Arviointimenetelmä kohdistuu sosiaalisten taitojen sekä emootioiden ja käyttäytymisen säätelyn osa-alueisiin. Kyseisiä osa-alueita ovat yhteistyötaidot, empatia, impulsiivisuus ja häiritsevyys (kuvio 1). (Kaukiainen ym., 2005.)




KUVIO 1. MASK-testin osa-alueet sekä niiden yhteydet sosiaalisen kompetenssin ulottuvuuksiin Kaukaisen, Junttilan, Kinnusen ja Vauraan mallia mukaillen (Kaukainen ym. 2005, 14).

MASK-arviointia voidaan hyödyntää laajasti myös oppilaiden kehityksen arviointiin, mutta ei esimerkiksi sosiaaliseen havaitsemisen tai sosiaalisen päättelyn arviointiin. Menetelmä soveltuu hyvin myös oppilaiden yhteistyötaitojen arviointiin ja ryhmätyötaitojen

kehittämiseen. Arvioinnin kautta pystytään suhteuttamaan oppilaan omia itsearviointeja vertaisarviointeihin ja tunnistamaan esimerkiksi oppilaan vääristynyt käsitys omasta sosiaalisesta pätevyydestään. Muiden tekemillä arvioinneilla on niin hyviä, kuin huonojakin puolia. Vertaiset saattavat olla ”objektiivisempia” kuin arvioitava itse. Läheiset ja ystävät saattavat arvioinneissaan liioitella arvioitavan myönteisiä piirteitä ja ominaisuuksia sekä vähätellä negatiivisia piirteitä. Ulkopuolisten arvioinneilla saadaan aikaan tieto siitä, miten ulkopuolisen silmin arvioitava käyttäytyy. (Kaukiainen ym., 2005.)

Toinen arviointimenetelmä on SSBS-arviointi, johon myös MASK-arviointi pohjautuu. SSBS-arviointi on amerikkalaisen psykologian tohtorin Kenneth Merrellin työryhmän kehittämään School Social Behavior Scale (SSBS) arviointimenetelmään. SSBS- ja MASK-arvioinnin suurin eroavaisuus on se, että SSBS-arvioinnissa on ainoastaan opettajien antamia arvioita oppilaista, kun taas MASK-arvioinnissa kerätään myös opettajien arvioiden lisäksi oppilaiden itsearviot, luokkatovereiden vertaisarviot sekä oppilaiden vanhempien arviot oppilaista. MASK-arvioinnin etu on monitahoarvioinnin hyödyt, sillä jos sosiaalisen kompetenssin eri osa-alueilla ilmenee suuria eroja itsearvioinnin ja muiden arvioinnin välillä, voidaan oppilan tilannetta lähteä tutkimaan ja pohtimaan tarkemmin. MASK-arviointi on toteutettu myös hieman suppeampana, kuin SSBS-arviointi. MASK-arviointi koostuu 15 osiosta, jotka muodostavat kaikkinensa neljä osa-aluetta. (Kaukiainen ym., 2005.)

# 3 Perheen ja päiväkodin vaikutus lapsen sosioemotionaaliseen kompetenssiin

Kasvatuksen keskeisimpiä tavoitteita on myötävaikuttaa lapsen kasvuun, jotta hänestä kasvaa yksilö, joka tuntee itsensä, luottaa itseensä ja pystyy asettumaan myös toisen asemaan. Kasvattajan tärkeimpiä tehtäviä on tukea kasvatettavan minuutta sekä auttaa ja ohjata hänen persoonallista kasvuaan. (Laine, 2005.) Suurin vaikutus lapsen kehitykseen tapahtuu kotikasvatuksessa, mutta päiväkodin tavoitteena on tukea ja täydentää tätä kotikasvatusta. Varhaiskasvatus perustuu varhaiskasvatussuunnitelmaan, joka tukee päiväkotiryhmien toiminnan suunnittelua ja vuorovaikutusta. Varhaiskasvatuksen tulee olla tavoitteellista ja huolellisesti suunniteltua, jossa huomioidaan lapsien ikätaso ja sen hetkiset taidot. (OPH, 2018.)

## 3.1 Perheen vaikutus lapsen sosiaalisen kompetenssin kehittymiseen

Lasten ja vanhempien väliset vuorovaikutussuhteet heijastuvat merkittävästi lapsen kognitiiviseen kehittymiseen (Myers & Pianta, 2008). Lapsen ja vanhemman välistä tunnesuhdetta kutsutaan kiintymyssuhteeksi, jonka laatu on yhteydessä vuorovaikutuskokemusten laatuun. Poikkeus (2011) kuvaileekin kiintymyssiteiden kuvailevan tyytyväisyyttä vertaissuhteissa sekä perhesuhteissa. Kiintymyssuhteeseen vaikuttavat vanhempien johdonmukainen sekä oikea-aikainen reagointi lapsen itkuun, katsekontaktiin, hymyyn, jokelteluun ja tarttumiseen. Lapsen ja aikuisen välinen kiintymyssuhde vaikuttaa laajasti lapsen käyttäytymiseen, mielikuviin sekä tunteiden säätelyyn. (Hautamäki, 2001.) Vanhempi-lapsi kiintymyksen lisäksi myös lapsuuden ja nuoruuden erilaiset kiintymys- ja ystävyyssuhteet ovat vahvasti yhteydessä lapsen oppimiin ja omaksumiin sosiaalisiin taitoihin (Suoninen ym., 2014). Kotoa lapset ottavat mallia vanhemmiltaan, jolloin heidän käyttäytymismallinsa, arvot ja asenteet heijastuvat suoraan lapsen elämään. Vanhemmiltaan lapsi oppii suotavan käytöksen sekä sen, miten muita ihmisiä kohdellaan. Tosin tilanteet vaativat sen, että perheen keskinäiset vuorovaikutussuhteet ovat oikeat ja toimivat, jolloin myös lapsen sosiaaliset taidot kehittyvät. (Vilen ym., 2006.) Aikuisen sensitiivisyydellä on todettu olevan huomattava vaikutus lapsen kehitykselle (Pesonen, 2010). Lämmin ja ohjaava vanhemmuus usein edistää lapsen olevan itsenäinen, sosiaalisesti vastuullinen sekä akateemisesti menestyvämpi. Hankala vanhempi-lapsi suhde taas kielii usein aggressiivisesta

käyttäytymismallista, jolloin lapsi saattaa käyttäytyä vihamielisesti päiväkodissa ja koulussa. (Myers & Pianta, 2008.)

Lapsella tulisi olla turvallinen aikuinen, jonka puoleen lapsi voisi kääntyä ongelmatilanteissa. Lapsen kasvuympäristö olisi hyvä olla suojaava, muttei täysin riskitön. Liian suojaava kasvuympäristö saattaa haitata lasta, koska silloin hän pyrki välttämään uusia tilanteita. Lapsen tulee kohdata myös haastavia tilanteita, jolloin hänen selviytymistaitonsa kehittyvät ja itsetunto sekä perusluottamus kasvavat. Vanhemman ja lapsen välinen vuorovaikutus tukee lapsen tiedollista ja emotionaalista kehitystä. Lapsen olisi hyvä saada jakaa erilaisia tunteita, niin myönteisiä kuin kielteisiä, sekä saada tilanteen mukaan vanhemmaltaan tukea, lohdutusta tai kiitosta. (Nurmi ym., 2006.) Piantan, Nimetzin & Bennetin (1997) tutkimuksessa ilmeni, että äidin ja lapsen korkea vuorovaikutuksen taso lisäsi lapsen sosiaalisia taitoja vertaistensa kanssa sekä itsehillintää ja sietokykyä turhautumista vastaan. Äidin ja lapsen vuorovaikutuksen todettiin siis olevan suoraan yhteydessä lapsen kompetenssiin (Pianta ym., 1997).

Perheiden monimuotoisuus on yleisempää tänä päivänä, kuin aikaisemmin. Lapsella voi olla biologisia sisaruksia (molemmat vanhemmat ovat samat), puolisisaruksia (toinen vanhemmista on sama). Välttämättä lapsella ei ole lainkaan biologisia sisaruksia, mutta silti lapsi tuntee vastaavaa sisaruussuhdetta uusioperheen kautta tulleisiin sisarpuoliin (American Academy of Pediatrics, 2015). Sisarussuhteiden kautta lapsi harjoittelee ja työstää omia sosiaalisia, emotionaalisia sekä kognitiivisia taitoja. Sisarussuhde edesauttaa ymmärtämään toisten tunteita ja ajatuksia yhdessä vietettyjen hetkien kautta, kuten esimerkiksi leikin lomassa. Yhdessä toimimalla lapsi oppii tunteiden säätelyä sekä ristiriitojen ratkaisemista. (Howe & Recchia, 2014.) Edellä mainittujen taitojen lisäksi lapsi harjoittelee ja oppii antamista sekä jakamista toisten kanssa. Sisarussuhteissa ilmenee usein mallioppimista, jossa esimerkiksi nuorempi sisarus seuraa ja jäljittelee vanhemman sisaruksen tekemisiä ja sanomisia. Mallioppimisen kautta nuoremman lapsen kehitys usein tapahtuu vertaisiaan aiemmin, sillä lapsi alkaa harjoittelemaan taitoja aiemmin vanhemman sisaruksen mallin avulla. (Keltikangas-Järvinen, 2012.) Azmitian ja Hesserin (1993) tutkimuksessa havaittiin, että nuoremmat sisarukset jäljittelevät ja seuraavat ongelmatilanteissa mieluummin vanhempia sisaruksiaan, kuin vertaisiaan. Lisäksi vanhemmat sisarukset ohjaisivat mielellään nuorempia sisaruksiaan ongelmatilanteiden ratkaisemisessa. Samassa tutkimuksessa mainitaan myös lapsien, joilla on sisaruksia, antaneen enemmän spontaanisti selityksiä sekä positiivista palautetta erilaisissa asiayhteyksissä, kuin vertaisensa. (Azmit & Hesser, 1993.)

## 3.2 Lapsen sosiaalisen kompetenssin tukeminen päiväkodissa

Lapsen siirtyessä päiväkotiin, kasvavat hänen sosiaaliset tapahtumansa sekä kontekstinsa (Nurmi ym., 2006). Neitola ja Koivula (2020) mainitsevat julkaisussaan varhaiskasvatuksen tärkeyden panostaa lasten sosiaalisemotionaalisen kompetenssin tukemiseen, myönteisen ilmapiirin ja vertaissuhteiden rakentamiseen sekä ehkäisemään ei-toivottua kehitystä. Sosiaalisten taitojen tukemisen ja prososiaalisuuden onnistuminen riippuvat usein varhaiskasvatuksen opettajan luomasta vuorovaikutuksesta sekä turvallisuuden tunteesta lapsiin. Lapsille tulisi myös selittää, millaista käytöstä heiltä odotetaan. Esimerkkien ja käytännön kautta he oppivat tärkeitä taitoja ja toistensa auttamista. (Hyson & Tyler, 2011.) Etenkin varhaiskasvatuksen arjessa tulisi avoimesti keskustella tunteista ja niiden tunnistamisesta, jotka ovat tärkeitä sosiaalisen ja emotionaalisen kehityksen kannalta. Avoimella keskustelulla pyritään tukemaan lasten tunteiden säätelyn kehittymistä sekä tunnistamaan ja nimeämään erilaisia tunnetiloja ja käyttäytymistapoja. (Neitola & Koivula, 2020.)

Hujala (2002) kuvailee lapsikeskeisen ohjaustyylin korostavan lapsen ajattelua. Lapsen kehityksen kannalta on tärkeää, että lapsella on positiivinen käsitys omista taidoistaan. Positiivisen minäkäsityksen on tutkittu vähentävän käyttäytymisongelmia sekä lisäävän emotionaalisia taitoja. (Nurmi ym., 2006.) Päiväkodin henkilökunnan sekä lapsen välisellä vuorovaikutuksella on merkitystä lapsen sopeutumisen sekä pedagogisen hyvinvoinnin kannalta. Positiivisen suhteen on tutkittu auttavan lasta, joka käyttäytyy häiritsevästi tai jolla on vaikeuksia koulumenestyksen kanssa. Aikuisen ja lapsen välinen lämmin emotionaalinen suhde vaikuttaa lapsen sosiaaliseen kompetenssiin. (Hamre & Pianta, 2001.) Henkilökunnan ja etenkin opettajan luonteenpiirteillä on suuri merkitys ryhmän ilmapiiriin. Tutkimukset ovat osoittaneet, että opettajien oma kyvykkyysuskomus on yhteydessä ohjaustyyliin. Opettajat, jotka uskovat olevansa hyvin kyvykkäitä, näkevät usein oppilaansa positiivisemmin ja ovat heidän kanssaan läheisempiä. (Pakarinen ym., 2009.) Split ja Koomen (2009) mainitsevat julkaisussaan, että aikuisen ja lapsen välinen positiivinen ja lämmin emotionaalinen yhteys on tärkeä koulumenestyksen kannalta. Positiivinen ja lämmin vuorovaikutus toimii usein suojaavana tekijänä, kun taas negatiivinen vuorovaikutus saattaa olla riskitekijä. Opettajan ja lapsen välisen hyvän vuorovaikutussuhteen on tutkittu edistävän lapsen sosiaalis-emotionaalista toimintaa sekä edistävän akateemisia kykyjä. (Spilt & Koomen, 2009.) Ladd, Birch ja Buhs (1999) ovat tutkineet opettaja-oppilas suhdetta ja tuloksista ilmeni, että tytöt sekä kognitiivisesti kehittyneemmät lapset osallistuvat useammin luokan toimintoihin sekä

kehittävät tukevia sosiaalisia suhteita luokkahuoneessa. Aggressiivisesti ja häiritsevästi käyttäytyvät lapset aiheuttavat usein hankalia ja riitaisia suhteita vertaisiinsa ja opettajiinsa nähden. Lisäksi heidän käyttäytymiseensä joudutaan puuttumaan useammin, kuin sosiaalisesti taitavien oppilaiden käyttäytymiseen. (Stipek, 2006.)

Ryhmän sisäisen vuorovaikutuksen lisäksi myös yhteistyö vanhempien kanssa on todettu vaikuttavan prososiaalisuuteen. On tärkeää, että esimerkiksi tunnetaitoja harjoitellaan ja koetaan niin kotona, kuin päiväkodissa. (Hyson & Tyler, 2011.) Mäntymaa, Luoma, Puura ja Tamminen (2003) korostavat julkaisussaan, että päivähoidossa ja lapsia koskevissa päätöksissä huomioitaisiin etenkin tunnesuhteiden jatkuvuus sekä varhaisen vuorovaikutuksen tukeminen (Mäntymaa ym., 2003). Varhaiskasvattajan tulisi tietoisesti pohtia jokaisen lapsen näkökulmia, kokemuksia, tarpeita ja tunteita. Edellä mainittujen lisäksi varhaiskasvattaja pohtii myös omia ajatuksia ja toimintaansa vuorovaikutustilanteissa. Näiden keinojen avulla aikuinen rakentaa myötätuntoisen ja turvallisen suhteen lapseen. Sensitiivinen suhtautumistapa sekä turvallinen vuorovaikutussuhde luovat pohjan, jolle rakennetaan lapsen kaverisuhteet ja ryhmän turvallisuus. Tätä varhaiskasvattajan työotetta kutsutaan mentalisaatioksi, jonka kautta pystytään lisäämään lapsen näkökulman huomioimista sekä aikuisten, niin kodin kuin työntekijöiden, välistä yhteistyötä. (MLL 2017, 5.) Lisäksi olisi hyvä, että lapset, nuoret sekä vanhemmat saavat osallistua heitä koskeviin ratkaisuihin (Ruutu, 2019).

### 3.3 Sosiaalisessa kompetenssissa ilmenevät sukupuolierot

Sukupuolella on tärkeä merkitys persoonallisuuden sekä identiteetin muodostumisessa ja se onkin kaikista selkein valintaperuste esimerkiksi ystävien suhteen. Etenkin tilanteissa, jossa ikätoverit ovat läsnä, sukupuolierot tulevat esille kaikista vahvimmin. Pojat käyttäytyvät usein rajummin ja aktiivisemmin kuin tytöt, jotka ovat rauhallisempia ja lähempänä aikuisia. Tytöt ovat myös riippuvaisempia aikuisen hyväksynnästä kuin pojat. Sukupuolien merkitystä on havaittu jo 2–3-vuotiailla lapsilla, josta se jatkuu koko lapsuusiän läpi. (Salmivalli, 2005.) Päiväkodissa ja koulussa on tärkeää, että ryhmätilassa rohkaistaan tyttöjä sekä poikia osallistumaan tasavertaisesti luokan toimintaan, sillä jokainen meistä kehittyy yksilöllisellä tavallaan (Brewer, 1998; Jarasto & Sinervo, 1997).

Junttila ja kollegat (2006) havaitsivat MASK-mittaria testatessaan, että tytöt saavuttivat poikia korkeammat keskiarvopisteet yhteistyötaidoissa ja empatiassa, kun taas alhaisemmat pisteet impulsiivisuudessa ja häiritsevyydessä. Pakarisen ja kollegoiden (2018) tekemä tutkimus sosiaalisen kompetenssin yhteydestä kieleen ja lukutaitoon havaittiin olevan yhtenäisiä tuloksia Junttilan ja kollegoiden tutkimuksien kanssa.

Baillargeon ja kumppanit (2011) sekä Moffit kumppaneineen (2001) ovat tutkineet ihmisten prososiaalista käyttäytymistä. Tuloksien mukaan prososiaalinen käyttäytyminen alkoi kehittyä jo 17 kuukauden ikäisenä ja kehittyminen kasvoi huomattavasti 2 ikävuoden iässä, jonka jälkeen se taas tasaantui. Lisäksi tyttöjen kehittyminen ilmeni poikia huomattavasti aikaisemmin. (Baillargeon ym., 2011.) Miehillä antisosiaalinen käyttäytyminen oli suurempaa kuin naisilla. Tuloksista heijastui antisosiaalisen käyttäytymisen yhteys alhaiseen emotionaalisuuteen sekä korkeamman negatiivisen emotionaalisuuden tasoon. (Moffit, Caspi, Rutter & Silva, 2001.)

Itsesäätelytaitojen ja sukupuolten välistä yhteyttä on tutkittu yllättävän vähän. Vallotin ja Ayoubin (2011) tutkimuksessa havaittiin, että 14 kuukauden ikäisenä tytöillä ja pojilla oli sama itsesäätelyn taitotaso. Vasta tämän ikäkauden jälkeen kehityspolut erkanivat ja pojilla todettiin olevan enemmän vaihtelua itsesäätelytaitojen kehittämisessä. (Vallotin & Ayoubin, 2011.) Veijalaisen ja kollegoiden (2017) tutkimuksessa todettiin, että heikot itsesäätelykyvyt ovat suoraan yhteydessä myös lapsen tuen tarpeeseen varhaiskasvatuksessa sekä poikien itsesäätelytaidot olivat tyttöjä heikompia. Piotrowskin, Lapierren ja Linebargerin (2013) tutkimuksessa oli samoja viitteitä poikien heikkoihin itsesäätelytaitoihin. Heidän tutkimuksessaan ilmeni myös, että vanhemmilla on suuri merkitys lapsen itsesäätelykykyyn. Esimerkiksi läsnä olevat vanhemmat luottivat omaan kasvatustyyliinsä enemmän, joka heijastui lasten parempina itsesäätelytaitoina. (Piotrowsk, Lapierre & Linebarger, 2013.)

# 4 Tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, miten lasten sosioemotionaaliset taidot näkyvät huoltajien ja varhaiskasvatushenkilöstön arvioinneissa ja miten ne eroavat keskenään. Tarkemmin tarkastelussa oli vanhempien koulutustaustan vaikutus lasten sosiaaliseen kompetenssiin. Lisäksi tutkimuksessa tarkasteltiin kahden eri tutkimuskerran tuloksia ja vertailtiin sosiaalisen kompetenssin kehittymistä tällä ajanjaksolla.

Tutkimus käsittää Rinnalla-hankkeessa kerätyn aineiston, joka sisälsi päiväkotihenkilöstön sekä huoltajien arviointeja 3–6-vuotiaista lapsista. Sosiaalisen kompetenssin arviointi kohdistui sosiaalisten taitojen sekä emootioiden ja käyttäytymisen osa-alueille (ks. kuvio 1).

Tutkimus pyrkii vastaavaan seuraaviin kysymyksiin:

1. Miten varhaiskasvatushenkilöstö ja vanhemmat arvioivat lasten sosiaalisia taitoja eri mittauskerroilla?
   1.1. Miten varhaiskasvatushenkilöstö arvioi lasten yhteistyötaitoja ja empatiaa?
   1.2. Miten vanhemmat arvioivat lasten yhteistyötaitoja ja empatiaa?
   1.3. Miten arviot eroavat toisistaan?
2. Miten varhaiskasvatushenkilöstö ja vanhemmat arvioivat lasten emootioita ja käyttäytymisen säätelyä eri mittauskerroilla?
   2.1. Miten varhaiskasvatushenkilöstö arvioi lasten impulsiivisuutta ja häirintää?
   2.2. Miten vanhemmat arvioivat lasten impulsiivisuutta ja häirintää?
   2.3. Miten arviot eroavat toisistaan?
3. Onko vanhempien koulutustaustalla yhteyttä lasten sosiaaliseen kompetenssiin?
   3.1. Onko vanhempien koulutustaustalla yhteyttä lasten sosiaalisten taitojen osalta?
   3.2. Onko vanhempien koulutustaustalla yhteyttä lasten emootioiden ja käyttäytymisen säätelyn osalta?

# 5 Tutkimuksen toteuttaminen

## 5.1 Tutkimusote ja -konteksti

Tämä tutkimus toteutettiin sekundaariaineistolla, eli tutkimuksessa oli hyödynnetty muiden keräämää aineistoa. Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2018) mainitsevat teoksessaan, että sekundaariaineistot ovat usein eduksi alkuperäiselle projektille. Tutkija joutuu usein muokkaamaan sekundaariaineistoja sekä kytkemään ne omiin tutkimusintresseihin. Tutkimuksessa käytettiin Rinnalla -hankkeessa (Neitola, Aerila & Kauppinen 2020, https://sites.utu.fi/rinnalla/) päiväkotien henkilökunnalta ja lasten huoltajilta kerättyä aineistoa. Rinnalla -hanke oli samalla tutkimus-, kehittämis- sekä täydennyskoulutushanke. Rinnalla -hankkeessa keskitytään lasten sosiaalisemotionaaliseen oppimiseen ja sen edistämiseen käyttämällä taide- ja kerrontalähteisiä menetelmiä sekä hyödynnetään mentorointimenetelmää varhaiskasvatuksen henkilöstön täydennyskoulutuksessa. Hanke toteutettiin pitkittäistutkimuksena vuosina 2018–2020 ja siihen osallistui yhteensä kymmenen varhaiskasvatuksen yksikköä.

Aineistonkeruu toteutettiin osana kokeellista tutkimusta, jonka yhteydessä tämä arviointi toteutettiin. Rinnalla -hankkeen tekemä kokeellinen osuus liittyi Deep talk-menetelmään, jolla tarkoitetaan arvojen, asenteiden ja etiikan kielen oppimisen menetelmää. Deep talk-menetelmälle ominaista on erilaiset kertomukset, joita toistetaan kerta toisensa jälkeen sekä tarinoita pyritään tukemaan erilaisilla esineillä. (Rinnalla-hanke https://sites.utu.fi/rinnalla/ .) Kokeellisessa tutkimuksessa usein mitataan yhden muuttujan vaikutusta toiseen muuttujaan sekä muutoksia mitataan numeerisesti sekä pyritään kontrolloimaan muita muuttujia. Kokeellisen tutkimuksen lisäksi tutkimuksessa oli Survey-tutkimukselle ominaisia piirteitä, sillä kyselylomakkeen kysymykset olivat osittain strukturoituja, eli vastausvaihtoehdot olivat valmiiksi laadittuja (Hirsjärvi ym., 2018). Strukturoitujen kysymysten etuna oli se, että kaikki kysymykset voidaan kysyä haastateltavilta samalla tavalla sekä he ymmärtävät kysymykset samalla tavalla (Vilkka 2007, 15).

Kyseiselle sekundaariaineistolle parhaiten soveltui kvantitatiivinen eli määrällinen tutkimus, sillä tutkimusaineiston arviointilomake toteutettiin puolistruktuoidulla sekä struktuoiduilla kysymyksillä. Kvantitatiivisissa tutkimuksissa ollaan usein kiinnostuneita erityisesti eri ryhmien ja tekijöiden, eli muuttujien, välisistä yhteyksistä ja riippuvuuksista. Näiden lisäksi kiinnostusta herättävät erilaiset ilmiöt ja niihin liittyvät tekijät. (Tähtinen, Laakkonen &

Broberg, 2020.) Kvantitatiivisessa tutkimuksessa tietoja tarkastellaan ja käsitellään numeerisesti sekä tulokset ilmaistaan esimerkiksi tunnuslukuina. Oleellisimmat numerotiedot pyritään myös selittämään sanallisesti sekä kuvaamaan, miten asiat ovat sidoksissaan toisiinsa. Lisäksi määrällisellä tutkimuksella pyritään vastaamaan kysymyksiin, kuinka paljon, kuinka moni ja kuinka usein. (Vilkka, 2007.) Keskeistä kvantitatiivisessa tutkimuksessa on aiempi teoria, käsitteiden määrittäminen, hypoteesit, aineiston keruu ja sen soveltuvuus määrälliseen sekä numeeriseen mittaamiseen, koehenkilöiden valinta sekä taulukoiden ja tilastollisten kuvioiden muodostaminen havaintoaineiston pohjalta (Hirsjärvi ym., 2018). Määrällinen tutkimus pyrkii myös löytämään kausaalisuhteita, eli syy-seuraus-suhteita, jolloin jokin oletettu syy selittäisi tietyn seurauksen (Vilkka, 2007). Tunnuslukujen lisäksi aineistoa voidaan tutkia syvällisemmin esimerkiksi vuorovaikutussuhteiden kautta (Heikkilä, 2014). Teoriaosuuden kautta pyritään selittämään säännönmukaisuutta sekä antamaan tarkempaa ymmärrystä kyseisestä ilmiöstä (Hirsjärvi ym., 2018).

## 5.2 Tutkimuksen osallistujat ja tutkimuksen toteuttaminen

Tämän tutkimuksen osallistujat olivat Rinnalla-hankkeeseen osallistuneiden päiväkotien lapsia, joiden sosiaalista kompetenssia heidän huoltajansa ja varhaiskasvatushenkilöstö ovat arvioineet lapsikohtaisten lomakkeiden avulla. Päiväkotiryhmät osallistuivat hankkeen kokeellisen tutkimuksen osioon ja osana kokeellista tutkimusta kerättiin henkilökuntaa ja vanhempia koskeva aineisto osallistuvien lasten osalta. Kyseessä oli otantatutkimus, jossa tutkittiin vain osa perusjoukosta (Heikkilä, 2014). Otannan valikoinnissa käytettiin systemaattista ryväsotanta-menetelmää, eli tutkimukseen valikoidut päiväkotiryhmät valikoituvat tarkoituksen mukaisella otannalla edustamaan hankkeessa mukana olleita kuntia. Haastateltavat päiväkotiryhmät sijaitsivat Varsinais-Suomessa.

Aineiston tiedonkeruumenetelmänä oli kyselylomakkeet, jotka toteutettiin paperiversiona. Kyselylomakkeet soveltuvat aineiston keräämiseen, kun tutkitaan esimerkiksi henkilökohtaisia asioita, kuten asenteita ja käyttäytymistä (Vilkka, 2007). Rinnalla -hankkeen kyselylomake koostui kolmesta osiosta, joita olivat taustatiedot, lapsen käyttäytyminen toisten lasten parissa sekä lapsen toiminta toisten lasten parissa. Tässä tutkimuksessa on hyödynnetty aineiston taustatietoja sekä lapsen käyttäytymistä toisten lasten parissa -osiota, joka perustuu MASK-Sosiaalisen kompetenssin monitahoarviointiin.

Kyselylomake koostui puolistuktuoiduista sekä struktuoiduista kysymyksistä, joissa hyödynnettiin suljettuja sekä avoimia kysymyksiä. Avointen kysymysten avulla pyritään saamaan esiin uusia näkökulmia, joita kyselylomakkeen laatija ei ole etukäteen osannut muodostaa (Hirsjärvi ym., 2018). Avoimia kysymyksiä hyödynnettiin taustatiedot-osiossa, jossa varhaiskasvatushenkilöstön lomakkeessa kysyttiin lapsen ikää, äidinkieltä, sukupuolta ja päiväkotiryhmää, kun taas huoltajien lomakkeessa kysyttiin näiden lisäksi hoitoajan kestoa, sisarusten lukumäärää sekä vanhempien koulutustaustaa. Kyselylomakkeessa lasten sosiaalista kompetenssia mitattiin asenneasteikon avulla, eli Likert-asteikolla. Lapsen käyttäytymistä toisten lasten parissa, eli sosiaalista kompetenssia, arvioitiin 4-portaisella Likert-asteikolla.

Tutkimukseen osallistuminen oli täysin vapaaehtoista. Vanhemmille ja varhaiskasvatushenkilöstölle toimitettiin tietosuojaseloste sekä tiedote tutkimustoiminnasta, jonka jälkeen vanhemmat antoivat suostumuksensa tutkimukseen itsensä sekä lastensa puolesta. Saatuaan osallistuneiden suostumukset, varhaiskasvatushenkilöstölle sekä vanhemmille jaettiin päiväkodin kautta saatekirje sekä kyselylomakkeet paperiversiona. Henkilöstön tuli arvioida tutkimukseen osallistuneet lapset niin, että yhtä lasta arvioi aina kaksi opettajaa tai opettaja ja lastenhoitaja. Henkilöstön sekä vanhempien tuli täyttää kyselylomakkeesta taustatietojen lisäksi lapsen käyttäytymistä ja lapsen toimintaa toisten kanssa koskeva lomake. Henkilöstöllä ja vanhemmilla oli kaksi viikkoa aikaa vastata kyselyyn sekä kyselylomake tuli palauttaa päiväkotiin suljetussa kirjekuoressa, josta tutkijat kävivät ne henkilökohtaisesti hakemassa.

Tutkimus toteutettiin pitkittäistutkimuksena ja aineiston keruu toteutettiin kyselylomakkeilla kahteen otteeseen samoilla varhaiskasvatusryhmillä marraskuussa 2019 sekä tammikuussa 2020. Pitkittäistutkimuksella halutaan usein selvittää, miten asiat tai ilmiöt ovat muuttuneet kyseisellä aikavälillä (Hirsjärvi ym., 2018). Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin molempia mittauskertoja sekä näiden mittauskertojen välistä muutosta lasten sosiaalisessa kompetenssissa. Tutkimukseen osallistuneet lapset käsiteltiin heidän yksityisyyttään suojellen anonyymeina ja heistä käytettiin koodikielenä ”lapsi 1, lapsi 2…”. Lisäksi osallistuneita päiväkotiryhmiä tai tarkempia paikkakuntia ei mainita. Tässä tutkimuksessa hyödynnettiin viiden päiväkotiryhmän aineistoa ja mukana oli 74 lasta, joita heidän huoltajansa sekä varhaiskasvatushenkilöstö ovat arvioineet. Lapsiryhmien kokonaismäärä oli 97, joten 76,3 % lapsista osallistui kyseiseen tutkimukseen. Tutkittavat lapset ovat syntyneet vuosina 2012–

2015 ja lapset olivat tutkimuksen aikaan 3-6-vuotiaita (ka = 66 kk eli 5,5 v). Tutkimukseen osallistuneista lapsista tyttöjä oli 37 (50 %) ja poikia 37 (50 %).

## 5.3 Mittareiden reliabiliteetti ja validiteetti

Luotettavuuden kannalta keskeisimpiä tarkastelukohteita ovat reliabiliteetti sekä validiteetti, joiden arviointiin voidaan kvantitatiivisessa tutkimuksessa käyttää erilaisia mittaus- ja tutkimustapoja (Hirsjärvi ym., 2018). Reliabiliteetilla viitataan tutkimuksen toistettavuuteen, jolla pyritään ei-sattumanvaraisiin tuloksiin (Hirsjärvi ym., 2018; Metsämuuronen, 2009). Reliaabeleita tutkimuksia ovat esimerkiksi kahden eri tutkijan saadut vastaavat tulokset tai kahtena eri tutkimuskertana saadut vastaavat tulokset (Hirsjärvi ym., 2018). Luotettavuutta pyrittiin lisäämään tarkkaan laadituilla tutkimuskysymyksillä sekä siihen peilautuvalla aiemmalla teoria- ja tutkimustaustalla. Lisäksi luotettavuuteen vaikuttavat tiedonkeruu, tulosten syöttö sekä niiden huolellinen käsittely. (Heikkilä, 2014.) Validiteetilla viitataan luotettavuuteen ja siihen, tutkitaanko asiaa tarkoituksenmukaisesti. Validiteetin avulla pyritään myös yleistettävyyteen, jolloin ulkoisia uhkia pyritään tehokkaasti eliminoimaan. Tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttavat esimerkiksi käsitteiden oikeellisuus sekä valikoitunut teorian osuus ja sen sisältö. (Metsämuuronen, 2009.) Tähtinen ja kollegat (2020) mainitsevat teoksessaan, että tulosten tulkinnan sekä analysoinnin pitäisi olla mahdollisimman monipuolista, jolloin tutkimustulosta voidaan raportoida tarpeeksi luotettavasti.

Tässä tutkimuksessa tulosten keruuseen ja syöttöön ei voitu vaikuttaa, mutta tutkimusaineistoa käsiteltiin huolellisesti ja tarkasti SPSS-ohjelmistolla. Lisäksi tutkimuksen toteutus ja sen eteneminen on pyritty selittämään yksityiskohtaisesti reliabiliteetin takaamiseksi. Yksittäisistä muuttujista muodostettiin summamuuttujia, joiden luotettavuutta voidaan mitata Cronbachin alfan avulla (Tähtinen ym., 2020; Valli, 2015). Tutkimuslomakkeen lapsen käyttäytyminen toisten lasten kanssa -osiossa perustui MASK-menetelmään, jossa oli 13 väittämää lapsen toiminnasta muiden lasten kanssa. Nämä 13 väittämää jaettiin neljään eri summamuuttujaan, jotka muodostettiin MASK-sosiaalisen kompetenssin monitahoarviointia mukaillen (taulukko 1). Nämä summamuuttujat olivat yhteistyötaidot, empatia, impulsiivisuus sekä häiritsevyys.

TAULUKKO 1. Sosiaalisen kompetenssin neljä osa-aluetta MASK-arviointia mukaillen (Kaukiainen ym. 2005, 15).

| Yhteistyötaidot | Empatia | Impulsiivisuus | Häiritsevyys |
|---|---|---|---|
| Tarjoaa apua muille | Osaa olla hyvä kaveri | Hänellä on ”lyhyt pinna” | Härnää ja tekee pilaa muista lapsista |
| Osallistuu innokkaasti yhteiseen toimintaan | Ottaa huomioon muiden lasten tunteet | Saa raivokohtauksia ja kiukunpuuskia | Välttelee ja riitelee muiden lasten kanssa |
| Tekee yhteistyötä muiden lasten kanssa | Osoittaa muille, että hyväksyy heidät | Ärsyyntyy helposti | Häiritsee ja ärsyttää muita lapsia |
| | | | Toimii ajattelematta |

Cronbachin alfan arvojen tulisi sijoittua 0,60–0,85 välille ja arvon ollessa lähempänä numeroa yksi, on muuttujat yhdenmukaisempia keskenään (Tähtinen ym., 2020). Tässä tutkimuksessa summamuuttujien (ks. taulukko 1) Cronbachin alfat jakautuivat seuraavasti: yhteistyötaidot ($\alpha = 0{,}591$), Empatia ($\alpha = 0{,}788$), Impulsiivisuus ($\alpha = 0{,}734$) ja häiritsevyys ($\alpha = 0{,}736$). Huomataan, että ainoastaan yhteistyötaidot jäävät raja-arvojen alapuolelle, mutta tämäkin arvo on tarpeeksi lähellä alinta raja-arvoa, jotta muuttujista voidaan muodostaa summamuuttujat.

## 5.4 Aineiston analyysi

Pitkittäistutkimuksen aineistosta muodostettiin havaintomatriisi, jossa jokaisen lapsen havainnot kirjattiin havaintotaulukkoon. Lasten yksityisyyttä kunnioittaen tutkimukseen osallistuville lapsille luotiin koehenkilönumerot (1-74). Lisäksi havaintotaulukkoon merkittiin muuttujien lisäksi aineistonkeruu kerrat vanhempien ja henkilöstön vastauksien yhteyteen ”Vanhempi 1, vanhempi2, henkilöstö 1, henkilöstö 2”. Havaintotaulukkoa analysoitiin IBM SPSS Statistics 27 -ohjelmalla. SPSS-ohjelmalla käytettiin aineistolle sopivia tilastollisia analyysimenetelmiä, jotka esitellään myöhemmin tässä alaluvussa. Tutkimusdatassa oli satunnaisia puuttuvia arviointeja, jotka korvattiin kyseisen muuttujan havaintoarvojen mediaaneilla.

Kaikkien kolmen tutkimuskysymyksen (lasten sosiaaliset taidot, emootioiden ja käyttäytymisen säätely sekä vanhempien koulutustausta) kohdalla normaalijakauma ei toteutunut, joten aineistoa analysoitiin ei-parametrisillä *Mann Whitney U* ja *Wilcoxonin* -testeillä. Varhaiskasvatushenkilöstön ja vanhempien arviointeja analysoidessa lasten

sosiaalisesta kompetenssista hyödynnetään *Mann Whitney U*-testiä, joka soveltuu kahden ryhmän välisten erojen vertailuun. Vertailtavien ryhmien jakauman tulisi olla samankaltainen sekä järjestysasteikollinen, vaikka normaalijakauma ei toteutuisi. (Tähtinen ym., 2020.) Testin tulkinnat ovat samanlaiset kuin parametrisessä t-testissäkin, jossa *p-arvo* ja *Cronbachin alfa* ovat oleellisia aineiston analysoinnin kannalta. Lisäksi muuttujan jakaumasta saadaan tietoa sijaintiluvuilla, eli keskiarvon ja moodin avulla. (Vilkka, 2007.)

Vanhempien koulutustaustan ja lasten sosiaalisen kompetenssin välistä yhteyttä tarkastellessa vanhempien koulutustausta jaettiin kahteen summamuuttujaan, jotka olivat alempi koulutusaste ja ylempi koulutusaste. Alempaan koulutusasteeseen kuuluivat ne, joiden äiti tai isä eivät olleet suorittaneet jatkotutkintoa tai olivat suorittaneet ainoastaan keskiasteen (ammatti- tai perustutkinto). Ylempään koulutusasteeseen kuuluivat ne, joiden äiti tai isä olivat suorittaneet alemman korkea-asteen (opisto), alemman korkeakouluasteen (AMK, kanditaatti), ylemmän korkeakouluasteen (ylempi AMK, maisteri) tai tutkijakoulutuksen. Vanhempien koulutustaustan ja sosiaalisen kompetenssin yhteyttä mitattaessa käytettiin Wilcoxon -testiä. Testin etuina on sen soveltuvuus järjestysasteikollisille muuttujille, eikä parametristen testien oletuksien täydy täyttyä (Tähtinen ym., 2020).

# 6 Tutkimuksen tulokset

Vanhemmille ja varhaiskasvatushenkilöstölle jaetut kyselylomakkeet koostuivat taustatiedoista sekä 13 sosiaalisen kompetenssin väittämästä. Tämän tutkimuksen kannalta oleellisimmat taustamuuttujat Rinnalla -hankkeen kyselylomakkeesta olivat lasten sukupuoli sekä vanhempien koulutustausta, jotka ovat esitelty taulukossa 2.

TAULUKKO 2. Vanhempien kyselylomakkeen taustamuuttujat

| Vastaajat (N=74) | | f(n) | f(%) |
|---|---|---|---|
| **Sukupuoli** | tyttö | 37 | 50 |
| **(n=74)** | poika | 37 | 50 |
| **Äidin peruskoulutus** | peruskoulu | 35 | 47,3 |
| **(n=64)** | ylioppilastutkinto | 29 | 39,2 |
| **Äidin jatkokoulutus** | ei jatkotutkintoa | 1 | 1,4 |
| **(n=64)** | keskiaste | 32 | 43,2 |
| | alin korkea-aste | 3 | 4,1 |
| | alempi korkeakouluaste | 14 | 18,9 |
| | ylempi korkea-aste | 12 | 16,2 |
| | tutkijakoulutus | 1 | 1,4 |
| | jokin muu | 1 | 1,4 |
| **Isän peruskoulutus** | peruskoulu | 47 | 63,5 |
| **(n=64)** | ylioppilastutkinto | 17 | 23 |
| **Isän jatkokoulutus** | ei jatkotutkintoa | 4 | 5,4 |
| **(n=64)** | keskiaste | 41 | 55,4 |
| | alin korkea-aste | 2 | 2,7 |
| | alempi korkeakouluaste | 11 | 14,9 |
| | ylempi korkea-aste | 4 | 5,4 |
| | jokin muu | 2 | 2,7 |

## 6.1 Lasten sosiaaliset taidot varhaiskasvatushenkilöstön ja vanhempien arvioimana

Lasten sosiaalisia taitoja arvioitiin MASK-sosiaalisen kompetenssin monitahoarvioinnilla, jonka mukaan sosiaaliset taidot jaetaan yhteistyötaitojen ja empatian osa-alueisiin. Varhaiskasvatushenkilöstö ja vanhemmat arvioivat lasten yhteistyötaitoja kysymyksillä: *”Tarjoaa apua muille lapsille”, ”Osallistuu innokkaasti yhteiseen toimintaan”* sekä *”Tekee yhteistyötä muiden lasten kanssa”*. Empatiataitoja taas arvioitiin kysymyksillä: *”Osaa olla hyvä kaveri”, ”Ottaa huomioon muiden lasten tunteet”* sekä *”Osoittaa muille lapsille, että hyväksyy heidät”.* Vanhempien ja varhaiskasvatushenkilöstön arviointeja analysoitiin *Mann Whitney U* -testillä sekä arvioiden välisiä eroavaisuuksia *Wilcoxonin* -testillä.

### 6.1.1 Lasten yhteistyötaidot ja empatia varhaiskasvatushenkilöstön arvioimana

Varhaiskasvatushenkilöstö arvioi lasten sosiaalista kompetenssia, niin että yhtä lasta arvioi aina kaksi varhaiskasvatuksen opettajaa tai opettaja ja lastenhoitaja. Ensimmäisellä havainnointikerralla vuonna 2019 varhaiskasvatushenkilöstö arvioi 53 lasta (N= 74) ja jälkimmäisellä kerralla vuonna 2020 varhaiskasvatushenkilöstö arvioi 72 lasta (N= 74). Puutteelliset arvioinnit täydennettiin kyseisten summamuuttujien mediaaneilla.

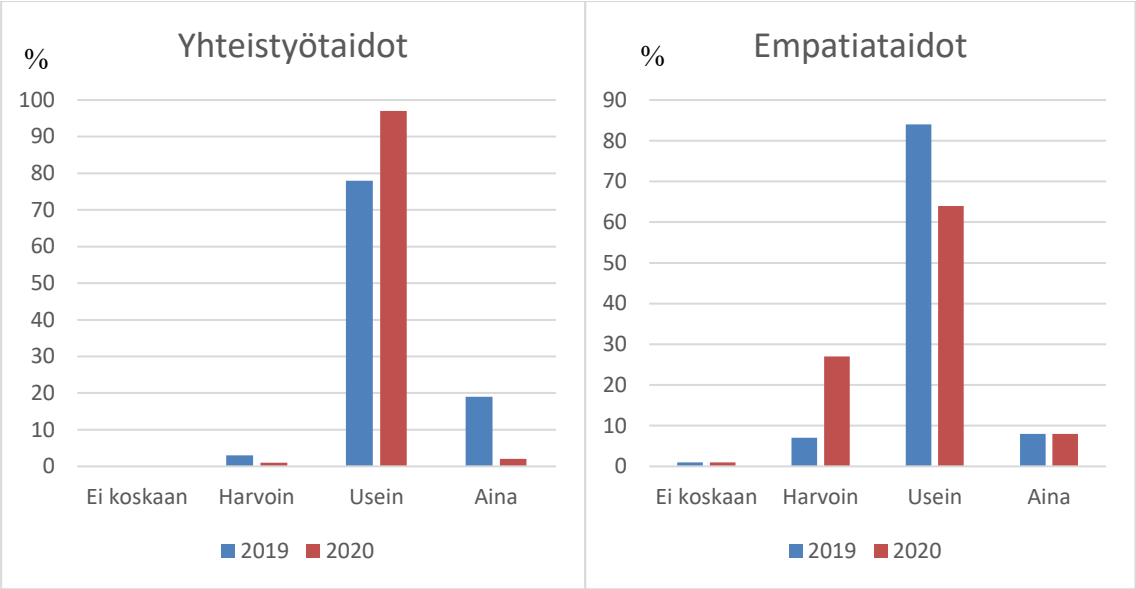
Tytöt saivat varhaiskasvatushenkilöstöltä keskimääräisesti poikia korkeammat arvioinnit yhteistyötaidoissa ja empatiassa (taulukko 3). Varhaiskasvatushenkilöstö arvioi vuonna 2019 yhteistyötaidot tyttöjen osalta korkeammiksi, kuin poikien. Tyttöjen keskiarvo oli 3,13 (Md = 3,00) ja poikien 2,86 (Md = 2,99), mutta molemmat pyöristyvät numeroon 3, eli arvioon ”usein”. Tyttöjen sijaluku oli 44 ja poikien 31, eli tytöt olivat selkeästi yhteistyötaitomuuttujan keskikohdan vahvemmalla puoliskolla verrattuna poikiin, jotka jäävät keskikohdan heikommalle puoliskolle. Vuonna 2020 keskiarvot laskivat hieman tytöillä 2,92:een (Md = 3,00) ja pojilla 2,66:een (Md = 2,79). Tyttöjen ja poikien sijaluvut pysyivät suhteellisen samana kuin edellisenä mittauskertana. Mann Whitney U -testin mukaan ensimmäisellä arviointikerralla vuonna 2019 sukupuolten välinen ero oli tilastollisesti merkitsevä*, U (72) = 450,5 , Z = -2,58, p = ,010*, r = -0,30*. Jälkimmäisellä mittauskerralla, vuonna 2020, sukupuolten välinen ero ei ollut tilastollisesti merkitsevä, *U(72) = 508,5, Z = -1,94, p = ,052, r = -0,23*.

TAULUKKO 3. Varhaiskasvatushenkilöstön antamat arvioinnit lasten yhteistyötaidoista ja empatiasta.

| (N = 74) | | | ka | Md | kh | Mann-Whitney U |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Yhteistyötaidot | 2019 | tytöt | 3,12 | 3,00 | 0,36 | Mann-Wh.450,5 p=,010* |
| (n = 74) | | pojat | 2,86 | 2,99 | 0,48 | |
| | 2020 | tytöt | 2,92 | 3,00 | 0,61 | Mann-Wh.508,5 p=,052 |
| | | pojat | 2,66 | 2,79 | 0,66 | |
| Empatia | 2019 | tytöt | 3,11 | 3,01 | 0,26 | Mann-Wh.556,5 p=,149 |
| (n = 74) | | pojat | 2,90 | 3,00 | 0,51 | |
| | 2020 | tytöt | 2,80 | 3,00 | 0,55 | Mann-Wh.567,0 p=,187 |
| | | pojat | 2,71 | 2,67 | 0,55 | |

*Tilastollisesti merkitsevä, kun p<,05

Empatiataitojen kohdalla varhaiskasvatushenkilöstö arvioi tytöt empaattisemmaksi, kuin pojat (taulukko 3). Vuonna 2019 tytöt saivat keskiarvoksi 3,11 (Md = 3,01), kun taas pojat 2,90 (Md = 3,00). Tyttöjen sijaluku oli 41, kun taas poikien 34. Tytöt olivat siis empatiataitomuuttujan keskikohdan vahvemmalla puolella, kun taas pojat heikommalla puolella. Vuonna 2020 henkilöstön antamat arvioinnit lasten empatiataidoista laskivat hieman. Tytöt saivat keskiarvoksi 2,80 (Md = 3,00) ja pojat 2,71 (Md = 2,67). Tyttöjen ja poikien sijaluvut pysyivät samanlaisina kuin aiemmalla mittauskerralla. Mann Whitney U-testin mukaan sukupuolten välinen ero empatiataidoissa ei ollut tilastollisesti merkitsevä vuosina 2019 *U(72) = 556,5, Z = -1,44, p = ,149, r = -0,168;* ja 2020 *U(72) = 567,0, Z = -1,32, p = ,187, r = -0,153*.




KUVIO 2. Varhaiskasvatushenkilöstön antamat arvioinnit prosentuaalisesti lasten yhteistyötaidoista ja empatiasta.

Verratessa henkilöstön antamia arviointeja lasten yhteistyötaidoista huomataan, että ensimmäisellä mittauskerralla, vuonna 2019, lapsista neljäviidesosaa (78 %) sai arvion *”Usein”* ja vain yksineljäsosaa (19 %) arvion *”Aina”* (kuvio 2). Toisella mittauskerralla, vuonna 2020, henkilöstön antamat arvioinnit muuttuivat hieman, sillä edelliskertaan verrattuna yhä useampi (97 %) lapsista sai arvion *”Usein”* ja vain 2 % lapsista sai arvion ”*Aina*”. Empatiataitojen arviointeja verratessa ensimmäisellä mittauskerralla, vuonna 2019, henkilöstön antamista arvioinneista reilu neljäviidesosaa (84 %) lapsista sai arvion *”Usein”*, kun taas ainoastaan yksi lapsista sai arvioinnin *”Ei koskaan”*. Huomataan, että jälkimmäisellä arviointikerralla, vuonna 2020, yhä useampi lapsi sai *”Harvoin”* arvion (27 %) ensimmäisellä kerralla saadun *”Usein”* sijaan. *”Ei koskaan”* ja *”Aina”* saaneiden lasten prosentuaaliset osuudet pysyivät ennallaan.

### 6.1.2 Lasten yhteistyötaidot ja empatia vanhempien arvioimana

Vanhempien kohdalla perheet täyttivät kyselylomakkeen yhdessä. Lasten sosiaalista kompetenssia arvioitiin samoilla kysymyksillä kuin varhaiskasvatushenkilöstön lomakkeissa. Ensimmäisellä mittauskerralla, vuonna 2019, 62 vanhempaa täytti kyselylomakkeen (N=74), kun taas jälkimmäisellä kerralla, vuonna 2020, 57 vanhempaa täytti kyselylomakkeen. Puutteelliset arvioinnit täydennettiin kyseisten summamuuttujien mediaaneilla.

Vanhempien arviointien mukaan ensimmäisellä mittauskerralla vuonna 2019 tyttölapset saivat vanhemmiltaan keskiarvoksi 3,20 (Md = 3,14) ja poikalapset vanhemmiltaan 3,08 (Md =

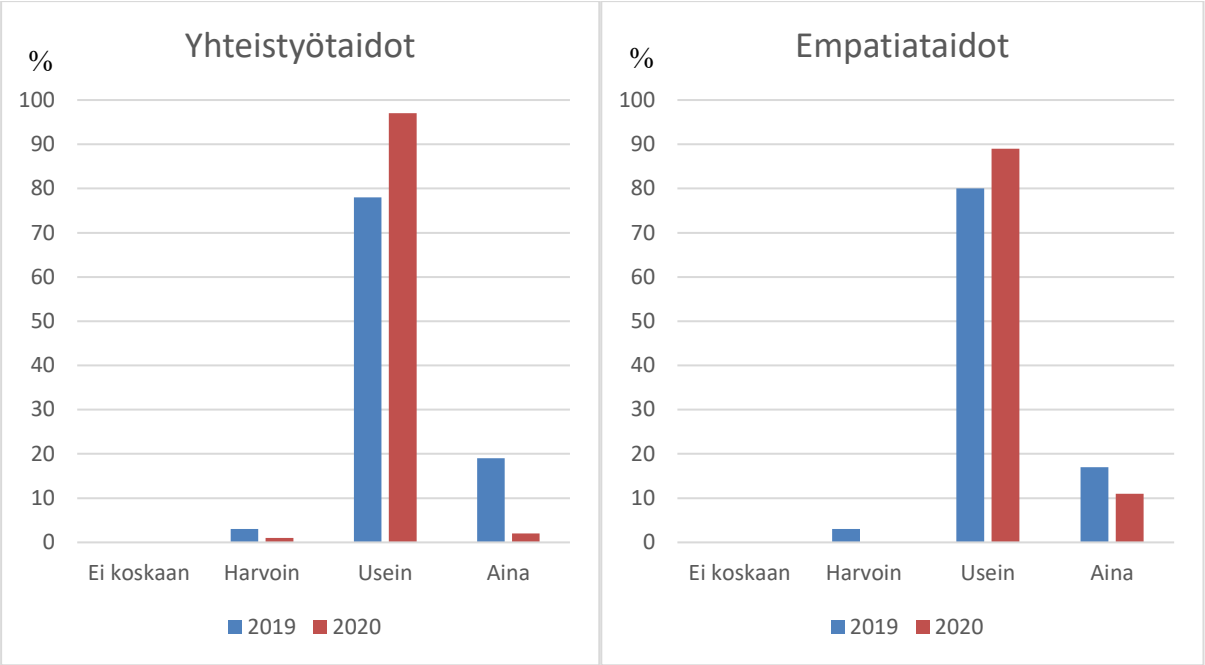
3,00) (taulukko 4). Tyttöjen keskimääräinen sijaluku oli 41 ja poikien 35, eli tytöt olivat selkeästi yhteistyötaitomuuttujan keskikohdan vahvemmalla puolella ja pojat heikommalla puolella. Vuonna 2020 vanhempien arvioinnit lapsistaan laskivat hieman edellisiin tuloksiin nähden. Tyttöjen keskiarvo laski 3,05:een (Md = 3,00) ja poikien 3,07:een (Md = 3,06). Lisäksi sijaluvuissa tapahtui muutosta, sillä tyttöjen sijaluku laski 36:een, kun taas poikien luku nousi 39:n. Tämä tarkoittaa sitä, että vuonna 2020 pojat olivat yhteistyötaitomuuttujan keskikohdan vahvemmalla puolella, kun taas edellisellä mittauskerralla tytöt olivat vahvemmalla puoliskolla. Mann Whitney U-testin mukaan sukupuolten välinen ero yhteistyötaidoissa ei ollut tilastollisesti merkitsevä vuosina 2019 *U (72) = 570,0, Z = -1,27, p = ,204 r = -0,148* ja 2020 *U (72) = 646,5, Z = 0,43, p = ,669, r = 0,050.*

TAULUKKO 4. Vanhempien antamat arvioinnit lasten yhteistyötaidoista ja empatiasta.

| (N = 74) | | | ka | Md | kh | Mann Whitney U |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Yhteistyötaidot | 2019 | tytöt | 3,20 | 3,14 | 0,30 | Mann-Wh.570,0 p=,204 |
| (n = 74) | | pojat | 3,08 | 3,00 | 0,39 | |
| | 2020 | tytöt | 3,05 | 3,00 | 0,24 | Mann-Wh.646,5 p=,669 |
| | | pojat | 3,07 | 3,06 | 0,21 | |
| Empatia | 2019 | tytöt | 3,19 | 3,16 | 0,40 | Mann-Wh.608,0 p=,394 |
| (n = 74) | | pojat | 3,12 | 3,00 | 0,38 | |
| | 2020 | tytöt | 3,20 | 3,32 | 0,29 | Mann-Wh.621,0 p=,470 |
| | | pojat | 3,16 | 3,00 | 0,30 | |

*Tilastollisesti merkitsevä, kun p<,05

Yhteistyötaidoista poiketen, vanhempien antamat arviot lasten empatiataidoista nousivat arviointikertojen välillä (taulukko 4). Vuonna 2019 vanhemmat antoivat tyttölapsilleen keskiarvoksi 3,19 (Md = 3,16) ja poikalapsilleen 3,12 (Md = 3,00). Tyttöjen sijaluku oli 40 ja poikien 35, joten tytöt olivat empatiataitomuuttujan keskikohdan vahvemmalla puoliskolla ja pojat heikommalla puoliskolla. Toisella mittauskerralla, vuonna 2020, vanhempien arvioinnit lapsistaan nousivat hieman edellisiin tuloksiin nähden. Tyttölapsien keskiarvo nousi 3,20:n (Md = 3,32) ja poikien 3,16:n (Md = 3,00). Sijaluvut pysyivät molemmilla mittauskerroilla samoina. Mann Whitney U-testin mukaan sukupuolten välinen ero empatiataidoissa ei ollut tilastollisesti merkitsevä vuosina 2019 *U (72) = 608,0, Z = -,85, p = ,394 r = -0,100* ja 2020 *U (72) = 621,0, Z = -,72, p = ,470 r = -6,219.*




KUVIO 3. Vanhempien antamat arvioinnit prosentuaalisesti yhteistyötaidoista ja empatiasta.

Vanhempien antamia arviointeja verratessa yhteistyötaitojen osalta ensimmäisellä mittauskerralla, vuonna 2019, kukaan lapsista ei saanut vanhemmiltaan arviota *”Ei koskaan”* (kuvio 3). Sen sijaan melkein neljäviidesosaa (78 %) sai vanhemmiltaan arvion *”Usein”* sekä yksiviidesosa (19 %) sai arvion *”Aina”*. Jälkimmäisellä mittauskerralla, vuonna 2020, vanhemmat antoivat pääasiassa (97 %) *“Usein”* arviointeja lapsilleen eikä kukaan lapsista saanut arviota *“Ei koskaan”*. Empatiataitojen osalta ensimmäisellä mittauskerralla, vuonna 2019, kukaan lapsista ei saanut vanhemmiltaan arviota *”Ei koskaan”,* mutta sen sijaan neljäviidesosaa (80 %) sai arvion *“Usein”*. Toisella arviointikerralla, vuonna 2020, kukaan lapsista ei saanut vanhemmiltaan arviota *”Ei koskaan”* tai *“Harvoin”*. Sen sijaan yhä useampi (89 %) vanhemmista antoi lapselleen arvion *“Usein”*.

### 6.1.3 Varhaiskasvatushenkilöstön ja vanhempien arviointien eroavaisuudet

Vanhempien arviot lasten yhteistyötaidoista olivat samasuuntaisia kuin varhaiskasvatushenkilöstön. Wilcoxonin testin avulla saadaan myös selville, että yhteistyötaidot ovat positiivisia erotuksia, eli lasten yhteistyötaidot ovat muuttuneet positiivisempaan suuntaan (2019 $Z = -3{,}25$ $p = 0{,}001$ $r = 0{,}27$; 2020 $Z = -3{,}69$ $p < 0{,}001$ $r = 0{,}30$). Poikalasten kohdalla vanhemmat arvioivat lapsensa enemmän yhteistyötaitoisiksi (2019 Md = 3,00; 2020 Md = 3,06) kuin varhaiskasvatushenkilöstö (2019 Md = 3,00; 2020 Md = 2,79). Tyttölasten kohdalla vanhempien (Md = 3,14) ja henkilöstön (Md = 3,00) arvioinnit

erosivat vuonna 2019 kerätyssä aineistossa, kun taas vuonna 2020 ne olivat molemmilla arvioitsijoilla samat (Md = 3,00).

Lasten empatiataitojen kohdalla vanhempien ja varhaiskasvatushenkilöstön arvioinnit olivat samansuuntaisia, lukuun ottamatta vuoden 2020 arviointeja, joissa lasten empatiataidot erosivat suuremmin. Wilcoxonin testin mukaan empatiataidot ovat positiivisia erotuksia, eli lasten empatiataidot ovat muuttuneet positiivisempaan suuntaan (2019 Z = -2,15 p = ,032 r = 0,18; 2020 Z = -4,84 p < 0,001 r = 0,40). Poikien kohdalla vuoden 2019 arvioinneissa vanhemmat (Md = 3,16) arvioivat lapsensa hieman empaattisemmaksi kuin henkilöstö (Md = 3,01). Vuoden 2020 arvioinneissa vanhempien (Md = 3,00) ja henkilöstön (Md = 2,67) erot olivat huomattavasti suuremmat edelliseen vuoteen verrattuna. Tyttölasten kohdalla molemmilla mittauskerroilla vanhemmat (2019 Md = 3,16; 2020 Md = 3,32) arvioivat lapsensa hieman empaattisemmiksi kuin henkilöstö (2019 Md = 3,01; Md = 3,00).

## 6.2 Lasten emootioiden ja käyttäytymisen säätely varhaiskasvatushenkilöstön ja vanhempien arvioimana

Lasten emootioita ja käyttäytymisen säätelyä arvioitiin myös MASK-sosiaalisen kompetenssin monitahoarvioinnilla, jossa emootiot ja käyttäytymisen säätely jaetaan impulsiivisuuden ja häirinnän osa-alueisiin. Varhaiskasvatushenkilöstö ja vanhemmat arvioivat lasten impulsiivisuutta kysymyksillä: ”Hänellä on lyhyt pinna”, ”Saa raivokohtauksia ja kiukunpuuskia” sekä ”Ärsyyntyy helposti”. Häiritsevää käytöstä taas arvioitiin kysymyksillä: ”Härnää ja tekee pilaa muista lapsista”, ”Välttelee ja riitelee muiden lasten kanssa”, ”Häiritsee ja ärsyttää muita lapsia” sekä ”Toimii ajattelematta”. Kuten yhteistyötaitoja ja empatiaa tarkastellessa, myös impulsiivisuuden ja häiritsevyyden kohdalla vanhempien ja varhaiskasvatushenkilöstön arviointeja analysoitiin *Mann Whitney U* -testillä sekä arvioiden välisiä eroavaisuuksia *Wilcoxon* -testillä

### 6.2.1 Lasten impulsiivisuus ja häirintä varhaiskasvatushenkilöstön arvioimana

Varhaiskasvatushenkilöstön arvioidessa lasten emootioita ja käyttäytymisen säätelyä huomataan, että tytöt ovat saaneet poikia keskiarvollisesti matalammat tulokset (taulukko 5). Vuonna 2019 varhaiskasvatushenkilöstö arvioi poikien impulsiivisuuden hieman suuremmaksi, kuin tyttöjen. Poikien keskiarvo oli 1,91 (Md = 1,81), kun taas tyttöjen 1,71

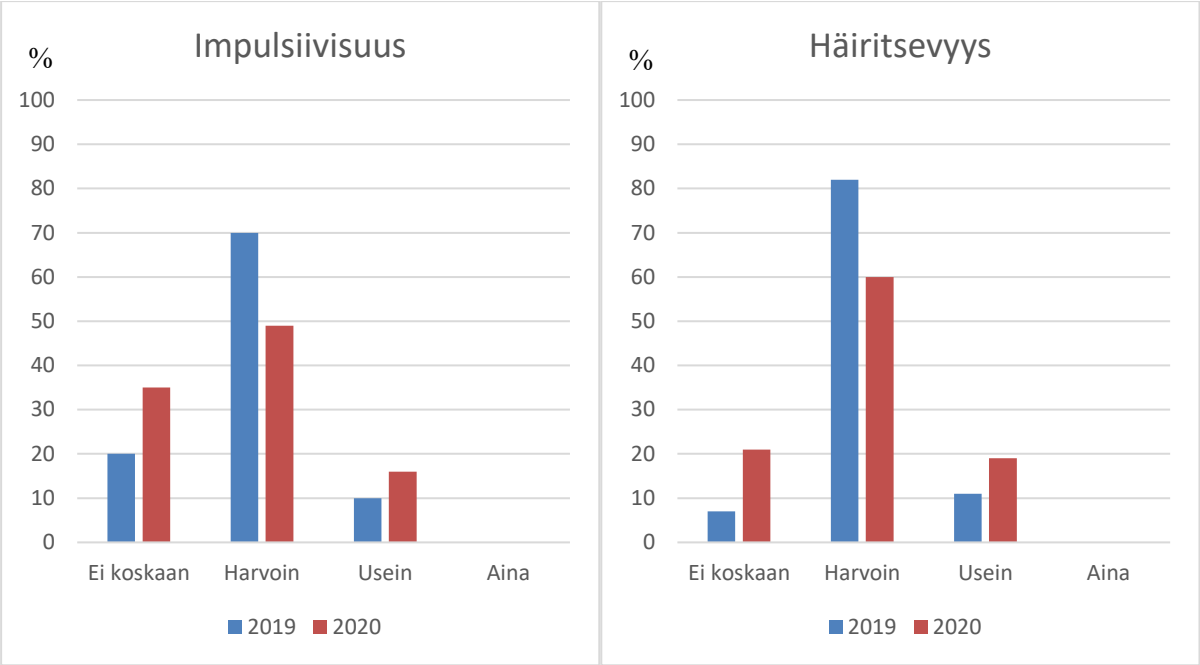
(Md = 1,81). Sijalukuja tarkasteltaessa pojat saivat sijaluvuksi 40 ja tytöt 35, joka tarkoittaa sitä, että tytöt olivat keskiarvon vahvemmalla puolella. Tämä tarkoittaa sitä, että tytöt olivat vähemmän impulsiivisempia kuin pojat. Toisella mittauskerralla arvioitaessa henkilöstön antamat arvioinnit laskivat hieman molemmilla sukupuolilla. Poikien keskiarvo laski 1,86:n (Md = 2,00) ja tyttöjen 1,71:n (Md = 1,67). Poikien ja tyttöjen sijaluvut pysyivät täysin samana, kuin edellisellä arviointikerralla. Mann Whitney U -testin mukaan sukupuolierot impulsiivisuuden osalta eivät olleet tilastollisesti merkitseviä vuosina 2019 *U (72) = 759,0, Z = 0,82, p = ,411, r = 0,096* ja 2020 *U (72)=785,0, Z = 1,10, p = ,270, r = 0,128.*

TAULUKKO 5. Varhaiskasvatushenkilöstön antamat arvioinnit lasten impulsiivisuudesta ja häirinnästä.

| (N=74) | | | ka | Md | kh | Mann Whitney U |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Impulsiivisuus | 2019 | tytöt | 1,71 | 1,81 | 0,46 | Mann-Wh. 759,0 p=,411 |
| (n=74) | | pojat | 1,91 | 1,81 | 0,49 | |
| | 2020 | tytöt | 1,71 | 1,67 | 0,60 | Mann-Wh.785,0 p=,270 |
| | | pojat | 1,86 | 2,00 | 0,64 | |
| Häiritsevyys | 2019 | tytöt | 1,84 | 1,98 | 0,34 | Mann-Wh. 933,5 p=,006* |
| (n=74) | | pojat | 2,11 | 2,00 | 0,39 | |
| | 2020 | tytöt | 1,79 | 2,00 | 0,48 | Mann-Wh.872,0 p=0,40* |
| | | pojat | 2,08 | 2,00 | 0,57 | |

*Tilastollisesti merkitsevä, kun p<,05

Häiritsevyyden kohdalla henkilöstön antamat arvioinnit olivat impulsiivisuuden kanssa samansuuntaisia (taulukko 5). Impulsiivisuudesta poiketen, tyttöjen ja poikien välinen keskiarvoero oli suurempi. Ensimmäisellä mittauskerralla, vuonna 2019, poikien keskiarvo oli 2,11 (Md = 2,00), kun taas tyttöjen 1,84 (Md = 1,98). Poikien sijaluku oli 44 ja tyttöjen 31. Varhaiskasvatushenkilöstö arvioi tytöt häiritsevyysmuuttujan keskiarvon vahvemmalle puoliskolle, kun pojat taas heikommalle puoliskolle. Toisella mittauskerralla tyttöjen ja poikien keskiarvot laskivat hieman. Vuonna 2020 poikien keskiarvo laski 2,08:n (Md = 2,00) ja tyttöjen 1,79:n (Md = 2,00). Poikien sijaluku laski yhdellä (43) kohti keskiarvoa, kun taas tyttöjen sijaluku nousi yhdellä (32). Mann Whitney U mukaan sukupuolierot olivat tilastollisesti merkitseviä molemmilla mittauskerroilla vuosina 2019 *U (72) = 933,5, Z = 2,75, p = ,006* r = 0,319* ja 2020 *U (72) = 872,0, Z = 2,050, p = ,040* r = 0,238.*




KUVIO 4. Varhaiskasvatushenkilöstön antamat arvioinnit prosentuaalisesti lasten impulsiivisuudesta ja häirinnästä.

Tarkastellessa varhaiskasvatushenkilöstön antamia arviointeja lasten impulsiivisuudesta ensimmäisellä mittauskerralla, vuonna 2019, kukaan lapsista ei saanut arviota *”Aina”* (kuvio 4). Henkilöstö antoi pääasiassa lapsille arvion *”Harvoin”* (70 %) tai *”Ei koskaan”* (20 %). Toisella mittauskerralla, vuonna 2020, henkilöstön antamat arvioinnit jakautuivat saman suuntaisesti, kuin edellisellä kerralla. Pääasiassa lapset saivat arvosanan *”Harvoin”* (49 %) ja *”Ei koskaan”* (35 %). Häiritsevää käytöstä arvioitaessa henkilöstö antoi pääasiassa ensimmäisellä mittauskerralla, vuonna 2019, lapsille arvion *”Harvoin”* (82 %) eikä kukaan lapsista saanut arviota *”Aina”*. Varhaiskasvatushenkilöstön arvioinnit jakautuivat toisella arviointikerralla hieman tasaisemmin, sillä viidesosa (21 %) oppilaista sai arvion *”Ei koskaan”,* toinen viidesosa (19 %) sai arvion *”Usein”* ja loput kolmeviidesosaa (60 %) sai arvion *”Harvoin”*.

### 6.2.2 Lasten impulsiivisuus ja häirintä vanhempien arvioimana

Vanhempien arvioidessa lastensa impulsiivisuutta ja häirintää huomataan, että tytöt ovat saaneet poikia matalammat pisteet (taulukko 6). Vanhempien arvioidessa lastensa impulsiivisuutta, olivat tytöt saaneet poikia matalammat pisteet. Ensimmäisellä mittauskerralla, vuonna 2019, tyttöjen keskiarvo oli 2,17 (Md = 2,00), kun taas poikien oli 2,29 (Md = 2,23). Tyttöjen sijaluku oli 34 ja poikien 41, eli tytöt olivat impulsiivisuusmuuttujan keskiarvon vahvemmalla puoliskolla. Toisella mittauskerralla,

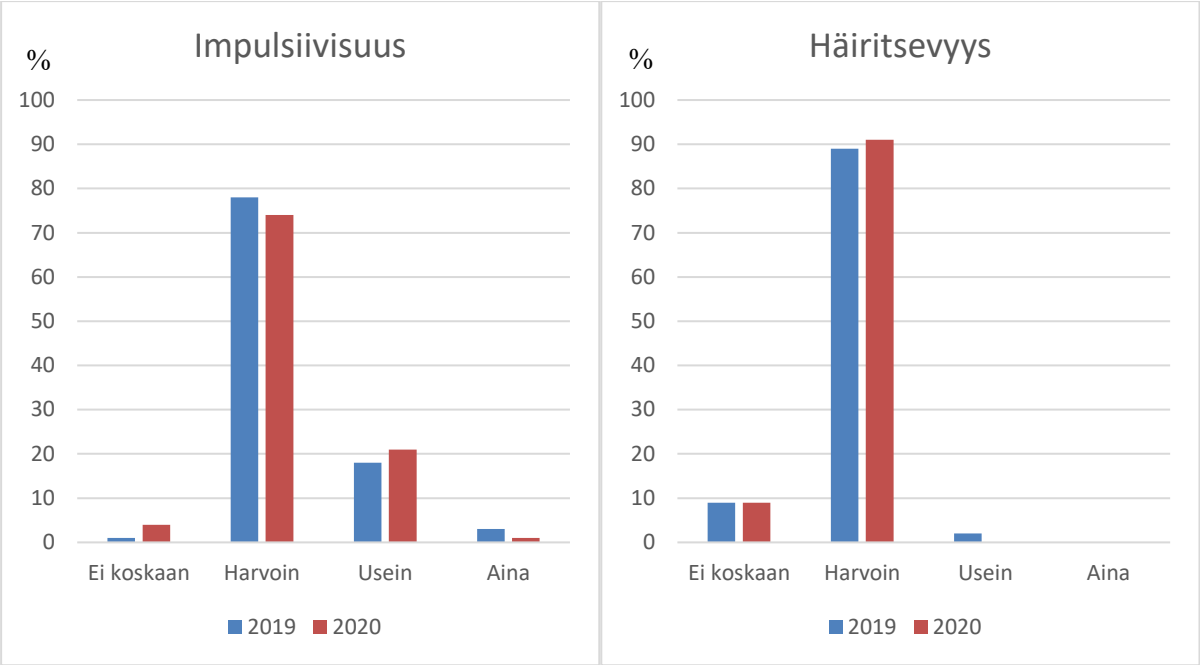
vuonna 2020, tyttöjen ja poikien keskiarvot laskivat hieman. Impulsiivisuus väheni mittauskertojen välillä, sillä tyttöjen keskiarvo laski 2,14:n (Md = 2,00) ja poikien 2,27:n (Md = 2,20). Tyttöjen ja poikien sijaluvut pysyivät suhteellisen samoina, tytöt saivat sijaluvun 33 ja pojat 42. Mann Whitney U mukaan sukupuolierot eivät olleet tilastollisesti merkitseviä impulsiivisuuden osalta vuosina 2019 *U (72) = 824,5, Z = 1,56, p = ,120, r = ,181* ja 2020 *U (72) = 842,5, Z = 1,772, p = ,076 r =,206.*

TAULUKKO 6. Vanhempien antamat arvioinnit lasten impulsiivisuudesta ja häirinnästä.

| (N=74) | | | ka | Md | kh | Mann Whitney U |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Impulsiivisuus | 2019 | tytöt | 2,17 | 2,00 | 0,36 | Mann-Wh.824,5 p=,120 |
| (n=74) | | pojat | 2,29 | 2,23 | 0,47 | |
| | 2020 | tytöt | 2,14 | 2,00 | 0,42 | Mann-Wh.842,5 p=,076 |
| | | pojat | 2,27 | 2,20 | 0,45 | |
| Häirintä | 2019 | tytöt | 1,71 | 1,80 | 0,33 | Mann-Wh.860,5 p=,052 |
| (n=74) | | pojat | 1,89 | 1,93 | 0,30 | |
| | 2020 | tytöt | 1,72 | 1,79 | 0,31 | Mann-Wh.902,5 p=,015* |
| | | pojat | 1,86 | 2,00 | 0,26 | |

*Tilastollisesti merkitsevä, kun p<,05

Vanhempien arvioidessa lastensa häiritsevyyttä, olivat tulokset huomattavasti matalampia kuin impulsiivisuutta arvioitaessa (taulukko 6). Ensimmäisellä mittauskerralla, vuonna 2019, tyttöjen keskiarvo oli 1,71 (Md = 1,80) kun taas poikien 1,89 (Md = 1,93). Tyttöjen (33) ja poikien (42) sijaluvut pysyivät impulsiivisuuden kanssa samoissa viitteissä. Vuonna 2020 tyttöjen ja poikien keskiarvot pysyivät suhteellisen samoina. Tyttöjen keskiarvo nousi 1,72:n (Md = 1,79) ja poikien laski 1,86 (Md = 2,00). Tyttöjen sijaluku laski yhdellä (32) ja poikien taas vastaavasti nousi yhdellä (43). Mann Whitney U mukaan sukupuolierot häiritsevyyden osalta olivat tilastollisesti merkitseviä toisella mittauskerralla vuonna 2020 *U (72) = 902,5, Z = 2,42, p = ,015*, r = 0,281,* mutta ei ensimmäisellä mittauskerralla vuonna 2019 *U (72) = 860,5, Z = 1,94, p = 0,052, r =0,226.*




KUVIO 5. Vanhempien antamat arvioinnit prosentuaalisesti lasten impulsiivisuudesta ja häirinnästä.

Impulsiivisuutta arvioitaessa ensimmäisellä mittauskerralla, vuonna 2019, vanhemmista vajaa neljäviidesosaa (79 %) antoi lapselleen arvion *”Harvoin”* ja vajaa yksiviidesosa (18 %) arvion *”Usein”* (Kuvio 5). Toisella mittauskerralla vanhempien arvioinnit muuttuivat hieman, sillä arvion *”Harvoin”* sai jopa 74 % lapsista. Sen sijaan *”Ei koskaan”* arvioiden määrä nousi 1 %:sta 4 %:n. Häiritsevyyttä arvioitaessa ensimmäisellä mittauskerralla lapsista suurin osa (89 %) sai vanhemmiltaan arvion *"Harvoin”*, kun taas noin kymmenesosa (9 %) sai arvion *”Ei koskaan”*. Toisella mittauskerralla kukaan lapsista ei saanut vanhemmiltaan arviota *”usein”* tai *”aina”*. Noin kymmenesosa (9 %) vanhemmista antoi arvion *”Ei koskaan”* ja yhdeksän kymmenestä (91 %) antoi arvion *”Harvoin”*.

### 6.2.3 Varhaiskasvatushenkilöstön ja vanhempien arviointien eroavaisuudet

Lasten impulsiivisuutta arvioitaessa vanhempien ja varhaiskasvatushenkilöstön arvioinnit olivat yhdensuuntaisia. Wilcoxon -testin mukaan arviot olivat tilastollisesti merkitseviä ja positiivisia erotuksia, eli ne olivat kasvaneet (2019 $Z = -5{,}20$ $p < 0{,}001$, $r = 0{,}43$; 2020 $Z = -4{,}79$ $p < 0{,}001$ $r = 0{,}40$). Poikalapsien kohdalla vanhemmat (2019 Md = 2,23; 2020 Md = 2,20) arvioivat lapsensa impulsiivisemmaksi kuin henkilöstö (2019 Md = 1,81; 2020 Md = 2,00). Ensimmäisellä mittauskerralla tulokset erosivat keskenään suuremmin kuin toisella mittauskerralla. Tyttölasten kohdalla myös vanhemmat (2019 Md = 2,00; 2020 Md = 2,00)

arvioivat lapsensa impulsiivisemmaksi kuin henkilöstö (2019 Md = 1,81; 2020 Md = 1,67), mutta tulokset erosivat keskenään suuremmin jälkimmäisellä mittauskerralla.

Lasten häiritsevyyttä arvioitaessa samankaltaisuus toistui, mutta aiemmista tuloksista poiketen, varhaiskasvatushenkilöstö arvioi lapsia häiritsevimmiksi kuin vanhemmat. Wilcoxonin testin mukaan arviot (2019 Z = -3,05 p = 0,002 r = 0,25; 2020 Z = -1,86 p = 0,062 r = 0,15) ovat ainoastaan vuonna 2019 tilastollisesti merkitseviä. Lisäksi arviot ovat negatiivisia erotuksia, eli arviot ovat laskeneet. Poikalasten kohdalla henkilöstö (2019 Md = 2,00; 2020 Md = 2,00) arvioi pojat hieman häiritsevimmiksi kuin vanhemmat (2019 Md = 1,93; 2020 Md = 2,00). Tosin jälkimmäisellä arviointikerralla arvioinnit olivat tismalleen samat. Tyttölasten kohdalla myös henkilöstö (2019 Md = 1,98; 2020 Md = 2,00) arvioi tytöt häiritsevimmiksi kuin vanhemmat (2019 Md = 1,80; 2020 Md = 1,79).

## 6.3 Vanhempien koulutustaustan yhteys lasten sosiaaliseen kompetenssiin

Vanhempien koulutustaustan yhteyttä lasten sosiaaliseen kompetenssiin tarkasteltiin riippumattoman t-testin avulla. Alaluvussa 6.3.1 tarkastellaan vanhempien koulutustaustan yhteyttä lasten yhteistyötaitoihin ja empatiaan, kun taas alaluvussa 6.3.1 tarkastellaan vanhempien koulutustaustan yhteyttä lasten impulsiivisuuteen ja häirintään. Vanhempien koulutustausta jaettiin kahteen muuttujaan: matalammin kouluttautuneihin ja korkeammin kouluttautuneihin. Tässä tutkimuksessa vanhempien koulutustaustaa tutkittiin sekä äitien että isien osalta.

### 6.3.1 Vanhempien koulutustausta ja lasten sosiaaliset taidot

Riippumattoman t-testin avulla arvioitiin, eroaako lasten sosiaaliset taidot, eli yhteistyötaidot ja empatia, matalammin koulutettujen ja korkeasti koulutettujen vanhempien välillä. Taulukosta 7 voidaan todeta, että äitien tai isien koulutustaustalla ei ollut merkitystä lasten yhteistyötaitoihin tai empatiataitoihin. Matalammin koulutettujen isien kohdalla lapset saivat korkeammat arviot yhteistyötaidoista kuin korkeasti koulutettujen isien kohdalla. Isien efektikoon ($\eta 2 = 0,001$) vaikutus oli hyvin pieni. Lisäksi matalammin koulutettujen isien ja äitien kohdalla keskihajonta oli suurempaa. Äitien kohdalla tilanne taas oli päinvastainen, sillä lapset, joiden äidit olivat korkeasti kouluttautuneita, saivat paremmat arvioinnit. Äitien efektikoon ($\eta 2 = 0,003$) vaikutus oli myös hyvin pieni.

TAULUKKO 7. Vanhempien koulutustaustan yhteys lasten sosiaalisiin taitoihin.

| | | Koulutusaste | | | | t(df) | p | Cohen's d | 95% CI |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| (N=74) | | Alempi | | Ylempi | | | | | |
| Yhteistyö-taidot | | M | SD | M | SD | | | | |
| | Isät | 3,1098 | .28164 | 3,0998 | .15413 | ,281(60) | .780 | .081 | [-.488, .650] |
| | Äidit | 3,0926 | ,26969 | 3,1194 | ,23865 | -,416 (61) | ,679 | -.105 | [-.599, .390] |
| Empatia-taidot | | | | | | | | | |
| | Isät | 3,1823 | .34854 | 3,1077 | .21649 | .801(60) | .426 | .233 | [-.339, .802] |
| | Äidit | 3,1641 | ,36282 | 3,1814 | ,26328 | -.214(61) | .831 | -.054 | [-.548, .441] |

Empatiataitojen kohdalla tulokset olivat samansuuntaisia kuin yhteistyötaitojen kohdalla (taulukko 7). Matalasti koulutettujen isien lapsilla oli suuremmat empatiataidot kuin korkeasti koulutettujen isien lapsilla. Äitien kohdalla korkeammin koulutettujen äitien lapset saivat suuremmat arviot empatiataidoista kuin matalammin koulutettujen äitien lapset. Huomattavaa on, että etenkin keskihajonnat olivat matalammin koulutetuilla äideillä ja isillä huomattavasti suuremmat kuin yhteistyötaitojen kohdalla. Efektikoon vaikutukset empatiataidoissa olivat molempien (isät $\eta 2 = 0,01$; äidit $\eta 2 = 0,0008$) vanhempien kohdalla pienet.

### 6.3.2 Vanhempien koulutustaustan sekä lasten emootiot ja käyttäytyminen

Vanhempien koulutustaustan yhteyttä lasten emootioihin ja käyttäytymiseen arvioitiin impulsiivisuuden ja häiritsevän käytöksen kautta. Lasten impulsiivisuutta tarkastellessa huomataan, että korkeammin koulutettujen isien lapset olivat saaneet matalampia pisteitä impulsiivisuudesta (taulukko 8). Matalammin koulutettujen isien lasten arvioinneissa keskihajonta oli suurempaa kuin korkeasti koulutettujen isien kohdalla. Isien efektikoon ($\eta^2 = 0,04$) vaikutukset olivat pieniä impulsiivisuuden kohdalla. Vastaavasti kuten korkeasti koulutettujen isien, myös korkeammin koulutettujen äitien lapset olivat saaneet matalampia pisteitä impulsiivisuudesta. Toisin kuin isien kohdalla, korkeasti koulutettujen äitien lasten arvioinneissa keskihajonnat olivat suurempia. Äitien efektikoon ($\eta^2 = 0,04$) vaikutukset olivat pieniä.

TAULUKKO 8. Vanhempien koulutustaustan vaikutus lasten emootioihin ja käyttäytymisen säätelyyn.

| | | Koulutusaste | | | | t(df) | p | Cohen's d | 95% CI |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| (N=74) | | Alempi | | Ylempi | | | | | |
| Impulsiivisuus | | M | SD | M | SD | | | | |
| | Isät | 2,2653 | .40212 | 2,0815 | .33253 | 1,641(60) | .106 | .476 | [-.101, 1,050] |
| | Äidit | 2,2915 | ,37192 | 2,1296 | ,39587 | 1,673(61) | .099 | .422 | [-.080, .920] |
| Häiritsevyys | | | | | | | | | |
| | Isät | 1,7969 | .30459 | 1,8072 | .23895 | -.123(60) | .903 | -.036 | [-.604, .533] |
| | Äidit | 1,8463 | ,28869 | 1,7382 | ,28362 | 1,497(61) | .140 | .373 | [-.123, .875] |

Lasten häiritsevää käyttäytymistä tarkasteltaessa huomataan, että korkeasti koulutettujen isien lasten häiritsevä käyttäytyminen oli yleisempää kuin matalasti koulutettujen isien. Matalasti koulutettujen isien kohdalla keskihajonta oli pienempää kuin korkeasti koulutettujen isien kohdalla. Isien efektikoon ($\eta^2 = 0{,}0003$) vaikutus oli lisäksi hyvin pieni. Äitien koulutustaustaa tarkastellessa huomataan, että matalasti koulutettujen äitien lapsilla häiritsevyys oli suurempaa kuin korkeasti koulutettujen äitien lapsilla. Lisäksi keskihajonnat olivat pienempiä korkeasti koulutettujen äitien lasten arvioinneissa. Äitien efektikoon ($\eta^2 = 0{,}04$) vaikutus oli pieni. Taulukosta 8 voidaan todeta, että vanhempien koulutustaustalla ei ollut merkitystä lasten emootioiden tai käyttäytymisen osalta.

# 7 Pohdinta

Tässä tutkielmassa tutkittiin kahdessa eri mittauspisteessä vanhempien ja varhaiskasvatushenkilöstön antamia arviointeja lasten sosiaalisesta kompetenssista ja niiden osa-alueista (sosiaaliset taidot sekä emootioiden ja käyttäytymisen säätely) sekä miten vanhempien koulutustausta on yhteydessä niihin. Lisäksi tarkasteltiin vanhempien ja henkilöstön antamien arviointien eroavaisuuksia ja yhtäläisyyksiä. Pohdinnassa tarkastellaan tutkielmassa saatuja tuloksia, pohditaan niiden merkitsevyyttä, tarkastellaan luotettavuutta sekä ilmaistaan jatkotutkimusideoita.

## 7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Sukupuolten välisiä eroaavaisuuksia tarkastellessa sosiaalisten taitojen osalta havaittiin, että tytöt olivat yhteistyötaitoisempia ja empaattisempia, kuin pojat. Tyttöjen ja poikien keskiarvot olivat suhteellisen lähellä toisiaan, tyttöjen saadessa hieman korkeammat arvioinnit. Tulokset varhaiskasvatushenkilöstön arvioinneissa osoittivat, että tyttöjen ja poikien yhteistyötaidoilla oli tilastollisesti merkitseviä eroja vuonna 2019. Vanhempien arvioinnit taas osoittivat, että tyttöjen ja poikien välillä ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja.

Tarkastellessa emootioiden ja käyttäytymisen säätelyn osa-alueita havaittiin, että varhaiskasvatushenkilöstön ja vanhempien arvioinneissa tytöt olivat saaneet häiritsevyydestä ja impulsiivisuudesta matalammat keskiarvot kuin pojat. Keskiarvoerot olivat pieniä impulsiivisuuden kohdalla, mutta häiritsevyyden osalta henkilökunta oli arvioinut pojat käyttäytyvän huomattavasti häiritsevämmiksi, kuin tytöt. Tulokset varhaiskasvatushenkilöstön arvioinneissa osoittavat, että tyttöjen ja poikien häiritsevyydellä oli tilastollisesti merkitseviä eroja vuonna 2019 ja 2020. Impulsiivisuuden osalta tytöillä ja pojilla ei ollut merkitseviä eroja varhaiskasvatushenkilöstön arvioinneissa. Lasten vanhempien arvioinneissa taas häiritsevyyden osalta tyttöjen ja poikien käytöserot olivat tilastollisesti merkitseviä vuonna 2019, mutta vuonna 2020 tai impulsiivisuuden osalta sukupuolten väliset erot eivät olleet tilastollisesti merkitseviä.

Itsesäätelytaidot koostuvat eri osa-alueista, jotka kehittyvät yksilöllisesti eri tahdissa sekä luovat yhdessä itsesäätelytaitojen kokonaisuuden (Aro, 2011). Erot itsesäätelyn osalta voivat olla suuria, sillä siihen liittyvät osa-alueet kehittyvät eri aikaan ja erillisinä taitoina, jotka

yhdistyvät myöhemmin (Barkley, 2011). Tyttöjen ja poikien välisiä kehityseroja on tutkittu jo pitkään ja esimerkiksi Keskisen ja Hopearuoho-Saajalan (1994) tutkimuksessa todettiin pojilla esiintyvän enemmän häiriökäyttäytymistä kuin tytöillä, jotka selittyvät sosiaalisilla sekä ympäristötekijöillä. Pojat ovat alttiimpia ympäristön stressitekijöille, joita voivat olla esimerkiksi vanhempien avioero tai työttömyys (Keskinen & Hopearuoho-Saajala, 1994). Tässä tutkimuksessa saadut tulokset olivat yhteneviä Veijalaisen ja kollegoiden (2017) tutkimukseen, jossa todettiin tyttöjen itsesäätelytaitojen olevan huomattavasti parempia kuin poikien. Lisäksi Matthews ja kollegoiden (2009) tutkimuksessa itsesäätelytaitoja mitattiin CBRS mittarin lisäksi HTKS-mittarilla ja sukupuolierot olivat selkeitä tyttöjen ollessa vahvempia kuin poikien. Tutkimustulokset olivat yhteneviä Junttilan ja kollegoiden (2006) sekä Pakarisen, Salmisen, Lerkkasen ja Von Suchodoletzin (2018) tutkimuksien kanssa, joissa tytöt saivat poikia korkeammat keskiarvopisteet yhteistyötaidoissa ja empatiassa sekä alhaisemmat pisteet impulsiivisuudessa ja häirinnässä. Tässä tutkimuksessa esiin tulleet tyttöjen ja poikien keskiarvoerot voivat selittyä sukupuolten eri aikaisella kehityksellä, sillä tyttöjen on arvioitu kehittyvän poikia nopeammin.

Varhaiskasvatushenkilöstön ja vanhempien arviointeja verratessa havaittiin, että vanhemmat arvioivat lapsensa enemmän yhteistyötaitoisiksi, empaattisemmaksi ja impulsiivisemmaksi, kuin varhaiskasvatushenkilöstö. Toimiessaan muiden lasten kanssa, lapsi harjoittelee empatiaan kuuluvia taitoja, jotka edesauttavat esimerkiksi toisten auttamisessa sekä asettuessa toisen asemaan. (Denhamn ym., 2003.) Tyttölasten kohdalla varhaiskasvatushenkilöstön ja vanhempien arvioinnit olivat samat vuonna 2020, kun taas vuonna 2019 vanhemmat arvioivat tyttölapsensa yhteistyötaitoisimmiksi, kuin varhaiskasvatushenkilöstö. Impulsiivisuuden kohdalla poikalasten kohdalla tulosten eroavaisuus oli ensimmäisellä arviointikerralla suurempaa, kun tyttölasten kohdalla taas eroavaisuudet olivat keskenään suurempia jälkimmäisellä arviointikerralla. Lasten häiritsevää käytöstä arvioitaessa huomattiin, että varhaiskasvatushenkilöstö arvioi lapset käyttäytyvän häiritsevämmin, kuin vanhemmat. Impulsiivisuuden kohdalla poikalasten kohdalla tulosten eroavaisuus oli ensimmäisellä arviointikerralla suurempaa, kun tyttölasten kohdalla taas eroavaisuudet olivat keskenään suurempia jälkimmäisellä arviointikerralla. Lasten häiritsevää käytöstä arvioitaessa huomattiin, että varhaiskasvatushenkilöstö arvioi lapset käyttäytyvän häiritsevämmin, kuin vanhemmat.

Tuloksia tarkastellessa tulee kiinnittää huomiota myös siihen, että osa-alueet, kuten impulsiivisuus, voidaan nähdä myös temperamenttipiirteinä (Junttila ym., 2006).

Temperamenttipiirteitä pidetään usein pysyvinä ominaisuuksia, joita voidaan kuitenkin harjoitella ja kehittää (Repo, 2013). Onkin tärkeää, että kyseisiä temperamenttipiirteitä ei arvoiteta, vaan haasteita ja käyttäytymistä tarkastellaan monipuolisesti eri näkökulmista sekä huomioitaisiin ympäristön merkitys (Kuorelahti & Lappalainen, 2017; Repo, 2013). Häiritsevä käytös usein näyttäytyy aggressiivisena ja kiusaavana käytöksenä, joka edellyttää rajoja ja rakkautta (Repo, 2013). Else-Questin ym. (2006) mukaan lapsen sosiaalinen ympäristö saattaa selittää sosiaalisen kompetenssin kehitystä enemmän kuin edellä mainittu synnynnäinen temperamentti. Lisäksi ympäristö ja sukupuolisidonnainen biologinen kypsyys ohjaavat tyttöjen ja poikien sosiaalisen kompetenssin kehittymistä monin tavoin (Martin ym., 2002). Kaukiainen ja kollegat (2005) mainitsevat teoksessaan, että usein läheiset liioittelevat arvioitavan myönteisiä piirteitä ja vähättelevät negatiivisia piirteitä. Myös tässä tutkimuksessa vanhemmat arvioivat lapsiaan myönteisemmin kuin varhaiskasvatushenkilöstö. Tutkimuksen tuloksia saattaa selittää myös varhaiskasvatuksen ryhmäkoot, jossa sosiaalisia kontakteja toisten henkilöiden ja ympäristön kanssa tulee enemmän kuin kotioloissa. Laajat sosiaaliset kontaktit sekä ympäristötekijät saattavat aiheuttaa päiväkotiympäristössä enemmän ärsykkeitä impulsiiviseen ja häiritsevään käytökseen, joita ei välttämättä kotioloissa esiinny. Lisäksi sisarusten lukumäärällä saattaa olla vaikutusta lasten sosiaaliseen kompetenssin kehittymiseen, sillä lapset, joilla on sisaruksia, harjoittavat sosiaalisen kompetenssin taitoja vertaisiensa kanssa myös kotona.

Tutkielmassa tarkasteltiin lisäksi vanhempien koulutaustan yhteyttä lasten sosiaaliseen kompetenssiin. Tuloksia tarkastellessa havaittiin, että vanhempien koulutustaustalla ei ollut yhteyttä lasten yhteistyötaitoihin. Lasten yhteistyötaitoja tarkastellessa huomio kiinnittyi erityisesti siihen, että lapset, joiden isät olivat matalammin koulutettuja, saivat korkeammat arviot yhteistyötaidoista. Tulokset olivat päinvastaisia äitien kohdalla, sillä lapset, joiden äidit olivat korkeammin kouluttautuneita, saivat paremmat arvioinnit yhteistyötaidoista. Lasten empatiataitojen kohdalla vanhempien koulutustaustalla oli samansuuntaisia vaikutuksia, kuin yhteistyötaitojen kohdalla. Lapset, joiden isät olivat matalasti kouluttautuneita, olivat empatiataitoisempia, kuin lapset, joiden isät olivat korkeasti kouluttautuneita. Äitien kohdalla tulokset olivat päinvastaisia, sillä lapset, joiden äidit olivat korkeasti kouluttautuneita, saivat lapset paremmat arvioinnit empatiataidoista.

Lasten impulsiivisuutta tarkastellessa huomattiin, että korkeammin kouluttautuneiden vanhempien lapset eivät olleen niin impulsiivisia, kuin matalasti kouluttautuneiden lasten vanhemmat. Impulsiivisuuden lisäksi matalasti kouluttautuneiden äitien lapset käyttäytyivät

häiritsevämmin, kuin korkeasti kouluttautuneiden äitien lapset. Tulokset olivat päinvastaisia korkeasti kouluttautuneiden isien kohdalla, sillä heidän lastensa häiritsevä käytös oli yleisempää, kuin matalasti kouluttautuneiden isien. Piotowskin, Lapierren ja Linebargerin (2013) tutkimuksessa todettiin itsesäätelytaitojen olevan yhteyksissä perheen matalatuloisuuteen, mutta tässä tutkimuksessa vanhempien koulutustaustan ja sosiaalisen kompetenssin välillä ei ollut yhteyttä. Lisäksi Jalovaaran ja Andersson (2018) totesivat myös äidin matalan koulutuksen sekä muutosten yhteydestä, joita ei tämän tutkimuksen kautta löytynyt.

Äidin korkealla koulutustasolla on todettu olevan vaikutusta lapsen osallistumiseen erilaisiin harrastustoimintoihin ja kerhoihin, jotka edesauttavat lapsen kasvua ja kehitystä (Kaikkonen & Hakulinen-Viitanen, 2012). Neitolan (2011) tutkimuksessa vanhemmat arvostivat lasten harrastuksia nimenomaa sosiaalisten suhteiden vuoksi, jossa lapset pääsevät kehittämään sosiaalisia taitojaan. Vähäisistä sosiaalisista kontakteista vapaa-ajalla voi seurata eriytyneisyyden tunnetta, yksinäisyyttä sekä hankaloittaa uusien kaverisuhteiden syntymistä (Karvonen & Salmi, 2016). Olisikin tärkeää, että perheillä olisi kattavat mahdollisuudet osallistua erilaisiin kerho- ja harrastustoimintaan rahallisesta tilanteesta huolimatta. Lisäksi varhaiskasvatus- ja perusopetuksessa harjoiteltaisiin säännöllisesti tunne- ja vuorovaikutustaitoja, jonka kautta lapset pääsisivät kehittämään omaa sosiaalista kompetenssiaan.

## 7.2 Tutkimuksen luotettavuus, rajoitukset ja eettisyys

Tutkimuksessa pyritään aina tuottamaan luotettavaa tietoa sekä välttämään virheiden syntyä. Tutkimuksen luotettavuutta kuvaavat validiteetti ja reliabiliteetti (ks. luku 5.3). Lasten sosiaalista kompetenssia mitattiin MASK-monitahoarviointi oppilaan sosiaalisesta kompetenssista, joka on kehitetty mittaamaan sosiaalista kompetenssia kyselylomakkeiden kautta. MASK-arvioinnin taustalla on School Social Behavior Scale (SSBS) -menetelmä, jonka avulla on maailmanlaajuisesti tunnettu arviointimenetelmä. (Vauras ym., 2004.) Saatujen tutkimustulosten yleistettävyyttä lisää myös se, että tutkimuksen aineisto on kerätty MASK-arvioinnin avulla, jota on käytetty useassa tutkimuksessa (mm. Junttila ym., 2006; Joronen & Salmi, 2012; ks. myös pro gradu -tutkielmat Kemppainen, 2010; Nikkola, 2022; Kuusisto, 2020).

Luotettavaan tutkimustulokseen vaikuttaa myös tarpeeksi suuri ja edustava tutkimusaineisto. Tutkimukseen osallistui 74 lasta, joista tyttöjä oli 37 (50 %) ja poikia 37 (50 %) yhteensä viidestä eri Satakunnan varhaiskasvatusyksiköstä. Otoskokoa voidaan pitää tarpeeksi laajana kvantitatiivista pro gradu -tutkielmaa varten. Lisäksi puoliksi jakautunut sukupuolijakauma lisää tutkimuksen luotettavuutta. Tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa on huomioitava, vaikka samoja lapsia on arvioitu kahdesti, niiden välinen aikajakso oli suhteellisen lyhyt. Lisäksi vanhempien koulutustausta on jaoteltu kahteen osioon, jotka olivat alempi koulutustaso ja ylempi koulutustaso. Jatkotutkimuksissa olisi yleistettävyyden kannalta rikkaampaa jaksottaa aineistonkeruupäivät pidemmälle aikavälille, valita tutkimukseen osallistuvia lapsia laajemmalta ikähaarukalta sekä tarkentaa koulutustasoon liittyviä kysymyksiä.

On tärkeää myös huomioida, että lasten sosiaalista kompetenssin on haastava arvioida. MASK-monitahoarviointilomakkeessa vastausvaihtoehdot ovat ”Ei koskaan”, ”Harvoin”, ”Usein” sekä ”Erittäin usein”, joita ihmiset käsittävät eri tavalla. Ei voida olla varmoja siitä, onko varhaiskasvatushenkilöstö ja vanhemmat käsittäneet esimerkiksi käsitteen ”Usein” samalla tavalla. Lisäksi on hyvä pohtia sitä, kuinka paljon vastauksiin vaikutti se, minkälainen viikko lapsilla oli takana. Arviointilomaketta ei ollut rajattu tietylle aikavälille, esimerkiksi ”Arvioi lapsen sosiaalista kompetenssia viimeisen kahden viikon ajalta”.

Tutkimuksen eettisyyttä pohdittaessa tulee huomioida aineiston hankintaa, tutkimusaineistoa, tutkimuksen luotettavuutta sekä ihmisarvoja koskevat normit. Aineiston hankintaan osallistuneiden henkilöiden ihmisarvon suojelua koskevat tietyt normit, joiden kautta pyritään turvaamaan heidän itsemääräämisoikeutensa, vahingoittumattomuutensa sekä yksityisyytensä. Lain mukaan lapsilla ei ole täysvaltaista itsemääräämisoikeutta päättää osallistumisesta tutkimuksiin, vaan siihen tarvitaan huoltajan tai lapsen edustajan lupa. Lisäksi on kunnioitettava lapsen omaa tahtoa, eli pelkästään huoltajan tai edustajan suostumus ei riitä tutkimukseen osallistumiseen. (Kuula, 2011.)

Tutkimukseni on osa laajempaa Rinnalle -hanketta (2018–2020). Hankkeesta tiedotettiin vierailukäynnein ja tiedottein kuntien varhaiskasvatuksen johtoa sekä mukaan tulleita päiväkoteja. Lisäksi hankkeen tutkimusosuus kävi läpi Turun yliopiston eettisen toimikunnan arvioinnin. Hankkeen toimijat lähettivät vanhemmille ja päiväkotien henkilöstölle tutkimustiedotteet, tietosuojaselosteen sekä tutkimukseen suostumuslomakkeet. Tutkimukseen osallistuminen oli täysin vapaaehtoista. Arviointilomakkeet kulkivat

varhaiskasvatusyksikön kautta, josta Rinnalla -hankkeen tutkijat ne hakivat. Aineistonkeruumenetelmästä pyrittiin tekemään mahdollisimman yksinkertainen ja miellyttävä, jotta perheillä ei olisi suurta kynnystä osallistua. Kaikki arviointilomakkeen tiedot syötettiin SPSS-järjestelmään, jossa lapsille annettiin myös koehenkilönumerot, jotta he eivät ole identifioitavissa tutkimuksessa.

## 7.3 Tutkimuksen merkitys ja jatkotutkimusehdotukset

Tämän tutkielman tarkoituksena oli verrata huoltajien ja varhaiskasvatushenkilöstön välisiä arviointeja lasten sosiaalisesta kompetenssista ja tarkastella sitä, onko vanhempien koulutustaustalla yhteyksiä lasten sosiaaliseen kompetenssiin. Saadut tulokset olivat samansuuntaisia aiempien tutkimusten kanssa (mm. Junttila ym., 2006) ja vahvistivat käsitystä siitä, että tytöt saavat keskimäärin poikia korkeammat keskiarvopisteet yhteistyötaitojen ja empaattisuuden kohdalla sekä matalammat pisteet impulsiivisuudesta ja häiritsevästä käytöksestä.

Lapsen kokonaisen hyvinvoinnin, oppimisen ja sosiaalisen sopeutumisen yksi tärkeimmistä tekijöistä on sosiaalinen kompetenssi (Ladd, 2005). Lapsen suhteet vertaisiinsa alkavat muodostua jo varhaisessa vaiheessa (Hay ym., 2004). Myönteiset suhteet sekä kokemukset kavereista voivat vähentää lapsen negatiivista käytöstä. Vastaavasti negatiiviset kokemukset taas saattavat aiheuttaa lapselle negatiivisia käsityksiä itsestään sekä muista. (Ladd, 2005.) WHO:n koulututkimus (2020) on osoittanut, että lasten ja nuorten alakuloisuus, ärtyneisyys sekä yksinäisyys on lisääntynyt viime vuosina. Mielestäni on tärkeää, että sosiaalisen kompetenssin tuetaan jo varhain sekä sitä tulisi tehdä yhteistyössä kodin ja päiväkodin kanssa. Varhaisella sosiaalisen kompetenssin tukemisella pystytään ehkäisemään esimerkiksi kiusaamista. Yleisin kiusaamisen muoto on ryhmästä tai leikeistä poissulkeminen (Kirves & Stoor-Grenner, 2010), johon opettajien tulisi kiinnittää huomiota. Opettajat pystyvät ennaltaehkäisemään poissulkemista valmiilla ryhmäjaoilla, jolloin lapset eivät pysty syrjäyttämään tahallisesti toisiaan.

Tutkimustulokset osoittavat sosiaalisen kompetenssin tärkeyttä, jota tulisi tukea sosiaalisella kanssakäymisellä varhaiskasvatuksessa sekä kotona. Etenkin varhaiskasvatusyksiköissä tulisi opetuksessa sekä päivittäisessä arjessa kiinnittää enemmän huomiota sosiaalisen kompetenssin, kuten esimerkiksi vertais- ja kaverisuhteiden kehittymiseen ja muodostumiseen

sekä tunnetaitoihin. Lapsia tulisi havainnoida sensitiivisesti ja tarkasti sekä huolehtia siitä, että jokainen lapsi pääsee osallistumaan leikkeihin ja ryhmän toimintaan (Kirves & Stoor-Grenner, 2010). Mielestäni olisi tärkeää, että opettajille mahdollistettaisiin erilaiset koulutukset sekä tukimateriaalit lasten sosiaalisen kompetenssin tukemiseen ja harjoittamiseen. Lisäksi tulisi edesauttaa vanhempien sosiaalista verkostoa. Perheillä tulisi olla tasa-arvoiset mahdollisuudet erilaisiin kerho- ja harrastustoimintoihin. Sosiaalisen verkon sekä vapaa-ajan kerho- ja harrastetoiminnan kautta lapset pääsevät kehittämään vuorovaikutustaitojaan sekä sosiaalista kompetenssiaan vertaistensa kanssa.

Jatkotutkimuksissa olisi mielenkiintoista tarkastella sosiaalisen kompetenssin laajempaa yhteyttä vanhempien sosioekonomiseen taustaan. Vanhempien sosioekonomisen taustan tutkittavia taustamuuttujia voisi olla vaikuttava tekijät, kuten esimerkiksi työmarkkina-asema, koulutustausta sekä tulotaso. Lisäksi mielenkiintoinen taustamuuttuja olisi myös perherakenteet, sillä se rinnastetaan usein edellä mainittujen taustatekijöiden rinnalle (Lehto, Corander, Ray & Roos, 2009).

## Lähteet


Aaltola, E., Aaltonen, T., Järventie, I., Helkama, K., Hirvonen, P., Koski-Jännes, A., . . . Sortheix, F. M. (2014*). Hyvän elämän sosiaalipsykologia: Toimijuus, tunteet ja hyvinvointi.* Unipress.

American Academy of Pediatrics (2015). Types of Sibling Relationships. Noudettu 4.1.2022 https://www.healthychildren.org/English/family-life/family-dynamics/Pages/Types-of-Sibling-Relationships.aspx

Aro, T. (2011). Miten ymmärrämme itsesäätelyn? Teoksessa T. Aro & M-J. Laakso (toim.) *Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen* (s. 10–19). Niilo Mäki Instituutti.

Azmitia, & Hesser, J. (1993). Why Siblings Are Important Agents of Cognitive Development: A Comparison of Siblings and Peers. Child Development, 64(2), 430–444. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1993.tb02919.x

Baillargeon, R., Morisset, A., Keenan, K., Normand, C., Jeyaganth, S., Boivin, M., & Tremblay, R. (2011). The Development of Prosocial Behaviors in Young Children: A Prospective Population-Based Cohort Study. *The Journal of Genetic Psychology*, 172 (3), 221−251. https://doi.org/10.1080/00221325.2010.533719

Brewer, J.A. (1998*). Introduction to early childhood education: preschool through primary grades*. Pearson Allyn & Bacon

Bronson, M. (2000*). Self-regulation in early childhood-nature and nurture*. Guilford Press.

Cabanac, M. (2002). What is emotion? Behavioural processes, 60(2), 69–83. https://doi.org/10.1016/S0376-6357(02)00078-5

Campos, B., Keltner, D., & Tapias, M. P. (2004). Emotion. Teoksessa C. Spielberger (toim.) *Encyclopedia of Applied Psycholog* (s. 713-721). Academic Press.

Denham, S. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it? *Early Education and Development*, 17, 57–89. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1701_4

Denham & Burton. (2003*). Social and emotional prevention and intervention programming for preschoolers.* Kluwer Academic

Denham, S. A., Warren, H., von Salisch, M., Benga, O. Chin, Jui-Chih & Geangu, E. (2014). Emotions and social development in childhood. Teoksessa P. K. Smith & C. H. Hart (toim.) *The Wiley Blackwell handbook of childhood social development*. (s. 413–433). Blackwell.

Dunfield, K., Kuhlmeier, V. A., O'Connell, L. & Kelley, E. (2011). Examining the diversity of prosocial behavior: Helping, sharing, and comforting in infancy. Infancy, 16(3), 227– 247. https://doi.org/10.1111/j.1532-7078.2010.00041.x

Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C., & Weissberg, R. P. (2017). Socialemotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. *Child Development*, 88(2), 408-416. https://doi.org/10.1111/cdev.12739

Dowling, M. (2010). *Young children's personal, social & emotional development*. Sage.

Eisenberg, N., Eggum, N. D. & Spinrad T. L. (2015). The Development of Prosocial Behavior. Teoksessa D. A. Scroeder & W. G. Graziano (toim.) *The Oxford Handbook of Prosocial Behavior* (s. 114–137). Oxford University Press.

Else-Quest, N. M., Hyde, J. S., Goldsmith, H. H., & Van Hulle, C. A. (2006). Gender differences in temperament: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 132(1), 33–72. https://doi.org/10.1037/0033-2909.132.1.33

Haapsalo, T., Kirkkopelto, K. & Repo, L. 2016. *Mun ja sun juttu!: Lasten sosiaalisten taitojen vahvistaminen kiusaamisen ehkäisyssä*. Lasten Keskus.

Hamre, B.K. & Pianta, R.C. (2001). Early Teacher-Child Relationships and the Trajec-tory of Children's School Outcomes through Eight Grade. *Child Development* 72(2), 625–638. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00301

Hautamäki, A. (2001). Kiintymyssuhdeteoria – teoria yksilön kiinnittymisestä tärkeisiin toisiin ihmisiin, kiintymyssuhteen katkoksista ja merkityksestä kehitykselle. Teoksessa J. Sinkkonen & M. Kalland (toim.) *Varhaiset ihmissuhteet ja niiden häiriintyminen* (s.13–66). WSOY

Heikkilä, T. (2014). *Tilastollinen tutkimus*. Edita.

Hirsjärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P. & Sinivuori, E. (2009). *Tutki ja kirjoita*. Tammi.

Holopainen, L., Lappalainen, K. & Savolainen, H. (2007). Sosiaalinen kompetenssi toisen asteen koulutuksessa ja nuorten oppimisvaikeudet. Joensuun yliopistopaino.

Hotulainen, R. (2003). Does the Cream Always Rise to the Top? : Correlations between pre-school academic giftedness and perceptions of self, academic performance and career goals, after nine years of Finnish comprehensive schooling. Joensuun yliopisto. Noudettu 4.10.2021 https://erepo.uef.fi/handle/123456789/8647

Howe, N. & Recchia, H. (2014). Sibling Relations and Their Impact on Children's Development. Concordia University. Noudettu 1.4.2022 http://www.child-

encyclopedia.com/peer-relations/according-experts/sibling-relations-and-their-impact-childrens-development

Hume, D. (1969). *A Treatise on Human Nature*. London.

Hujala, E. (2002). *Uudistuva esiopetus*. Gummerus Kirjapaino Oy.

Hyson, M., & Taylor, J. L. (2011). Caring about caring: What adults can do to promote young children's prosocial skills. *YC Young Children*, 66(4), 74–83 Noudettu 16.8.2021 https://www.jstor.org/stable/42731285

Jarasto, P. & Sinervo, N. (1997). *Elämää varten. Alle kouluikäisen lapsen maailma*. Gummerus Kirjapaino Oy.

Junttila, N. (2012). *Social competence and loneliness during the school years – Issues in assessment, interrelations and intergenerational transmission.* Lambert Academic Publishing.

Junttila, N. (2015). *Kavereita nolla*. Tammi.

Junttila, N., Voeten, M., Kaukiainen, A. & Vauras, M. (2006). Multisource assessment of children´s social competence. *Educational and Psychological Measurement* 66, 874–895 https://doi.org/10.1177/0013164405285546

Joronen, K. & Salmi, M. (2013). Lasten sosiaalinen kompetenssi ja perhesuhteet. Noudettu 12.11.2021 https://www.doria.fi/handle/10024/94574

Kaukiainen, A., Junttila, N., Kinnunen, R. & Vauras, M. (2005). *Mask -Monitaho arviointi sosiaalisesta kompetenssista*. Gummerus Kirjapaino Oy.

Kauppila, R. (2006). *Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot.* PS-Kustannus.

Kaikkonen, R. & Hakulinen-Viitanen, T. (2012). Lasten ja perheiden elinympäristö. Teoksessa Kaikkonen, R., Mäki P., Hakulinen-Viitanen, T., Markkula, J., Wikström, K., Ovaskainen, M-L., Virtanen, 42 S. & Laatikainen, T. (toim.) *Lasten ja lapsiperheiden terveys- ja hyvinvointierot* (s.50–51, 55–56). Noudettu 29.10.2021 https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/80049/b79b33f7-e767-4a74-ab5d40e9b60a1fe8.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Karvonen, S. & Salmi, M. (2016). Lapsiköyhyys Suomessa 2010-luvulla. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Noudettu 28.10.2021 https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-302-742-8

Keltikangas-Järvinen, L. (2012). *Pienen lapsen sosiaalisuus*. WSOY.

Kemppainen, J. (2010). Oppilaiden sosiaalinen kompetenssi ja sen mittaaminen MASK-mittarin avulla. Tampereen yliopisto.

Keskinen, S. & Hopearuoho-Saajala, K. (1994). *Pojat päivähoidossa*. Kirjayhtymä Oy

Kirves, L. & Stoor-Grenner, M. (2010). *Kiusaavatko pienetkin lapset*. Mannerheimin Lastensuojeluliitto & Folhälsan.

Kuusisto, A. (2020). Itsesäätelytaitojen yhteys sosiaaliseen kompetenssiin alle 3-vuotiailla lapsilla.

Kuorelahti, M., & Lappalainen, K. (2017). Sosioemotionaalisten taitojen arviointi, tukeminen ja ohjaus. Teoksessa S. Puukari, K. Lappalainen & M. Kuorelahti (toim.) *Ohjaus ja erityisopetus oppijoiden tukena* (s. 85−109). PS-Kustannus.

Kuorelahti, M., Lappalainen, K., & Viitala, R. (2015). Sosioemotionaalinen kompetenssi ja osallisuuden kokemus. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa* (s. 275−295). Vastapaino.

Laine K. (2005). *Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa*. Otava.

Ladd, G. (2005*). Children's peer relations and social competence. A century of progress*. Yale University Press.

Ladd, G.W., Birch, S.H. & Buhs, E.S. (1999). Children's Social and Scholastic Lives in Kindergarten: Related Spheres of Influence? *Child Development*, 70(6), 1373-1400. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00101

Lehto, R., Corander, C., Ray, C. & Roos, E. (2009). Perheen sosioekonomisen aseman ja perherakenteen yhteydet alakouluikäisten lasten terveellisiin elintapoihin. *Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti* 46(4). Noudettu 12.11.2021 https://journal.fi/sla/article/view/2604

Malinen, V. & Kumpula S. (2005). Terve ja toimiva parisuhde – vanhemmuuden kivijalka. Teoksessa Syrjälä, J. (toim.) *Vahva vanhemmuus – Paras tuki nuoren kasvuun* (s. 43-49). VL-Markkinointi Oy.

Mannerheimin lastensuojeluliitto [MLL]. (2017). Mielenlukutaitoa! Opas turvallisen päiväkotiryhmän rakentamiseen. Käsikirjoittajat Viinikka A., ja Viljanen M. MLL. Helsinki

Martin, C. L., Ruble, D. N., & Szkrybalo, J. (2002). Cognitive theories of early gender development. *Psychological Bulletin*, 128(6), 903−933. https://doi.org/10.1037/0033-2909.128.6.903

Merrel, K. (1993). Using behavior rating scales to assess social skills and antisocial behavior in school settings. *School Psychology Review*, 22, 115–134. https://doi.org/10.1080/02796015.1993.12085641

Moffit, T., Caspi, A., Rutter, M., & Silva, P. (2001). *Sex differences in antisocial behavior: Conduct disorder, delinquency and violence in the Dunedin Longitudinal Study*. Cambridge University Press.

Montroy, J., Bowles, R., Skibbe, L., McClelland, M., & Morrison, F. (2016). The Development of Self-Regulation Across Early Childhood. *Developmental Psychology*, 52 (11), 1744-1762 https://doi.org/10.1037/dev0000159

Myers, S.S. & Pianta, R.C. (2008). Developmental Commentary: Individual and Contextual Influences on Student-Teacher Relationships and Children's Early Problem Behaviors. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 37(3), 600-608. https://doi.org/10.1080/15374410802148160

Mäntymaa M., Luoma I., Puura K., Tamminen T. (2003). Tunteet, varhainen vuorovaikutus ja aivojen toiminnallinen kehitys. *Duodecim* 2003; 119: 459–65 Noudettu 12.4.2022 https://www.duodecimlehti.fi/duo93467

Neitola, M. (2011). Lapsen sosiaalisen kompetenssin tukeminen–vanhempien epäsuorat ja suorat vaikutustavat.

Neitola, M., & Koivula, M. (2020). Lasten sosiaalisemotionaalinen oppiminen varhaiskasvatuksessa. Teoksessa M. Neitola, J.-A. Aerila, & M. Kauppinen (toim.) *Rinnalla: taide, kerronta ja sosiaalisemotionaalinen oppiminen varhaiskasvatuksessa* (s. 25-40). Turun yliopisto; Rinnalla-hanke; Opetushallitus. Noudettu 16.2.2022 https://sites.utu.fi/rinnalla/wp-content/uploads/sites/56/2021/01/rinnalla_e-kirja.pdf

Nikkola, S. (2022). Koira mukana tukemassa oppilaiden tunne-ja vuorovaikutustaitojen kehitystä kouluympäristössä: koira-avusteisuutta hyödyntävien työntekijöiden näkökulmia koira-avusteisesta toiminnasta alakoulussa.

Nurmi, J-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. (2006). *Ihmisen psykologinen kehitys*. WSOY.

Pakarinen, E., Lerkkanen, M-K., Poikkeus, A-M., Kiuru, N., Siekkinen, M., Rasku-Puttonen, H. & Nurmi, J-E. (2009). A Validation of the CLASS in Finnish Kindergartens. *Early Education and Development*. 21, 95-124 https://doi.org/10.1080/10409280902858764

Pakarinen, E., Salminen, J., Lerkkanen, M-J., & von Suchodoletz, A. (2018). Reciprocal associations between social competence and language and preliteracy skills in preschool. *Journal of Early Childhood Education Research*, 7(2), 207–234. Noudettu 16.11.2021 https://jecer.org/wp-content/uploads/2018/12/Pakarinen-Salminen-Lerkkanen-vonSuchodoletz-issue7-2.pdf

Pesonen A-K., (2010). Varhainen vuorovaikutus on suotuisan psyykkisen kehityksen edellytys. Duodecim 126: 515–20. Noudettu 10.11.2021 https://www.duodecimlehti.fi/duo98656

Piotrowski, J., Lapierre, M.A. & Linebarger, D.L. (2013). Investigating correlates of self-regulationin early childhood with a representative sample of English-speaking American families. *Journal of Children and Family Studies*, 22, 423–436. https://doi.org/10.1007/s10826-012-9595-z

Poikkeus, A.-M. (2011). Itsesäätely sosiaalisten taitojen ja suhteiden perustana. Teoksessa T. Aro & M.-L., Laakso (toim.) *Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen* (s. 80−105). Bookwell Oy.

Rhee, S. H., Boeldt, D. L., Friedman, N. P., Corley, R. P., Hewitt, J. K., Young, S. E., Knafo, A., Robinson, J., Waldman, I. D., Van Hulle, C. A., & Zahn-Waxler, C. (2013). The role of language in concern and disregard for others in the first years of life. *Developmental Psychology,* 49(2), 197–214. https://doi.org/10.1037/a0028318

Rose-Krasnor, L., & Denham, S. (2009). Social-emotional competence in early childhood. Teoksessa K. H. Rubin, W. M. Bukowski & B. Laursen (toim.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (s. 162–179). The Guilford Press.

Ruutu, P. (2019). Psykiatrisessa erikoissairaanhoidossa hoidettujen lasten ja nuorten koulunkäynnin tukeminen perusopetuksessa ja sairaalaopetuksen koetut vaikutukset koulunkäyntiin. Noudettu 17.4.2022 https://helda.helsinki.fi/handle/10138/305843

Sajaniemi, N., Krause, C., M., Kujala, T., Silven, M., Jaakkola, T. & Nyyssölä, K. 2012. Johtopäätöksiä. Teoksessa T. Kujala, C. Krause M., N. Sajaniemi, M. Silven, T. Jaakkola & K. Nyyssölä (toim.*) Aivot, oppimisen valmiudet ja koulunkäynti. Neuro- ja kognitiotieteellinen näkökulma* (s. 64-67). Opetushallitus. Noudettu 16.4.2021 https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/138958_aivot_oppimisen_valmiudet_ja_koulunkaynti.pdf.

Salmivalli, C. (2005). *Kaverien kanssa: Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys*. PS-Kustannus

Sinkkonen J. (2012). Kiintymyssuhdehäiriöiden yhteydet psykopatologiaan. Teoksessa J. Sinkkonen ja M. Kalland (toim.) *Varhaislapsuuden tunnesiteet ja niiden suojeleminen.* (s. 245-270). WSOY.

Spilt, J.S. & Koomen, H.M.Y. (2009). Widening the view on teacher-child relationships: Teachers' narratives concerning disruptive versus nondisruptive children. *School Psychology Review* 38 (1), 86-101. https://doi.org/10.1080/02796015.2009.12087851

Stipek, D. (2006). Accountability comes to preschool: Can we make it work for young children? *Phi Delta Kappan*, 87(10), 740-747.

Suoninen, E., Pirttilä-Backman, A-M., Lahikainen, A. & Ahokas, M. (2014). *Arjen sosiaalipsykologia*. Sanoma Pro Oy.

Svetlova, M., Nichols, S.R. & Brownell, C.A. (2010). Toddlers' prosocial behavior: from instrumental to empathic to altruistic helping. *Child Development*, 81(6), 1814–1827. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01512.x

Takala, M., & Kontu, E. (2016). Luovat interventiot. Teoksessa M. Takala (toim.) *Erityispedagogiikka ja kouluikä.* (s. 90-105). Gaudeamus.

Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2–3), 25–52. https://doi.org/10.2307/1166137

Toivola, M. (2019). *Käänteinen arviointi.* Otavan Kirjapaino Oy

Tähtinen, J., Laakkonen, E. & Broberg, M. (2020). *Tilastollisen aineiston käsittelyn ja tulkinnan perusteita*. Painosalama.

Ushioda, E. (2014). Motivation, Autonomy and Metacognition: Exploring Their Interactions. Teoksessa D. Lasagabaster, A. Doiz & J. M. Sierra (toim.). *Motivation and Foreign Language Learning: From Theory to Practice* (s. 31-49). John Benjamin.

Valli, R. (2015). *Johdatus tilastolliseen tutkimukseen*. PS-Kustannus.

Vallotton, C. & Ayoub, C. (2011). Use your words: The role of language in the development of toddlers' self-regulation. *Early Childhood Research Quarterly*, 26 (2), 169–181. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.09.002

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. (2018). Opetushallitus. Noudettu 2.5.2021 https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf

Veijalainen, J., Reunamo, J., & Alijoki, A. (2017). Children´s self-regulation skills in the Finnish day care environment. *Journal of Early Childhood Education Research*. 6(1), 89–107. http://hdl.handle.net/10138/218282

Vilen, M., Vihunen, R., Vartiainen, J., Sivén, T., Neuvonen S. & Kurvinen, A. (2006). *Lapsuus: erityinen elämänvaihe*. WSOY.

Vilkka, H. (2007). Tutki ja mittaa. Noudettu 21.11.2021 https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/98723/Tutki-ja-mittaa_2007.pdf

Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (2015). Social and emotional learning. Past, present, and future. Teoksessa J. A. Durlak, C. E.

Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (toim.), *Handbook of social and emotional learning. Research and practice.* (s. 3–19). The Guilford Press.

WHO. (2020). Spotlight on adolescent health and well-being. Noudettu 25.1.2022 https://www.euro.who.int/en/publications/abstracts/spotlight-on-adolescent-health-and-well-being.-findings-from-the-20172018-health-behaviour-in-school-aged-children-hbsc-survey-in-europe-and-canada.-international-report.-volume-1.-key-findings

# Liitteet

## Liite 1. Vanhempien arviointilomake

Rinnalla-hanke, kokeellinen tutkimus, Vanhempien kysely II Tammikuu 2020

I TAUSTATIETOLOMAKE

1. Lapsen nimi:_____
2. Lapsen ikä:_____
3. Lapsen sukupuoli: 1. tyttö 2. poika 3. jokin muu
4. Lapsen äidinkieli: _____
5. Onko lapsella sisaruksia: 1. kyllä, 2. ei
6. Lapsen päiväkoti ja ryhmä:_____
7. Lapsi on ollut päiväkodissa ___ v_____kk, josta kokopäiväisesti _____v_____kk ja osa-aikaisesti____v_____kk
8. Onko lapsella kehitykseen, käyttäytymiseen tai terveydentilaan liittyviä pulmia?
   1. ei
   2. kyllä. Kuvaile, millaisia_____
      _____
      _____
9. Äidin peruskoulutus
   1. kansakoulu
   2. kansalaiskoulu
   3. peruskoulu
   4. keskikoulu
   5. ylioppilastutkinto
   6. jokin muu, mikä_____
10. Äidin jatkokoulutus
    1. ei jatkotutkintoa
    2. keskiaste (ammatti- tai perustutkinto)
    3. alin korkea-aste (opisto)
    4. alempi korkeakouluaste (AMK, kandidaatti)
    5. ylempi korkea-aste (ylempi AMK, maisteri)
    6. tutkijakoulutus (lisensiaatti, tohtori)
    7. jokin muu, mikä_____
11. Isän peruskoulutus
    1. kansakoulu
    2. kansalaiskoulu
    3. peruskoulu
    4. keskikoulu
    5. ylioppilastutkinto
    6. jokin muu, mikä_____
12. Isän jatkokoulutus
    1. ei jatkotutkintoa
    2. keskiaste (ammatti- tai perustutkinto)
    3. alin korkea-aste (opisto)
    4. alempi korkeakouluaste (AMK, kandidaatti)
    5. ylempi korkea-aste (ylempi AMK, maisteri)
    6. tutkijakoulutus (lisensiaatti, tohtori)
    7. jokin muu, mikä_____

**Rinnalla-hanke, kokeellinen tutkimus, Vanhempien kysely II Tammikuu 2020**

**Lomakkeen täyttämispäivämäärä (pv/kk/vuosi):_____**

**Lomakkeen täyttäjä: _____Suhde lapseen (äiti, isä, muu huoltaja):_____**

**II ALLA ON VÄITTÄMIÄ, JOTKA KUVAAVAT LAPSEN KÄYTTÄYTYMISTÄ TOISTEN IHMISTEN PARISSA.**

**OHJE: Lue väittämät ja arvioi, kuinka usein lapsi toimii seuraavien väittämien kuvaamalla tavalla. Valitse jokaiselta riviltä sopiva vaihtoehto ja ympyröi numero. Asteikko tarkoittaa, että väite sopii lapseen: 4= aina, 3= usein, 2= harvoin 2= harvoin, 1= ei koskaan.**

| | Ei koskaan | Harvoin | Usein | Aina |
|---|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Tarjoaa apua muille lapsille | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Osallistuu innokkaasti yhteiseen toimintaan | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Tekee yhteistyötä muiden lasten kanssa | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Osaa olla hyvä kaveri | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Ottaa huomioon muiden lasten tunteet | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Osoittaa muille lapsille, että hyväksyy heidät | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Hänellä on "lyhyt pinna" | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Saa naivokohtauksia ja kiukunpuuskia | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Ärsyyntyy helposti | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Hämää ja tekee pilaa muista lapsista | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Väittelee ja riitelee muiden lasten kanssa | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Häiritsee ja ärsyttää muita lapsia | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Toimii ajattelematta | 1 | 2 | 3 | 4 |

## Liite 2. Varhaiskasvatushenkilöstön arviointilomake

Rinnalla-hanke Kokeellinen tutkimus, Opettajakysely I

I TAUSTATIETOLOMAKE

1. Lapsen nimi:_____
2. Lapsen ikä:_____
3. Lapsen sukupuoli: 1. tyttö 2. poika 3. Muu
4. Lapsen äidinkieli: _____
5. Lapsen päiväkoti ja ryhmä:_____

Arvioitsijan nimi: _____

II OHJE: ALLA ON VÄITTÄMIÄ, JOTKA KUVAAVAT LAPSEN KÄYTTÄYTYMISTÄ TOISTEN IHMISTEN PARISSA. Lue väittämät ja arvioi, kuinka usein lapsi toimii seuraavien väittämien kuvaamalla tavalla. Valitse jokaiselta riviltä sopiva vaihtoehto ja ympyröi numero.

Asteikko tarkoittaa, että väite sopii lapseen: 4= aina, 3= usein, 2= harvoin, 1= ei koskaan.

| | Ei koskaan | Harvoin | Usein | Aina |
|---|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Tarjoaa apua muille lapsille | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Osallistuu innokkaasti yhteiseen toimintaan | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Tekee yhteistyötä muiden lasten kanssa | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Osaa olla hyvä kaveri | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Ottaa huomioon muiden lasten tunteet | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Osoittaa muille lapsille, että hyväksyy heidät | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Hänellä on "lyhyt pinna" | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Saa raivokohtauksia ja kiukunpuuskia | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Ärsyyntyy helposti | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Härnää ja tekee pilaa muista lapsista | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Väittelee ja riitelee muiden lasten kanssa | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Häiritsee ja ärsyttää muita lapsia | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Toimii ajattelematta | 1 | 2 | 3 | 4 |