



Suutari Hanna-Leena

SOSIAALINEN KOMPETENSSI, SEN KEHITYS JA
KEHITYKSEN TUKEMINEN

Kandidaatin tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Kasvatuspsykologian koulutus

2018

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta/ Kasvatuspsykologia

Sosiaalinen kompetenssi, sen kehitys ja kehityksen tukeminen

Hanna-Leena Suutari

Kandidaatin tutkielma, 47 sivua,

Tammikuu 2018

Tämän kandidaatintyön aiheena on sosiaalinen kompetenssi. Työn tavoitteena on tarkastella sosiaalisen kompetenssin käsitettä ja lisätä ymmärrystä siitä. Aiheen valinnan perustana on ollut tutkielman tekijän oma kiinnostus sekä kiusaamisen ehkäisyn kontekstissa syttynyt orastava ymmärrys siitä, kuinka tärkeä hyvä sosiaalinen kompetenssi on yksilön elämän monessa vaiheessa.

Tämä tutkielma pyrkii selvittämään, mikä tai mitä on sosiaalinen kompetenssi, miten se kehittyy ja miten sen kehitystä voidaan tukea. Teoriapohjana on kehityspsykologinen tieto sosiaalisesta kehityksestä ja metodina kuvaileva kirjallisuuskatsaus, jossa on käytetty sekä suomen- että englanninkielistä kirjallisuutta ja tutkimusraportteja sekä englanninkielisiä vertaisarvioituja artikkeleita.

Sosiaalinen kompetenssi on moniulotteinen konstruktio, jonka kehitykseen vaikuttaa moni asia. Sen keskeisimmät komponentit ovat sosiaaliset taidot, sosioemotionaaliset taidot ja sosiokognitiiviset taidot. Kompetenssin kehittyminen alkaa varhaislapsuuden kiintymyssuhteissa ja lapsen kasvaessa ikätovereiden vaikutus kehitykseen on suuri. Sosiaalisen kompetenssin kehitystä voidaan tukea lämpimällä ja sensitiivisellä kasvatuksella ja yhteisöllisen ilmapiirin luomisella ryhmiin, joissa lapset toimivat. Myös erilaisista sosiaalista kompetenssia kehittämään tähtäävistä interventioista varsinkin ulkomailla on saatu hyviä tuloksia. Suomessakin interventioita on tehty, mutta tutkimuksia niiden vaikuttavuudesta on vielä vähän.

Sosiaalisen kompetenssin kehitystä on tärkeää tukea jo varhaisessa vaiheessa, sillä useat pitkäaikaistutkimukset osoittavat, että ongelmat sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja esimerkiksi vaikeudet päästä mukaan ryhmään, ennustavat syrjäytymisriskiä ja monia muita ongelmia myöhemmässä elämässä.

Asiasanat: sosiaalinen kompetenssi, sosioemotionaaliset taidot, sosiokognitiiviset taidot
vertaissuhteet, varhainen vuorovaikutus

SISÄLLYSLUETTELO

1. JOHDANTO.....	5
2. TUTKIELMAN TOTEUTTAMINEN.....	7
2.1. Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset.....	7
2.2. Kirjallisuuskatsaus tutkimusmenetelmänä.....	8
3. SOSIAALINEN KOMPETENSSI.....	9
3.1. Mitä on sosiaalinen kompetenssi?.....	9
3.2. Sosiaaliset taidot.....	13
3.3. Sosioemotionaaliset taidot.....	18
3.4. Sosiokognitiiviset taidot.....	21
4. SOSIAALISEN KOMPETENSSIN KEHITYS JA KEHITYKSEN TUKEMINEN.....	25
4.1 Kehityksen teoreettista tarkastelua.....	25
4.2. Varhaislapsuuden vuorovaikutussuhteet.....	27
4.3 Toverisuhteiden merkitys.....	32
4.4 Päivähoidon ja koulun rooli.....	35
5. YHTEENVETOA JA LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTIA.....	39
6. POHDINTA.....	42

LÄHTEET

1. JOHDANTO

Yksi ihmisen tärkeimmistä taidoista on kyky toimia rakentavasti ja sujuvasti toisten ihmisten kanssa. Tämä ei aina ole helppoa ja yksinkertaista. Aikaisemmat kokemukset vaikuttavat ihmisten tapaan toimia ja ajatella ja tulkinnat ovat myös arvo- ja tunnesidonnaisia; siksi ihmisten välille syntyy herkästi väärinkäsityksiä tai kiistoja (Laine 2005, 10). Tämä kandidaatin työ käsittelee sosiaalista kompetenssia, ihmisen kykyä tai pätevyyttä toimia vuorovaikutuksessa toisiin ihmisiin siten, että hän omia tavoitteitaan unohtamatta aiheuttaa toiminnallaan enemmänkin positiivisiä kuin negatiivisiä reaktioita (Palovaara 2007, 76).

Tutkielman tekijän kiinnostus sosiaaliseen kompetenssiin syntyi kiusaamisen ehkäisyn kontekstissa. Erään kunnan Varhaiskasvatuksen kiusaamisen ehkäisyn suunnitelmaa laadittaessa lähdemateriaalina oli pienten lasten kiusaamiseen liittyvää tutkimustietoa ja valtakunnalliset suositukset kiusaamisen ehkäisemiseksi varhaiskasvatuksessa. Niissä korostettiin, että lasten sosiaalisten taitojen kehittäminen ja tunnetaitojen opettaminen on parasta kiusaamisen ehkäisyä ja mitä varhaisemmassa vaiheessa se tehdään, sitä tehokkaampaa se on. Silloin alkoi syntyä orastava ymmärrys siitä, kuinka merkittävä asia lasten ja erilaisten yhteisöjen, joissa lapset toimivat, kannalta tämä on. Niinpä oli tarkoituksenmukaista lähteä etsimään lisää tietoa liittyen sosiaalisiin taitoihin, tunteiden käsittelyyn ja muiden kanssa toimeen tulemiseen.

Tässä kandidaattivaiheen tutkielmassa ei kuitenkaan keskitytä kiusaamiseen eikä sen ehkäisemiseen vaan kartoitetaan sosiaalisen kompetenssin käsitettä ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä. Teoreettisena lähtökohtana tutkielmassa on kehityspsykologinen tieto lapsen sosiaalisesta kehityksestä. Varhaisten ihmissuhteiden merkitys ja kiintymyssuhdeteoria on siinä keskeisessä osassa kuten myös toverisuhteet, joiden merkitystä sosiaalisten taitojen oppimiselle ei voi liikaa painottaa.

Sosiaalinen kompetenssi on moniulotteinen ja kompleksinen rakennelma, joka kehittyy vuorovaikutuksessa muihin ihmisiin ja lähiympäristöön (Domitrovits 2017, Laaksonen 2014, Ladd 2005, Laine 2005, Poikkeus 1998, Neitola 2010, Salmivalli 2005). Se muotoutuu jatkuvasti, kun ihminen saa uusia kokemuksia ja palautetta muilta omasta toiminnastaan. Tässä tutkielmassa sosiaalinen kompetenssi käsitetään sosiokognitiivisten taitojen, sosioemotionaalisten taitojen ja sosiaalisten taitojen muodostamana pätevyytenä, johon vaikuttavat sekä yksilön sisäiset tekijät että monet ulkoiset tekijät. Intrasubjektivisia eli

yksilön sisäisiä tekijöitä voivat olla esimerkiksi yksilön aiemmat kokemukset, temperamentti, minäkäsitys ja yleinen kehityspsykologinen taso. Intersubjektiivisiä eli yksilöiden välisiä, yksilön kannalta ulkoisia tekijöitä ovat esimerkiksi varhaislapsuuden tunnesiteiden ja toverisuosion lisäksi muut ihmissuhteet ja välillisesti myös yhteiskunnan rakenteelliset tekijät.

Sosiaalisen kompetenssin rooli lapsen elämässä on hyvin tärkeä ja keskeinen. Sen vaikutukset säteilevät myös kauas tulevaisuuteen; esimerkiksi syrjäytyminen lapsiryhmästä jo alle kouluikäisenä voi tutkimusten mukaan ennustaa vaikeuksia myöhemmässä elämässä ja hyvä sosiaalinen kompetenssi on oleellinen hyvinvoinnin osatekijä niin lapsuudessa kuin aikuisuudessa.

Sosiaalisen kompetenssin tukemisessa ja kehittämisessä paitsi vanhemmilla, myös päivähoitolla ja koululla voi olla suuri merkitys. Monissa maissa erilaiset sosiaalista kompetenssia parantamaan tähtäävät interventiot ovat osoittautuneet vaikuttaviksi ja kustannustehokkaiksi (Domitrovits 2017, 409). Suomessakin on tehty monenlaisia interventioita, mutta vaikuttavuuden tutkimusta näyttää olevan vähemmän.

2. TUTKIELMAN TOTEUTTAMINEN

Ennen teoriaosuutta tutkielmassa käydään läpi tutkimuksen tavoitetta, tutkimuskysymyksiä ja kirjallisuuskatsausta menetelmänä. Tässä kappaleessa kerrotaan, mikä on tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset ja millainen kirjallisuuskatsaus on tutkimusmenetelmänä.

2.1. Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkielman tarkoitus on perehtyä sosiaalisen kompetenssin luonteeseen, sen kehittymiseen ja siihen yhteydessä oleviin asioihin. Vaikka tutkielman tekijän kiinnostus sosiaaliseen kompetenssiin heräsikin kiusaamisen kontekstissa, on tämän opinnäytetyön osalta haluttu nimenomaan rajata kiusaamisen teema pois ja keskittyä kartoittamaan sosiaalista kompetenssiä ilmiönä. Lapseksi käsitetään tässä tutkimuksessa alle 18-vuotias yksilö, tosin asian käsittely painottu varhaiskasvatus- ja alakouluikäisiä lapsia koskeviin tutkimustuloksiin.

Tutkielman tavoitteena on aiemmin aiheesta tehdyn tutkimuksen ja kirjallisuuden perusteella löytää vastauksia seuraaviin kysymyksiin:

1. Mikä tai mitä on sosiaalinen kompetenssi?
2. Mitkä seikat ovat yhteydessä sosiaalisen kompetenssin kehittymiseen ja muodostumiseen?
3. Miten lasten sosiaalisen kompetenssin kehitystä voidaan tukea?

Tutkimuksen tarkoitus voi olla kartoittava, selittävä, kuvaileva tai ennustava (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 128-129). Tämän tutkielman tarkoitus on kuvaileva ja ymmärrystä lisäämään pyrkivä: millainen ilmiö on sosiaalinen kompetenssi ja sen kehittyminen ja miten sitä pitäisi tukea. Tavallaan se on selittäväkin, kun siinä tutkimustiedon avulla pyritään löytämään vastauksia mm. siihen, millaiset tekijät vaikuttavat tai ovat yhteydessä lapsen sosiaalisen kompetenssin muotoutumiseen ja kehittymiseen.

2.2. Kirjallisuuskatsaus tutkimusmenetelmänä

Tämä tutkielman tutkimusmenetelmä on kirjallisuuskatsaus. Sen tarkoituksena on Hirsjärven ym. (2004) mukaan selvittää, mitä tietoa tutkielman aiheesta on saatu aiemmin. Aineistona voi olla kirjojen lisäksi muitakin erilaisia julkaisuja, kuten aikakauslehtiartikkeleita ja tutkimuselosteita. On tutkielman tekijän tehtävä valikoida ja päättää, mitkä tutkimukset ovat oman aiheen kannalta olennaisia ja tärkeitä ja sellaisia, joita kuvaillaan tarkemmin ja mitkä sellaista, jotka otetaan mukaan vain maininnanomaisesti. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 111-113.)

Salminen (2011) jakaa kirjallisuuskatsaukset eri tyyppeihin: hän puhuu kuvailevasta ja systemaattisesta kirjallisuuskatsauksesta sekä meta-analyysistä. Kuvaileva katsaus on hänen mukaansa eniten käytetty kirjallisuuskatsauksen muoto. Se on yleiskatsaus, jota eivät kahlitse tarkat säännönmukaisuudet. Systemaattinen ja meta-analyysi sen sijaan ovat tarkemmin rajattuja muodoltaan. Systemaattinen kirjallisuuskatsaus luo tavallaan tiivistelmän aiemmin aiheesta tehdystä tutkimuksesta. Meta-analyysi taas pitää sisällään hyvinkin tarkkaa eri tutkimusten vertailua; siinä eroja ja samanlaisuuksia nostetaan esille ja niitä analysoidaan ja tulkitaan perusteellisesti. (Salminen, 2011, 6-13.)

Tämä tutkielma on kuvaileva kirjallisuuskatsaus. Koska se etsii vastauksia tutkimusongelmiin ainoastaan aiemmista tutkimuksista ja kirjallisuudesta, sisältää se siinä mielessä vaikutteita myös meta-analyysistä ja systemaattisesta, mutta suppeudessaan tuskin saavuttaa näiden tyyppien ominaisuuksia. Tärkeä osuus kirjallisuuskatsauksessa on tiedonhankinta. Lähteiden etsinnässä on käytetty Oula-Finna -hakupalvelua sekä kansainvälisiä artikkeleiden osalta Scopus -tietokantaa. Scopusissa kaikki artikkelit ovat vertaisarvioituja, mutta sieltäkin löytyneiden lähteiden joukossa voi olla niin sanottuja Open Access -artikkeleita, joiden laatu kannattaa tarkastaa. Tietysti myös löytyneistä lähteistä täytyy osata valita omaan työhön oleellimmat ja tärkeimmät.

3.SOSIAALINEN KOMPETENSSI

Tässä luvussa käydään läpi ensinnäkin sosiaalisen kompetenssin rakennetta ja sen osa-alueita ja perehdytään sitten tarkemmin sen kolmeen osa-alueeseen, sosiaalisiin taitoihin, sosioemotionaalisiin ja sosiokognitiivisiin taitoihin.

3.1. Mitä on sosiaalinen kompetenssi

Yksilön vuorovaikutustaidoista puhuttaessa kirjallisuudessa ja tutkimusartikkeleissa käytetään vaihtelevasti sosiaalisen kompetenssin, sosiaalisten taitojen ja sosio-emotionaalisen kompetenssin käsitteitä. Eri tieteenaloilla puhutaan eri käsittein (Laaksonen 2010, 6) eikä sosiaalinen kompetenssi -käsitteestä sen laaja-alaisuuden ja monisäikeisyyden takia olekaan yhtä yleisesti hyväksyttyä määritelmää (Laine 2005, 116). Useassa lähteessä sosiaalinen kompetenssi kuitenkin nähdään yläkäsitteenä ja sosiaaliset taidot yhtenä sen alakäsitteistä.

Hyvän sosiaalisen kompetenssin omaava ihminen pystyy samanaikaisesti ylläpitämään myönteisiä suhteita muihin ihmisiin ja sovittamaan yhteen henkilökohtaisia päämääriään (Laine 2005, 12, Palovaara 2007, 76). Sosiaalisella kompetenssilla kuvataan myös yksilön kykyä saavuttaa omia tavoitteitaan sosiaalisissa suhteissa käyttämällä onnistuneesti henkilökohtaisia ja ympäristössään läsnä olevia resursseja (Poikkeus 1998, 126, Palovaara 2007, 76). Tähän liittyy myös se, että sosiaalisesti kyvykäs ihminen pystyy käyttäytymään sosiaalisesti hyväksyttävällä tavalla tuottaen positiivisia ja välttämättä negatiivisia reaktioita (Laine 2005, 12).

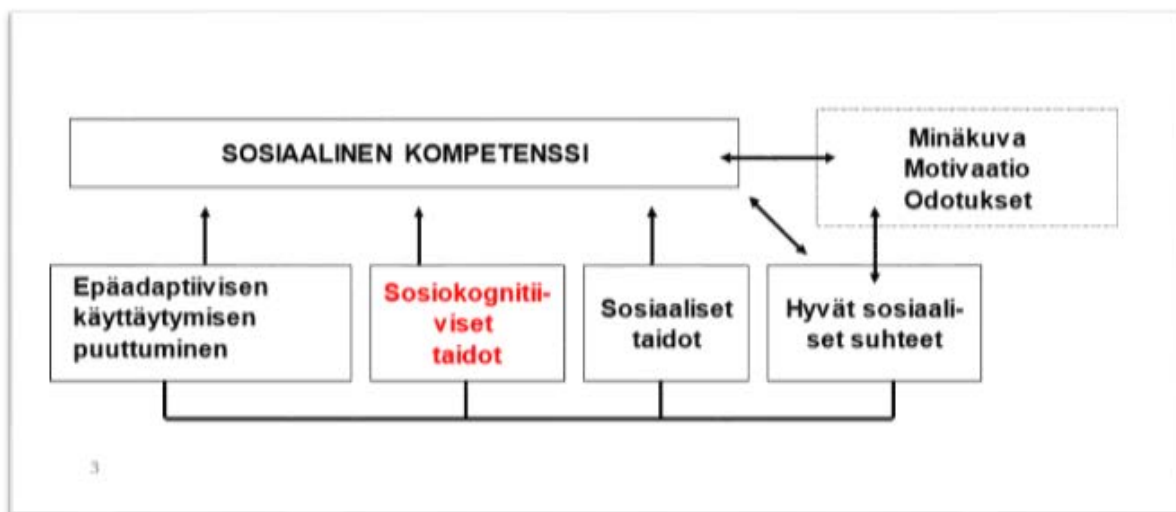
Sosiaalista kompetenssia voidaan kuvata myös yksilön ikään suhteutettuina tietoina ja taitoina toimia rauhallisesti ja luovasti omassa yhteisössään ja sosiaalisessa ympäristössään (Orpinas & Horne, 2006, 108). Lasten hyvää sosiaalista kompetenssia kuvaa onnistuminen sosiaalisissa suhteissa: myös prososiaalisen käytöksen ajatellaan olevan ominaista kehittyneelle sosiaaliselle kompetenssille (Ladd, 2005, 114). Hyvä sosiaalinen kompetenssi auttaa lasta ratkaisemaan ongelmia ilman väkivaltaa, suunnittelemaan tulevaisuutta, auttaa vastustamaan negatiivisten kaverien painetta, saamaan ystäviä ja hyväksymään erilaisista kulttuureista tulevat ihmiset (Orpinas & Horne 2006, 108).

Vuosien 1998-2009 monitieteellistä lasten vuorovaikutustaitoihin liittyvää tutkimuskirjallisuutta tarkastelevassa kirjallisuuskatsauksessa kävi ilmi, että *sosiaalinen*

kompetenssi ja *sosiaaliset taidot* olivat vuorovaikutustaidoista kaksi ylivoimaisesti useimmin käytettyjä termiä, huomattavasti harvemmin käytettyjä olivat muun muassa vertaissuhdetaidot ja sosioemotionaalinen kompetenssi (Laaksonen 2010, 12). Esittelen seuraavassa muutaman erilaisen rakennejaottelun.

Erilaisia tulkintoja sosiaalisen kompetenssin rakenteesta

Poikkeus (1998) kuvaa sosiaalista kompetenssia teoreettisena rakenteena, joka sisältää useampia komponentteja ja ulottuvuuksia: saadakseen kokonaiskuvan yksilön toiminnasta sosiaalisissa suhteissaan täytyy tarkastella eri ulottuvuuksia samanaikaisesti. Keskeisiä sosiaalisen kompetenssin elementtejä Poikkeuksen mallissa ovat sosiaaliset taidot, niiden ilmentämiseen sopivan strategian käytön valintaan tarvittavat sosiokognitiiviset taidot, negatiivisen käyttäytymisen puuttuminen sekä toverisuhteet. Siihen, millainen lopputulos käyttäytymisenä purkautuu, vaikuttaa yksilön minäkuva, motivaatio ja odotukset. (Poikkeus 1998, 126-127.) (Kuvio 1)



Kuvio 1. Sosiaalinen kompetenssi Poikkeuksen mukaan

Salmivalli (2005) käyttää sosiaalista pätevyyttä synonyyminä sosiaaliselle kompetenssille. Jotta ymmärtäisi sosiaalista vuorovaikutusta, on hänen mielestään tarpeen ottaa huomioon sosiaalista kompetenssia tarkasteltaessa seuraavat viisi näkökulmaa: sosiaaliset taidot, sosiokognitiiviset taidot, emotiot, motivaatio ja konteksti. Hänen mielestään Poikkeuksen vaikuttavina tekijöinä mainitsevat minäkuva ja odotukset kuuluvat sosiokognitiivisiin

taitoihin. Edellä mainittuja ilmiöitä ei voi erottaa toisistaan vaan ne kaikki vaikuttavat toinen toisiinsa. (Salmivalli 2005, 72-74.)

Laine (2005) sisällyttää sosiaaliseen kompetenssiin sosioemotionaaliset ja sosiokognitiiviset taidot, sosiaaliset taidot ja sosiaalisen hyväksynnän. Kirjassaan hän kuitenkin erotelee emotionaalisen kompetenssin omaksi kappaleekseen. Myös minuuden rakentumisesta kirjassa on oma kappaleensa ja hän pitääkin minuutta ja minää yhtenä tärkeimpänä sosiaalisen vuorovaikutuksen osana. (Laine 2005.)

Orpinas ja Horne (2006) tarkastelevat sosiaalisen kompetenssin rakennetta ja sen komponentteja koulukiusaamisen ehkäisyyn kontekstissa. He sisällyttävät sosiaalisen kompetenssin rakenteeseen seuraavat osatekijät: tietoisuus, tunteet, kognitiot, luonne, sosiaaliset taidot ja henkinen terveys ja oppimiskyky. (Orpinas & Horne 2006, 108-109.)

Neitolan (2011) käsitys sosiaalisen kompetenssiin rakenteesta selviää seuraavasta kuviosta, jossa toisaalta rakenteen lisäksi myös esitetään kompetenssiin vaikuttavia asioita. Hänen tulkintansa on ehkä moniulotteisin tässä esitetyistä malleista. Siinä lapsen sosiaalinen kompetenssi muodostuu sosiaalisista taidoista, joihin sisällytetään myös tunnetaidot ja sosiokognitiivisistä taidoista. Hyvälle sosiaaliselle kompetenssille ominaista on negatiivisen sosiaalisen käyttäytymisen puuttuminen. Sosiaaliseen kompetenssiin vaikuttaa koko ympäröivä yhteiskunta ja sen kulttuuri, lähiyhteisötasolla muun muassa toverisuhteet ja lapsen asema ryhmässä. Myös lapsen oma persoona, temperamentti ja luonteenpiirteet vaikuttavat siihen, millaiseksi sosiaalinen kompetenssi kehittyy. (Neitola, 2011, 19.)



Kuvio 2. Neitolan (2011) malli sosiaalisesta kompetenssistä

Aivan uudessa artikkelissaan Domitrovits, ym. (2017) käyttävät tutkijoiden enemmistöstä poiketen sosioemotionaalisen kompetenssin käsitettä ja kuvaavat sitä moniulotteisena konstruktiona. Se kehittyy heidän mukaansa sosiaalisen ja emotionaalisen oppimisen kautta ja se voidaan jakaa intrapersoonalisiin (yksilön sisäisiin) ja interpersoonalisiin (yksilöiden välisiin) komponentteihin. Intrapersonaaliset kyvyt tarkoittavat niitä taitoja, joita ihminen tarvitsee toimiakseen tehokkaana individualistisena yksilönä. Näitä ovat kyky realistiseen tavoitteenasetteluun, positiivinen minäkäsitys, itsekontrolli, tunteiden säätely ja erilaiset selviytymiskeinot ("coping strategies"). Interpersoonalisia taitoja taas ovat niitä, joita tarvitaan toimivaan vuorovaikutukseen muiden ihmisten kanssa. Niitä ovat kuunteleminen, kommunikointi, toisen näkökulman huomioiminen ja sosiaalinen ongelmanratkaisu. (Domitrovits, ym. 2017, 408-409).

On esitetty kritiikkiä siitä, että sosiaalista kompetenssia ei saisi ajatella niinkään yksilön ominaisuutena vaan enemmänkin eri tilanteissa ja ajassa vaihtelevana kyvykkyytenä. Sosiaalinen kompetenssi on kontekstisidonnaista; erilainen käytös voi olla kyvykkyyttä toisessa, kun taas toisessa kontekstissa ei (Poikkeus 1998, 127, Orpinas & Horne, 2006, 108, Salmivalli 2006, 86). Kun lasten vuorovaikutustaitoja tutkitaan, on myös tärkeää, että kiinnitetään huomiota lapsen kokonaisvaltaiseen kehitykseen ja siihen, missä kontekstissa taitoja tarkastellaan (Laaksonen 2010, 7).

Hutchby ja Moran-Ellis (1998) tarjoavatkin sosiaalisen kompetenssin käsitteeseen hieman erilaisen näkökulman; he haluavat korostaa lapsen roolia aktiivisena suhteessa oman kompetenssinsa muodostumisessa. Sosiaalinen kompetenssi tulee heidän mielestään nähdä enemmänkin käytännössä aktualisoituvina saavutuksina tai kyvykkyytenä, joka ei ole esimerkiksi aikuiselta lapselle siirrettyä tai annettua, jota voisi muokata tai ottaa pois. Heidän mielestään lasten sosiaalista kompetenssia ei voida myöskään tarkastella vain yksilötasolla vaan tulee ottaa huomioon ne yhteiskunnan makrotason rakenteet, jotka vaikuttavat sosiaalisen kompetenssin muodostumiseen. (Hutchby & Moran-Ellis 1998, 14.)

Eri tulkinnoissa sosiaalisesta kompetenssista on hieman eri variaatioita siitä, minkä otsikon alle mikäkin komponentti sijoitetaan, mikä on sosiaalisen kompetenssin osa-alue tai mikä on vaikuttava tekijä. Lähes kaikissa malleissa käy kuitenkin ilmi se, että sosiaalinen kompetenssi on moniulotteinen konstruktio, jonka muotoutumiseen vaikuttaa moni seikka, kuten jatkossa tässä tutkielmassa pyritään osoittamaan.

Kaikissa edellä mainituissa malleissa sosiaaliset taidot ja sosiokognitiiviset taidot sisällytetään sosiaalisen kompetenssin osa-alueiksi. Siksi ne on tässäkin tutkielmassa otettu keskeisiksi sosiaalisen kompetenssin kuvaajiksi. Tunnetaidot taas tulevat myös esille Poikkeuksen mallia lukuunottamatta kaikissa, osassa malleista (kuten Neitolalla) ne on sisällytetty sosiaalisiin taitoihin. Tunnetaidot siis myös käsitetään tämän perusteella oleellisiksi sosiaalisen kompetenssin kannalta, joten myös ne on sisällytetty tässä tutkielmassa sosiaalisen kompetenssin määritelmään.

3.2 Sosiaaliset taidot

Sellainen käyttäytyminen, joka konkreettisissa tilanteissa johtaa positiivisiin sosiaalisiin seuraamuksiin on osoitus hyvistä sosiaalisista taidoista (Poikkeus 1998, 126, Salmivalli 2005,

79). Sen myös ajatellaan olevaan kulloiseenkin tilanteeseen hyvin sopivaa (Salmivalli 2005, 79) ja sosiaalisesti hyväksytyä (Kalliopuska 1995, 4). Sosiaalisia taitoja tarvitaan yhteistoimintaa ja sosiaalista vuorovaikutusta vaadittavissa tilanteissa (Laine, 2005, 117) ja muun muassa ajoitus ja vastavuoroisuus ovat niissä tärkeitä (Salmivalli 2005, 79).

Kuten sosiaalista kompetenssiakin, sosiaalisista taidoista on monenlaisia listauksia, jaotteluja ja luetteloita. Esimerkiksi Kalliopuska jaottelee sosiaaliset taidot keskustelu- ja kuuntelutaitoihin, tunteita käsitteleviin sosiaalisiin taitoihin, aggressiolle vaihtoehtoisiin sosiaalisiin taitoihin ja suunnittelu- ja päätöksentekotaitoihin (Kalliopuska 1995). Orpinas ja Horne tarkastelevat sosiaalisia taitoja koulukiusaamisen ehkäisyn kontekstissa; he lukevat adekvaateiksi sosiaalisiksi taidoiksi yleiset kommunikaatiotaidot, konfliktien ratkaisutaidot, tunteiden hallinnan ja omien vahvuuksien tunnistamisen opettelu (Orpinas & Horne 2006, 134). Vuorovaikutuksen kannalta oleellisiin sosiaalisiin taitoihin lukevat Laine ja Aho kuuluviksi prososiaalisuuden, liittymisen taidot, yhteistoiminnallisuuden ja emotionaalisten ilmaisujen säätely (Laine 2005, 118). Poikkeus sisällyttää sosiaalisiin taitoihin muun muassa kyvyn yhteistoimintaan ja selkeään kommunikaatioon, empaattisuuden, assertiivisuuden ja tunteiden soveliaan ilmaisun (Poikkeus, 1998, 126).

Tässä tutkielmassa keskitytään kuvaamaan sosiaalisista taidoista seuraavia : prososiaalisia taitoja sekä ryhmään liittymisen ja ryhmässä toimimisen taitoja sekä vuorovaikutustaitoja, koska niiden voidaan katsoa olevan oleellisimpia sosiaalisia taitoja sosiaalisen kompetenssin kannalta.

Prososiaaliset taidot

Prososiaalinen käytös on vapaaehtoista toisen ihmisen hyvään tai hyötyyn tähtäävää käyttäytymistä, kuten auttamista, jakamista tai lohduttamista (Eisenberg 1992, 3, Zahn-Waxler 1992, 133). Ennen prososiaalisuus -käsitteen vakiintumista kehityspsykologiseen sanastoon altruismin rinnalle 1980-luvulla, käytti sitä ensimmäisen kerran vuonna 1972 Wispe, jonka mielestä antisosiaalisuus -termin kuvatessa aggressiivista ja väkivaltaista käytöstä, prososiaalisuus kuvaisi hyvin edellä kuvatun kaltaista positiivista käyttäytymistä ja sympatiaa (Hay ,1994, 30).

Lapsi voi esimerkiksi auttaa tai lohduttaa toista lasta huomattaessaan tämän avuntarpeen tai murheen, toisaalta hän voi toimia samantapaisesti kokiessaan, että on itse aiheuttanut harmia

toiselle. Oman toiminnan korjaamiseen liitetään esimerkiksi käsitteitä syyllisyys, omatunto, tunnonvaiva tai hyvittäminen kun taas silloin, kun lapsi tavallaan sivustaseuraajana huomaa toisen tarpeen, puhutaan altruismista, prososiaalisuudesta, empatiasta, sympatiasta ja myötätunnosta (Zahn-Waxler, 1992, 133).

Mikä on prososiaalisen käyttäytymisen taustalla? Altruismi nimittäin voi näkyä päälle päin epäitsekäänä käyttäytymisenä, mutta sen vaikuttimena olevia sisäisiä motiiveja on vaikea tietää (Hay 1994, 30). On väitetty, että prososiaalisuus on aina altruistista, lähtöisin sisäisestä sympatiasta toisia kohtaan tai sisäistyneiden moraalisten periaatteiden noudattamista (Eisenberg 1992, 3). Kuitenkin aivan uudessa artikkelissa tutkija väittää, että se on aina "maksullista" ja vaatii lapselta paljon prosesseja miettiä mm. sitä, kuinka paljon hän on valmis asiaan satsaamaan siihen nähden, mitä seurauksia sillä on (Steimbes 2018, 30). Arjessa voikin olla vaikea tietää, mistä kenenkin käytös kumpuaa; onko se aitoa altruismia, hyötyajattelua vai esim. kilttiä sääntöjen noudattamista. Ehkä tämän tunnistaminen helpottuu, mitä paremmin toisen ihmisen tuntee.

Lasten prososiaalisuutta voidaan tutkia esimerkiksi käyttämällä mittareina (lelujen) jakamisen useutta, jakamisen vastavuoroisuutta, sensitiivisyyttä tovereiden murheen ilmaisulle tai jakamista vastauksena leikkitoverin ilmaistua mielenkiintonsa tiettyä lelua kohtaan (Hay, ym. 1999, 905). Pienempien lasten prososiaalisia taitoja on paljon tutkittu tarkkailemalla (Eisenberg 1992, Hay & Pawlby, 2003, 1314), kun taas vanhempien lasten tutkimiseen sopii paremmin standartoidut kyselylomakkeet (Hay & Pawlby, 2003, 1314). Kun tutkimuksessa alettiin puhua enemmän prososiaalisuudesta altruismin sijaan, se samalla Hayn mielestä kuvasi tutkimusmielenkiinnon siirtyneen tarkoituksesta toimintaan (Hay 1994, 33).

Moraalin kehitys liittyy vahvasti prososiaalisuuteen. Sosiokognitiivinen kehitys, esimerkiksi kyky ymmärtää toisen ihmisen tilannetta ja tunnetilaa mahdollistaa moraalisen päättelyn ja moraalisen ajattelun kehittymisen, joka on erittäin tärkeässä roolissa prososiaalisen käyttäytymisen kehittämisessä (Eisenberg 1991, 849). Kohlbergin ja Hershin (1977) esittämässä teoriassa kuvataan moraalisen ajattelun kehittyvän prekonventionaalisen ja konventionaalisen tason kautta kohti korkeinta moraalista ajattelua postkonventionaaliseen tasolle. Jokaisessa kolmessa tasolla on vielä kaksi vaihetta, joissa käsitys moraalista muuttuu ulkokohtaisesta sääntöjen noudattamisesta sisäistetyiksi käsityksiksi siitä, mikä on oikein ja aivan ylimmällä tasolla vastuuseen laajemmasti myös muista ihmisistä ja yhteiskunnasta. Kohlberg & Hersh itse kuvaavat mallinsa moraalikehityksen eri tasoilla etenemistä niin, että

käsitykset oikeudesta muuttuvat lisääntyvässä määrin adekvaateiksi ja lapsen kapasiteetti kokea empatiaa ja asettua toisen ihmisen asemaan kasvaa. (Kohlberg & Hersh 1977, 53-59.)

Ryhmään liittyminen ja ryhmässä toimiminen

Ihmiselle on ominaista voimakas tarve hakeutua toisten seuraan ja solmia ihmissuhteita (Laine, 2005, 118). Aina ei ryhmään pääseminen ja muihin liittyminen ole helppoa. Jo pienet lapset kohtaavat siinä sekä uusien ystävyysuhteiden luomisessa ja ylläpitämisessä monenlaisia haasteita ja se vaatii heiltä monimutkaisia ajatusprosesseja ja taitoja käyttäytyä oikein (Ladd 2005, 7). Tutkimusnäytön mukaan toisaalta arat ja hiljaiset (Salmivalli, 2005, 71) ja toisaalta aggressiiviset ja häiritsevästi käyttäytyvät lapset tulevat vertaisryhmässä torjutuksi (Salmivalli, 2005, 71, Laaksonen 2012, 5-6). Millaisia taitoja lapsi tarvitsee, ettei jää yksin?

Pelkästään positiivisten tunteiden näyttäminen ja miellyttävä käytös ei näytä tutkimusten mukaan takaavan suosiota toveriryhmässä vaan siihen tarvitaan prososiaalista käytöstä (Denham, ym. 1990, 1151). Lapsilla täytyy usein olla itse aktiivinen tekemään aloitteen liittyä leikkii tai ryhmään. Tällaisen aloitteen tehokkuus ja tarkoituksenmukaisuus vaikuttavat puolestaan siihen, miten leikkiryhmä ottaa lapsen vastaan (Laaksonen 2014, 13). Jo leikki-ikäisen suuri huoli esimerkiksi päivähoitoryhmässä onkin, pääseekö hän leikkiin mukaan (Poikkeus 1998, 123).

Vaikkakin vasta tuonnempana tutkielmassa puhutaan enemmän varhaisten kiintymyssuhteiden merkityksestä, nousevat varhaiset kokemukset tässäkin yhteydessä merkitykselliseen rooliin. Varhaisimmat kokemukset toisiin liittymisestä ja ihmissuhteiden solmimisesta saadaan varhaislapsuuden ihmissuhteissa ja sekä niistä saatujen kokemusten ja käyttäytymismallien että oman temperamenttinsa mukaan lapsi toimii myöhemminkin ihmissuhteita solmiessaan (Laine, 2005, 118).

Lähestyminen-välttäminen -käsitepari (Laine, 2005, 118), torjutuksi tuleminen ja toveriryhmän hyväksyminen (Laaksonen 2012, 5, Salmivalli 2006, 25) sekä status toveriryhmässä (Neitola 2011, 21) ovat keskeisiä käsitteitä, kun tarkastellaan sitä, miten lapsi pääsee osalliseksi ryhmään. Toisiin liittymistä voi ohjata joko lähestymis- tai välttämismotivaatio tai molemmat (Laine & Aho, 2005, 119). Kaveripiirin torjunta tai hyväksyntä vaikuttavat siihen, millainen status lapselle syntyy ja kertoo siitä, kuinka pidetty lapsi on ryhmässä (Neitola 2011, 21).

Lasten vertaisryhmän dynamiikkaa ja rakennetta on tutkittu muun muassa sosiometristen mallien avulla, jolloin mielenkiinnon kohteena ovat lasten väliset suhteet ja sosiaalisen käyttäytyminen ryhmässä (Laaksonen 2012, 5). Lapsiryhmässä syntynyt status tuntuu olevan suhteellisen pysyvä; tietyn maineen tai roolin muodostuttua, suosittuihin lapsiin suhtaudutaan jatkossakin positiivisesti ja epäsuosittuihin negatiivisesti (Poikkeus 1998, 134). Status lapsiryhmässä vaikuttaa myös lapsen mahdollisuuksiin osallistua ja siihen, kuinka halukas hän on osallistumaan (Laaksonen 2012, 5- 6).

Kun pienten lasten leikkiin liittymistä on tutkittu, on Poikkeuksen (2006) mukaan huomattu, että yksi menestyksekkäs tapa liittyä leikkiin on soluttautua siihen mukaan. Lapsi tarkkailee ensin vähän sivusta muiden leikkiä ja pääsee ehkä selville leikin säännöistä ja alkaa vähitellen jäljitellä muiden toimintaa. Suosituiksi osoittautuvat lapset osaavat tehdä relevantteja, leikkiin tai ryhmän toimintaan liittyviä kommentteja ja ymmärtävät ryhmän viitekehysten eli "missä mennään", kun taas epäsuosittujen lasten on todettu lausuvan esimerkiksi asiaan liittymättömiä asioita tai kommentoivan omaa tunnetilaansa ja ilmaisevan olevansa eri mieltä asioista kuin muut. (Poikkeus 2006, 133.)

Laaksonen (2012) kuvaa vuorovaikutussuhteiden yhteyttä vuorovaikutustaitojen kehittymiseen niin sanotun hyväksynnän ja torjunnan dynamiikan avulla. Siinä on nähtävissä sekä positiivinen että negatiivinen kierre. Positiivinen kierre syntyy, jos lapsi pääsee onnistuneesti ryhmän jäseneksi. Mitä enemmän lapsi on tekemisissä vertaisensa kanssa, sitä enemmän saa osallistumisen kokemuksia harjoitusta sosiaalisille taidoilleen ja kokemuksia vertaisten hyväksynnästä ja osallisuudesta. Negatiivinen kierre taas tarkoittaa sitä, että jos lapsi tulee torjutuksi, hän jää ryhmän ulkopuolelle ja kenties eristäytyy eikä saa edes tilaisuutta harjoitella vuorovaikutustaitoja. (Laaksonen 2012, 6, 12.)

Yleiset vuorovaikutustaidot ja kommunikaatiotaidot

Ihmisten väliseen vuorovaikutukseen sisältyy Laineen (2005) mukaan monenlaisia odotuksia ja oletuksia siitä, mitä on sopiva käytös kussakin tilanteessa. Yksilö myös tietää, että toisilla on tiettyjä oletuksia hänen käytöstään kohtaan. Sosiaalisesti kompetentti käytös vaatii näiden sekä omien odotusten että toisten odotusten yhteensovittamista. (Laine 2005, 140.)

Kielen oppiminen ja hallinta mahdollistavat yksilöiden välisen vuorovaikutuksen ja muun muassa keskustelutaidot, yhteistyötaidot ja ongelmanratkaisukyky ovat oleellinen osa

sosiaalista kompetenssia (Neitola 2011, 31). Yleisiksi kommunikaatiotaidoiksi voidaan lukea sekä sanaton viestintä, esimerkiksi ilmeet, että sanallinen viestintä, jota on esimerkiksi keskustelussa tarvittavat puhumisen ja kuuntelun taidot (Ladd 2005, 134).

Vuorovaikutustilanteessa voi aiheuttaa hämmennystä, jos keskustelukumppanin sanaton ja sanallinen viestintä eivät ole tasapainossa; tällöin kehitystasosta riippuen toinen osapuoli voi lukea viestejä "rivien välistä" (Laine 2005, 84). Yleiset vuorovaikutustaidot liittyvät läheisesti myös tunnetaitoihin ja toisten tunnetilojen tunnistamiseen, joista puhutaan enemmän seuraavassa kappaleessa.

Assertiivisuus

Assertiivisuudella tarkoitetaan kykyä pitää puolensa tai tuoda esimerkiksi omat näkemyksensä esille ja puolustaa omia rajojaan ja oikeuksiaan (Salmivalli 2005, 56). Siihen liittyy taito ilmaista itseään suoraan ja avoimesti pystyen kuitenkin samalla ottamaan huomioon toisten tilanteessa olevien ihmisten oikeudet (Korem, Horenczyk, & Tatar, 2012, 855).

Assertiivisuudella on Salmivallin (2005) mukaan on tärkeä rooli sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Sitä voi opetella riippumatta siitä, millainen synnynnäinen temperamentti yksilöllä on. Esimerkiksi kiusatuiksi joutuneilla on todettu epäassertiivista käytöstä. Assertiivisuus voi ilmetä käytöksessä esimerkiksi aloitteellisena suhtautumisena kavereihin tai puuttumisena epäoikeudenmukaiseen kohteluun (Salmivalli 2005, 79, 82, 199). Assertiivisuus, kuten muutkin sosiaaliset taidot ovat yhteydessä muun muassa siihen kulttuuriin, jossa yksilö elää sekä sukupuoleen (Korem, Horenczyk, & Tatar, 2012, 856).

3.3. Sosioemotionaaliset taidot

Tunteet vaikuttavat jokapäiväiseen elämäämme ja ihmisten väliseen vuorovaikutukseen monella tavoin. Se, että ihminen ei voi toimia tehokkaasti ollessaan jonkin voimakkaan tunnetilan vallassa, on yksi osoitus tunteiden merkittävydestä (Laine 2005, 60).

Siitä, miten tunteet vaikuttavat sosiaaliseen kompetenssiin, on monta tulkintaa ja monenlaisia erilaisia nimityksiä. Niistä voidaan puhua sosiaalisen kompetenssin osa-alueina, tunnetaitoina, emotionaalisenä kompetenssinä tai sosio-emotionaalisinä taitoina, kuten tässä tutkielmassa on

päädytty tekemään. Perusemootioiksi tai –tunteiksi kutsutaan tunteita, joita esiintyy kaikilla ihmisillä kaikissa kulttuureissa; pelko, suuttumus, inho, suru, ilo ja kiinnostus ovat tällaisia universaaleja tunteita (Laine 2005, 62-63). Keskeisimmät asiat tunnetaidoissa sosiaalisen kompetenssin näkökulmasta näyttävät eri lähteiden pohjalta hieman eri painoituksin ja eri käsittein ilmaistuna olevan sekä omien että muiden tunteiden tunnistaminen, tunteiden säätely ja tunteiden ilmaisu, josta joissakin lähteissä käytetään nimitystä tunneviestintä (Salmivalli 2006, 110-111, Kalliopuska 1995, Laine 2005, 59, Camras & Halberstadt 2017, 113).

Omien tunteiden tunnistamisessa on tärkeää Laineen (2005) mukaan tiedostaa oma emotionaalinen tila; miten tila ja tunne ilmaistaan ja miten sitä nimitetään. On tärkeää oppia tuntemaan itsensä; millaisissa tilanteissa suuttuu, pelkää tai nolostuu. Pitäisi tavallaan pystyä asettumaan itsensä ulkopuolelle ja tarkkailla omia emootioitaan. (Laine 2005, 64.) Toisten tunteiden tunnistamisessa taas on tärkeää oppia huomaamaan tunteisiin liittyvät kasvojen ilmeet, eleet, kehon asennot, äänenpainot sekä kyetä yhdistämään ilmeet ja tunnetilat toisiinsa (Neitola 2011, 37).

Lasten yleisessä emotionaalisuudessa ja siinä, miten he tunteitaan säätelevät, on yksilöllisiä eroja (Salmivalli 2006, 110). Yksilölliset erot tunteiden kokemisessa muodostavat perustan kehittyvälle kyvyllä säädellä omia tunteitaan (Camras & Halberstadt, 2017, 113), minkä on todettu ennustavan hyvää sopeutumista ja sosiaalista pärjäämistä (Salmivalli 2006, 110).

Yleinen emotionaalisuus ja kyky säädellä emootioita ovat Salmivallin (2006) mukaan yhteydessä toisiinsa ja ne molemmat vaikuttavat sosiaaliseen kompetenssiin sekä suoraan että kognitiivisten prosessien kautta. Yleinen emotionaalisuus muodostuu reaktiivisuudesta eli siitä, millä tavoin yksilö reagoi ympäristön ärsykkeisiin, emootioiden valenssista eli siitä, kokeeko yksilö voittopuolisesti negatiivisia vai positiivisia tunteita ja intensiteetistä. Tunteiden säätelyllä taas tarkoitetaan yksilön kykyä vaikuttaa omien tunnetilojen voimakkuuteen ja kestoon. Säätelyä yksilö tekee yleensä silloin, kun joku tunnereaktio on päällä. Tunnesäätelyksi kuitenkin voidaan kutsua myös sitä, että ihminen valikoi aiempien kokemustensa avulla tilanteista itselleen todennäköisesti miellyttäviä tunteita aiheuttavia tilanteita ja jättää väliin negatiivisiksi arvioimiansa tilanteita. Hän voi myös pyrkiä ennakoinnin avulla vaikuttamaan siihen, millaisia tunteita tilanteessa viriää. (Salmivalli 2006, 110-111.)

Tunteiden säätely voi myös Mäntymaan (2003) mukaan tarkoittaa toisaalta positiivisten tunteiden jakamista ja lisäämistä ja toisaalta negatiivisten tunteiden lievittämistä ja vähentämistä. Psykkisesti terveellään ihmisellä voi hetkittäin esiintyä sekä ”yli- että alisäätyneitä” reaktioita. Sen sijaan toistuvat ylilyönnit tai vaikeudet tunteidensäätelykyvyssä voivat kertoa psyykkisestä häiriöstä. Pieni vauva tarvitsee aikuisen apua tunteidensa säätelyyn ja kehityksen edetessä kyky lisääntyy. Kuitenkin myös aikuisena emotionaalisesti haastavissa

tilanteissa tarvitsemme toisten ihmisten apua tunteiden säätelyssä. (Mäntymaa 2003, 459-465.)

Seuraavassa kuviossa (kuvio 3) Haberstadt, Denham ja Dunsmore (2001) esittelevät oman mallinsa tunteiden vaikutuksesta sosiaaliseen kompetenssiin. He käyttävät siitä nimitystä "Affective Social Competence", jonka voisi joko suomentaa suoraan "affektiivinen sosiaalinen kompetenssi" tai esimerkiksi tunteiden osuus/vaikutus sosiaalisen kompetenssiin. Sen mukaan affektiivinen sosiaalinen kompetenssi muodostuu kolmesta keskeisestä integroituneesta ja dynaamisesta komponentista: tunteiden kokemisesta (experiencing), tunneviestien lähettämisestä (sending) ja tunneviestien vastaanottamisesta (receiving). Jokainen komponentti sisältää samat ulottuvuudet; tietoisuuden, sisäistämisen, ymmärtämisen ja hallinnan. Ollessaan vuorovaikutuksessa yksilö koko ajan peilaa omia ja toisen tunnetiloja ja niistä saatuja palautteita ja tekee arvioita ja tulkintoja toiselta vastaanottamista viesteistä ja tunnetiloista. (Haberstadt, Denham & Dunsmore, 2001, 88.)

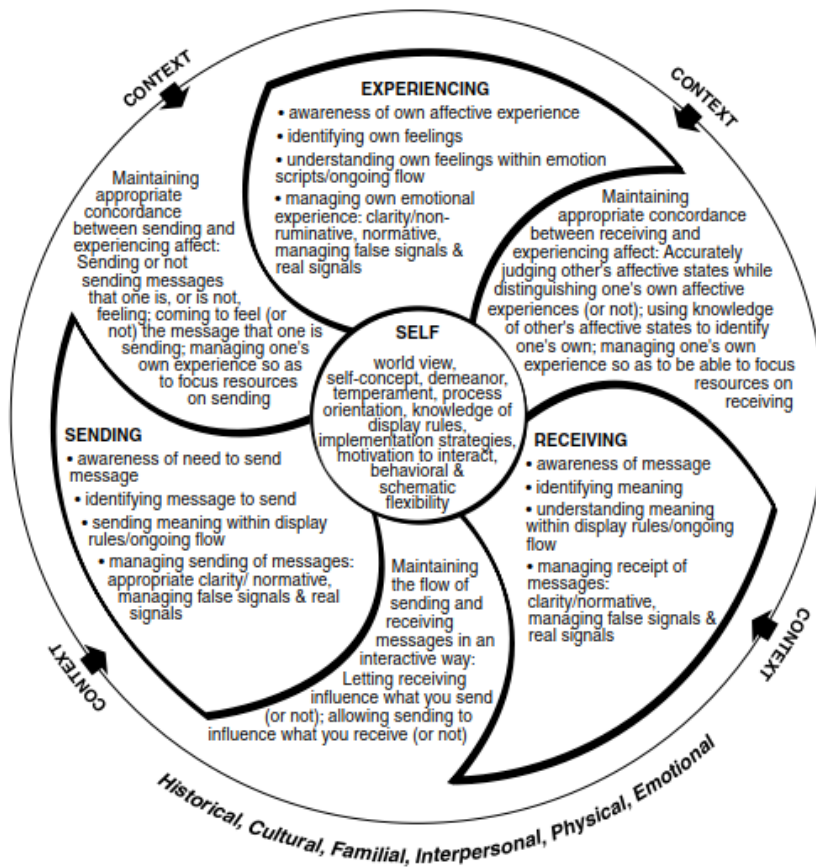


Figure 1. Pinwheel depiction of affective social competence.

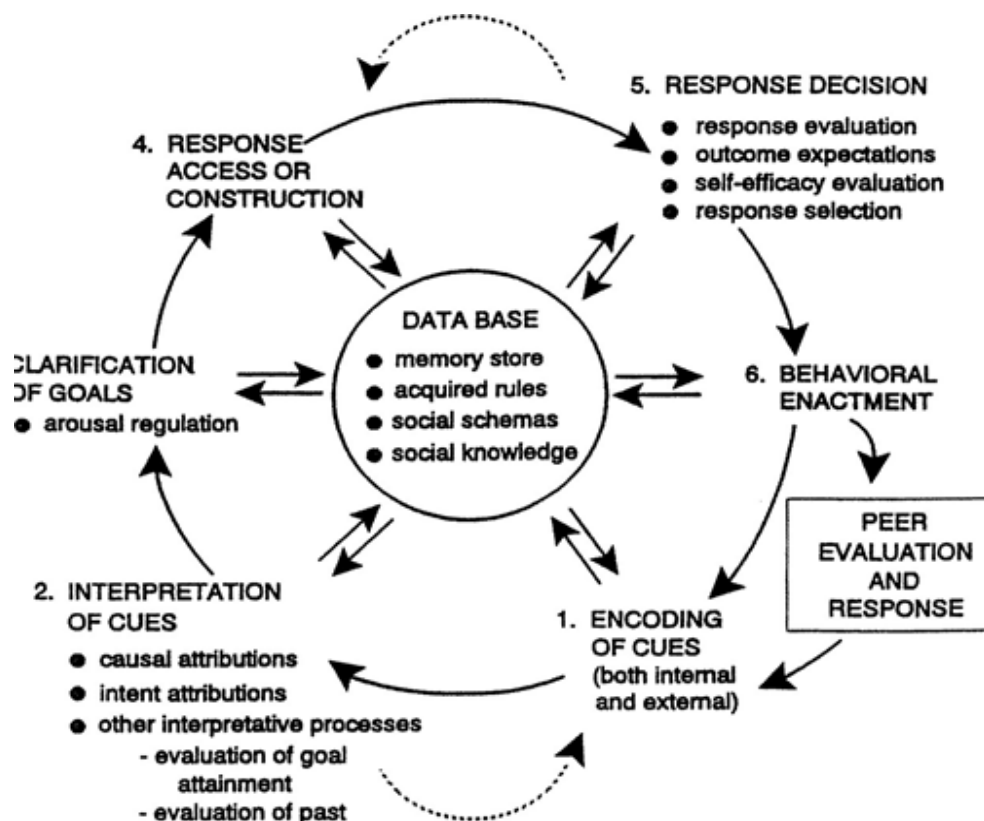
Kuvio 3. Affektiivinen sosiaalinen kompetenssi

3.3. Sosiokognitiiviset taidot

Sosiokognitiiviset taidot ovat kykyä tehdä havaintoja toisten tunteista, ajatuksista ja aikomuksista sekä kykyä ennakoida ja arvioida sitä, mitä sosiaalisia seurauksia oma käyttäytyminen tuo (Poikkeus, 1998, 127, Salmivalli, 2006, 87). Ne ovat niitä kognitiivisia taitoja, komponentteja tai ulottuvuuksia, joita ihminen tarvitsee sosiaaliseen kompetenssiinsa (Korkiakangas 1998, 188).

Yksilö muodostaa Korkiakankaan (1998) mukaan itseä ja muita koskevat havaintonsa, päätelmänsä ja oletuksensa itse, mutta niihin vaikuttavat kulttuurissa ja yhteisössä vallitsevat yhteiset käsitykset. Käsitykset itsestä sekä tiedot ja ymmärrys sosiaalisista säännöistä ja moraalisisista periaatteista vaikuttavat myös sosiaaliseen kognitioon. (Korkiakangas 1998, 188.)

Sosiaalisen tiedon käsittelyn vaiheita kuvataan seuraavassa Crickin ja Dodgen (1994) mallissa kuviossa 4. Siinä tiedonkäsittely sosiaalisissa tilanteissa nähdään kehämaisena prosessina, jossa voidaan erottaa eri vaiheita. Aluksi yksilö koodaa sosiaalisesta tilanteesta saamansa sekä sisäiset että ulkoiset vihjeet, joista hän tekee tulkintoja, joiden avulla hän asettaa omat sosiaaliseen tilanteeseen liittyvät tavoitteensa. Sitten yksilö hakee vaihtoehtoisin toimintastrategioihin tukea muististaan tai miettii uusia vaihtoehtoja ja valitsee lopulta jonkun strategian ja toimii sen mukaan. Kuten kuviosta selviää, muun muassa ikätovereilta saatu palaute ja arviointi vaikuttaa siihen, miten yksilö toimii. (Crick & Dodge 1994, 76).



Kuvio 4. Sosiaalisen tiedon käsittelyn vaiheet Crickin ja Dodgen (1994) mukaan

Yksilöiden välillä voi Salmivallin (2006) mukaan olla paljonkin eroa siinä, miten he käsittelevät informaatiota sosiaalisissa tilanteissa. Varsinkin aggressiivisten lasten, jotka usein tulevat torjutuksi vertaisryhmissä, sosiokognitiivisia taitoja on tutkimuksissa verrattu muiden lasten vastaaviin taitoihin. Tulosten mukaan heidän sosiaalisen informoinnin prosessointi (SIP) on aivan erilaista kuin muiden; he eivät muun muassa osaa etsiä tilannevihjeitä ympäristöstä

ja kyseessä olevasta tilanteesta vaan turvautuvat aikaisempiin kokemuksiinsa ja niiden perusteella muotoutuneisiin sisäisiin representaatioihin.

Tällaiset pitkäkestoiseen muistiin tallentuvat yksilöiden sisäiset representaatiot suuntaavatkin voimakkaasti sosiaalisen tiedon käsittelyä. Sosiaaliset skeemat ovat yksi esimerkki tällaisista representaatioista. Niistä käytetään nykyisin useimmiten nimitystä suhdeskeema, joka on tietynlainen käsitysten yhdistelmä: yhdistelmä itsestä ja toisesta ja esimerkiksi siitä, millainen valtasuhde kyseessä olevien yksilöiden välillä on: kun minä käskän, hän alistuu, tmv. Myös moraalisisia kognitioita voidaan pitää tällaisina skeemoina ja ne vaikuttavat suuresti siihen, miten yksilö päättää lopulta toimia tietyssä tilanteessa. (Salmivalli 2006, 88-90.)

Mielen teoria ja mentalisaatiokyky

Sosiaalisessa vuorovaikutuksessa on siis tärkeää kyetä ottamaan toisen näkökulma huomioon. Kun puhutaan yksilön kyvystä ajatella, mitä muut ajattelevat tai mitä toisen mielessä liikkuu, on kysymyksessä mielen teoria (Nurmi, ym. 2015, 40, Slaughter 2015, 169). Se ei ole mikään varsinainen teoria vaan ihmisellä oleva kyky jäsentää sosiaalista maailmaa, jonka avulla hän pystyy kuvittelemaan toiselle ihmiselle omasta kokemusmaailmastaan ja ulkoisista tosiasioista riippumattoman kokemusmaailman (Peräkylä, 2009, 255). Sitä kutsutaan myös mielenlukutaidoksi (Slaughter 2015, 169). Tämä kyky auttaa lasta tekemään tärkeitä tulkintoja esimerkiksi toisen ilmeistä ja eleistä ja suuntaamaan itse omaa viestintäänsä paremmin (Nurmi, ym. 2015, 40). Aiemmin on ajateltu mielen teorian kehittyvän noin 4-vuotiaana, mutta nykyisin ajatellaan sen kehittyvän vaiheittain (Peräkylä 2009, 255) ja joidenkin arvioiden mukaan jo toisella vuodella oleva lapsi osoittaa mielenlukutaitoa esimerkiksi auttaessaan spontaanisti toista ihmistä (Slaughter 2015, 169).

Läheisesti mielen teoriaan liittyy myös mentalisaation käsite. Se on alun perin ranskalaisten psykoanalyttikoiden käyttämä käsite, joka on levinnyt psykiatriseen kirjallisuuteen 2000-luvulla paljolti unkarilaisen Peter Fonagyn ansiosta (Kuusinen & Wahlström 2014, 197). Mentalisaatiokyky auttaa ihmistä ymmärtämään niin oman kuin toisen ihmisen käyttäytymisen takana olevia, tietoisia ja tiedostamattomia, ajatuksia, tunnetiloja tai aikomuksia (Mannerheimin lastensuojeluliitto, 2017, 2).

Mentalisaatio tarkoittaa Batemanin & Fonegyn (2014) mukaan huomion kiinnittämistä omiin tai muiden ihmisten mielen tiloihin, niiden havaitsemista ja tulkintaa niistä. Kunkin oma henkilöhistoria ja kyky kuvitella vaikuttavat näihin tulkintoihin ja niiden avulla ihmiset selittävät toistensa käyttäytymistä. Mentalisaatio on enimmäkseen esitietoista psyykkistä toimintaa, johon yksilö käyttää omia monimutkaisia sisäisiä kognitiivisiä prosessejaan ja joka on yhteydessä tunteisiin. (Bateman & Fonagy 2014, 15-18.) Se toimii myös suodattimena omien tunteiden ja käyttäytymisen välillä (Kuusinen & Wahlström 2014, 197) ja sen kautta ihminen ymmärtää käyttäytymisen pohjautuvan mielentiloihin. Tämä taas antaa jatkuvuuden ja hallinnan tunteen ja luo subjektiivisen kokemuksen toimijuudesta. Se kokemus on minuuden kannalta keskeistä (Fonagy 2014, 15-18). Mentalisaatio mahdollistaa myös toisen henkilön empaattisen ymmärtämisen ja on siten olennainen vuorovaikutuksellinen taito (Kuusinen & Wahlström 2014, 197).

Sosiaalisen kompetenssin kannalta mielen teorian kehittyminen ja mentalisaatiokyky ovat oleellisia, jotta yksilö vuorovaikutustilanteessa pystyy asettumaan toisen ihmisen asemaan ja katsomaan asiaa hänen perspektiivistään. Seuraavassa kappaleessa tarkastellaan sitä, millä tavoin sosiaalinen kompetenssi kehittyy alkaen pienen vauvan varhaisimmista vuorovaikutuskokemuksista jatkuen lapsen ja samalla ihmissuhdeverkoston kasvaessa, jolloin varsinkin toverien merkitys nousee merkittäväksi.

4. SOSIAALISEN KOMPETENSSIN KEHITTYMINEN JA KEHITYKSEN TUKEMINEN

Sosiaalinen kompetenssi kehittyy ja muotoutuu yleisen kehityksen myötä jatkuvassa vuorovaikutuksessa muihin ihmisiin; aluksi varhaisten kiintymyssuhteiden kautta omien vanhempien ja perheen piirissä laajentuen toveripiiriin, päivähoidon ja koulun vaikutukseen. Lapsen minuuden kehitys on myös yksi tärkeä tekijä sosiaalista pätevyyttä tarkasteltaessa. Paitsi lähiyhteisö, myös laajemmin ajateltuna kulttuuri ja välillisesti myös yhteiskunnan laajemmat rakenteelliset tekijät ovat väistämättä yhteydessä sosiaalisen kompetenssin kehittymiseen.

4.1 Kehityksen teoreettista tarkastelua

Yksilön kehityksen ymmärtäminen vaatii Lyytisen ym. (1998) mukaan asian tarkastelua monen tekijän summana sekä näiden tekijöiden keskinäissuhteiden moninaisuuden ymmärtämistä. Lapsen kehitystä tarkasteltaessa näitä tekijöitä voivat olla muun muassa hermostollinen kypsyminen, oppiminen ja kotiolojen merkitys. Jos lukee yksittäisiä tutkimustuloksia, joissa on ehkä tutkittu juuri vain yhden ulottuvuuden merkitystä, voi tämä kokonaisvaltaisen näkökulman tärkeys unohtua. (Lyytinen, Eklund, Laakso, 1998, 40.)

Kehityspsykologisen tutkimuksen piirissä keskeinen keskusteluaihe onkin Ruoppilan (1998) mukaan ollut geenien ja ympäristön vaikutuksen suhde. Tähän kytkeytyy keskustelu yksilön sisäisten eli intrasubjektiiivisten ja yksilöiden välisten, intersubjektiiivisten tekijöiden suhteesta ja vaikutuksesta kehitykseen. Jo Piaget on hänen mukaansa sitonut yhteen intra- ja intersubjektiiivien esittämällä reflektiivisen abstraktion idean, jonka mukaan kehityksellistä muutosta kuvataan tapahtumaksi, jossa valjastetaan käyttöön yksilön voimavaroja ajatteluun mukaan lukien, mutta sen sisällöllisenä kohteena ovat ideat ja yksilön toiminta, jotka virittävät ihmisten vuorovaikutuksessa. (Ruoppila 1998, 20.)

Hay (2009) ottaa kantaa ympäristön ja geenien vaikutukseen lapsen sosiaalisuuden kehityksessä. Hänen mielestään selektiivinen paine ihmisen evoluutiossa on suosinut sosiaalisuutta, mikä näyttäytyy aggression tai altruismina tilanteesta ja kasvatusympäristöstä riippuen. Vastasyntyneen käytöksellä voi olla monitahoisia funktioita, joita voidaan selittää

sekä phylogeneettisillä eli lajinkehityksellisillä, ontogeneettisillä eli yksilönkehityksellisillä että episodisilla tekijöillä. (Hay 2009, 473.)

Perinteisesti mielen tutkiminen on ajateltu Peräkylän (2009) mukaan olevan psykologian tutkimuskohde ja sosiologian on tiedetty tutkivan yhteisön rakenteita ja sosiaalista vuorovaikutusta. Sosiologiassa on hänen mielestään kieltäydytty käyttämästä ihmisen toiminnan selityksenä tämän sisäisiä mielellisiä tiloja tai prosesseja – tunteita, tietoja tai vastaavia. Sen sijaan ne on tulkittu kulttuurin jäsenten selityksiksi omalle tai toisten toiminnalle. Sosiologisessa vuorovaikutustutkimuksessa ihmisen mieli on siis nähty aina toisarvoisessa asemassa, epifenomenaalisen eli jokseenkin epäolennaisen seikkana, eräänlaisena oheistuotteena. Peräkylän mielestä on kuitenkin mahdotonta tutkia yhteisöä ja vuorovaikutusta ilman että samalla viitattaisiin ihmismieleen. (Peräkylä 2009, 251-266.)

Levinson on esittänyt mallin, jota Peräkylä (2009) kutsuu mielen luennan mikrososiologiaksi. Siinä yhdistellään sosiologista ja psykologista tutkimusta eli keskusteluanalyyttistä vuorovaikutustutkimusta ja mielen teoriaan liittyvää psykologista tutkimusta. Peräkylän mielestä Lewinson, yhdistäessään nuo kaksi asiaa, luo teorian, "jossa vuorovaikutus näyttäytyy katkeamattomana ja molemminpuolisena intentioiden ja mielentilojen luentana". Tämä tarjoaa omalta osaltaan Peräkylän mielestä sosiologisen tutkimusotteen, joka ei tunne rajoja vaan voi asettua dialogiin psykologian ja biologian kanssa. (Peräkylä 2009, 251-252.)

Kognitio, vuorovaikutus ja kulttuuri ovat kauttaaltaan yhteenkietoutuneita; ilman kognitiota ja vuorovaikutusta kulttuuria ei synny; ihmismieli tekee sen mahdolliseksi (Sperber 2006, 431). Toisaalta taas kulttuurinen pääoma muokkaa Enfieldin ja Lewinsonin (2006) mukaan vuorovaikutusta ja vaikuttaa siihen piileskellen esimerkiksi yhteisissä piirteissä, ominaisuuksissa, kielessä, kulttuurisessa tyylissä, ja sosiaalisen organisaation muodoissa. Ihmiset tavallaan perivät sosiaalisen organisaation ja arvot ja tämä vapauttaa heitä "keksimästä pyörää" uudelleen. (Enfield & Lewinson, 2006, 1.) Sosiaalitieteissä kulttuurin vaikutus on huomioitu aina ja myös jopa kognitiivisessä psykologiassa melkein totaalisen huomiotta jättämisen jälkeen nykyisin enemmän ja enemmän (Sperber 2006, 431).

4.2. Varhaislapsuuden vuorovaikutussuhteet

Varhaisimmat kokemukset vuorovaikutuksesta vaikuttavat siihen, millaiseksi muun muassa lapsen minäkäsitys ja itsetunto kehittyvät. Ne taas ovat oleellisia tekijöitä siinä, millaiseksi yksilön sosiaalinen kompetenssi muotoutuu.

Varhainen vuorovaikutus pohjana sosiaaliselle kompetenssille

Pohja yksilön sosiaaliselle kompetenssille luodaan varhaislapsuuden ensimmäisissä ihmissuhteissa. Se, millainen suhde vauvalla on häntä hoitaviin aikuisiin, on pohjana koko hänen myöhemmälle kehitykselleen (Mäntymaa ym. 2003, 459). Kun puhutaan varhaisesta vuorovaikutuksesta, tarkoitetaan vauvan ja vanhemman välistä viestintää syntymästä noin 1-2 –vuotiaaksi (Pesonen 2010, 515).

Kiintymyssuhdeteoria on Pesosen mukaan ollut pitkään vahva teoriapohja varhaisen vuorovaikutuksen tutkimuksessa (Pesonen 2010, 515). John Bowlby vaikutti Hautamäen (2011) mukaan suuresti kiintymyssuhdeteoreettisen ajattelun syntyyn. Hänen työtoverinsa Mary Ainsworth oli myös tunnettu pienten lasten kiintymyssuhde-erojen ja syntyehtojesen tutkija. Myöhemmin muun muassa Mary Main on tutkinut aikuisten kiintymyssuhteita ja Patricia Crittenden varsinkin epätavallisissa oloissa elävien perheiden lapsia. (Hautamäki 2011, 29.)

Yli 20 vuotta kiintymyssuhdetta tutkittuaan Bowlby (1982) kertoo kirjoittamassaan artikkelissa, että 1930-40 –luvulla sekä USA:ssa että Euroopassa tehtiin (aluksi toisista tietämättä) havaintoja siitä, miten haitallista hoitajien vaihtuvuus näytti olevan laitoksissa kasvaville lapsille. Tämä havainto oli merkittävä seikka kiintymyssuhdeteorian tärkeyden ymmärtämiselle. Nämä ajatukset levisivät laajemmalti etenkin Harlowin esitettyä apinakokeidensa tuloksia, joiden mukaan nuoret apinat valitsivat koeolosuhteissa mieluummin emon hoivasta muistuttavan pehmeäturkkisen figuurin kuin metallisen figuurin vaikka tämä tarjosi ruokaa. Myöskään Bowlbyn ajatuksiin ei sopinut se silloisten behavioristien ja oppimisteoreetikoiden kanta, että äiti olisi ensisijaisesti ruokkija ja läheisyyden tarve olisi lapsen sekundaarinen tarve. Hän kiinnostui myös eläimiä tutkineen Lorenz'n näkemyksistä, joiden mukaan linnunpoikaset leimautuvat ensimmäiseen näkemäänsä hahmoon ja alkoi tutkia, sopsisivatko ne myös ihmisen käyttäytymiseen.

Kiintymyssuhdekäyttäytyminen on Bowlbyn mukaan yksilön käyttäytymistä, jossa hän pyrkii saavuttamaan ja säilyttämään läheisen suhteen toiseen yksilöön, jolla todennäköisesti olisi paremmat mahdollisuudet selviytyä maailmassa. Kiintymyssuhdekäyttäytyminen on tavallista varsinkin silloin kun yksilö on peloissaan, uupunut tai sairas ja kaipaa lohdutusta ja huolenpitoa. Se on olennainen osa ihmisluontoa, sitä esiintyy vaihtelevin muodoin kaikilla ihmisillä ja myös useilla muilla lajeilla. (Bowlby 1982, 664-678.)

Kiintymyssuhdeteoria perustui paljolti sille ajatukselle, että ensimmäisen vuoden aikana vauvan tarpeisiin ja tunteisiin vastaava kasvatus luo turvallinen kiintymyssuhteen ja perustan lapsen kehitykselle (Pesonen 2010, 515-516). Vastasyntyneen vauvan käytös on biologisesti määräytynyttä: itku, suuntautuminen hoitajaa kohti, katsekontakti, hymy, takertuminen ja jokeltelu; se, miten aikuinen vastaa em. viesteihin, vaikuttaa siihen, millaiseksi kiintymyssuhde muodostuu (Mäntymaa 2003, 462).

Varsinkin aluksi kiintymyssuhdetutkimuksissa oltiin Pesosen (2010) mukaan kiinnostuneita paljolti siitä, miten läheinen kasvattaja (useimmiten äiti) käyttäytyy. Sittemmin on kiinnostuttu enemmänkin vauvan ja hoitajan vastavuoroisuudesta ja alettu tutkia sitä, miten vauva ja vanhempi toimivat yhdessä. Tutkimuksessa huomio saattaa kiinnittyä erityisesti siihen, mitä tapahtuu vauvan ja vanhemman kasvokkain tapahtuvassa vuorovaikutuksessa, erityisesti minkälainen rakenne ja dynamiikka näissä hetkissä on. Videointi tutkimusmenetelmänä on tarkentanut tietoa vuorovaikutussuhteista; sekunti sekunnilta sen avulla voidaan muun muassa seurata esimerkiksi äidin ja lapsen ilmeitä tai muita reaktioita. (Pesonen 2010, 515-516.)

Myös neurobiologisen tutkimuksen kehittyminen on Mäntymaan (2003) mukaan lisännyt tietoa ja ymmärrystä aivojen toiminnasta ja mielen kehitysprosesseista ja myös sen myötä ensimmäisten elinvuosien merkitys koko myöhemmän kehityksen kannalta on korostunut. Varhainen vuorovaikutus ja siihen liittyvät tunnekokemukset sekä aivojen kehitys muodostavat kokonaisuuden, jossa nämä kaikki kolme osatekijää säätelevät ja ohjaavat toinen toisiaan ja vaikuttavat lapsen psyykkiseen kehitykseen. Aivojen kehittymisellä on tietty geneettisesti määräytynyt järjestys, johon ympäristö ei vaikuta. Sen sijaan ympäristöstä saadut kokemukset (hoiva ja vuorovaikutus) ohjaavat tiettyjen synapsiyhteyksien muodostumista toiminnallisiksi ja toisten karsiutumista myöhemmin pois. (Mäntymaa 2003, 459–60.)

On vahvaa tutkimusnäyttöä siitä, että epäonnistunut tai turvaton varhainen kiintymyssuhde voi aiheuttaa monenlaisia ongelmia myöhemmässä elämässä (Waller & Hyde, 2018, 11-16, Bowlby 1982, 664-678). Varhaisista vuorovaikutustrauemoista on kysymys silloin, kun lapsi on

joutunut kokemaan äärimmäistä hyljeksyntää ja kaltoin kohtelua (Sinkkonen 2011, 248). Mäntymaa (2003) viittaa muun muassa Glaseriin kertoessaan tutkimustuloksista, joiden mukaan varhaislapsuuden turvaton kiintymyssuhde ja varsinkin pitkään jatkunut kaltoinkohtelu voi aiheuttaa muutoksia aivoissa. Kun turvallisessa ja hyvässä vuorovaikutussuhteessa kehitykselle tärkeät hermoverkot ja yhteydet aivoissa kasvavat, saattaa huono kohtelu vähentää tai jopa poistaa niitä ja tällä on erittäin negatiivinen vaikutus lapsen kehitykselle myöhemmässäkin vaiheessa. Aivojen plastisuus tarkoittaa sitä, että niillä on kyky muovautua ympäristön ja elimistön tarpeiden mukaisesti. Tämä aiheuttaa sen, että korjaavat ja hyvät kokemukset voivat auttaa tilannetta (Mäntymaa, 2003, 459-463).

Ihminen, jonka varhainen vuorovaikutus ja kiintymyssuhteet ovat olleet puuttellisia tai häiriintyneitä, on Sinkkosen (2011) mukaan voinut myös oppia kehittämään tietynlaiset strategiat vastata kohtaamiinsa vuorovaikutustapoihin. Hänen oppimansa toimintamallit, sisäiset representaatiot, ovat osa tietynlaista selviytymisstrategiaa tietynlaisissa oloissa. Kun tai jos olosuhteet vaihtuvat, hänellä ei ole kykyä muuttaa strategioitansa vaan hän toimii samalla tavoin, kuin esim. varhaislapsuuden "vaarallisissa" oloissa.

Tämä voi myös aiheuttaa muutoksia keskushermoston kehittämisessä, vaikeuksia informaation käsittelyyn ja lapsen kykyyn olla yhteydessä muihin ihmisiin. Vakava varhainen traumatisoituminen on yhteydessä mitä moninaisempiin psyykkisiin ongelmiin myöhemmässä elämässä. On kuitenkin hyvin yksilöllistä se, miten tietyt kokemukset vaikuttavat juuri tiettyyn yksilöön. Puhutaan mm. yksilöllisestä resilienssistä, jonka Sinkkonen suomentaa joustavuudeksi. (Sinkkonen 2011, 246, 253). Joissakin eri yhteyksissä resilienssiä on käytetty myös pärjäävyyden synonyyminä.

Minä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa

Kukin tuo minänsä aina mukanaan vuorovaikutussuhteisiin ja toisaalta se kehittyy vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa (Laine 2005, 11). Vastasyntynyt vauva ei erota itseään erilliseksi äidistä vaan vasta kognitiivisen kehityksen tuloksena hän alkaa vähitellen ymmärtää itsensä erilliseksi yksilöksi (Ogelman 2017, 60).

Minän kehittyminen tapahtuu tapahtuu Munterin (1998) mukaan varhaisen vuorovaikutuksen aikana kehittyen suhdepiirin edelleen laajetessa ja yksilön peilattaessa itseään muihin. Vauva voi kokea olevansa totta vain muiden ihmisten kautta. Ensimmäisiä kokemuksia tästä vauva saa

olleessaan vastavuoroisessa suhteessa äitiin tai läheiseen hoitajaan; hän itkee, se saa aikaan jotain; äiti tulee luo ja ottaa syliin. Ensimmäiset kokemukset omasta toimijuudesta tai ympäristöön ja toisiin ihmisiin vaikuttamisesta ovat syntyneet.

Kieli, leikki ja vertaissuhteet ovat keskeisessä roolissa minän kehittämisessä. Puhutun kielen ja leikin avulla lapsi ymmärrettyään olevansa osa sosiaalista maailmaa, työstää omaa suhdettaan siihen. Esimerkiksi ei-sanan käyttäminen kuvastaa minuuden kehityksessä oman vallan työstämistä suhteessa muihin. Leikissä toisen lapsen kanssa yhteisen ymmärryksen eli niin sanotun intersubjektiviteetin . syntymisen on tärkeää minäkehitykselle; siinä toinen lapsi on kiinnostunut samasta asiasta kuin toinenkin ja he voivat kommunikoida siitä onnistuneesti yhteisen kielen avulla. Väistämättä arkeen kuuluvat konfliktit lisäävät osaltaan mahdollisuutta harjoitella minän suhdetta muihin ja leikistä tulee varsinainen "minäkokemusten muokkaantumisen näyttämö". (Munter 1998, 81-83.)

Minäkäsitteistöstä on tutkijoiden piirissä mukaan monia tulkintoja, mutta minän mukana vuorovaikutukseen tulevat mukaan myös kunkin temperamentti ja persoona; lisäksi minäkäsitys ja itsetunto ovat tärkeitä minuuteen kuuluvia asioita (Laine 2005, 11). Persoonallisuuden ydin on Ahon (2005) näkemyksen mukaan ihmisen minä ja ne eroavat toisistaan siten, että se, mitä muut näkevät ja kokevat yksilöstä on persoonallisuutta ja se, mitä yksilö itse kokee ja näkee, on minä. Minäkäsitys ja minäkuva käsitetään usein synonyymeiksi ja niillä tarkoitetaan ihmisen asennoitumista itseensä, eräänlainen kokonaisnäkemys itsestään. (Aho, 2005, 21.) Hyvän itsetunnon omaavan ihmisen minäkuva on realistinen; hän kyllä tuntee myös heikkoutensa mutta korostaa hyviä ominaisuuksiaan ja näkee ne huonoja tärkeämmiksi (Keltinkangas-Järvinen 2001, 17). Temperamentilla tarkoitetaan Laineen (2005) mukaan yksilölle tyypillisiä tapoja reagoida ympäristöärsykkeisiin ja synnynnäistä taipumusta käyttäytyä tietyllä tavalla. Persoonallisuuden ja persoonallisuuspiirteiden taas katsotaan muuttuvan iän myötä ja temperamentti vaikuttaa persoonallisuuden muotoutumiseen. (Laine 2005, 16-19.)

Edellä todettiin, että yksilö tuo minänsä vuorovaikutustapahtumaan ja tätä kautta minään liittyvillä käsityksillä epäilemättä on osuutensa sosiaaliseen kompetenssiin. On syytä olettaa kielteisen käsityksen itsestä tai muista lisäävän vertaissuhteiden ongelmia ja kehäilmiön tapaan ongelmat puolestaan voivat muuttaa lapsen käsitystä itsestään ja muista negatiiviseksi (Salmivalli 2006, 46).

Vanhemmat sosiaalista kompetenssia tukemassa

Kasvatuksen yhtenä keskeisenä tavoitteena voidaan nähdä pyrkimys myötävaikuttaa lapsen kasvuun niin, että hänestä kasvaa yksilö, joka tuntee itsensä, luottaa itseensä ja pystyy asettumaan toisen ihmisen asemaan, jolloin hänellä on helppo elää yhdessä toisten kanssa (Laine 2015, 10-11).

Aikuisen sensitiivisyydellä lapsen tarpeille on todettu olevan huomattava merkitys lapsen kehitykselle, ei vain vauvaiässä vaan myös myöhemminkin (Pesonen 2010, 515). Lapsen edelleen kasvaessa lämminhenkinen kasvatus edistää varsinkin hänen prososiaalisten taitojensa kehitystä (Altschul, Lee & Gershoff, 2016, 709, 711, Waller & Hyde 2018, 14). Altruistinen käytös syntyy sen seurauksena, että itse on saanut olla prososiaalisen käytöksen kohteena (Eisenberg 1992,3).

Kasvattajan tehtävänä on siis tukea kasvatettavan minuutta, ohjata ja auttaa hänen persoonallista kasvuaan (Laine 2015, 11). Yksi keino siihen on sekä lasten että aikuisten mentalisaatiotaitojen lisääminen. Jotta lapsen mentalisaatiokyky voi kehittyä, täytyy vanhemmalla itsellään Pajulun ja Pyykkösen (2012) mukaan olla riittävä mentalisaatiokyky ja hänen tulee kyetä ymmärtämään ja huomioimaan lapsen mielentilaa ja kokemuksia. Lapsi antaa arvoa omille kokemuksilleen ja tunteilleen, jos hän kokee saavansa arvontoa niille vanhemman taholta. Hän saa mahdollisuuden tulkita inhimillistä käyttäytymistä intentionaalisuuden kautta eli suhteessa toiveisiin, pelkoihin ja odotuksiin. (Pajulo & Pyykkönen, 2012. 73-74.) Aikuinen voi myös tietoisesti kehittää mentalisaatiokykyään ja harjoitella mentalisointia. Tämä tarkoittaa, että hän pohtii tietoisesti omaa ja lapsen mieltä ja ponnistelee toimiakseen lapsen hyväksi. Vuorovaikutuksessa tämä näkyy taitona ja haluna nähdä lapsen näkyvän käyttäytymisen taakse ja ymmärtää paremmin hänen viestejään ja vastata hänen tarpeisiinsa (Mannerheimin lastensuojeluliitto, 2017, 6).

Lapsen persoonallisuuden kasvuprosessia voidaan tarkastella sekä yksilölliskehityksenä, jossa hän omaksuu sosiaalisen identiteettinsä, että hänen sosiaalistumisenaan yhteisön jäseneksi (Laine 2005, 12). Edellisten sukupolvien perinteinen tehtävä on ollut aina kasvattaa seuraavasta sukupolvesta yhteiskuntakelpoisia kansalaisia. Tähän liittyy läheisesti sosiaalisaation käsite, jolla tarkoitetaan prosessia, jonka seurauksena yksilö kasvaa yhteisön jäseneksi omaksumalla kulttuurissa vallitsevat tavat ja normit (Salmivalli 2006, 207).

Vanhemmuuden vaikutusta lapsen kehitykseen ei voida tarkastella "tyhjiössä", vaan monet asiat voivat vaikuttaa vanhemmuuteeni (Waller & Hyde 2018, 11-16). Näin siis esim. monet

yhteiskunnan makrotason rakenteelliset asiat, kuten työttömyys voivat välillisesti vaikuttaa vanhemmuuteen ja sitä kautta myös lapsen kehitykseen.

Yksilöä ympäröivän kulttuurin merkitys vuorovaikutukseen onkin ehkä suurempi kuin usein ajatellaan; kulttuurissa yleisesti hyväksytyt vallitsevat skeemat ohjaavat suuresti yksilöiden tulkintoja sosiaalisista tilanteista (Laine 2005, 82). Siispä myös yksilön kompetenssin kehittyminen on nähtävä paitsi lähiyhteisön vuorovaikutussuhteissa peilautuvana ja muovautuvana myös laajemmassa kontekstissa, jolloin monenlaiset kulttuuriset tekijät vaikuttavat siihen. Myös yhteiskunnan rakenteet ovat välillisesti yhteydessä lapsen kehitykseen. Tämä voi tarkoittaa esimerkiksi sitä, että yhteiskunnan taloudellinen tilanne heijastuu perheeseen työttömyytenä tai päivähoidon ylisuurina lapsiryhminä ja sijaiskieltona. Kaikki nämä seikat vaikuttavat osaltaan lapsen hyvinvointiin ja hänen kasvuunsa ja kehitykseensä.

Vanhempien rooli on tietysti suuri lasten sosiaalisen kompetenssin kehittämisessä ja kehityksen tukemisessa. On varmasti tärkeää, että vanhemmat tiedostavat kuitenkin myös ikätoverien merkityksen paitsi elämän mielekkyyden lisääjinä myös lapsen kehityksen kannalta.

4.3. Toverisuhteiden merkitys

Vaikka kavereiden merkitys lapsen arjessa ymmärrettäisiinkin, ei aina tulla ajatelleeksi sitä, kuinka merkittävä asia ikätoverit ja toveriryhmään pääsy ja kyky toimia siinä mielekkäästi on lapselle myös kehityksellisessä mielessä. Vertaissuhteita voidaan toisaalta tarkastella lapsen kehitykseen vaikuttavana tekijöinä ja toisaalta vertaisryhmä on tapahtumien konteksti (Laaksonen 2012, 15).

Sosiaalinen kompetenssi käsitteenä otettiin tutkijoiden piirissä Laddin (2005) mukaan käyttöön siinä vaiheessa, kun lasten vertaissuhdetutkimuksista saatua tietoa alettiin enemmän hyödyntää. Lasten toverisuhteiden merkityksestä sosiaalisen oppimiseen liittyvässä tutkimuksessa kiinnostuttiin entistä enemmän siinä, kun Harlow 1960-luvun lopulla tutkittuaan Rhesus-apinoita sai selville, kuinka nuorten apinoiden eristäminen ikätovereista, vaikka ne olivatkin emojensa kanssa, aiheutti apinoilla vakavia käytösongelmia. (Ladd 2005, 17, 113.)

Toverisuhteissa opitaan suurin osa sosiaalisista taidoista (Poikkeus 1998, 2) ja monet tutkimustulokset ovat osoittaneet, että ikätovereilla on merkittävä ja pysyvä vaikutus sekä

lapsen sosiaalisen kompetenssin kehitykseen että sosialisatioon (Ladd, 2005, 11) ja ne ovat pohjana monille merkittävillä kehitysprosesseilla lapsuuden aikana (Laaksonen 2012, 3-4).

Suhteet ikätovereihin tarjoavat lapselle aivan erilaisen haasteen kuin tilanne kotona vanhempien kanssa; vanhemmat ainakin oletettavasti ovat tunnetaidoiltaan lasta kehittyneempiä ja osaavat joustaa ristiriitatilanteissa, kun taas ikätovereidensa kanssa vuorovaikutus vaatii enemmän ponnistelua ja syntyy herkemmin ristiriitoja (Poikkeus 1998, 122, Ladd, 5-6). Konflikteilla ja niiden ratkaisemisella on Laddin (2005) mukaan tärkeä kehityksellinen tehtävä: ne haastavat lasta tasapainottelemaan omien halujensa ja tarpeidensa kanssa suhteessa toisten lasten tarpeisiin. Kuitenkin juuri ikätoverit ollessaan samalla kehitystasolla ajattelevat ja tuntevat samantyyllisesti ja kehittävät ehkä samantyylliset asenteet, mielenkiinnon kohteet ja arvot, mikä on tärkeää luotaessa suhteita toisiin. (Ladd 2005, 5.)

Lapset kommunikoivat Poikkeuksen (1998) mukaan paljon myös ilman kieltä, joten jo hyvin pienetkin lapset osallistuvat vastavuoroiseen toimintaan. Vuorovaikutuksen muoto ja laatu on sidoksissa sosiaalisen oppimisen lisäksi myös lapsen muuhun kehitykseen, varsinkin kognitiiviseen kehitykseen, muun muassa kuvitteellisen toiminnan ja kielen kehitykseen. Toisen ikävuoden aikana puheen kehittyessä vastavuoroisuus toisiin lisääntyy ja vuorovaikutusketjut pitenevät. (Poikkeus 1998.)

Myös prososiaalisuuden käyttäytymisen on todettu lisääntyvän toisen ikävuoden aikana (Zahn-Waxler 1992, 126) ja kahta vuotta lähetessä lapsilla alkaa esiintyä konkreettista toisen lohduttamista esimerkiksi koskettamalla, halaamalla tai syliin ottamalla (Eisenberg 1992, 9). Taaperoikäisten (2-3 -vuotiaiden) on todettu kääntyvän ikätoverien puoleen esim. päivähoitossa, jos he tarvitsevat apua esimerkiksi lelujen kanssa tai heillä on vanhempia ikäviä (Ladd, 2005, 2). Toisaalta juuri 2-vuotiaalle on tyypillistä satuttaa toista (Eisenberg 1992, 10) ja käyttää voimaa toisia kohtaan tilanteessa, jossa yhteistyö päättyy konfliktiin (Hay, 2009, 473-479). Pienten lasten prososiaalista kehitystä tutkittaessa onkin otettu huomioon myös antisosiaalinen ulottuvuus ja yhtä hyvin itsekkäät kuin altruistisetkin motiivit. (Hay 1994, 29-71, Zahn-Waxler 1992, 849-852).

Leikki on pienten lasten keskeinen vuorovaikutuksen muoto. Se on hyvä keino harjoitella sosiaalisia taitoja ja tarjoaa tärkeitä mahdollisuuksia muun muassa puhua tunteista, kehittää ajatteluprosessia, tietoa, kieltä ja sosiaalisia rooleja (Ladd 2005, 11). Leikkiessä lapset harjoittelevat oikeaa elämää; se sallii erilaisia kokeiluja ja antaa mahdollisuuden harjoitella erilaisia mielikuvia ja roolimalleja (Poikkeus 1998, 124). Leikkiessään lapsi oppii myös

Nurmen, ym. (2014) mukaan katsomaan asioita muiden näkökulmasta, muodostamaan ystävyys-suhteita ja ylipäänsä toimimaan yhteistyössä muiden kanssa. Leikki paitsi kertoo sosiaalisista taidoista, jotka lapsi on jo saavuttanut, myös kehittää niitä edelleen (Nurmi, ym. 2014, 70).

Kun lapsen tietoisuus yhteisön normeista ja moraalisäännöistä alkaa Hayn (1994) mukaan vaikuttaa lapseen, hän alkaa säädellä enemmän omaa käytöstään. 4-5 –vuotiaana esimerkiksi prososiaalisesta käyttäytymisestä tulee eriytyneempää ja valikoituneempaa. Kanssakäymisen lisääntyessä toisten lasten kanssa, lapsi oppii mallioppimisen kautta säätelämään, milloin prososiaalinen käyttäytyminen on kannattavaa ja milloin ei. Tällöin prososiaalinen käytös on enemmänkin sisäisesti harkittua kuin sosiaalisista impulsseista tilanteissa syntyvää. (Hay, 1994, 29-71.)

Kouluiässä lapsi alkaa viettää enemmän aikaa kavereiden kanssa ja alkaa luoda entistä läheisempiä ystävyys-suhteita (Eisenberg, 1992). Lapsen kyky ymmärtää toisten ajatuksia ja tunteita kasvaa ja hän kykenee paremmin säätelämään omaa käytöstään, ja stressiään (Hyson & Taylor, 2009, 74-84). Ikätovereiden parissa on hyvä harjoitella monenlaisia sosiaalisia taitoja, kuten esimerkiksi prososiaalisten taitojen käyttöä ja aggressiivisuuden hallintaa, ryhmään pääsyä, johtajuutta, sukupuolirooleja (Ladd 2005, 11).

Ystävyys-suhteisiin liittyy muista toverisuhteista poiketen molemminpuolista kiintymystä ja vahvempaa sitoutumista (Poikkeus, 1998, 123) . Ystävyyden tunnusmerkkejä ovat muun muassa hakeutuminen toistensa seuraan, vahvojen positiivisten tunteiden näyttäminen, ikävöiminen ja vastavuoroinen oman käytöksen mukauttaminen toiselle sopivaksi (Ladd 2005, 7). Ystävyys-suhteissa ilmenee prososiaalista käyttäytymistä muista suhteista enemmän ja erityisesti ystävän kanssa lapsi oppii yhteistyötaitoja ja kehittää vuorovaikutuksellista herkkyyttään (Poikkeus 1998, 123). Ystävyys-suhteiden kautta lapsi Salmivallin (2006) mukaan harjoittelee enemmänkin sitoutumista, läheisyyttä, luottamista ja jakamista, kun taas ryhmään integroitumisen kautta lapsi opettelee muun muassa yhteistyötaitoja, jämäkkyyttä, ja johtajuutta , toisin sanoen ryhmässä ja yhteiskunnan jäsenenä toimimista. Ystävyys-suhteet lapsuudessa voivat ennustaa esimerkiksi myöhempää itsetuntoa ja masennuksen puuttumista, kun taas ryhmästatuksen on enemmänkin todettu olevan yhteydessä työelämässä pärjäämiseen ja koulutustavoitteisiin. (Salmivalli 2006, 38.)

Laaksonen (2012) kuvaa vuorovaikutussuhteiden yhteyttä vuorovaikutustaitojen kehittymiseen niin sanotun hyväksynnän ja torjunnan dynamiikan avulla. Siinä on sekä

positiivinen että negatiivinen kierre. Positiivinen kierre syntyy, jos lapsi pääsee onnistuneesti ryhmän jäseneksi. Mitä enemmän lapsi on tekemisissä vertaisensa kanssa, sitä enemmän hän saa harjoitusta sosiaalisille taidoilleen ja kokemuksia vertaisten hyväksynnästä ja osallisuudesta. Tämä voi lisätä hänen kiinnostustaan ja halukkuuttaan vaikuttamiseen myöhemminkin. Negatiivinen kierre taas tarkoittaa sitä, että jos lapsi tulee torjutuksi, hän jää ryhmän ulkopuolelle ja kenties eristäytyy eikä saa edes tilaisuutta harjoitella osallistumista tai vuorovaikutustaitoja. (Laaksonen 2012, 6, 12.)

Lasten käsityksiä omista kyvyistään ja niiden merkityksestä oppimiseen kartoittavassa tutkimuksessa kävi ilmi kaverien suuri merkitys : minäpystyvyyden tunteisiin ja sitä kautta oppimiseen positiivisesti vaikutti kavereilta saatu palaute ja tuki (Määttä, ym. 2015, 71). Ongelmat ikäoverisuhteissa taas voivat ennustaa monenlaisia ongelmia lapsen elämässä myöhemmässä lapsuudessa , nuoruudessa tai aikuisuudessa (Ladd 2005, 17, Laine, 2005, 10, 12, Laaksonen 2012, 6).

4.4 Päivähoidon ja koulun rooli

Aikuinen on siis tärkeässä roolissa myös sosiaalista kompetenssin kehittämisessä. Edellä onkin jo puhuttu vanhempien ja kodin merkityksestä lapsen sosiaaliselle kehitykselle. Mikä on koulun ja päivähoidon rooli sosiaalisen kompetenssin tukijana? Päivähoito ja koulu toimivat vertaissuhteiden toteutumisen- ja tapahtumapaikkoina, mutta niitä pitää sosiaalisen kompetenssin yhteydessä tarkastella myös tavoitteellisen kasvatuksen kannalta ja siellä työskentelevien aikuisten roolin näkökulmasta.

Opetussuunnitelmista viralliset tavoitteet

Varhaiskasvatuksessa valtakunnalliset Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet -asiakirjat asettavat viralliset tavoitteet varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen sisällölle ja Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet –asiakirja peruskoulun sisällölle. Esi- ja Perusopetussuunnitelmien perusteet ovat ilmestyneet viimeksi vuonna 2014 ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet vuonna 2016.

Sosiaaliseen kompetenssiin liittyviä asioita otetaan kaikissa näissä kolmessa asiakirjassa (Vasu 2016, Esiop. 2014 ja Perusk. ops. 2014) monessa kohdassa huomioon. Ne tulevat esille

sellaisissa teemoissa, kuin osallisuus, ihmisenä kasvaminen, oppiminen yhteistyössä, mahdollisuuksien tarjoaminen vuorovaikutukseen ja tunteiden ilmaisuun. Esimerkiksi prososiaalisuuteen ja altruistiseen käytökseen kannustetaan toisia huomioiva ja kohteliasta käytöstä korostamalla. Varsinkin vasussa mainitaan tunnetaidot moneen otteeseen ja puhutaan siitä, kuinka tärkeää on kuulua ryhmään ja osata toimia siinä. Myös leikin suurta merkitystä korostetaan vasussa sekä erilaisten yhteisöllisten taitojen että lapsen yksilöllisen sosiaalisen ja muunkin kehityksen edistäjänä. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2014.)

Yksi oleellinen asia, johon vasu ottaa kantaa on kiintymyssuhdeteoriassakin korostettu pysyvien ihmissuhteiden tärkeys; vasussa korostetaan läheisten ja pysyvien ihmissuhteiden ja läheisen vuorovaikutuksen merkitystä lasten ja aikuisten välillä (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 15). Myös Esiops muistuttaa jatkuvuuden tärkeydestä lapsen opinpolulla ja korostaa sen takia päivähoidosta esikouluun ja esikoulusta kouluun tapahtuvien siirtymävaiheiden merkitystä (Esiops 2014, 14). Muun muassa Mäntymaa on korostanut , kuinka tärkeää olisi , että kaikissa lapsia koskevissa päätöksissä ja juuri muun muassa päivähoidossa otettaisiin huomioon tunnesuhteiden jatkuvuus ja varhaisen vuorovaikutuksen tukeminen (Mäntymaa 2003, 464).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet -asiakirja eroaa edellisestä vasusta niin, että se on velvoittava, kun taas edellinen vasu oli ohjeellinen. Tämä on myös ensimmäinen Opetushallituksen alaisuudessa laadittu asiakirja sen jälkeen, kun varhaiskasvatus vuonna 2013 siirtyi sosiaali- ja terveysministeriön hallinnasta opetus- ja kulttuuriministeriön alaisuuteen. Paikallistasolle on sekä varhaiskasvatuksen, esiopetuksen että peruskoulun tasolla jätetty paljon tulkintavaraa, millä tavalla näihin edellä mainittuihin tavoitteisiin päästään.

Lapsen prososiaalisuuden kehittämistä varhaiskasvatuksessa koskeneista tutkimuksista tutkimuskatsauksen tehneiden Hysonin ja Tylorin (2011) mukaan prososiaalisuuden ja sosiaalisten taitojen tukemisen onnistuminen riippuu siitä, kuinka hyvin opettaja kykenee luomaan lapsiin turvallisen ja lämpimän vuorovaikutussuhteen. On tärkeää, että luokkaan tai varhaiskasvatusympäristöön luodaan toisista huolehtiva ilmapiiri. Tutkimuksissa kuvat, joissa oli ihmisiä yhdessä lisäsivät pienten lasten auttamishalua; luokassakin ne voivat lisätä yhteisöllisyyden tunnetta. Muistaen ettei tee sitä pakottaen, tulee lapsille kuitenkin selittää, millaista käyttäytymistä heiltä odotetaan: esimerkiksi niin, että lapsille kerrotaan, että toisten auttaminen on meidän luokan käytäntö. Yhteistyö vanhempien kanssa ja vaikuttaminen

vanhempien tietoisuuteen prososiaalisuuden merkityksestä on myös tärkeää. Esimerkiksi tunnetaitojen: tunteiden säätelyn ja ilmaisun merkityksestä voi perheille kertoa. (Hyson & Tyler 2011, 74-84.)

Koska moraalien kehityksen on todettu olevan yksi prososiaalisen käyttäytymisen keskeisistä edellytyksistä, voisi yksi Kohlbergin keskeinen jo 1970-luvulla esittämä ajatus olla yksi lasten sosiaalista kompetenssia tukeva keino. Sen mukaan moraalikasvatuksen tavoite pitäisi olla yksilön ajattelukyvyyn stimulointi siten, että se edesauttaa häntä käyttämään enemmän tarkoituksenmukaisia monimutkaisia ratkaisumalleja ratkaistakseen moraalisia ongelmia (Kohlberg & Hersh 1977, 53-59).

Interventioista

Yleisesti ajatellaan, että erilaisten interventioiden avulla voidaan sosiaalisten taitojen puutteita tunnistaa ja edistää näiden taitojen lisääntymistä (Salmivalli 2006, 79). Poikkeuksen mielestä sosiaalisia taitoja tähtäävien interventioiden tulokset olivat ainakin 90-luvun lopulla vielä kaikkialla valitettavan niukkoja (Poikkeus 1998, 137). Erilaisten interventioiden vaikutusta sosiaaliseen kompetenssiin on arvioitu vähän Suomessa, kun taas ulkomailla sitä on kartoitettu useissa tutkimuksissa (Kempainen ym. 2010, 165). 2017 kirjoittamassaan katsausartikkelissa Domitrovits ym. ovat sitä mieltä, että lukuisista tutkimuksista liittyen sosio-emotionaalista kompetenssia tähtäävistä interventioista on saatu vakuuttavia tuloksia siitä, että sosio-emotionaalinen kompetenssi on muokattavissa oleva asia ja että interventiot voivat toimia ja olla kustannustehokkaita (Domitrovits ym. 2017, 409).

Poikkeuksen (1998) mielestä parhaita tuloksia interventioista on saatu silloin, kun esimerkiksi tietty opetusohjelma on kohdistunut kokonaiseen koululuokkaan eikä vain esimerkiksi siihen oppilaaseen, jolla on ongelmia sosiaalisessa kanssakäymisessä. Lapsen vanhempien osallistumisesta aggressiota vähentäviin ohjelmiin on myös hyviä kokemuksia. Jos ennen tietyn ohjelman aloittamista tunnistetaan etukäteen se taitoalue, mihin harjoittelu olisi järkevää suunnata, saadaan parempia tuloksia. Tällaisilla ohjelmilla voidaan harjoitella esimerkiksi assertiivisuutta, prososiaalisia taitoja, kommunikaatiotaitoja, impulssien hallintaa tai tehtävässä pysymistä. (Poikkeus 1998, 137-138) Lapsi, jonka emotionotiot ovat hyvin intensiivisiä, voi hyötyä tunteiden säätelyn opettelusta aivan erityisesti, kun taas lapselle, joka tunteet ovat voittopuolisesti myönteisiä tai vähemmän voimakkaita, tunteiden säätelykyvyllä ei ole niin paljon merkitystä (Salmivalli 2006, 110). Esikouluvuosi tai ensimmäinen kouluvuosi on otollista aikaa

tällaisille interventioille, koska ryhmän sosiaalinen rakenne ei ole vielä kovin tarkkaan muotoutunut. (Poikkeus 1998, 138.)

Mentalisaatiosta on puhuttu tässä tutkielmassa jo aiemmin. Mannerheimin lastensuojeluliiton (2017) julkaisemassa, aivan uudessa oppaassa annetaan malli mentalisaatioon perustuvan työtteen käyttämisestä päiväkotiryhmässä. Siinä työtettä perustellaan seuraavasti:

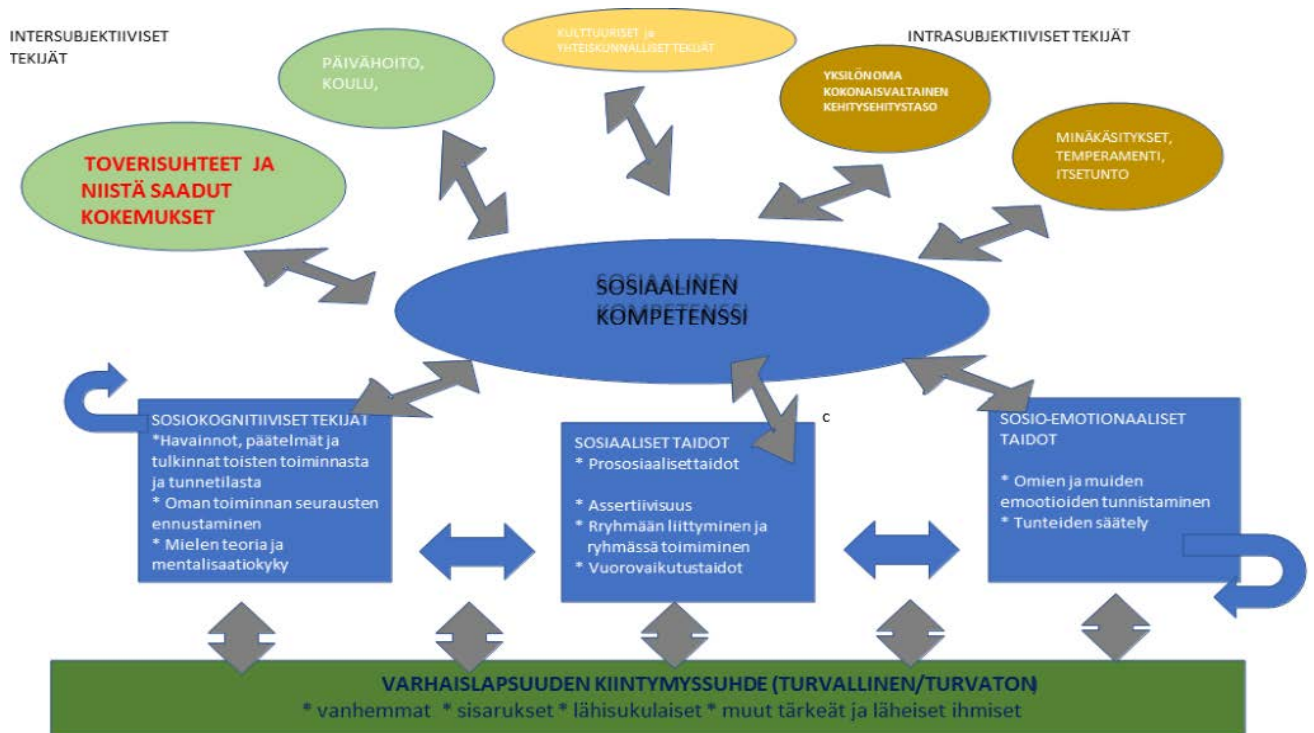
"Mentalisaatioon perustuva työtapa tarkoittaa sitä, että varhaiskasvattaja pohtii tietoisesti jokaisen kohtaamansa lapsen näkökulmaa, kokemuksia, tarpeita ja tunteita. Hän pohtii myös omia ajatuksiaan, tunteitaan ja toimintaansa sekä niiden vaikutusta vuorovaikutustilanteisiin. Kun varhaiskasvattaja toimii näin, hän rakentaa tietoisesti turvallisen ja myötätuntoisen suhteen lapseen. Aikuisen sensitiivinen suhtautumistapa ja lapsen ja aikuisen turvallinen vuorovaikutussuhde on se alusta, jolle lasten kaverisuhteet ja lapsiryhmän turvallisuus rakennetaan. Mentalisaatioon perustuva työote lisää lasten näkökulman huomioimista sekä aikuisten kesken työyhteisössä että työntekijöiden ja vanhempien." (MLL 2017, 5).

MLL:n (2017) oppaassa keskeistä on se, että aikuinen tavoittelee lapsen näkökulmaa sensitiivisesti ja myönteisen uteliaasti. Tärkeää on hänen kykynsä eläytyä lasten, työtovereiden tai vanhempien kokemukseen tai tilanteeseen ja kyky ymmärtää, että lapsen mielen tilat ovat erillisiä aikuisen omista mielen tiloista. Tärkeää on kyky vaihtaa tarvittaessa omaa tarkastelukulmaa ja kyky pohtia ja tiedostaa oman käyttäytymisen tai tunneilmajujen vaikutuksia lapsiin. Hyväntahtoinen asenne lapsia, vanhempia ja työtovereita kohtaan on myös olennaista. (MLL 2017, 6.)

5. YHTEENVETOA JA LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTIA

Yhteenvetoa

Sosiaalinen kompetenssi näyttää tätä tutkielmaa varten luetun aineiston perusteella olevan hyvin kompleksinen ja moniulotteinen rakennelma, jota tarkasteltaessa on osattava ottaa huomioon paljon erilaisia asioita. Seuraavassa kuviossa (kuvio 3) on visuaalisesti pyritty havainnollistamaan sosiaalisen kompetenssin rakennetta sekä siihen ja sen kehittymiseen vaikuttavia tekijöitä.



Kuvio 5 Sosiaalinen kompetenssi, sen kehitys ja kehityksen tukeminen

Sosiaaliset taidot ja niistä varsinkin vuorovaikutustaidot ja ryhmään liittymisen taidot, joita taas näyttivät edistävän prososiaaliset taidot, osoittautuivat keskeisimmiksi sosiaalisen kompetenssin osatekijöiksi. Perustan tämän kaiken mahdollistamiseksi ja ylipäänsä pohjaksi lapsen ja nuoren tasapainoiselle kehitykselle ja hyvinvoinnille luovat turvalliset varhaiset suhteet.

Sosioemotionaaliset ja sosiokognitiiviset taidot taas ovat olennaisia, jotta vuorovaikutus onnistuisi. Näiden eri komponenttien vastavuoroisuuden ymmärtäminen on tärkeää. Sosiaaliset taidot ja varsinkin prososiaalisuus näyttävät auttavan ryhmään pääsyssä, jossa toimiminen taas edistää sosiaalisia taitoja. Tärkeä merkitys on myös lapsen yleisellä kehitystasolla ja hänen kehitymisellään itsekseen, minäksi; ihminen tuo aina oman minänsä vuorovaikutustilanteisiin. Ylhäällä kuviossa soikioilla kuvatut asiat ovat niitä asioita ja ilmiöitä, jotka sekä vastavuoroisesti vaikuttavat sosiaaliseen kompetenssiin muuttaen sitä ja ovat ilmiöinä myös toisaalta sosiaalisesta kompetenssista riippuvaisia. Lisäksi "soikiot" on luokiteltu Domitrovitsia (2017) mukaellen intra- ja intersosiaalisiksi. Nuolet sosiaalisen kompetenssin osa-alueissa tarkoittavat myös, että nekin kaikki vaikuttavat vastavuoroisesti toisiinsa ja taas sosiaalisen kompetenssin osatekijöinä yläpuolen soikioihin.

Tovereiden vaikutus lapsen sosiaaliseen kompetenssiin on suurta; iso osa sosiaalisista taidoista opitaan juuri ikätovereiden kanssa. Sillä, kuinka lapsi pääsee mukaan ryhmään on suuri merkitys hänen kehitykselleen. Ystävien kanssa jaetaan eri todellisuus kuin laajemman ryhmän.

Aikuisen esimerkki lämpimästä, kunnioittavasta ja sensitiivisestä suhtautumisesta toisiin ihmisiin on parasta sosiaalisen kompetenssin tukemista sekä kotona, että päivähoitossa ja koulussa. Uudet opetus suunnitelmien perusteet ottavat monessa kohdassa kantaa sosiaalisten taitojen kehittämiseen. Se, miten kussakin koululuokassa ja päivähoitoryhmässä sosiaalista kompetenssia tuetaan, ratkaistaan paikallistasolla. Varsinkin yhteisöllisen ilmapiirin luominen luokkaan tai päiväkotiryhmään nähdään tärkeänä. Yhteiskunnan rakenteelliset tekijät ja vallitseva kulttuuri vaikuttavat myös välillisesti sosiaalisen kompetenssin kehittämiseen.

Luotettavuuden arviointia

Miten todistetaan tutkielman luotettavuus ja se, että sen tekemisessä on noudatettu tutkimuksenteon eettisiä periaatteita? Jo aihevalinta on eettinen valinta; onko valinnan kriteereinä esimerkiksi helppous tai oma kiinnostus vai onko aihe todellakin esimerkiksi yhteiskunnallisesti merkittävä (Hirsjärvi ym. 1997, 26). Tämän tutkimuksen aihevalintaa on perusteltu sekä johdannossa että pohdinnassa ja tutkielman teon edetessä aiheen tärkeys on kirkastunut tutkielman tekijälle entisestään.

Kun tällaisessa pienimuotoisessa tutkielmassa ei ole empiiristä osiota, luotettavuutta mietittäessä katse kääntyy lähteisiin ja niihin liittyviin viitteisiin. On muistettava välttää plagiointia; suora lainaus on tällöin merkittävä sanasta sanaan unohtamatta jopa mahdollista painovirhettä (Hirsjärvi ym. 2004, 27). Jo muistiinpanoja tehtäessä pyritään merkitsemään tarkkaan sivunumerot, jotta ne olisi helpompi merkitä lähdeviitteisiin ja virheen mahdollisuus pienenisi unohtamatta pyrkimystä erottaa esimerkiksi tutkijoiden mielipiteet ja tutkimustulokset (Hirsjärvi ym. 2004, 48, 107) sekä primäärilähteet sekundäärilähteistä. Muistiinpanoja tehtäessä onkin oltava tarkkana, onko joku asia tutkijan itsensä sanoma vai viittaako hän johonkin muuhun lähteeseen.

Myös kriittinen suhtautumistapa omiin lähteisiinsä on tärkeää (Hirsjärvi, ym. 2004, 101-102). On pyrittävä välttämään niin sanottuja populaariteoksia ja tarkistettava, että lähteissä itsessään on merkitty hyvin lähteet ja viitteet. Tätä tutkielmaa tehtäessä on käytetty Julkaisukanavafoorumia ja tarkistettu sieltä, millaisia luokituksia esimerkiksi käytetyt artikkelit ovat saaneet. Varsinkin vertaisarvioituista artikkeleista löytyy useimmiten luokitus sieltä. Suurin osa tässä tutkielmassa käytetyistä artikkeleista on saanut 1-luokituksen, mikä on tavallinen tieteelliselle julkaisulle annettu luokitus. Muutama artikkeleista oli saanut jopa luokituksen 3 ja muutamia artikkeleita oli sellaisia, ettei lehteä löytynyt julkaisukanavahausta. Tulosten uskottavuuden kannalta sellaiset lähteet, joissa on tarkasti kerrottu esimerkiksi tutkimusasetelma ja metodit, lisäävät tutkimuksen luotettavuutta kuten myös se, että on kyseessä pitkittäistutkimus, jossa samoja ihmisiä on seurattu vuosikausia. Useat artikkelit tosin olivat katsausartikkeleita, jolloin kootaan toisten tutkimustuloksia yhteen. Silloin tietysti on mukana kirjoittajan oma tulkinta toisten tekemistä tutkimuksista ja myös se täytyy huomioida. Myös otoskoot lisäävät luotettavuutta; jos katsausartikkelissa kerrotaan useasta eri tutkimuksesta, joilla yhteensä on tutkittu tuhansia ihmisiä ja saatu samankaltaisia tuloksia, luotettavuus lisääntyy.

Kun tätä tutkielmaa varten tehtiin aineistohakuja, kävi ilmi, että kun Scopuksesta fraaseilla "Interventions" AND "Children´s social skills" haettiin artikkeleja vuosien 2000 ja 2016 välillä, oli artikkelien määrä melkein viisinkertaistunut kasvaen tasaisesti 2000-luvulla. Vuonna 2000 ilmestyneitä artikkeleja oli 27 ja vuonna 2016 127. Tämä kertoo siitä, että sosiaalisia taitoja pidetään niin tärkeänä ja merkittävänä asiana lasten kehityksen kannalta, että sitä pitää ja kannattaa tutkia.

6. POHDINTA

Sosiaalisen kompetenssi tuntuu olevan varsin monimutkainen rakennelma. Kun aikuinen, olkoon hän sitten vanhemman tai ammattikasvattajan roolissa, haluaa tukea lapsen sosiaalista kompetenssia, on hänen tärkeää ymmärtää sosiaalisen kehityksen moniulotteisuus ja se, kuinka kaikki osatekijät vaikuttavat toisiinsa.

Yksi merkittävä asia, joka korostuu varsinkin varhaiskasvatuksen piirissä, on kiintymyssuhdeteoreettisen tiedon merkitys päivähoiton järjestelyissä. Tutkielman kirjoittajalla on päivähoiton esimiehenä toimittuaan kokemusta siitä, millä tavoin tieto ja ymmärrys varhaisten turvallisten kiintymyssuhteiden merkityksestä lapsen hyvinvoinnille ja suotuisalle kehitykselle voi lisätä päivähoiton henkilökunnan sitoutumista työhön ja sen tavoitteisiin. Kysymyksessä oli edellä mainitun teorian pohjalle perustuvan omahoitajamallin käyttöönotto, joka käytännössä tarkoitti sitä, että päivähoiton vuoroyksikössä uuden 1-2 – vuotiaan lapsen aloittaessa päivähoiton hoiti häntä noin kahden viikon ajan koko ajan yksi ja sama ihminen eli omahoitaja. Työntekijät ymmärsivät tämän käytännön taustalla olevat perustelut, joten koskaan menetelmää ei kyseenalaistettu, vaikka se välillä pani työvuorolistat sekaisin. Edellä mainittu käytäntö sekä se, että päivähoidossa lapselle pyritään luomaan mahdollisen turvalliset ja jatkuvat ihmissuhteet on erittäin tärkeää sosiaalisen kompetenssin kehityksen tukemista. Varhaiskasvatuksen ja koulun työntekijöiden on myös tärkeää tietää kiintymyssuhdeteorian keskeisistä ajatuksista, jotta he paremmin voisivat ymmärtää esimerkiksi erilaisista perhetaustoista tulleiden lasten ongelmien mahdollisista yhteyksistä mahdollisiin vaikeuksiin perheessä tai ongelmiin varhaisessa vuorovaikutuksessa.

Ei voi olla miettimättä sitä, onko digiaikaan siirtyminen ja digilaitteiden huimasti lisääntynyt käyttö vähentänyt sosiaalista vuorovaikutusta. Vanhemmat helposti ovat huolissaan lastensa ruutuajasta ja älypuhelimien käytöstä. Huoli sinänsä varmasti onkin aiheellista, mutta täytyisi kuitenkin muistaa, että lapsille ja nuorille älylaite on nimenomaan sosiaalisen vuorovaikutuksen väline; konteksti vain on muuttunut. Vielä huolestuttavampaa kuitenkin on se, että asiantuntijat ovat nykyisin huolissaan pienten lasten ja vanhempien vuorovaikutuksesta. Väheneekö kiintymyssuhdeteoriankin korostama varhainen vuorovaikutus, jossa on tärkeää läsnäoleva ja kohtaava vuorovaikutus silmiinkatsomisineen ja jutteluineen älylaitteiden vaikutuksesta?

Yksi tutkielman tekijän oppimiskokemus tätä työtä tehdessä liittyi kavereiden merkitykseen lapsen ja nuoren kehityksessä. Varmasti vanhempien keskuudessa ja arkiajattelussa on tuttu se ajatus, että kaverit ovat todella tärkeitä ja jossakin vaiheessa lapsen kasvaessa vanhempien vaikutuksen merkitys pienenee suhteessa toveripiirin vaikutukseen. Sitä, että sillä on kehityksellisesti ja myöhemmän elämän kannalta niin suuri merkitys, ei tule helposti ajatelleeksi.

Tärkeää on myös ymmärtää että johonkin kuuluminen, ryhmään liittyminen on yksi keskeisimpiä tekijöitä hyvinvoinnille ja mielenterveydelle. Useammasta tutkimuslähteestä kävi ilmi, kuinka esimerkiksi hyvät taidot liittyä toveriryhmään ja ylipäänsä hyvä sosiaalinen kompetenssi voi toimia suojaavana ja jopa korjaavana tekijänä silloin, kun varhaislapsuuden hoivan turvallisuudessa on ollut puutteita.

Kuulumattomuus mihinkään on varmasti iso ongelma nykyisin. Vaikka esimerkiksi entisajan maalaisyhteisö saattoi tiiviydessään ja samankaltaisuuden vaatimuksessaan tai esimerkiksi uskonnollisessa ankaruudessaan olla ahdistavaakin, voi kuvitella että nykyajan irrallisempi, individualisoituneempi elämäntapa ja kaikkeen tai ei mihinkään uskomisen on omiaan herättämään ihmisissä juurettomuuden tuntemuksia. Yksi mielenkiintoinen tutkimuskohde voisikin olla tutkia sitä, mistä 2010 –luvun ihminen etsii yhteisöllisyyttä? Sitä nimittäin etsitään. Nyt on selvästi muotia esimerkiksi rakentaa uusia kerrostaloja, joissa on yhteisiä kerho- ja kokoontumistiloja; pihapiirin rakentamista yhteisölliseksi vapaa-ajanvietto- ja grillauspaikkoineen kehitetään ja asukasyhdistyksiä perustetaan.

Vaikka tutkielman tekijän kiinnostus sosiaalista kompetenssia kohtaan syntyi kiusaamisen ehkäisyn kontekstissa, asiaan perehtyminen on vakuuttanut aiheen tärkeydestä lapsen ja ylipäänsä yksilön myöhempääkin elämää ajatellen. On vahvaa tutkimusnäyttöä siitä, että mm. hyvät varhaiset prososiaaliset taidot ennustavat helppoutta sosiaalisten suhteiden solmimisessa ja niissä toimimisessa myöhemminkin. Hyvät omien ja muiden tunteiden tunnistamiseen ja tunteiden säätelyyn liittyvät taidot, jos eivät kokonaan voikaan suojata ongelmilta, ovat hyvä apu monissa elämässä vastaan tulevilla ihmissuhteissa: lapsuuden kaverisuhteissa ja koulu- ja päiväkotiryhmissä, parisuhteessa ja työyhteisön vuorovaikutussuhteissa.

Vallitseva maailmantilanne lisää sosiaalisten suhteiden määrää myös eri kansallisuuksien edustajiin. Tämä on Suomessa jakanut kansaa karkeasti eritellen maahanmuuttajavastaisiin ja suvaitsevaisiin ihmisiin. Tietynlainen vihapuhe esimerkiksi nettipalstoilla on lisääntynyt. Herää kysymys, voisiko ihmisillä olla armollisempi suhtautuminen erilaisuuteen ja erilaisiin

ihmisiin, jos heidän empatiakykyynsä tai omien tunteiden tunnistamiseen ja säätelyyn olisi lapsena kiinnitetty huomiota?

Siitä, kuinka muokattavissa sosiaalinen kompetenssi on, tuntuu tutkijoidenkin piirissä olevan erilaisia ajatuksia. 90-luvun lähteissä suhtauduttiin skeptisemmin esimerkiksi interventoiden tehoon, mutta uusimmissa tutkimuksissa niistä todetaan olevan hyötyä. Erilaiset interventiot tuntuivat olevan tehokkaita juuri niiden yksilöiden kohdalla, joilla on vaikeuksia sosiaalisissa taidoissa, esimerkiksi muiden kanssa toimeen tulemisessa. Tähänkin liittyen tuntuu perustellulta se, että turvalliset ihmissuhteet varhaislapsuudessa luovat perustan hyvän sosiaalisen kompetenssin syntymiselle, mutta myöhemminkään tilannetta ei ole mahdotonta korjata; sosiaalisia taitoja voidaan oppia ja sosiaalista kompetenssia parantaa. Tähän uskoa antavat myös viime vuosina älykkyyden muovautuvuudesta saadut tutkimustulokset, jotka korostavat aivojen muovautuvuutta ja ihmisen suurta oppimis- ja muuntautumiskykyä.

On myös havaittu, kuinka suuresti käsitykset itsestä oppijana vaikuttavat esimerkiksi koulussa suoriutumiseen. Esimerkiksi lapsella voi olla lujasti mieleen piirtynyt ajatus siitä, että tytöt eivät osaa matematiikkaa tai että "meidän suvussa ei olla lukumiehiä". Samankaltainen ilmiö on sosiaalisen kompetenssin kohdalla niin sanottu negatiivinen kierre estämässä ryhmään pääsyä; jos lapsella ei ole taitoja toimia toisten kanssa sovinnollisesti ja rakentavasti, hän ei saa tärkeitä, opettavaisia kokemuksia toisten kanssa toimimisesta ja ryhmään pääsy vaikeutuu entisestään. Luultavasti lapsella tuolloin on hyvin negatiivinen kuva omista sosiaalisista taidoistaan. Tällaisiin tilanteisiin sopivat interventiot tai opetusohjelmat, joilla parannetaan koko luokan tai päivähoitoryhmän lasten yksilöllisiä sosiaalisia taitoja. Käytännössä se voi tarkoittaa esimerkiksi tunnetaitojen opettelua; nimetään tunteita, tunnistetaan omia tunnetiloja ja mietitään vaihtoehtoja esimerkiksi aggression purkamiselle toista lyömällä tai tönimällä. Kuten aiemmassa on esitetty, on tärkeää luoda ryhmään yhteisöllinen ilmapiiri. Ammattitaitonen aikuinen kykenee myös näkemään ryhmän sosiaalisena kenttänä ja kiinnittämään huomiota ryhmädynamiikkaan ja niihin lainalaisuuksiin, jotka näyttävät vaikuttavan ryhmään pääsyyn.

Onneksi uusimmat opetussuunnitelmat ja varhaiskasvatussuunnitelma ottavat useassa kohdassa kantaa siihen, kuinka tärkeää varhaiskasvatuksessa ja koulussa on kiinnittää huomioita lasten vuorovaikutustaitojen kehittymiseen. On "mustaa valkoisella" siitä, että opettajan tehtävä ei ole vain opettaa oppilaalle tietoa, vaan ymmärrys siitä, että lapsen kokonaisvaltainen kehittyminen ihmisenä on tärkeää ja lisää omalta osaltaan myös hänen oppimiskykyään. Mutta

vaikka valtakunnallisten opetussuunnitelmien yksi tarkoitus on lisätä alueellista tasa-arvoa ympäri Suomen, jää edelleen todella paljon yksittäisen varhaiskasvattajan ja luokanopettajan tulkinnan varaan se, millä tavoin lapsen osallisuus mahdollistetaan ja millä tavoin edistetään yksittäisen lapsen vuorovaikutustaitoja ja koko ryhmän yhteisöllisyyttä. Jos aikuisella ei ole ymmärrystä asian tärkeydestä, jäävät tavoitteet vain suunnitelman tasolle eikä niitä jalkauteta käytäntöön. Tämän edellä mainitun ymmärryksen tärkeyttä korostivat "konkaritutkijoista" muun muassa Kohlberg ja Eisenberg.

Yksi kiinnostava tutkimusaihe edelliseen liittyen olisikin selvittää, millaisia tuloksia sosiaalista kompetenssia parantamaan tähtäävillä interventioilla, erilaisilla opetusohjelmilla tai erilaisia valmiita materiaaleja käyttämällä Suomessa on saatu. Muita tärkeitä jatkotutkimusaiheita voisivat olla esimerkiksi tyttöjen ja poikien sosiaalisen kompetenssin erojen tutkiminen ja eri kulttuureissa adekvaatin sosiaalisen kompetenssin välinen vertailu. Sisarusten merkityksestä ei tutkimuskirjallisuudessa juuri puhuttu. Heidän vaikutuksensa sosiaaliselle kompetenssille lienee kuitenkin merkittävä, joten sitäkin olisi mielenkiintoista tutkia.

Tutkielman tekijä oli kuuntelemassa yksinäisyyttä koskevaa väitöstilaisuutta aloittaessaan tämän tutkielman tekoa. Tutkimuksen tulokset olivat vakuuttavia, koska aineistona oli ns. syntymäkohorttiaineisto, jossa yksilöitä oli seurattu lapsuudesta aikuisuuteen. Siinäkin yksinäisyys lapsena nähtiin merkittävänä riskitekijänä mm. tulevaisuuden mielenterveysongelmiin ja syrjäytymiseen. Tämä tulos on yhteneväinen tässä tutkielmassa esitettyihin tuloksiin siitä, että ongelmat sosiaalisissa taidoissa ja varsinkin ongelmat liittyä ryhmään ennustaa voimakkaasti riskiä syrjäytyä myöhemmässä elämässä. Kun vastaväittäjä kysyi väittelijältä, mitä terveisiä hän tutkimuksensa perusteella veisi opetusministerille, tutkija totesi haluavansa kehottaa koulumaailmassa opettavien asioiden rinnalla raivattavan tilaa sosiaalisten taitojen harjoittamiselle.

Suomen yrittäjien puheenjohtaja puhui kasvatustieteen tiedekunnan opiskelijoille yrittäjäyyskasvatuksesta vastikään. Myös hän lopetti puheenvuoronsa muistuttamalla varsinkin luokanopettajaopiskelijoille, kuinka tärkeää nykyäänkin on opettaa lapsille sosiaalisia taitoja, sillä ”vain ne erottavat tulevaisuudessa ihmisen tekoälystä ja robotista”.

LÄHTEET

- Altschul, I., Lee, S. J., & Gershoff, E. T. 2016. Hugs, not hits: Warmth and spanking as predictors of child social competence. *Journal of Marriage and Family*, 78(3),695-714.
- Bateman, A. & Fonagy P. 2014. Mentalisaatioon perustuva hoito: Epävakaan persoonallisuushäiriön käytännön hoito-opas. Suom. Holländer, P. Therapie-säätiö. Helsinki.
- Bowlby, J. 1982. Attachment and loss: Retrospect and Prospect. *Amer. J . Orthopsychiut.* 52(4). October 1982, 664-678.
- Camras, L.A.. & Halberstadt, A.G. 2017. Emotional development trough the lens of affective social competence. *Current Opinion in Psychology*, 17:113–117.
- Denham, S. A., McKinley, M., Couchoud, E. A., & Holt, R. 1990. Emotional and behavioral predictors of preschool peer ratings. *Child Development*, 61(4), 1145-1152.
- 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.
- Eisenberg, N., Miller, P. A., Shell, R., McNalley, S., & Shea, C. 1991. Prosocial development in adolescence: A longitudinal study. *Developmental Psychology*, 27(5), 849-857.
- Eisenberg, N. 1992. *The Caring child*. Library of Congress Cataloginhin Publication Data. USA.
- Enfield, N.J & Levinson S.C. 2006. Introduction: Human Sociality as a New Interdisciplinary field. Teoksessa: Enfield, N. J. & Levinson, S. C. (2006). *Roots of human sociality: Culture, cognition and interaction*. Oxford.
- Esiovetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Opetushallitus. Helsinki.
- Hautamäki A. 2011. Varhaisen vuorovaikutuksen merkitys myönteiselle kehitykselle. Teoksessa: Sinkkonen, J. & Kalland, M. (2011). *Varhaislapsuuden tunnesiteet ja niiden suojeleminen*. Helsinki: WSOYpro.
- Haberstadt, Denham ja Dunsmore 2001. Affective Social Competence. *Social Development*, 10 (1), 79-120.
- Hay, D. F. 1994. Prosocial development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35(1), 29-71.
- Hay, D. F., Castle, J., Davies, L., Demetriou, H., & Stimson, C. A. 1999. Prosocial action in very early childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 40(6), 905-916.
- Hay, D.F. 2009. The roots and branches of human altruism. *British Journal of Psychology*, 100, 473-479.
- Hay, D. F., & Pawlby, S.2003. Prosocial development in relation to children's and mothers' psychological problems. *Child Development*, 74 (5), 1314-1327.

- Hirsjärvi S., Remes P. & Sajavaara P. 2004. Tutki ja kirjoita. Tammi. Helsinki.
- Hutchby, I & Moran-Ellis, J. 1998. Situating children's social competence. Teoksessa *Children and social competence: Arenas of action*. London: Falmer.
- 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.
- Kalliopuska M., 1995. Sosiaaliset taidot. Edita. Helsinki.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2001. Hyvä itsetunto. WSOY. Juva.
- Kemppainen, J., Joroinen, K., Rantanen, A., Tarkka, M.-T. & Åstedt-Kurki, P. 2010. Draama-intervention vaikutus 4.- ja 5. -luokkalaisten oppilaiden sosiaaliseen kompetenssiin. *Sosiaalilääketieteellinen Aikakauslehti*, 164-173.
- Kohlberg, L. & Hersh, R. H. (1977). Moral development: A review of the theory. *Theory into Practice*, 16(2), 53-59.
- Korem, A., Horenczyk, G. & Tatar, M. 2012. Inter-group and intra-group assertiveness: Adolescents' social skills following cultural transition. *Journal of Adolescence* 35, 855–862.
- Korkiakangas, M. 1998. Sosiaalisen kognition kehitys. Teoksessa: *Näkökulmia kehityopsykologiaan*, toim. Lyytinen, P., Korkiakangas, M., Lyytinen H., WSOY. Porvoo.
- Kuusinen, K. & Wahlström J. 2014. Kehittyvä mieli –kehityopsykologinen ymmärrys psykoterapiassa. Teoksessa *Mikä psykoterapiassa auttaa? Intergratiivisen lähestymistavan perusteita*. 2014. Toim. Eronen S. & Lahti-Nuutila P. 2014. Bookwell Oy. Porvoo.
- Laaksonen, V. 2010. Lasten vuorovaikutustaidot tutkimuksen kohteena. Prologi. *Puheviestinnän Vuosikirja*, , 6-24.
- Laaksonen, V. 2012. Vuorovaikutustaidot ja lasten osallistuminen vertaisryhmässä. Katsaus monitieteelliseen tutkimuskirjallisuuteen. *Nuorisotutkimus* 1/2012, 3-19.
- Ladd, G. W. 2005. *Children's peer relations and social competence : A century of progress*. New Haven Conn. Yale University Press.
- Laine K. 2005. *Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa*. Otava. Helsinki.
- Lyytinen, H., Eklund, K. & Laakso, M-L. 1998. Varhainen kognitio, temperamentti ja vuorovaikutus 1998. Teoksessa: *Näkökulmia kehityopsykologiaan*, toim. Lyytinen, P., Korkiakangas M., ja Lyytinen H. WSOY. Porvoo.
- Mannerheimin lastensuojeluliitto 2017. *Mielenlukutaitoa! Opas turvallisen päiväkotiryhmän rakentamiseen*. Käsikirjoittajat Viinikka A., ja Viljanen M. MLL. Helsinki.
- Munter, H. 1998. Minä muiden kanssa; minuuden sosiaalinen synty. Teoksessa: *Näkökulmia kehityopsykologiaan*, toim. Lyytinen, P., Korkiakangas M., ja Lyytinen H. WSOY. Porvoo.
- Mäntymaa M., Luoma I., Puura K., Tamminen T. 2003. Tunteet, varhainen vuorovaikutus ja aivojen toiminnallinen kehitys, *Duodecim* 2003; 119: 459–65.

- Mäntymaa, M. & Puura K. 2011. Varhainen vuorovaikutus ja aivojen kehitys. Teoksessa Varhaislapsuuden tunnesiteet, toim. Sinkkonen J. ja Kalland M. 2012. Helsinki.
- Määttä, E., Järvelä, S. & Perry, N. 2015. Setting young children up for success . Approaching motivation through children's perceptions of their ability. Oulun yliopisto. Oulu.
- Neitola, M. 2011. Lapsen sosiaalisen kompetenssin tukeminen: Vanhempien epäsuorat ja suorat vaikutustavat. Turku: Turun yliopisto.
- Orpinas, P., & Horne, A. M. 2006. Bullying prevention : Creating a positive school climate and developing social competence. American Psychological Association. Washington, D.C.
- Palovaara, M. 2007. Yhteisöllisyys kunniaan. Lasten ja nuorten sosiaalisen kehityksen turvaaminen koulussa ja päiväkodissa. Teoksessa: Niikko, A., Pellikka, I. & Savolainen, E. (2007). Oppimista, opetusta, monitieteisyyttä: Kirjoituksia Kuninkaankartanonmäeltä. Joensuun yliopisto, Savonlinnan opettajankoulutuslaitos. Savonlinna.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Opetushallitus. Helsinki.
- Peräkylä A. 2009. Mieli sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Sosiologia 4/2009. 251-268.
- Pesonen A-K., 2010. Varhainen vuorovaikutus on suotuisan psyykkisen kehityksen edellytys. Duodecim 126: 515–20.
- Poikkeus, A. 1998. Lasten toverisuhteet ja sosiaaliset taidot. Teoksessa: Näkökulmia kehityspsykologiaan, toim. Lyytinen, P., Korkiakangas, M., & Lyytinen H. WSOY. Porvoo.
- Ruoppila, I. 1998. Alkusanat: Kehityspsykologian keskeiset kysymyksenasettelut. Teoksessa: Näkökulmia kehityspsykologiaan, toim. Lyytinen, P., Korkiakangas M., ja Lyytinen H. WSOY. Porvoo.
- Ogelman, H.G., Vuslat O., Özlem K. & Aysel K. 2017. Examination of the effect of perspective-taking skills of six-year old children on their social competences. Early child development and care. 187 (1), 59–67.
- Salminen, A. 2011. Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin. Vaasan Yliopisto. Vaasa.
- Salmivalli, C. 2005. Kaverien kanssa: Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. PS-kustannus. Jyväskylä.
- Sinkkonen J. 2011. Kiintymyssuhdehäiriöiden yhteydet psykopatologiaan. Teoksessa Varhaislapsuuden tunnesiteet, toim. Sinkkonen J. ja Kalland M. 2011. Hki.
- Steinbeis, N. 2018. Neurocognitive mechanisms of prosociality in childhood. Current Opinion in Psychology, 20, 30-34.
- Waller, R., & Hyde, L. W. 2018. Callous-unemotional behaviors in early childhood: The development of empathy and prosociality gone awry. Current Opinion of psychology. 20:11-16.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016. Opetushallitus. Helsinki.
- Zahn-Waxler C., Radge-Yarrow M., Wagner E., Chapman M. 1992. Development of concern for others. Developmental psychology 28 (1), 126-136.

