

**Piia Manninen**

**SOSIAALINEN TAITAVUUS JA VERTAISUHTEET LASTEN  
KUNNAIN**

Varhaiskasvatustieteen

Pro gradu-tutkielma

Kevät 2011

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

Piia Manninen. ”SOSIAALINEN TAITAVUUS JA VERTAISUHTEET LASTEN KUVAILEMINA” Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Varhaiskasvatuksen yksikkö, 2011. 92 sivua.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten lapset kuvailevat koulussa tarvitsemaansa sosiaalista taitavuutta ja vertaissuhteitaan. Tutkimus oli laadullinen ja sen aineisto koostui yhdeksästä ryhmähaastattelusta, joissa kussakin oli 3–4 lasta. Haastateltavat lapset opiskelivat perusopetuksen toisella vuosiluokalla. Haastattelun tukena käytettiin lapsen piirtämiä kuvia, jotka liittyivät vertaisvuorovaikutustilanteisiin koulussa. Haastattelut toteutettiin syksyllä 2010.

Tutkimus osoitti, että lasten kuvauksissa sekä sosiaalinen taitavuus että vertaisvuorovaikutus heijastivat lasten tilannetietoisuutta eli kykyä mukauttaa ja tiedostaa tilanteiden vaatimuksia. Tilannetietoisuus näkyi erityisesti erilaisten sääntöjen tiedostamisena. Säännöt, joista lapset puhuivat, oli jaettavissa aikuisjohtoisiin sääntöihin ja lapsilähtöisiin sääntöihin. Aikuisjohtoisissa säännöissä oli enemmän pelivaraa ja niistä saatettiin luistaa, kun taas lapsilähtöiset säännöt kuvattiin enemmän ehdottomina.

Tutkimuksen perusteella voidaan esittää, että lapsen sosiaalista taitavuutta ja vertaisvuorovaikutusta voidaan tukea vuorovaikutustaitojen opettamisella ja oppimisella. Tilannetietoisuuden kehittyminen vaatii myös sosiokognitiivisia taitoja. Lapsen sosiaalisen taitavuuden ja vertaisvuorovaikutuksen moninaisuuden huomioiminen vaatii myös kasvattajalta ja opettajalta tilannetietoisuutta, jotta lapsi tulee kuulluksi.

Avainsanat: sosiaalinen taitavuus, vertaisvuorovaikutus, lapsi, lapsen kuuleminen

Keywords: social competence, peer-relations, children, listening to children

# SISÄLLYS

1 JOHDANTO.....	5
2 LAPSEN SOSIAALINEN TAITAVUUS JA SEN TUTKIMINEN .....	7
2.1 Sosiaalisen taitavuuden määrittelyä ja osatekijöitä .....	7
2.2 Lapsen sosiaalisen taitavuuden kehittyminen ja siihen vaikuttavat tekijät .....	10
2.2.1 Lapsen sosiaalista taitavuutta säätelevät biologiset tekijät .....	11
2.2.2 Ympäristö lapsen sosiaalista taitavuutta säätelevänä tekijänä .....	15
2.3 Lapsen sosiaalisen taitavuuden tutkiminen.....	19
3 LAPSEN VERTAISUHTEET .....	22
3.1 Vertaissuhteiden merkitys lapsen kehitykselle .....	22
3.2 Ongelmat lapsen vertaissuhteissa .....	24
3.3 Lapsen sosiaalisen taitavuuden ja vertaissuhteiden tukeminen .....	28
4 LAPSI SOSIAALISEN TAITAVUUDEN JA VERTAISUHTEIDEN KUVAAJANA .....	31
4.1 Lapsen kuuleminen ja osallisuus yhteiskunnallisesta näkökulmasta .....	31
4.2 Lapsen kuuleminen ja osallisuus pedagogisena mahdollisuutena .....	33
4.3 Osallisuus lapsen taitojen heijastajana ja niiden kehittäjän .....	35
5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA –ONGELMAT .....	38
6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN .....	40
6.1 Lähestymistapa tutkimukseen .....	40
6.2 Aineistonkeruun menetelmä .....	41

6.3 Tutkimuskonteksti ja aineisto .....	44
6.4 Tutkimusaineiston analyysi .....	46
7 LAPSEN SOSIAALINEN TAITAVUUS JA VERTAISVUOROVAIKUTUS .....	51
7.1 Sosiaalinen taitavuus ja vertaisvuorovaikutus tilannetietoisuutena .....	51
7.1.1 Aikuisjohtoiset säännöt .....	52
7.1.2 Lapsimieliset säännöt .....	55
8 POHDINTA .....	64
8.1 Tutkimuksen tulokset .....	64
8.2 Tutkimuksen eettisyys .....	68
8.3 Tutkimuksen luotettavuus .....	71
8.4 Johtopäätökset ja jatkotutkimushaasteet .....	73
LÄHTEET .....	76
LIITTEET .....	88
Liite 1: Haastattelurunko .....	88
Liite 2: Lapsen piirtämät kuvat .....	90

# 1 JOHDANTO

Iltapalapöydässä kolmevuotias tyttäreni alkoi kyynelsilmin puhua päivän tapahtumista: ”*Äiti, mä en mee enää kerhoon. Mää oisin halunnu leikkiä niillä uusilla koirilla, mut Maija ei antanu mun tulla leikkiin. Mää sanoin, että niitä ois niin monta, ihan molemmille. Maija vaan sano, et mee pois.*” Tämä syksyinen keskustelunavaus tyttäreni ensimmäisestä kerhokauden ongelmatilanteesta oli minulle niin äitinä kuin kasvatustieteen opiskelijana uuden alku. Olin hämmentynyt tyttäreni kokemasta tuskasta, mutta yhtä lailla hänen kyvystään kertoa itse kokemuksestaan yksityiskohtaisesti ja todenmukaisesti. En tiennyt, että lapsen kertoma voi koskettaa niin kovasti. Jäin pohtimaan sitä, miksi niin helposti lapsen kertoma sivuutetaan tai hänen kokemustaan vähätellään.

Lapsen kuulluksi tuleminen on puhututtanut niin julkisessa keskustelussa kuin tieteen parissa. Erityisesti jokavuotinen lapsen oikeuksien päivä ja vastikään siihen liittynyt 20-vuotisjuhlavuosi ovat herättäneet keskustelua siitä, miten lapsen oikeutta kuulluksi tulemisessa voitaisiin parantaa. Lapsen kuulluksi tulemistä pidetään myös varhaiskasvatuksessa yhtenä laatutekijänä. Kuitenkin se, miten paljon käytännön tasolla lapsi tulee kuulluksi, vaihtelee hyvin paljon niin varhaiskasvatuksen, perusopetuksen kuin perheiden konteksteissa.

Suomalaisessa yhteiskunnassa painotetaan lapsen vuorovaikutustaitojen merkitystä, pärjäämistä erilaisissa tilanteissa sekä kykyä toimia toisten lasten kanssa. Sosiaalisen taitavuuden kehittyminen ja

hyvän vertaisvuorovaikutuksen muotoutuminen ovat kasvatusta ja opetusta ohjaavien asiakirjojen keskiössä. Kuitenkin nämä lapselle ja hänen taidoilleen asetetut vaatimukset ovat yksinomaan aikuisten laatimia.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on lapsen äänen kuuleminen. Tutkimuksella halutaan antaa lapselle tila ja mahdollisuus tulla kuulluksi. Tutkimuksen sisällöllisenä tavoitteena on valottaa sitä, miten nämä aikuisten määrittelemät hyvän lapsuuden tunnuspiirteet: sosiaalinen taitavuus ja vertaisvuorovaikutus todentuvat ja tulevat kuvatuiksi lapsen kokemina. Sosiaalisella taitavuudella tarkoitetaan tässä tutkimuksessa lapsen kuvailua siitä, millaisella sosiaalisella osaamisella tai sosiaalisilla taidoilla koulussa pärjää. Koulussa toteutuvalla vertaisvuorovaikutuksella tarkoitetaan taas niitä lapsen kaveri-, ystävyys- tai vertaissuhteiden vuorovaikutustilanteita, jotka toteutuvat joko koululuokassa, välitunneilla tai koulumatkoilla.

Tutkimuksen teoreettisessa osassa tarkastellaan ensin sosiaalisen taitavuuden määritelmiä ja tutkimuksellisia ulottuvuuksia. Toiseksi käsitellään tarkemmin lapsen sosiaalisen taitavuuden kehittymistä ja siihen vaikuttavia tekijöitä. Kolmanneksi eritellään lapsen vertaisvuorovaikutusta erityisesti vertaissuhteiden merkityksen, niiden ongelmien sekä vertaissuhteiden tukemismahdollisuuksien kautta. Lopuksi käsitellään niitä tekijöitä, joiden kautta lapsen ääni voidaan saada esille. Tutkimuksen empiirinen osa koostuu perusopetuksen toisen vuosiluokan lasten haastatteluista, joiden tavoitteina on saada tietoa lapsilta, tuoda lapsen ääni kuuluvaksi ja myös kehittää haastattelua tutkimuksellisenä menetelmänä.

Varhaiskasvatuksen ammatillisuuden näkökulmasta on tärkeä tuntee myös alkuopetuksessa olevien lasten näkemyksiä ja käsityksiä siitä, millaista sosiaalista taitavuutta lapsi tarvitsee ja mitä vertaisvuorovaikutus heidän näkökulmastaan on. Kun lasten tuottama tieto on varhaiskasvatuksen ammattilaisten saatavilla, lasta pystytään auttamaan ja tukemaan varhaiskasvatuksen arjessa sekä erityisesti siirtymävaiheissa varhaiskasvatuksesta esiopetukseen ja sieltä edelleen kouluun.

## **2 LAPSEN SOSIAALINEN TAITAVUUS JA SEN TUTKIMINEN**

Lapsen sosiaalista taitavuutta on tutkittu paljon eri näkökulmista. Tässä luvussa tarkastellaan erityisesti lapsen sosiaalista taitavuutta kehityspsykologisen orientaation kautta. Lisäksi kuvataan lapsuustutkimuksen näkökulmaa ja tarkastellaan biologisia ja ympäristöön liittyviä tekijöitä lapsen sosiaalisessa taitavuudessa.

### **2.1 Sosiaalisen taitavuuden määrittelyä ja osatekijöitä**

Lapsen sosiaalisesta taitavuudesta on tieteessä käytetty yleisesti käsitettä sosiaalinen kompetenssi (social competence), jota on määritelty eri tavoin ja käsitteen monimutkaisuus on yleisesti tiedostettu. Sana kompetenssi itsessään tarkoittaa pätevyyttä, osaamista tai erityistä kykyä (Suomi Sanakirja 2010). Tutkijat ovat yhtä mieltä siitä, että sosiaalinen kompetenssi tarkoittaa lapsen kykyä saavuttaa henkilökohtaisia päämääriä samalla säilyttäen myönteiset suhteet toisiin ihmisiin (ks. Hutchby & Moran-Ellis 1998; Odom, McConnell & Brown 2008; Rubin, Bream & Rose-Krasnor 1991). Suomen kielessä tällaista lapsen kykyä määritellään ainakin käsitteillä sosiaalinen kompetenssi (Poikkeus 1997), sosiaalinen pätevyys (Salmivalli 2005) ja sosiaalinen pääoma (Pulkkinen 2002). Käytettävästä nimestä huolimatta sosiaalinen kompetenssi nähdään yläkäsitteenä, joka sisältää useita alakäsitteitä. Seuraavaksi tarkastellaan sosiaalisen kompetenssin määrittelyn eri ulottuvuuksia.

Sosiaalisella kompetenssilla Poikkeuksen (1997, 126) mukaan tarkoitetaan yksilön sosiaalista toimintaa ja kykyä käyttää olemassa olevia resurssejaan henkilökohtaisten tai sosiaalisten tavoitteiden saavuttamiseksi. Sosiaalista kompetenssia voidaan kuvata esimerkiksi lapsen leikki-tilanteissa käyttäytymisen, myönteisen vuorovaikutuksen ja ristiriitatilanteisiin johtavien tekijöiden kautta. Gresham (1986) tuo esille lapsen sopeutumisen näkökulman, jolloin sosiaalinen kompetenssi nähdään sosiaalista sopeutumista edistävien tekijöiden summana. Näin lapsen on opittava sosiaalisesti suotuisa käyttäytyminen sopeutuakseen ympäristöönsä. Lapsen tulee osata tulkita sekä kirjoitetut että kirjoittamattomat säännöt keskeisimmissä konteksteissaan kodissa, päiväkodissa ja koulussa. Semrud-Clikeman (2007) korostaa erityisesti ympäröivän kulttuurin merkitystä sosiaalisen kompetenssin määrittäjänä. Lisäksi Salmivalli (2005, 127) tuo esille kontekstuaalisuuden merkityksen siinä, miten ympäristö voi rajoittaa tai estää sosiaalisten taitojen käyttämisen ryhmässä.

Sosiaalisen kompetenssi -käsitettä on määritelty keskeisesti lapsen kehitykseen vaikuttavilla tekijöillä. Odom, McConnell ja Brown (2008) tarkastelevat lapsessa itsessään olevia sekä lapsen ulkopuolelta tulevia tekijöitä, jotka vaikuttavat hänen kykyynsä selviytyä sosiaalisissa tilanteissa. Lapsessa itsessään olevat tekijät tarkoittavat lapsen aivojen kehittymistä ja neurologisia ominaispiirteitä, temperamenttipiirteitä, itsesäätelykykyä, emotionaalista osaamista, sukupuolta, kognitiivisia ja kielellisiä taitoja sekä mahdollisia erityisen tuen tarpeita. Lapsen sosiaalista toimintaa sääteleviin ulkoisiin tekijöihin kuuluvat lapsen perhe, päiväkotiryhmä tai koulu ja siellä toimivat aikuiset ja lapset, ystävyys-suhteet, kulttuuri sekä varhaiset interventiot sosiaalisten ongelmien ennaltaehkäisemiseksi. Näin ollen osa sosiaaliseen kompetenssiin vaikuttavista tekijöistä on varsin pysyviä, kuten temperamenttipiirteet, sukupuoli ja erilaiset kehitykselliset vammat.

Sosiaalisen kompetenssin keskeisenä alakäsitteenä pidetään lapsen sosiaalisia taitoja. Poikkeus (1997, 126) määrittelee lapsen sosiaalisiksi taidoiksi yhteistyökyvyn, selkeän kommunikaatiotaidon sekä empaattisuuden, assertiivisuuden ja tunteiden soveliaan ilmaisuun. Gresham (1986) täsmentää näiden taitojen näkyvyyttä eri osa-alueiden näkökulmista: lapseen itseensä, toisiin ihmisiin ja tehtävien suorittamiseen liittyvinä taitoina. Myös Salmivalli (2005, 79) tuo esille sosiaalisten taitojen merkityksen erityisesti vuorovaikutustilanteissa, jolloin lapsen kyky vastavuoroisuuteen ja toiminnan ajoittamiseen ovat ratkaisevampia tekijöitä vuorovaikutuksen onnistumiselle kuin itse mekaaninen



toiminta. Tällöin sosiaalisia taitoja määritellään niiden seurausten perusteella.

Myös lapsen adaptiivista toimintaa pidetään sosiaalisen kompetenssin ulottuvuutena. Greshamin (1986) mukaan adaptiivinen toiminta tarkoittaa lapsen riittävää kielellistä ja fyysistä kehitystä sekä akateemisia taitoja ja kykyä toimia itsenäisesti. Poikkeus (1997) taas määrittelee käsitettä käänteisesti lapsen epäadaptiivisen käyttäytymisen puuttumisena, mikä tarkoittaa häiritsevän tai ylipäänsä negatiivisen käyttäytymisen puuttumista. Kuvataan käyttäytymisen tasapainoilua siinä, osaako lapsi vuorotella leikissä ja samalla pitää puolensa, osaako lapsi tehdä kompromisseja vai luovuttaako helposti vuoronsa. Poikkeuksen (emt. 127) ja myös Salmivallin (2005, 87) mukaan lapsi tarvitsee tällaisissa tilanteissa sopivien strategioiden valintaan sosiokognitiivisia taitoja, jotka tarkoittavat lapsen kykyä tehdä havaintoja ympäristöstään, ennakoida ja arvioida oman käyttäytymisensä sosiaalisia seurauksia. Lisäksi Semrud-Clikeman (2007) painottaa lapsen emotionaalista osaamista, jonka kautta lapsi kykenee tekemään oikeita havaintoja ja ajoittamaan toimintaansa suotuisasti.

Sosiaalisen kompetenssin määrittelyssä lapsen hyviä sosiaalisia suhteita pidetään suotuisan sosiaalisen toiminnan seurauksena (Poikkeus 1997). Erityisesti Gresham (1986) painottaa lapsen toverisuosiota ja pitääkin sitä sosiaalisen kompetenssin mittarina. Myös Semrud-Clikeman (2007, 9) tuo esille lapsen ihmissuhteiden merkityksen. Salmivalli (2005, 109, 113) lisää sosiaalisen kompetenssin määrittelyyn lapsen emootiot ja niiden säätelyn sekä sosiaaliset tavoitteet, joita pidetään merkityksellisenä sosiaalisen kompetenssin toteutumisessa, kun lapsi itse niitä tavoittelee ollessaan yhdessä toisten lasten kanssa. Myös Poikkeus (emt. 127) tuo esille lapsen minäkuvan, motivaation ja odotukset lähtökohtina sosiaalisen kompetenssin toteutumiselle.

Sosiaalisen kompetenssin perustaksi Pulkkinen (2002, 44–47) määrittelee sosiaalisen pääoman, jolla tarkoitetaan lapsen saamaa lahjaa tai perintöä ympäröivältä kasvuyhteisöltään. Sosiaaliseen pääomaan sisältyvät ympäristön arvot ja normit, yhteisön antama tuki ja sosiaaliset verkostot sekä varhaisissa ihmissuhteissa muodostuva perusuottamus. Näin sosiaalinen pääoma painottaa varhaislapsuudessa muodostuneen perustan merkitystä kuitenkin niin, että sosiaalinen pääoma karttuu, suuntaan tai toiseen, lapsen kehityksen mukana.

Lapsuutta on mahdollista tarkastella myös lapsuuden sosiologian näkökulmasta makrotasolta alas, jolloin lapsuus nähdään sosiaalisena ilmiönä ja lapsi on todellinen, aktiivinen yhteisönsä jäsen. Lapsuutta voidaan tarkastella myös alhaalta ylöspäin, jolloin tarkastellaan lapsen ympärillä olevia jokapäiväisiä paikkoja ja aktiivisia subjekteja. Lapsuustutkimus korostaa lapsen sosiaalisten ulottuvuuksien laajuutta, vuorovaikutussuhteiden rakentamista, itsenäistymistä, ajankäyttämistä, lapsen tapaa ottaa huoli puheeksi ja sitä, mitä toiset ihmiset ajattelevat lapsesta. Näiden ulottuvuuksien ympärille muodostuu sosiaalinen kompetenssi. (Alanen 1998, 30–31.)

Tässä tutkimuksessa lähtökohtana on kehityspsykologinen näkökulma lapsen sosiaalisiin taitoihin. Kuten Junttila (2010) tuoreessa väitöskirjassaan tiivistää sosiaalisen kompetenssin olevan yksilön resurssi, joka tarkoittaa sekä lapsen taitoa, käyttäytymistä että suhteita toisiin ihmisiin. Sosiaalisesti taitavat lapset helpottavat konkreettista varhaiskasvatustyötä ja suuntaavat työn painopistealueita sosiaalisten taitojen tukemisesta ja opettamisesta myös muiden taitojen harjoitteluun. Tässä tutkimuksessa tullaan käyttämään kompetenssi -sanon synonyyminä sanaa taitavuus sen vuoksi, että tutkimuksen kohderyhmän, lasten, oletetaan osaavan helpommin käsitellä sanaa taitavuus kuin kompetenssi.

## **2.2 Lapsen sosiaalisen taitavuuden kehittyminen ja siihen vaikuttavat tekijät**

Lapsen sosiaalinen taitavuus alkaa kehittyä heti syntymän jälkeen. Lapsi havainnoi ja aistii ympäristöään ja sen dynamiikkaa jo varhain. Osa lapsen sosiaalisen taitavuuden kehittymisestä on vahvasti sidoksissa hänen biologisiin piirteisiinsä ja hänessä itsessään oleviin tekijöihin. Toisaalta lapsi omaksuu sosiaalisia taitoja myös ottamalla mallia toisesta (Aro & Adenius-Jokivuori 2003, 264). Ympäristöllä on siten merkitys lapsen sosiaalisen taitavuuden muotoutumisessa. Seuraavaksi tarkastellaan näitä sosiaalisen taitavuuden kehittymiseen vaikuttavia tekijöitä.

### 2.2.1 Lapsen sosiaalista taitavuutta säätelevät biologiset tekijät

Lapsen sosiaalista taitavuutta sääteleviksi biologisiksi tekijöiksi voidaan luokitella ainakin neurologinen kypsyminen, sukupuoli ja temperamentti. Lisäksi kognitiivisiin taitoihin, itsesääteilytaitoihin, kommunikointitaitoihin liittyvät tekijät säätelevät sosiaalista taitavuutta. Osa biologisista tekijöistä voi muuttua lapsen kehityksen ja kasvatuksen myötä, mutta osa on varsin muuttumattomia, kuten sukupuoli, neurologiset piirteet ja erityyppiset kehitysvaikeudet, kuten esimerkiksi Downin syndrooma (Odom ym. 2008, 13).

Aivojen kehittyminen on merkityksellistä lapsen sosiaalisen taitavuuden kehittymisessä. Jo pienetkin muutokset aivoissa voivat vaikuttaa lapsen käyttäytymiseen ja sosiaalisten tilanteiden tulkitsemisen taitoihin. Aivojen kypsymiseen liittyen lapsen kognitiivinen kehitys on vilkasta. Lapselle muotoutuu 12–18 kuukauden iässä käsitys ja ymmärrys siitä, miten toinen ihminen toimii tietyssä tilanteessa (Odom ym. 2008, 15). Vaikkei lapsi osaa vielä kielellisesti ilmaista itseään, hän kykenee toimimaan havaintojensa mukaisesti. Ympäristöään havainnoimalla, tietoa käsittelemällä sekä oppimaan oppimisentaitoja harjoittelemalla lapsi oppii erottelamaan erilaiset käyttäytymisen mallit. Hyvään sosiaaliseen taitavuuteen kuuluu, että lapsi osaa leikissä huomioida toiset lapset, tietää, millä tavoin leikkiä on mahdollista ylläpitää ja kykenee ratkaisemaan esiin tulevia ongelmia. Erityisesti 6–8 -vuotiailla lapsilla kognitiivisessa kehityksessä ympäristöllä on suuri merkitys, jolloin kielellinen kommunikointi, kaverit ja yksilöllisyys sekä itsensä vertaaminen kavereihin ovat keskiössä (Bronson 2000, 222).

Kommunikaatiotaitojen kehittymisen yhtenä avaintekijänä on sosiaalinen vuorovaikutus vertaisryhmässä. Lapsen hyvät kommunikaatiotaidot ja erityisesti kielelliset taidot merkitsevät lapsen helpompaa liittymistä vertaisryhmään. Vastaavasti kielellisten taitojen vaikeudet estävät vertaissuhteiden muodostamista. (Odom ym. 2008, 17.) Cassidy ym. (2003, 205) toteavat lapsen kielenkehityksen tekijöiden ja iän liittyvän psykologiseen ymmärtämiseen, jonka kautta lapsen sosiaalinen taitavuus kehittyy ja tulee esille. Onkin tärkeää huomioida kielihäiriöisten lasten ja myös

maahanmuuttajaperheiden lasten kielellisten taitojen ja sosiaalisen taitavuuden välinen suhde. Esimerkiksi levottoman käyttäytymisen takana voivat olla kielelliset syyt: lapsi ei ymmärrä, mitä ympärillä puhutaan tai ei kykene ilmaisemaan itseään kielellisesti. Kuten Cassidy ym. (emt. 215) toteavat lapsen hyvät kielelliset taidot mahdollistavat myönteisen sosiaalisen käyttäytymisen niin opettajien, kasvattajien kuin toisten lasten kanssa. Toki on syytä pohtia, miten paljon lapsen erityispiirteet, temperamentti, itsesäätelytaidot tai perheen kulttuuri heijastuvat lapsen sosiaaliseen taitavuuteen.

Temperamentilla tarkoitetaan niitä yksilön tyypillisiä käyttäytymispiirteitä, jotka erottavat hänet muista ihmisistä. Erityisesti temperamentti vastaa kysymykseen, kuinka tai miten ihminen toimii eri tilanteissa. (Keltikangas-Järvinen 2004, 37.) Temperamenttipiirteitä on lukuisia, mutta keskeisimmin temperamentti muodostuu ihmisen reaktiivisuuteen ja itsesäätelyyn liittyvistä tekijöistä (Rothbart, Ahadi & Evans 2000, 123). Esimerkiksi lapsella temperamentti kuvaa muiden muassa sitä, miten herkästi hän reagoi uusissa tilanteissa, miten aggressiivisesti käyttäytyy ja miten suuri tarve hänellä on liittyä ryhmään tai miten impulsiivinen hän on.

Lasten temperamenttierot ovat havaittavissa jo varhaisessa kehityksessä (De Pauw & Mervielde 2010, 313). Lapsi tarvitseekin tukea ja hoivaa, joka sovitettu hänen yksilöllisiin temperamenttipiirteisiinsä. Keltikangas-Järvinen (2004, 27) on todennut, että mitä voimakkaammat pelot lapsella on, sitä tärkeämmäksi muotoutuu kiintymyssuhde lähimpään hoitajaan, kuten äitiin tai isään. Alle kouluikäinen lapsi voi myös olla suuren osan ajastaan esimerkiksi päiväkodin lapsiryhmässä, jossa lasten väliset erot tulevat esille. Usein onkin niin, että juuri lasten temperamenttipiirteiden erot muokkaavat koko lapsiryhmän ilmapiiriä ja sen dynamiikkaa. Tällöin kasvattajien ja opettajien toiminnalla on suuri merkitys positiivisen ryhmätoiminnan toteutumisessa. Lapsiryhmässä tai luokassa lasten temperamenttipiirteiden huomioiminen, ryhmän emotionaalinen tuki ja yhteishenki tukevat myös akateemisten taitojen, kuten luku- ja kirjoitustaidon sekä matemaattisten taitojen, karttumista (Rudasill, Gallagher & White 2010, 127).

Temperamenttipiirteet ovat suhteellisen pysyviä, iästä ja myös tilanteista riippumatta. Kuitenkin yksilön fyysinen ja psyykinen kypsyminen tasoittavat piirteiden esiintuloa. Lapsen temperamentin

sopeutumista ympäristöönsä voidaan kuvata temperamentin ja ympäristön vuorovaikutuksella (De Pauw & Mervielde 2010, 319). Kasvatuksella on myös merkitystä, koska sen avulla voidaan temperamentin näkökulmasta tukahduttaa temperamenttipiirteiden ääripäitä. (Keltikangas-Järvinen 2004, 40–44.) Sosiaalisen taitavuuden kannalta on parempi, että lapsi suhtautuu uuteen tilanteeseen esimerkiksi maltillisesti kuin ryntäämällä tai raivokkaasti itkemällä. Kasvatuksen avulla pyritään tasoittamaan näitä ääripäiden temperamenttipiirteitä, jolloin myös lapsella olisi helpompi selviytyä sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa. Toisin sanoen lapsen temperamenttipiirteet voivat myös muodostua riskitekijöiksi sosiaalisissa tilanteissa (Odom ym. 2008, 14).

Temperamentin yhteydessä puhutaan usein persoonallisuudesta. Ihmisen yksilöllisyyttä, tapaa toimia, voidaan selittää temperamentilla, jolloin sen muovautumisen lopputulosta kutsutaan persoonallisuudeksi. Tämä voi aiheuttaa myös ongelmia, koska esimerkiksi lapsen käyttäytymisen perusteella, rajallisin tiedoin, tehdään liian syvällisiä tulkintoja tai suorastaan virhepäätelmiä. (Keltikangas-Järvinen 2004, 40–41.) Esimerkiksi lapsi voi helposti leimautua impulsiivisen käyttäytymisen takia negatiiviseksi, haastavaksi lapseksi, vaikka impulsiivisuus voi olla lapsen tyypillinen temperamenttipiirre. Tällöin kasvattajan tai opettajan tehtävä on ymmärtää ja eritellä käyttäytymisen piirteitä. Koska lapsen temperamentti ennustaa aikuisuuden temperamenttipiirteitä, on kasvattajien ja opettajien merkityksellistä toimia kannustaen ja tukien lasta (De Pauw & Mervielde 2010, 319). Opettaja voi vaikuttaa lapsiryhmään puuttumalla fyysisen tilan rutiineihin, rakenteisiin tai vuorovaikutukseen (Rudasill ym. 2010, 130).

Temperamenttiin läheisesti liittyvät lapsen itsesäätelytaidot. Lapsen itsesäätelytaidot ovat keskeisessä osassa sosiaalisesti taitavassa toiminnassa ja myönteisessä vuorovaikutuksessa. Itsesäätelytaidot tarkoittavat lapsen kykyä kontrolloida ja säädellä omaa käyttäytymistään ja toimintaansa. Itsesäätelytaitoihin vaikuttavat sekä biologiset tekijät että ympäristöön liittyvät tapahtumat, kuten kypsyminen, suunnitelmallisuus, metakognitiivinen kehitys ja kokemukset (Bronson 2000, 2). Keltikangas-Järvinen (2000, 78) toteaaakin lapsen itsesäätelytaitojen perustan olevan hänen fysiologisen tasapainon asteittaisessa nousussa.

Lapsen itsesäätelytaidot tulevat esille sosiaalisen ja emotionaalisen käyttäytymisen, prososiaalisen

taipumuksen ja käyttäytymisen, kognitiivisen itsesäätelyn sekä motivaation kautta (Bronson 2000, 22). Thomaes ym. (2010, 820–822) muistuttavatkin lasten itsesäätelytaitojen yksilöllisyydestä ja siitä herkkyydestä, miten toisella lapsella jokin tunne aiheuttaa helpommin reaktion kuin toisella. Nämä perustuvat lapsen yksilöllisiin kokemuksiin. Kasvattajien ja opettajien on oleellista huomioida lapsen fyysinen oppimisympäristö ja ymmärtää myös yksilöiden välisiä eroja.

Lapsen tunteiden säätelytaidot ovat osa itsesäätelytaitoja. Tunteiden säätelytaidot tarkoittavat lapsen kykyä käsitellä tunnetilojaan siten, että hänen toimintakykynsä säilyy mahdollisimman hyvänä. Tähän liittyvät sekä ulospäin ilmaistavat tunteet että yksilön sisäiset kokemukset. Pulkkinen (2002, 69–74) kuvaa tunteiden ja käyttäytymisen säätelyä prosessina, jossa lapsen itsehallinta ja käyttäytymisen voimakkuus tasapainoilevat. Tunteiden säätelyn vähäisyys merkitsee erityisesti lapsen itsehallinnan heikkoutta. Tärkeää onkin, että lapsi oppii käsittelemään tunteitaan, eikä yksinomaan tukahduttamaan niitä. Lapsen hyvät tunteiden säätelytaidot helpottavat rakentavan käyttäytymisen toteutumista ristiriitatilanteissa.

Lapsen sukupuolta voidaan pitää myös yhtenä määrittävänä tekijänä sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa. Sukupuolen merkitys tulee esille jo varhain, mutta esikouluikä on sosiaalisten suhteiden erityinen muutosvaihe (Odom ym. 2008, 15). Tällöin sukupuolten väliset erot tulevat selvemmin esille: tytöt ja pojat erottautuvat moniulotteisesti toisistaan. Pojat käyttävät enemmän sanallista ja fyysistä aggressiivisuutta negatiivisesti käyttäytyviä poikia kohtaan ja tytöt osoittavat vastaavasti negatiivisen käyttäytymisen hylkäämisellä. Kuitenkin sukupuolen mukaisen käyttäytymisen variaatiot ovat suuret sekä tytöillä että pojilla (Pasterski, Golombok & Hires 2004, 117). Toisaalta Keltikangas-Järvinen (2000, 69) tuo esille hankitun ja annetun itsetunnon välisen eron kuvaamalla sitä, miten pojille korostetaan suoriutumista, itsenäisyyttä sekä tunteiden hillitsemistä ja taas tytöille painotetaan herkkyyttä, pehmeyttä ja toisten huomioon ottamista. Salmivalli (2005, 159) taas kuvaa sukupuolen erilaisuutta sillä, että tytöt ja pojat kasvavat jo pienestä ”eri kulttuureissa”. Toisaalta vanhemmat saattavat kohdella lapsiaan hyvinkin saman tavoin ja jonkinasteiseksi muoti-ilmiöksi onkin muodostumassa sukupuolineutraalikasvatus.

Tytöt onnistuvat poikia paremmin sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa (Walker 2005, 309). Kuitenkin

esimerkiksi 8–11 -vuotiaat pojat viihtyvät isommissa, useimmiten saman sukupuolen vertaisryhmissä, kun taas tytöt juttelevat parhaan kaverinsa kanssa kahden (Pasterski ym. 2004, 121). Kasvattajat ja opettajat joutuvatkin usein pohtimaan sitä, missä menee sukupuoleen sidotun käyttäytymisen rajat. Tällaisia tilanteita tulee esille usein vapaassa leikkitilanteessa, jossa joutuu pohtimaan, mikä on poikien tavallista riehumisleikkiä, mikä toimintaa, jolla voi olla ikäviä seuraamuksia tai mikä on suoranaista kiusaamista. Tyttöjen keskuudessa taas joutuu puntaroimaan, mikä on sallittua tai sopivaa hylkäämistä. Rajojen asettaminen ja oikeanlainen tilanteisiin suhtautuminen on haastavaa. Riippumatta sukupuolesta, temperamenttipiirteistä, itsesäätelytaidoista tai tunteiden säätelytaidoista on keskeistä, ettei lapsen tarvitsisi kokea ulkopuolisuutta eli sitä, ettei pääse omien sosiaalisten taitojensa takia tai jonkin muun syyn takia kelpaa ryhmään (Odom ym. 2008, 17). Lapselle hylkäämiskokemus on hyvin lamaannuttavaa ja itsetuntoa romuttavaa. Tällaisissa tilanteissa lapsi tarvitseekin paljon aikuisen tukea, jotta itsetunnon vahvistumiselle on mahdollisuus.

### **2.2.2 Ympäristö lapsen sosiaalista taitavuutta säätelevänä tekijänä**

Lapsen sosiaalista taitavuutta ja sen kehittymistä säätelevien biologisten tekijöiden lisäksi ympäristöllä on keskeinen merkitys sosiaalisen taitavuuden suuntaviivojen muotoutumisessa. Ympäristön merkitystä tukee vahvasti myös klassinen Bronfenbrennerin (1979) ekologisten systeemien teoria, jossa lapsen kehitykseen vaikuttavina tekijöinä korostuvat perhe, päivähoito, koulu ja laajempi kulttuurinen ympäristö.

Lapsen ensisijaisena sosiaalisen taitavuuden harjoittelun paikkana toimivat koti ja sen ihmissuhteet. Erityisesti lähimmän hoitajan, äidin, merkitys sekä perheenjäsenten välinen vuorovaikutus ja fyysinen kotiympäristö ohjaavat lapsen sosiaalisen taitavuuden kehittymistä. Perheen vuorovaikutussuhteiden laatu nähdään sanattomana linkkinä sosiaaliseen taitavuuteen (Odom ym. 2008, 18). Toisaalta on vaikea erottaa, mikä lapsessa on juuri perheen vaikutusta. Boyerin (2009, 180) mukaan ylipäänsä aikuisella on merkitys siihen, mitä lapsi ympäristöstään oppii ja toisaalta aikuisella on mahdollisuudet muokata ympäristöä suotuisaan suuntaan. Aikuinen siis pyrkii määrittelemään, miten eri tilanteissa

tulee toimia ja käyttäytyä ja miten tunteita tulee säädellä. Kochanska, Philibert ja Barry (2009, 1336) toteavatkin, että lapsen itsesäätelytaitojen kehittymistä säätelevät tiiviisti yhdessä sekä geeniperimä että ympäristö. Heidän mukaansa (emt. 1336) lapsen sosiaaliset suhteet myös selittävät taitamatonta tai mukautuvaa käyttäytymistä.

Kun lapsi siirtyy kotihoidosta varhaiskasvatuspalveluiden pariin, kaverien merkitys korostuu. Erityisesti kouluun siirryttäessä kaverisuhteilla on vaikutusta jokapäiväiseen käyttäytymiseen ja toimintaan. Kaveripiirin merkitys korostuu sitä enemmän, mitä vahvemmin lapsen sosiaaliset suhteet ovat sen varassa (Pulkkinen 2002, 179). Kuitenkin vanhempien merkitys näkyy erityisesti lapsen arvoperustassa ja suhteen jatkuvuudessa (Collins, Maccoby, Steinberg, Hetherington & Borstein 2000, 228). Kodin luoma lähtökohta lapsen sosiaaliselle taitavuudelle muodostuu vanhempien keskinäisestä hyvästä suhteesta, lapsen hyvästä suhteesta isäänsä, äidin huolehtivaisuudesta, vanhempien kontrolloidusta alkoholin käytöstä ja ruumiillisen rankaisemisen puuttumisesta. Vahva suhde lapseen muodostuu vanhemman läsnäolon myötä, joka luo turvallisuutta ja luottavuutta. (Pulkkinen 2002, 129–131). Näin perheen tavoilla ja ilmapiirillä on merkitystä siihen, millaisia sosiaalisen vuorovaikutuksen polkuja lapsi valitsee.

Vanhempien käsitykset lapsesta selittävät suhtautumista lapseen. Jos vanhemmat ajattelevat, että lapsuus on onnellista aikaa ja lapset ovat sopeutuvaisia, yhteistyöhaluisia ja innokkaita oppimaan, käsitys vahvistaa myös lapsen itsetuntoa ja sitä kautta sosiaalisen taitavuuden lähtökohtia. Toisaalta vanhempien käsitys siitä, että lapsen tulee olla kiltti, siisti ja tottelevainen, saattaa vähentää lapsen mahdollisuuksia vahvistaa sosiaalista taitavuuttaan, koska hänen itsetuntonsa voi lähtökohtaisesti olla matala. (Keltikangas-Järvinen 2000, 162.) Cassidy ym. (2003, 214) tuovat esille myös opettajien käsitykset hyvästä sosiaalisen käyttäytymisen luonteesta ja sosiaalisista taidoista. Opettajien myönteiset ja sensitiiviset käsitykset tukevat lapsen kognitiivisten taitojen kehitystä, jolloin lapsi pystyy harjoittelemaan ja käyttämään taitojaan.

Myös vanhempien ja kasvattajien välisellä vuorovaikutuksella on osuutta lapsen sosiaalisen taitavuuden kehittämisessä. Erityisesti lapsen itsesäätelytaidot puhututtavat vanhempia ja kasvattajia. Molemmilla osapuolilla on hyvä olla selkeä käsitys lapsen käyttäytymisestä ja tunteiden ilmaisusta niin



kodin, päiväkodin kuin koulun konteksteissa. Erityisesti, jos lapsi ei kykene kontrolloimaan käyttäytymistään, on hän helposti vaikeuksissa ja synnyttää ympärillään levottomuutta. Tällöin aikuisen tuki lapselle on erityisen tärkeää. (Bronson 2000, 3.) Boyer (2009, 181) nostaa esille kasvattajan roolin mentorina. Kasvattajalla on tärkeä merkitys auttaessa lasta tunnistamaan tunteitaan ja niitä ilmentäviä signaaleja.

Lapsen kasvaessa koulusta tulee merkittävä tekijä, joka vaikuttaa sosiaalisiin suhteisiin ja sosiaalisten taitojen kehitykseen. Koulussa viihtyminen ja myönteinen opettaja–oppilassuhde ennustavat lapsen positiivista asennetta myös toisia lapsia kohtaan. Kun lapsi saa myönteisiä kokemuksia koulusta, se vahvistaa suotuisan sosiaalisen käyttäytymisen toteutumista (Haapasalo, Välimaa & Kannas 2010, 146–147.) Erityisesti lapsen varhaisina vuosina, tarkoittaen myös alakouluikää, opettaja–oppilassuhteen laadulla on keskeinen rooli sosiaalisessa kehityksessä. Luottamus opettajaan ja sosiaalisen taitavuuden hallinta jo varhain heijastuvat myöhempiin kouluvuosiin. (Berry & O'Connor 2009, 10.) Erityisesti tulee huomioida, että opettaja voi vaikuttaa lapsen sosiaalisiin taitoihin lapsiryhmässä ja koululuokassa, mikä sittemmin heijastuu lapsen laajempaan ympäristöön (Cassidy ym. 2003, 213). Lisäksi opettajalla voi olla käytettävissä erilaisia sosiaalista taitavuutta harjoittavia ohjelmia, joiden avulla lapsi muiden muassa oppii tarkkailemaan omien taitojensa kehittymistä (Tannock 2009, 1101). Taitojen harjoittelu askel askeleelta auttaa lasta jäsentämään oppimaansa ja sitä kautta soveltamaan niitä eri tilanteisiin. Tällöin lapsiryhmällä tai koululuokalla, johon lapsi kuuluu, on taitojen karttumista lisäävä tai tukahduttava merkitys, koska lapsi viettää ryhmässä pitkiä aikoja. Toisaalta ryhmät tarjoavat lapselle myös vuorovaikutukseen aktivoivaa toimintaa ja mahdollistavat ystävyysuhteiden solmimisen. (Odom ym. 2008, 18–19).

Kouluympäristön ohella myös ympäröivällä kulttuurilla on vaikutuksia lapsen sosiaaliseen käyttäytymiseen ja vuorovaikutussuhteiden laatuun. Tässä yhteydessä kulttuurilliset tekijät tarkoittavat ainakin maahanmuuton lisääntyessä monikulttuurisuutta, sosioekonomisia ryhmiä ja lisäksi alakulttuureita. Kulttuurin vaikutus lapsen sosiaaliseen taitavuuteen näkyy erityisesti negatiivisten kohtaamisten kautta ja suhtautumisessa ympäristössä oleviin erilaisiin ilmiöihin. Jos ryhmässä, johon lapsi kuuluu, on vain yksi tapa suhtautua asioihin, on sillä vaikutuksia koko ryhmän käyttäytymiseen (Odom ym. 2008, 21). Ryhmän merkitys on siis tärkeä yksilölle, mikä merkitsee ryhmään

sosiaalistumista (ks. Harris 1995, Salmivalli 2005).

Myös lasten sosioekonomisella taustalla on merkitystä lähinnä sosiaalisen vuorovaikutuksen kokemiseen. Erot näkyvät erityisesti tietyissä valtioissa, kuten Odom ym. (2008, 21) mainitsemissa Kiinassa ja Amerikassa. Nykyisin sosioekonomisen taustan merkitystä ei voi vähätellä Suomessakaan. Yhdessä lapsiryhmässä tai koululuokassa perheiden tuloerot voivat olla hyvinkin erilaiset. Myös lastensuojelulliset tarpeet ovat kasvaneet. Taloudelliset huolet, työttömyys tai työssä uupuminen vievät vanhemman huomion lapsesta toisaalle, kun taas vanhemmalla, jolla työ ja perhe limittyvät hyvin arkeen ja elämä on taloudellisesti turvattu, on aikaa ja voimavaroja enemmän keskittyä lapseen ja lapsen tarpeisiin (Kinnunen & Mauno, 2002, 114). Toisaalta kasvattajilla ja opettajilla on mahdollisuus tasapainottaa lasten erilaisista taustoista tulevia eroja lapsiryhmässä tai koululuokassa. Oleellisinta on nähdä erilaisuus rikkautena, jolloin jokainen lapsi voidaan hyväksyä omana itsenään ryhmässä.

Erilaiset alakulttuurit näkyvät merkityksellisinä, sosiaaliseen vuorovaikutukseen vaikuttavina, vasta lapsen tullessa nuoruusikään (Salmivalli 2005, 137). Toki medialla, maaseutu- ja kaupunkikulttuureilla sekä yleisesti vapaa-ajan vietolla on oma merkityksensä jo aikaisemminkin. Mahoney, Larson ja Eccles (2005, 11) toteavat harrastusten olevan tärkeä vastapaino erityisesti kouluikäisille lapsille ja laadukas ohjaus harrastuksissa luo pohjaa tulevaisuudelle. Näin myönteisesti kehitystä tukeva vapaa-aika lisää lapsen fyysistä ja psykologista turvallisuutta, lisää ihmissuhteita ja yhteenkuuluvuutta, pysyvyyttä arjessa ja myönteisiä sosiaalisia normeja sekä taitoja. Se myös luo rakenteita sekä jäsentää lapsen paikkaa arjessa (emt. 11). Vapaa-ajan harrastukset ja erityisesti media tarjoavat lapselle samaistumisen kohteita ja ovat siten merkityksellisiä (Mustonen 2001). Tällöin niin vapaa-aika kuin mediakin voivat toimia hyvin positiivisina asioina lapsen arjessa, mutta myös negatiivisina ilmiöinä, erityisesti heijastamalla tietynlaisina malleina lapsen käyttäytymiseen ja ajattelutapaan.

Yhtenä kulttuuriin kuuluvan seikkana voidaan pitää vertaisryhmää, johon lapsi kuuluu. Aikaisemmin käsiteltiin jo lasten sukupuolierojen heijastumista sosiaaliseen taitavuuteen. Salmivalli (2005, 159) toteaaakin, että sukupuolierot näkyvät tyttöjen ja poikien omina kulttuureina, tapana olla ja toimia. Tyypillisimmin lapsen vertaisryhmät muotoutuvat sukupuolen mukaan, jolloin niiden merkitystä kulttuurillisenakaan tekijänä ei voi vähätellä. Ryhmä, johon lapsi kuuluu, toimii sosiaalisen taitavuuden

harjoittelukenttänä. Näin ryhmästä muodostuu oleellinen osa sosiaalisen taitavuuden kehityksen kaarta.

## **2.3 Lapsen sosiaalisen taitavuuden tutkiminen**

Lapsen sosiaalista taitavuutta on tutkittu paljon. Usein tutkimus on painottunut sosiaalisten taitojen arvioimiseen. Lisäksi merkittävässä osassa tutkimuksia lapsen vertaissuhteita on käytetty näkökulmana lapsen sosiaaliseen taitavuuteen. Näin voi olla vaikea erottaa sosiaalisen taitavuuden ja vertaissuhteiden tutkimusta toisistaan. Kuitenkin sosiaalista taitavuutta on pääsääntöisesti tutkittu joko kyselylomakkeiden avulla tai havainnoimalla lapsen sosiaalista käyttäytymistä. Näiden yksittäisten menetelmien lisäksi erityisesti viime vuosina on yhdistelty eri tutkimusmenetelmiä. Tyypillisesti haastattelua on käytetty tarkentavana menetelmä (Dovenborg & Pramling Samuelsson 2004, 6).

Kyselylomakkeiden avulla tehdyt tutkimukset lapsen sosiaalisesta taitavuudesta ovat varsin yleisiä, erityisesti tutkimusmenetelmän helppokäyttöisyyden vuoksi. Kyselylomakkeiden avulla on kartoitettu sosiaaliseen taitavuuteen liittyviä asioita niin suoraan lapselta itseltään, hänen tovereiltaan kuin vanhemmilta tai opettajilta. Kyselylomakkeiden avulla on saatettu myös kerätä arvioita samanaikaisesti useasta eri lähteestä (Salmivalli 2005, 80).

Pitkittäisasetelma on ollut paljon käytetty lähestymistapa kyselytutkimuksissa. Esimerkiksi Berryn ja O'Connorin (2010) pitkittäistutkimuksessa seurattiin 1364 lasta ja heidän haastavaa käyttäytymistä ja opettaja–lapsisuhteen vaikutusta sosiaalisten taitojen kehittymiseen aina päiväkotiiästä kuudenteen luokkaan asti. Tutkimus toteutettiin kyselylomakkeella, joihin vastasivat lasten äidit ja opettajat. Tutkimuksessa lapsi oli lähinnä tutkimuksen kohteena, jonka sosiaalisesta taitavuudesta aikuiset antoivat arviointeja.

Osassa kyselytutkimuksia lapset ovat olleet itse tiedonantajina. Greshamin ja Elliotin (1990) kehittämä lasten sosiaalisten taitojen arviointimenetelmä on yksi esimerkki tällaisesta lähestymistavasta. Pölkki ja

Kukkonen (1995) ovat suomentaneet tämän kyselyn ja käyttäneet sitä suomalaislasten sosiaalisten taitojen arvioinnissa. Menetelmä sisältää kyselylomakkeet, myös vanhemmille ja opettajille ja niissä on osin samoja kysymyksiä kuin lasten kyselyssä. Näin tutkimuksellisesti on mahdollista saada tietoa lapsen sosiaalisista taidoista moninäkökulmaisesti.

Klassinen Morenon (1934/1953) sosiometrinen kysely on toinen esimerkki tutkimuksesta, jossa lapset ovat itse toimineet vastaajina. Sitä on käytetty yleisesti tietyssä ryhmässä olevan lapsen sosiaalisen aseman kartoittamiseksi. Menetelmässä lasta pyydetään nimeämään kolme toveriaan, joista hän pitää kaikkein eniten ja kolme toveriaan, joista hän pitää kaikkein vähiten. Ilmeisesti tällaisen kyselyn suosio perustuu sen nopeuteen ja vaivattomuuteen toteuttaa lapsiryhmässä. Useissa tutkimuksissa sosiometrinen kyselyä käytetään yhtenä menetelmänä, kuten havainnoinnin tai kyselyn tukena. Esimerkiksi Robertsonin ym. (2010) tutkimuksessa yhdistettiin 7–8 -vuotiaille lapsille toteutettu sosiometrinen kysely sekä opettajien täyttämiin kyselylomakkeisiin, joissa arvioitiin lasten sosiaalista vuorovaikutusta ja käyttäytymistä.

Havainnoinnilla on pyritty tutkimaan lapsen sosiaalista käyttäytymistä ja sen luonnetta. Vaughn ym. (2009) kartoittivat 1540 esikoululaisen lapsen sosiaalista taitavuutta viidessä eri ympäristössä. Tutkimus toteutettiin tutkijoiden suorittamien havainnointien sekä opettajille tehdyn kyselyn avulla.

Havainnoinnin tukena on käytetty myös haastattelua. Arsenion, Coopermanin ja Loverin (2000) tutkimuksessa havainnoitiin ja haastateltiin 51 amerikkalaista esikoululaista (4–5 -vuotiaita). Tutkijat havainnoivat luonnollisessa ympäristössä lasten vuorovaikutusta joka sisälsi tunneilmaisuja, kuten aggressiota. Lisäksi lapsille tehtiin sosiometrinen arviointi käyttäen haastattelua menetelmänä. Opettajien tehtävänä oli arvioida lasten sosiaalisia taitoja ja aggressiivisuutta. Joissain tutkimuksissa haastattelun tukena on käytetty muun muassa kuvia, piirtämistä, päiväkirjoja, videointia (Dockett & Perry 2005).

Trentacostan ja Finen (2010) toteuttamassa meta-analyysissä kartoitettiin, miten lapsen emotionaalinen tieto on yhteydessä sosiaaliseen taitavuuteen ja vastaavasti käyttäytymisongelmiin. Aineistona

tutkimuksessa oli 63 tutkimusta, jotka kaikki liittyivät sosiaaliseen taitavuuteen. Näissä tutkimuksissa 42:ssa kohderymänä oli 3–5 -vuotiaat ja 20:ssä 6–11 -vuotiaat. Meta-analyysi myös osoitti, että sosiaaliseen taitavuuteen liittyviä tutkimuksia on tehty varsin paljon käyttäen aikuisten täyttämiä kyselyitä tai haastatteluita sekä lasten havainnoiteja. Huomattavasti vähemmän oli tutkimuksia, joissa lapsilta itseltään oli kysytty sosiaalisesta taitavuudesta.

### **3 LAPSEN VERTAISUHTEET**

Lapsi harjoittelee vertaisvuorovaikutustaitojaan jo varsin pienestä. Subjektiivisen päivähoito-oikeuden myötä suuri osa Suomessa asuvista lapsista osallistuu ryhmämuotoiseen päivähoitoon. Myös kotihoidossa olevat lapset osallistuvat usein johonkin avoimeen leikkitoimintaan, kuten perhekahvila- tai muuhun kerhotoimintaan. Lisäksi kotipiha, leikkipuistot ja erilaiset harrastukset tarjoavat lapselle kokemuksia ryhmästä (Laine 2002, 13). Vertaisryhmät toimivatkin lapselle sosiaalisten taitojen harjoittelun mahdollisuuksina (Salmivalli 2005, 25). Seuraavaksi eritellään vertaisvuorovaikutusta kolmen teeman: vertaissuhteiden merkityksen, niissä ilmenevien mahdollisten ongelmien sekä tukemisen mahdollisuuksien kautta.

#### **3.1 Vertaissuhteiden merkitys lapsen kehitykselle**

Lapsen vuorovaikutussuhteista toisten lasten kanssa käytetään nimityksiä vertais-, toveri-, kaveri- tai ystävyysuhteet. Edellä mainitut käsitteet ovat toisilleen läheisiä ja niitä käytetäänkin toistensa synonyymeina. (Laine 2002, 13–14.) Tässä tutkimuksessa käytetään käsitteitä vertaissuhteet ja vertaisryhmä kuvattaessa lapsen vuorovaikutussuhteita toisten samanikäisten ja suunnilleen samalla kehitystasolla olevien lasten kanssa. Kiinteitä, samanikäisten ryhmiä tarjoavat ainakin päiväkodin tai

esikoulun lapsiryhmät sekä koululuokat. Suomalaisessa kulttuurissa lapsen vertaissuhteet ovat varsin samanikäisistä lapsista muodostuvia, kun taas jossain toisessa kulttuurissa ne ovat iältään heterogeenisiä (Salmivalli 2005, 15).

Vertaissuhteilla on merkitystä lapsen psykososiaaliseen kehitykseen. Vertaisryhmässä lapsi harjoittelee ja omaksuu tietoja, taitoja, asenteita ja kokemuksia, joilla on merkitystä sekä lapsen sen hetkiseen että tulevaan sopeutumiseen ja hyvinvointiin (Salmivalli 2005, 15). Lapsi myös kokee hierarkkiset rakenteet, roolit ja asemat ryhmässä. Ne tarjoavat lapselle erilaisia vertaisvuorovaikutustilanteita, joiden kautta lapsi myös oppii havainnoimaan ympäristöään. Kun lapsi kasvaa ja kehittyy, vertaissuhteidenkin merkitys kasvaa. Vertaisryhmässä lapsen taidot ja kyvyt tulevat esille vauvasta saakka sellaisina kuin ne ovat ja lapsi käyttää resurssejaan pienestä pitäen, ei vasta kasvaessaan. Vertaissuhteet kehittävät lapsen itsetuntemusta, itsetuntoa ja lapsen ymmärrystä sosiaalisesta todellisuudesta. (Laine 2002, 15.)

Jotta lapsen vertaisvuorovaikutustilanteita voidaan ymmärtää, tulee tiedostaa aikaisemman tutkimuksen keskeiset näkökulmat. Keskeisenä kiinnityskohtena vertaissuhteissa on hyväksytyksi tuleminen. Edellä kuvatussa klassisessa Morenon (1934/1953) sosiometrisessä kyselyssä kartoitetaan juuri lapsen sosiaalista asemaa ryhmässä hyväksytyksi tulemisen ja sen vasta kohdan torjutuksi tulemisen kautta. Kyselyn tulosten analysoimista on kehitetty moniulotteisemmaksi (ks. Coie, Dodge & Coppotelli 1982). Mahdollisia luokkia on luotu viisi: torjuttu, suosittu, keskimääräisessä asemassa oleva, ristiriitaisessa asemassa oleva sekä huomiotta jätetty. Salmivalli (2005, 29) toteaa, että lapsen asemaan vertaisryhmässä vaikuttaa käyttäytymisen lisäksi useat yksittäiset tekijät kuten ulkonäkö, liikunnallisuus, motoriset taidot, fyysiset poikkeavuudet. Näiden tekijöiden merkitsevyys heijastaa kunkin ryhmän normeja ja arvoja.

Vertaisvuorovaikutustilanteissa tärkeää on, millaisen roolin tai aseman lapsi niissä saavuttaa. Tärkeää olisi, että lapsi tulisi hyväksytyksi ja nauttisi vertaistensa suosiosta. Suosittu lapsi on tyypillisesti sosiaalinen ja kognitiivisesti taitava. Hänellä on vain vähän häiritseviä tapoja tai kielteisen käyttäytymisen piirteitä. Suosituilla lapsilla on erityisesti kykyä omien tavoitteidensa saavuttamiseen ja myönteisten suhteiden ylläpitämiseen. (Salmivalli 2005, 27.) Kuitenkaan kaikki lapset eivät voi olla

samalla tavoin suosittuja. Lapsen myönteisen kehityksen kannalta toverisuosio ei ole välttämätön (emt. 33).

### 3.2 Ongelmat lapsen vertaissuhteissa

Lasten vertaissuhteet ja niiden vuorovaikutustilanteet eivät ole ongelmattomia. Ongelmat voivat johtua hyvinkin erilaisista tekijöistä, mutta erityisenä huolena on lapsen syrjäytyminen vertaisryhmästä (Buysse, Goldman, West & Hollingsworth 2008, 87). Tietynlainen käyttäytyminen sosiaalisissa tilanteissa, kuten esimerkiksi voimakas ujous voi muodostaa lapselle ongelmia vertaissuhteissa, kuten yksinäisyyttä (Findlay, Coplan & Bowker 2009, 47). On huomioitava, että ongelmat voivat johtua myös siitä, ettei lapsi ole nähnyt tai kokenut positiivisia vertaissuhteita (Johnson, Ironsmith, Snow & Poteat 2000, 209). Yleisesti vertaissuhteiden ongelmat ennustavat negatiivisen kehän käynnistymistä lapsen vertaisvuorovaikutustilanteissa jo päiväkotikäisenä. Negatiivisen vuorovaikutuksen kehä kuvaa lapsen heikkoa itsearvostusta, kielteisiä käsityksiä toisista lapsista ja sitä kautta kielteisten reaktioiden esille tulemistä. Tällöin lapsen vuorovaikutustilanteet ovat jatkuvasti kielteisiä, eivätkä sosiaaliset taidot pääse kehittymään suotuisiksi. Ongelmien kasautuminen ja jatkuminen lisäävät lapsen syrjäytymisriskiä (Laine & Talon 2002, 150).

Tutkimuksissa on pyritty selvittämään tilanteita, jotka voivat muodostaa ongelmia lapsen vertaissuhteissa. Vertaissuhteiden pulmia ovat ainakin torjunta, kiusaaminen ja vetäytyminen. Lisäksi usein niiden seurauksena ovat yksinäisyyden kokemukset. (Laine 2002.) Yhdistävänä tekijänä näille ovat sekä jo olemassa olevat että vertaissuhteiden pulmista aiheutuvat psykososiaaliset ongelmat. Onkin tärkeää, että tällaisia ilmiöitä tunnistetaan lapsiryhmästä, jolloin aikuisten on mahdollista puuttua ja ennalta ehkäistä mahdollisia ongelmia. Tämän tutkimuksen näkökulmasta lasten vertaissuhteissa esiintyvien ongelmien monimuotoisuuden ymmärtäminen auttaa ensisijaisesti jäsentämään lasten maailmaa ja myös mahdollisesti ymmärtämään heidän kuvauksiaan kokemistaan ongelmista.



Keskeisin vertaisryhmän ongelma on torjunta ja torjutuksi tuleminen. Torjunta näkyy lasten vertaissuhteissa siinä, ettei toista lasta päästetä leikkiin tai oteta muuten mukaan yhteiseen toimintaan. Tyypillisesti torjutut lapset haluavat kuulua ryhmään, mutta eivät osaa tai uskalla yrittää mukaan tai he saattavat yrittää väkisin. (Laine 2002, 21.) Onnistuakseen vuorovaikutustilanteet kuitenkin vaativat lapsen herkkyyttä havainnoida ympäristöään. Usein torjuttujen lasten minäkäsitys on heikompi kuin muiden (Junttila ym. 2002, 52). Torjutuista lapsista ei myöskään pidetä ja heitä kohtaan tunnetaan vastenmielisyyttä. Lapsiryhmissä heitä on 11–13 %, joista tyypillisimmin enemmistö on poikia. Torjuttujen lasten vahvuudet ovat tyypillisesti fyysis-motorisella alueella. Toisaalta he ovat myös keskimääräistä aggressiivisempia, vetäytyvämpiä ja kognitiivisesti taitamattomampia. Torjutut lapset muodostavatkin usein keskenään ryhmiä. (Salmivalli 2005, 27–28.)

Robertsonin ym. (2010) tutkimuksessa 7–8 -vuotiaat lapset arvioivat sosiaalisia suhteitaan kyselyiden ja sosiometristen menetelmien avulla. Tutkimuksessa selvitettiin lisäksi opettajien käsityksiä lasten sopeutumisesta kouluun. Tutkimus (emt. 83) toi esille, että torjutuksi tulleista lapsista osa oli suosittuja ryhmässään, niin sanottuja ”kovanaamoja”. Opettajien näkökulmasta näiden lasten taidot liittyivät liikunnallisuuteen, johtajuuteen ja tietynlaiseen viileään asennoitumiseen. Kuitenkin osa torjutuista lapsista nähtiin aggressiivisuuden takia epäsuosittuina, pulassa olevina lapsina. Näin torjutuilla lapsilla näyttää olevan erilaisia reittejä välttää vuorovaikutusta toisten lasten kanssa. Torjuttujen lasten kohdalla kuvataankin usein aggressiivisuutta ja sen lisäksi syrjäänvetäytymistä.

Aggressiivisuus ilmenee lasten vertaissuhteissa niin verbaalisesti, fyysisesti kuin välineellisesti esimerkiksi tavaroiden ja esineiden potkimisena tai heittelemisenä. Aggressiivisen lapsen käyttäytyminen on epäsosiaalista, häiritsevää ja reaktiivista. Pojilla esiintyy aggressiivisuutta enemmän kuin tytöillä (Johnson ym. 2000, 208). Kaiken kaikkiaan torjutuksi tulleista lapsista puolet on todettu aggressiivisiksi (Robertson ym. 2010, 82). Aggressiivisuus ja torjunta lisäävät myös ristiriitaisia tuntemuksia toisissa lapsissa, kun vuorovaikutustilanteet mutkistuvat arvaamattoman käyttäytymisen seurauksena. Kasvattajien tai opettajien ja lasten kuvaukset torjutuksi tulleiden lasten käyttäytymisestä eroavat. Junttila ym. (2002, 55) toteavat, että kasvattajat ja opettajat kuvaavat torjuttuja lapsia epäsosiaalisemmiksi kuin ei-torjuttuja lapsia, mikä näkyy erityisesti auttamishaluttomuutena, yhteistyökyvyttömyytenä sekä vuoron odottamisen ja sääntöjen noudattamisen vaikeuksina. Toisaalta

lapsia pidetään myös vähemmän sovinnollisina, leikkeihin väkisin pyrkivinä, itsekkäinä, huomionhaluisina ja uhmakkaina. Torjutut lapset taas itse ilmaisevat noudattavansa sääntöjä ja odottavansa omaa vuoroaan. Oman käsityksensä mukaan heidän tulee noudattaa aikuisen auktoriteettia. (emt. 56–58.) Kun lapset hyväksyvät toisen lapsen luonteenpiirteen, voidaan syntyneitä tunteita myös käsitellä paremmin (Arsenio ym. 2000, 441. Se, miten kasvattajien tai opettajien ja lasten käsitykset kohtaavat ja miten torjutuksi tulemista käsitellään esimerkiksi päiväkodin arjen vuorovaikutustilanteissa, on tärkeää myönteisten vuorovaikutustilanteiden saavuttamiseksi. Parkerin ja Asherin (1987) mukaan torjutuksi tuleminen ennustaa kouluvaikeuksia, tunne-elämän ongelmia ja käyttäytymisen pulmia.

Syrjäänvetäytyvälle lapselle ryhmään liittyminen on vaikeaa ja epävarmaa. Lapsi on tyypillisesti ujo ja surumielinen ja toisaalta myös syyllisyydentuntoinen sekä helposti loukkaantuva. Junttilan ym. (2002, 72) mukaan päiväkotiyksikössä syrjäänvetäytyviin lapsiin ei kuitenkaan suhtauduta torjuvasti, vaan torjunta lisääntyy vasta iän myötä. Kuitenkin vetäytyminen vaikeuttaa vuorovaikutustilanteita. Nesdalen ym. (2010, 141) mukaan torjutuksi tuleminen ei itsessään alenna lapsen itsetuntoa. Päiväkodissa on tarkkaan pohdittava torjutuksi tulleen ja myös syrjäänvetäytyvän lapsen tukemisen mahdollisuuksia, koska lapsi voi kohdata suuremmat vastoinkäymiset vasta koulussa.

Vertaissuhteiden ongelma on myös kiusaaminen. Se tarkoittaa yhteen ja samaan lapseen toistuvasti kohdistuvaa sekä tahallista että vihamielistä käyttäytymistä, jolloin osapuolten epätasa-arvoinen asema vuorovaikutuksessa korostuu. Kiusaamistilanteissa osapuolten roolijako ja voimasuhteet ovat varsin selkeät, jolloin kiusaaminen erottuu selkeästi muusta aggressiivisesta käyttäytymisestä. (Salmivalli 2003, 11.) Kiusaamista on monenlaista, kuten fyysistä, psyykkistä ja sanallista (Höistad 2005). Junttilan ym. (2002, 61) mukaan pienten lasten on helpointa ymmärtää eritoten fyysinen kiusaaminen kiusaamiseksi.

Päiväkodissa tapahtuu kiusaamista ja toimintaa, jonka katsotaan muodostavan kiusaamistilanteiden lähtökohtia (Kirves & Stoor-Grenner 2010, 41). Suomen kouluissa kiusattuja lapsia on 5–15 % riippuen siitä, onko heidät tunnistanut aikuinen, onko tunnistaminen tapahtunut toveriarvioinnin kautta sekä miten kiusaaminen on määritelty lapselle. Myös lapsen ikä vaikuttaa, koska nuorempi lapsi kertoo

aikuiselle helpommin kiusaamisesta kuin vanhempi lapsi. (Salmivalli 2003, 11, 14.) Lisäksi on todettu, että alakoulussa kiusaamista on enemmän kuin yläkoulussa (Nordhagen, Nielsen, Stigum & Köhler 2005, 697).

Kiusaaminen luo helposti jännitteitä lapsiryhmän vuorovaikutukselle. Kasvattajien ja opettajien näkemysten mukaan sekä kiusattujen että kiusaajien sosiaaliset taidot ovat heikot (Junttila ym. 2002, 66). Kuitenkin kasvattajien tai opettajien käsitykset lapsen sosiaalisista taidoista heijastuvat sekä lapsen omiin käsityksiin että koko ryhmän käsityksiin heistä. Kun kasvattajat ja opettajat kuvailevat lasten sosiaalisia taitoja hyviksi, lapsiryhmässä on vähemmän yksinäisiä lapsia ja kiusaamista. (Jonsdottir 2007.) Kasvattajien ja opettajien eroavat käsitykset kiusaamisesta luovat haasteita puuttumiselle. Ruotsissa opettajat pitävät kiusaamista isona ongelmana, vaikkakin siellä sitä esiintyy Suomea vähemmän. (Salmivalli 2003, 18.) Kasvattajien ja opettajien omien käsitysten pohtiminen onkin tärkeää; Kirves ja Stoor-Grenner (2010, 41) toteavat, että useimmiten sekä kasvattajat, opettajat että vanhemmat pitävät kiusaamiskokemusta lapselle yksilöllisenä. Jokainen lapsi kokee kiusaamisen omalla tavallaan, jolloin myös aikuisten tulee puuttua siihen tilanteenmukaisesti.

Vertaissuhteiden ongelmien seurauksena on usein yksinäisyys. Se on subjektiivinen kokemus: toiset haluavat olla yksin, toiset kokevat sen kielteisenä. Tällainen kaksijakoisuus vaikeuttaa myös vertaisvuorovaikutustilanteita, kun lapsi ei välttämättä tunnista yksin olevan lapsen tunnetilaa. Eitoivotulla yksin olemisella on epäedullisia psykososiaalisia vaikutuksia lapseen, kuten riski masennukseen tai huonoon itsetuntoon. (Coplan, Closson & Arbeau 2007, 988.) Jo pienetkin lapset tunnistavat yksinjäämisen tai sen, etteivät pääse toisten leikkiin (Kirves & Stoor-Grenner 2010, 28). Yksinäisten lasten sosiaaliset taidot ja tunteiden ilmaisu on todettu heikoiksi. Kasvattajat ja opettajat kuvaavat yksinäisiä lapsia hyväntahtoisiksi, herkiksi, epävarmoiksi, iloisiksi, aroiksi ja rauhallisiksi. Yksinäisten lasten minäkäsitys on heikko, mutta he ovat silti päällisin puolin tyytyväisiä itseensä. Kuitenkin yksinäisyyden pitkittyessä lapsi voi kokea sosiaalisia pelkoja ja ahdistusta, jotka sittemmin rajoittavat lapsen arjen sujuvuutta (Junttila 2010, 56–57).

Edellä kuvattujen vertaissuhteiden ongelmien lisäksi Salmivalli (2005, 28–29) kuvaa huomioitta jätettyjä lapsia ja ristiriitaisessa asemassa olevia lapsia. Huomioitta jätetyt lapset eivät juurikaan eroa

keskimääräisessä asemassa olevista. Kuitenkin Salmivalli tuo esille, että huomiotta jätetyistä lapsista ei ole niin suurta huolta kuin muista, koska heidän sosiaalinen asemansa ei ole kovin pysyvä ja näin lapsi ei kuulu riskiryhmään. Ristiriitaisessa asemassa olevat lapset taas herättävät toisissa eriäviä mielipiteitä. Nämä lapset voivat olla aggressiivisia ja toisaalta prososiaalisia, kuten ystävällisiä ja auttavaisia.

Aiemman kirjallisuuden mukaan sekä torjutuilla että syrjäänvetäytyvillä lapsilla on eniten pulmia myönteisten vertaissuhteiden rakentamisessa (Laine 2002, 95). Salmivallin (2005, 30) mukaan erityisesti aggressiivisilla ja torjutuilla lapsilla on epärealistinen kuva omasta asemastaan lapsiryhmässä tai koululuokassa. Tällöin vuorovaikutustilanteet vaikeutuvat, kun lapsen todellisen aseman ja oman käsityksen mukaisen aseman välillä on ristiriita. Se voi luoda haasteita myös lapsen kehityksen tukemisessa. Lisäksi lapsi leimautuu helposti ja saadun maineen muuttuminen voi olla vaikeaa, vaikka lapsen käyttäytyminen muuttuisikin oppimisen, kehityksen tai oivalluksen myötä (Johnson ym. 2000, 208).

### **3.3 Lapsen sosiaalisen taitavuuden ja vertaissuhteiden tukeminen**

Lapsen vertaissuhteiden tukemiseksi on laadittu paljon erilaisia interventio-ohjelmia, joilla pyritään sekä ennaltaehkäisemään ongelmia että tukemaan hyvää vuorovaikutusta. Interventioiden lähtökohtana on sosiaalisten taitojen harjoittelu. Laineen (2002, 108) mukaan lapsesta ei itsestään tule sosiaalista, vaan taitoja tulee opettaa lapselle ja häntä on ohjattava. Taustalla voi olla huoli lapsen pärjäämisestä ja tulevaisuudesta. Tämän tutkimuksen kannalta on tärkeää ymmärtää lapsen vertaissuhteiden tukemisen merkitys, koska lapsen kohtaamat vertaisvuorovaikutustilanteet lapsiryhmässä ovat moniulotteisia ja toistuvia.

Kun lapsi aloittaa uudessa lapsiryhmässä päiväkodissa tai koulussa, vanhempien yleisimpiä huolenaiheita on, miten lapsi pärjää toisten lasten kanssa. Lapsi voi itse kertoa vanhemmalle,

kasvattajalle tai opettajalle vertaissuhteissa ilmenevistä huolistaan. (Laine 2002, 104.) Vanhempien, kasvattajien ja opettajien tehtävänä on keskustella huolista yhdessä, johon kasvatuskumppanuuden periaatteet avoimuudesta, luottamuksesta ja kunnioittamisesta antavat tilan ja mahdollisuuden (Karila 2006, 95–98).

Lapsi hyötyy varhaisesta puuttumisesta, jolloin ongelmat eivät kasaudu (Odom ym. 2008, 19). Lasten havainnoiminen on keskeinen työkalu pohdittaessa tuen tarpeita (Laine 2002, 104). Lapsitunteuksen kautta on mahdollista tunnistaa ne lapset, jotka tarvitsevat tukea tai lisäohjausta sosiaalisen taitavuuden kehittämisessä. Lapsiryhmässä lapsi saa myös palautteen toiminnastaan, erityisesti negatiivisesta käyttäytymisestään, välittömästi. Erityisesti lapsen Kirves ja Stoor-Grenner (2010, 45) muistuttavat tapa- ja moraalikasvatuksesta, jolloin aikuinen toimii mallina ja toiminnassa kiinnitetään huomiota toisen ihmisen kunnioittamiseen ja yhteiseen vastuuseen kaikkien hyvinvoinnista.

Lapsen sosiaalisen taitavuuden kehittymistä voidaan tukea hänen itsesäätelytaitojaan vahvistamalla. On pohdittava, millaisia stressitekijöitä lapsen ympäristössä on ja voidaanko niille tehdä jotain. Merkityksellistä on myös se, miten kasvattajat ja opettajat määrittelevät ja kuvailevat lapsen itsesäätelytaitoja ja odotuksia niiden toteutumisesta. Lisäksi lapsiryhmän toimintamalleilla, säännöillä, strategioilla ja niiden kontrolloimisella on merkitys lapselle yksilönä. (Bronson 2000, 5.)

Lapsen tukemisen tavat muotoutuvat lapsen kasvun myötä. Kasvattajien ja opettajien käsitysten mukaan lapselle kehittyy iän myötä enemmän prososiaalisia taitoja, jolloin hän on aiempaa auttavaisempi ja mukautuvampi. Lapsi myös oppii tulkitsemaan ympäristönsä viestejä herkemmin. Vastaavasti kasvattajat ja opettajat tyypillisesti kokevat, että lapsi voi ajan mittaan sosiaalistua esimerkiksi päiväkotiryhmään niin, ettei ujoutta ja väkivaltaisuutta merkitsevästi ilmene. Aikuisten on tunnistettava aggressiivinen käyttäytyminen, koska se johtaa helposti ei-hyväksytyyn käyttäytymiseen. Varhaisessa vaiheessa lapsen tukeminen on helpompaa kuin myöhemmin lapsen kasvaessa. (Walker 2005, 307–308.)

Kokonaisuudessaan vertaissuhteet ovat lapsille merkityksellisiä ja tukevat heidän kehitystään. Lapsi

oppii vertaiseltaan sellaisia asioita, joita ei voi aikuiselta oppia. Jotkut lasten vertaissuhteista kestävät aikuisuuteen asti. Aikuinen voi kuitenkin hienovaraisesti ohjata lasta myönteisiin vertaissuhteisiin. Pulkkinen (2002, 233) kannustaa vanhempaa, kasvattajaa ja opettajaa luottamuksen rakentamiseen lapsen kanssa. Vanhemmalla on kasvatusvastuu lapsesta, jolloin lasta, jolla on ongelmia vertaissuhteissaan, ei voi irrottaa erilliseksi ongelmaksi tai haasteeksi, eikä siirtää vastuuta pelkästään päivähoitolle tai koululle. Pulkkinen (2002) painottaa lapsen tukemisessa ihmissuhteiden verkostoa, yhteisön tukea ja vastavuoroisuutta. Laine ja Talo (2002, 149) muistuttavat lisäksi lapsen yksilöllisten suojaiteijöiden merkityksestä eli on tärkeä löytää vahvuudet lapsesta itsestään ja tukea niitä. Yksilöllisten tekijöiden löytäminen edellyttää lasten kokemusten herkkää kuuntelemista.

## **4 LAPSI SOSIAALISEN TAITAVUUDEN JA VERTAISUHTEIDEN KUVAAJANA**

Tätä tutkimusta ohjaa ajatus, että lasten sosiaalisia taitoja ja vuorovaikutussuhteita on mahdollista tukea vasta ymmärtämällä niitä lasten omien kokemusten kautta. Lasten tulee saada kuvata heille merkityksellistä sosiaalista toimintaa ja vertaissuhteita. Lasten kuulemisen taustalla ovat sekä yhteiskunnalliset tekijät että aikuisten tekemät konkreettiset valinnat arjen toimissa. Jotta lapsi tulee kuulluksi, hänen tulee saada osallistua. Kuten Dovenborg ja Pramling Samuelsson (2004, 9) toteavat, on tärkeää päästä matkalle lapsen ajatusmaailmaan.

### **4.1 Lapsen kuuleminen ja osallisuus yhteiskunnallisesta näkökulmasta**

Suomalaisessa yhteiskunnassa arvostetaan lapsen hyvää itsetuntoa, taitoa toimia sosiaalisissa tilanteissa sekä kykyä ilmaista itseään (Korhonen 2006, 63). Lapsen osallistumista itseä koskeviin asioihin korostetaan niin tieteellisissä teksteissä kuin varhaiskasvatusta ja perusopetusta ohjaavissa asiakirjoissakin. Tieteellisestä lähtökohdasta erityisesti Vygotskyn (1978) sosiokonstruktivistinen teoria korostaa lapsen kehityksen ja tietoisuuden rakentumista sosiaalisissa suhteissa. Tällöin ympäröivä kulttuuri ja erilaiset traditiot toimivat sosiaalisten suhteiden pohjana ja lapsen sosiaalisten taitojen merkitys kasvaa. Vygotskyn (emt. 84) mukaan sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta lapsen

ajattelutoiminta itsenäistyy ja yksilölliset kognitiiviset prosessit kehittyvät. Näin lapsen taidot havainnoida ja toimia havaintojen mukaisesti kehittyvät, jolloin myös lapsen mahdollisuudet osallistua niin arjen vuorovaikutustilanteisiin kuin häntä koskevaan päätöksentekoon parantuvat.

Asiakirjoista YK:n Lasten oikeuksien sopimuksen (1989) 12. artikla korostaa lapsen tuleamista vähintäänkin kuulluksi häntä koskevissa asioissa. Samalla sopimus myös linjaa suomalaista kasvatus- ja opetustyötä ohjaavia asiakirjoja. Lisäksi Varhaiskasvatussuunnitelman (2005), Esiopetuksen opetussuunnitelman (2000) ja Perusopetuksen opetussuunnitelman (2004) perusteet tuovat esille, että lapsi voidaan ottaa mukaan myös opetussuunnitelmatyöhön, toiminnan suunnitteluun ja arviointiin. Vaikka nämä ovat selkeitä osallistumisen mahdollisuuksia lapsille, ne asettavat myös vaatimuksia lapsen sosiaalisille taidoille. Opetussuunnitelmien perusteissa painotetaan kasvattajien ja opettajien tehtävää tukea lapsen omaa ilmaisua, itsearvioinnin harjoittelua, yhteisöllisyyttä ja aktiivisuutta. Lapsen osallistuminen tulee nähdä useista eri näkökulmista, jolloin lasta voidaan parhaiten tukea (Dockett & Perry 2005, 519).

Pekin ja Tammisen (2002) Lapsen ehdoilla -projektissa tutkittiin lasten parissa toimivien kasvattajien ja opettajien sekä eri luottamushenkilöiden näkemyksiä siitä, miten lasten perustarpeet ja -oikeudet toteutuvat muun muassa päivähoitossa ja perusopetuksessa. Tutkimuksen mukaan monet lasta koskevat asiat oli järjestetty sekä päivähoitossa että perusopetuksessa pelkästään aikuisen näkökulmasta. Osa tutkimuksen vastaajista koki, että lapsen osallisuus huomioidaan tälläkin hetkellä hyvin, mutta toisaalta osa vastaajista koki lapsen näkökulman huomioimisen aikuisen vallan menetyksenä (emt. 32). Ongelmalliseksi lapsen osallisuuden mahdollistumisessa pidetään juuri aikuisen vallan tarvetta, vuorovaikutuksen riittämättömyyttä, aikapulaa, työntekijöiden vähäisyyttä, lasten kykenemättömyyttä osallistua päätöksentekoon ja lasten olemista jo liiaksikin äänessä. Tutkimuksessa kuvattiin lapsen ympärillä olevan moniääninen aikuisten kuoro erilaisine ajatuksineen, odotuksineen ja sääntöineen. Kuitenkin opetussuunnitelmien perusteet korostavat jatkumoa, yhteistä linjaa, jolloin lapsen kuuleminen ja osallistuminen toteutuisi jo varhaislapsuudesta lähtien. Tällöin myös lapsen sosiaalisten taitojen kehittymisen tukeminen olisi yhtenevää.

Opetussuunnitelmien perusteiden arvopohjan muodostavat ihmisoikeudet, demokratia ja tasa-arvo,



jotka kannustavat lasten kanssa toimivia aikuisia tukemaan lapsen osallisuutta sekä huomioimaan lapsen näkemykset arjessa. Erityisesti kasvatus- ja opetusalan ammattilaisten tiedoissa, taidoissa ja asennoitumisessa nähdään edelleen kehittymisen tarvetta. (Turja 2007, 168–169.) Tällöin onkin tärkeää kehitellä lasta osallistavia menetelmiä. Valokuvaaminen, piirustusten käyttäminen, päiväkirjojen täyttäminen, tarinan kertominen, havainnoiminen ja haastattelemineen voivat olla hyviä keinoja vahvistaa lapsen osallistumista (Fargas-Malet, McSherry, Larkin & Robinson 2010, 181–186). Lapsen osallisuuden vahvistus koskee niin arjen kasvatuskäytäntöjä kuin lapsiin ja lapsuuteen kohdistuvaa tutkimusta.

## **4.2 Lapsen kuuleminen ja osallisuus pedagogisena mahdollisuutena**

Lapsen kuulemista voi tarkastella myös pedagogisesta näkökulmasta, jolloin lapsi ymmärretään oman elämänsä subjektiksi. Tällöin sekä kasvattajat että opettajat pitävät lapsen kuulemista ja osallistumista pedagogisina keinoina lähestyä lapsen kasvatusta, kehitystä ja oppimista ja lapsen ajatellaan voivan vaikuttaa omaan toimintaansa ja ympäristöönsä (Tauriainen 2000, 50). Sekä konstruktivistisen oppimiskäsityksen (Piaget 1953) että sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen (Vygotsky 1978) mukaisesti aikuisen tulee olla tietoinen lapsen kehitysvaiheista eli siitä, mitä lapsi ajattelee, millaisista asioista hän on kiinnostunut ja miten hän on vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. Tällöin aikuinen voi tarjota lapselle yksilöllistä ja merkityksellistä toimintaa sekä tukea lähikehityksen vyöhykkeellä. Tällainen lapsilähtöisyyden toteutuminen vaatii lapsen kuulemista.

Päiväkoti-ikäinen lapsi on tyypillisesti esioperationaalisella kehitysvaiheella, jolloin lapsi ajattelee varsin egosentrisesti ja ymmärtää sanontoja ja sanoja kirjaimellisesti. Tällöin lapsen on myös vaikea erottaa ajatusta ja tekoa toisistaan. (ks. Piaget 1953.) Nämä asettavat myös kasvattajalle tai opettajalle haasteita lapsilähtöisyyden toteuttamiseksi. On pohdittava niitä keinoja, miten lapsi tulee kuulluksi ja voi vaikuttaa ympärillään oleviin asioihin. Toisaalta lapsen siirtyessä kehityksessään konkreettisten operaatioiden vaiheeseen hänen taitonsa kertoa asioista ja katsoa asioita laajemmin kuin aikaisemmin kehittyvät. Lapsi osaa myös asettua toisen lapsen asemaan ja ymmärtää tekojensa merkityksen myös

niiden tarkoituksen kautta. (ks. emt.) Konkreettisten operaatioiden vaiheeseen siirtyminen tapahtuu yksilöllisesti noin esikouluikäisenä. Tällöin lapsen kuuleminen voi onnistua luontevammin kuin aiemmin. Pedagogisesti lapsilähtöisyyden toteuttamiselle on hyvät mahdollisuudet, koska lapsi osaa myös arvioida toimintaansa.

Pedagogisesta näkökulmasta merkityksellistä on keskittyä lapsen metakognitiivisten taitojen kehittymiseen, jotta lapsen kuulemista ja sitä kautta lapsen osallisuutta voidaan tukea. Flavellin (1976) klassisen määritelmän mukaisesti metakognitiivisten taitojen pohjalla on metakognitio, joka voidaan jakaa metakognitiivisten tietojen ja taitojen osa-alueisiin. Metakognitiivinen tieto tarkoittaa yksilön tietoa itsestään tiedonkäsittelijänä ja yleisellä tasolla tietoa siitä, miten kognitiiviset toiminnot rakentuvat. Toisaalta metakognitiivinen tieto on myös tietoa tehtävien ratkaisutavoista tai hyvistä oppimisstrategioista. Lapsen metakognitiivisten taitojen kehittyminen tarkoittaa, että lapsi kykenee tiedostamaan ja reflektoimaan omaa ajatteluaan (Fisher 1990, 16). Lapsi pystyy siten ilmaisemaan omia mielipiteitään, sanoittamaan tunteitaan, kuvailemaan asioita ja tapahtumia sekä pohtimaan ilmiöiden prosessimaisuutta syy-seuraussuhteineen (Odom ym. 2008, 16). Nämä ovat keskeisessä osassa lapsen kuulluksi tulemisen toteutumisessa ja sosiaalisten taitojen oppimisessa ja niiden käyttämisessä.

Lapsen kuuleminen tarkoittaa edellä mainittujen asioiden lisäksi myös sitä, että aikuinen kuuntelee lasta ilman arvioinnin, ohjauksen tai mielipiteiden ohjailun tarkoitusta (Turtiainen 2001, 58). Lapsen kuulemisella aikuinen viestii lapselle arvostavansa lapsen ajatuksia ja kokemuksia. Tällöin tuetaan myös demokraattisten toimintaperiaatteiden opettelua eli, että on mahdollista kuunnella, neuvotella ja sopia toisen ihmisen kanssa (Turja 2007, 170). Lapsen ymmärrys näistä vuorovaikutuksen mahdollisuuksista muotoutuu kehityksen myötä. Kun lapsi oppii huomioimaan toiset, hän vapautuu vaiheittain egosentrisyydestään (Piaget 1953). Yhtä lailla lapsen kuulemisella vahvistetaan ja tuetaan hänen myönteistä minäkäsitystään, joka on puolestaan keskeisesti yhteydessä oppimiseen (Aunola 2005, 16). Erityisesti tulee huomioida, että suomalaisessa kasvatus- ja opetustyössä lapsen omien käsitysten ja ajatusten kuulemista pidetään jo itsessään laadun tunnusmerkkinä (Tauriainen 2000, 48). Tässä tutkimuksessa ohjaavana ajatuksena oli, että alakoululaiset ovat sellaisessa kehitysvaiheessa, että kykenevät luotettavasti kertomaan mielipiteensä sosiaalisesta taitavuudesta ja vertaissuhteista. Tämänkaltainen osallistuminen ja kuunteleminen myös lisäävät lapsen kykyä oman toiminnan ja

käyttäytymisen reflektointiin.

### **4.3 Osallisuus lapsen taitojen heijastajana ja niiden kehittäjänä**

Lapsen osallisuutta voi tarkastella myös lapsen hyvinvoinnin näkökulmasta olettaen, että lapsen hyvinvointi ja taitavuus kumpuavat pitkälti osallisuudesta. Ensin on tärkeä erottaa lapsesta itsestä lähtevä osallisuus ja aikuisjohtoinen osallisuus. Lapsesta itsestä lähtevä osallisuus tarkoittaa lapsen osallistumista ja erityisesti lapsen todellista vaikuttamista toimintoihinsa ja niiden muotoutumiseen (Turtiainen 2001, 57). Aikuisjohtoinen osallisuus taas kuvaa sekä aikuisen ohjaamaa että määrittelemää lapsen osallisuutta. Lapsen sosiaaliset taidot ja taidot onnistua vertaissuhteissa voivat saada eri merkityksen riippuen siitä, määritteleekö niitä lapsi vai aikuinen. Erityisesti koulun arkikäytänteissä on vaarana, että lapsen osallisuus jääkin opettajajohtoiseksi konstruktivismin toteutumiseksi (Hakkarainen 2002, 360). Päiväkotiympäristössä lapsen osallisuuden mahdollistuminen on kuitenkin todennäköistä (Hakkarainen emt.; Turtiainen 2001). Päiväkodin toimintaa ohjaavat varhaiskasvatussuunnitelman orientaatiot, jotka mahdollistavat käytännön toimintojen vapaamuotoisen toteutuksen, jolloin myös kasvattajat ja opettajat voivat huomioida lasten toiveet paremmin. Päiväkodissa on myös henkilökuntaa lapsilukumäärään nähden enemmän kuin koulussa. On tärkeää huomata, että yksilöllisyyden huomioiminen on viime vuosina noussut toiminnan tavoitteiden keskiöön.

Lapsella on oikeus päättää vertaissuhteistaan. Aikuisella on mahdollisuus ymmärtää, miten lapset jäsentävät ja ymmärtävät vertaissuhteitaan. Vertaissuhteet toimivat kontekstina, jossa lapset voivat parhaiten vaikuttaa toimintaansa. Erityisesti vertaissuhteissa tapahtuvaan päätöksentekoon ja neuvotteluun yhteisestä tekemisestä, heillä on suurin vaikutusmahdollisuus. (Williams & Sheridan 2006, 91.) Niin päiväkodissa kuin koulussakin kasvattajien ja opettajien on tärkeä tukea lapsen ryhmään liittymistä sekä yhtä lailla ennalta ehkäistä ja sovittaa ristiriitoja. Lapsen on tärkeä saada kokemus siitä, että voi kuulua johonkin ryhmään ja toimia ryhmän jäsenenä. Erilaiset ryhmät antavat myös erilaisia ympäristöjä käyttäen sosiaalisia taitoja.

Päiväkodin ja koulun ryhmätilanteissa ja toiminnan suunnittelussa on keskeistä pohtia, mitä lapsen osallisuus on. On konkreettisesti pohdittava, missä määrin lapsella on käytettävissä eri vaihtoehtoja, joilla voi vaikuttaa omaan kehitykseen, omiin sekä ryhmän tavoitteisiin ja arviointiin (Dockett, Einardottir & Perry 2009, 284). Samoin on keskeistä pohtia kasvatuksen ja opetuksen arvopohjaa. Ei riitä, että arvoiksi on kirjattu mahdollisimman yleviä ja jaloja periaatteita, vaan oleellisinta on, mitä ne tarkoittavat arjessa. On keskusteltava siitä, millä keinoin kukin arvo voidaan tuoda näkyväksi oman yhteisön lasten ja aikuisten toiminnan tuloksena. Aikuisjohtoinen todellisuus voi olla erilainen kuin lasten ja aikuisten yhdessä rakentama todellisuus.

Yksittäisissä vuorovaikutustilanteissa lapsi voi jäädä altavastaajaksi. Onkin huomioitava, miten helposti aikuinen ohjaa aivan intuitiivisesti lapsen näkökulmaa (Dockett ym. 2009, 284) Lapsen ohjaileminen haluttuun toimintaan on helppoa, kun ajatellaan esimerkiksi aikuisen ja lapsen välistä kokoeroa. Tosin lapsi itsekin voi ajatella, että aikuinen tietää kaiken ja aikuisen valta on suurta (Dovenborg & Pramling Samuelsson 2004, 9). Näin aikuisen on pohdittava omaa kasvattajan rooliaan ja myös lapsen osallisuutta. Ymmärrys lapsesta kasvaa, kun lapsen elämäntilanne ja hänen kokemuksensa tulevat lähelle (Punch 2002, 321).

Lapsen osallistumiseen vaikuttaa se, miten paljon lapsella on mahdollisuuksia toimia itse ja vastaavasti, miten paljon ryhmässä toimitaan aikuisen ohjauksessa (Dockett ym. 2009, 284). Kasvattajat ja opettajat joutuvat puntaroimaan näitä kysymyksiä ja arvottamaan sitä, miten paljon lapsen ääni todellisuudessa tulee kuulluksi. On pohdittava niitä keinoja, joiden kautta koko ryhmän toiminta mahdollistuu, vaikka lapsiryhmässä olisi erityistä tukea tarvitsevia lapsia tai kehitykseltään eritasoisia lapsia. Toisaalta on myös pohdittava henkilökunnan voimavarojen, taloudellisten resurssien ja konkreettisten tilakysymysten vaikutusta lapsen kuulluksi tulemiselle.

Lapsen osallistumisen mahdollisuuksiin liittyy kasvattajien ja opettajien omat lapsikäsitukset: Mitä lapsesta ajatellaan? Miten lapsi nähdään suhteessa itseän tai työhön kasvattajana? Nähdäänkö lapsuus välivaiheena ja lapsi keskeneräisenä, vai onko lapsi itsessään mahdollisuus ja kyvykäs toimija? Sekä lapsikäsitys että kasvatustietoisuus tulevat esille käytännön kasvatusteoissa ja kasvatustoiminnassa. Yhä edelleen arjen kasvatustyössä kasvattajien ja opettajien käsitys lapsesta voi olla hyvinkin erilainen

kuin, mitä käytännön toimet näyttävät. Kasvattajat ja opettajat voivat hyvinkin ajatella lapsen kykenevän kertomaan ideoistaan, tarpeistaan ja toiveistaan, mutta silti lapsiryhmän toiminta on suunniteltu aikuisjohtoisesti. Lapsen kuuleminen voidaan nähdä haastavana tai vaikeana asiana, jolloin on helpointa suunnitella toiminta aikuisten tarpeista lähtien.

Kasvattajien ja opettajien käyttämät metaforat lapsesta ja kasvatuksesta tuovat esille tietyn tavan ajatella ja toisaalta myös piilottavat jonkin ei-halutun ajattelutavan. Päiväkotia voidaan kuvata puutarhaksi, muurahaispesäksi, toiseksi kodiksi tai matkaksi. (Nummenmaa & Karila 2005, 374). Metaforat tuovat esille myös kasvattajien ja opettajien käsitykset siitä, mitä arvostetaan ja miten paljon lapselle annetaan tilaa tuoda esille ajatuksiaan. Toisaalta Määttä (1999) painottaa kasvattajien ja opettajien puhetapojen merkitystä, jonka kautta lapsen arvostaminen tulee esille. Hänen mukaansa lapsesta tulisi aina puhua niin kuin hänen vanhempansa olisivat läsnä. Kun lapsesta puhutaan kunnioittavasti, hänen mielipiteilläänkin on merkitystä. Lapselle on tärkeää, että hänet kohdataan ainutlaatuisena, sellaisena kuin on, kuten tässä tutkimuksessa on pyritty. Tämä vahvistaa myös lapsen rohkeutta vertaissuhteisiin.

Kaiken kaikkiaan lapsen kuulluksi tulemisella ja osallisuuden mahdollistamisella voidaan oppia tuntemaan lapsi paremmin. Tutkimalla hänen vahvuuksiaan ja lahjakkuuksiaan voidaan löytää tärkeitä hyvinvoinnin lähteitä (Pollard & Lee 2003, 72). Lapsen hyvinvointia tuetaan häntä kasvussa, kehityksessä ja oppimisessa. Erityisesti häntä voidaan tukea sosiaalisten taitojen kehittämisessä ja vertaissuhteissa.

## 5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA -ONGELMAT

Lasten sosiaalisesta taitavuudesta ja vertaissuhteista on paljon tutkittua tietoa. Valtaosassa tutkimusta aineisto on koottu käyttäen erilaisia kysely- ja havainnointimenetelmiä. Sen sijaan tutkimuksia lasten sosiaalisesta taitavuudesta ja vertaisvuorovaikutuksesta lasten itsensä kertomina löytyy vain vähän. Lasten kokemusten tutkimisella on merkitystä myös lasten kuulluksi tuleminen menetelmiä kehittäessä. Tässä tutkimuksessa lapsilähtöiseen tietoon johtavana menetelmänä toimivat lasten haastattelut, joissa apuna käytettiin lapsen piirustuksia sosiaalisista tilanteista.

Tutkimuksen lähtökohtana oli lasten äänen kuuluvaksi saaminen heidän elämänsä keskeisistä asioista. Tavoitteena oli selvittää, mitä lapset ajattelevat sosiaalisesta taitavuudesta ja siihen kytkeytyvästä vertaisvuorovaikutuksesta. Tarkoituksena ei ollut mitata lasten sosiaalisia taitoja tai vertaisvuorovaikutuksen laatua, vaan tutkia ja dokumentoida sitä, miten lapset kuvailevat oman elämänsä keskeisiä suhteita ja tilanteita.

Alkuopetusikäiset lapset valittiin tutkimuksen kohderyhmäksi, koska varhaiskasvatuksessa on tärkeää ymmärtää alkuopetuksessa olevan lapsen näkemyksiä koulussa tarvittavasta sosiaalisesta osaamisesta sekä vertaissuhteiden olemuksesta. Lisäksi alkuopetuksessa olevat ovat kehitysvaiheeltaan konkreettisten operaatioiden vaiheessa (Piaget 1953) ja osaavat jo kuvailla sanallisesti asioita eivätkä ole enää ajatuksissaan niin kiinni yksittäisissä tilanteissa tai välittömissä havainnoissa.

Näiden lähtökohtien perusteella tutkimustehtäväni muotoutui kahdeksi kysymykseksi:

1. Millaista sosiaalista taitavuutta lasten mielestä koulussa tarvitaan?
2. Millaiseksi lapset kuvailevat koulussa tapahtuvaa vertaisvuorovaikutusta?

Tutkimuskysymysten taustalla oli oletus siitä, että lapsia ei kuunnella riittävästi. Varhaiskasvatusta ohjaavissa asiakirjoissa, kuten Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005) ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2000) painotetaan lapsilähtöisyyttä ja lasten osallisuutta, mutta käytännössä lapset voivat olla toiminnan kohteita. Tutkimuksissa tulee toistuvasti esille lasten pulmat sosiaalisessa taitavuudessa ja vertaisvuorovaikutuksessa. Esimerkiksi tuoreessa suomalaistutkimuksessa (Kirves & Stoor-Grenner 2010) todettiin, että lasten keskinäistä kiusaamista tapahtuu jo päiväkodissa. Myös muun muassa Robertson ym. (2010) nostavat esille lasten torjutuksi tulemisen pulmat. Lapset tuntevat, tietävät ja pohtivat oman elämänsä kysymyksiä ja omien vertaissuhteidensa haasteita. On tärkeää, että lapsille viestitetään, että heistä ollaan kiinnostuneita, heitä halutaan kuunnella ja heidän käsityksiään arvostetaan (Tauriainen 2000, 156).

## **6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN**

Tutkimuksen toteuttamisen taustalla oli ymmärtämiseen pyrkivä tieteenfilosofinen tarkastelukulma. Tähän vaikutti tutkimustehtävän asettama tarve tuoda esille lasten ymmärrys tarvitsemastaan sosiaalisesta taitavuudesta ja vertaisvuorovaikutuksen piirteistä. Sen lisäksi eettisestä näkökulmasta tutkimuksen tarkoituksena oli myös mahdollistaa lapsen kuuleminen ja tuoda esille heidän kykynsä kertoa omasta elämästään (ks. Hirsjärvi & Hurme 2001, 20).

### **6.1 Lähestymistapa tutkimukseen**

Tutkimuksen päämääränä oli tavoittaa lapsen käsitykset koulussa tarvittavasta sosiaalisesta taitavuudesta ja vertaisvuorovaikutuksesta. Tutkimus oli laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus, koska sen tarkoituksena oli kuvata todellista elämää, jossa lapsi on subjektina (ks. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2006, 152). Straussin ja Corbinin (1990, 17–18) mukaan laadullisella tutkimuksella on pyrkimys tehdä löytöjä sieltä, mihin määrälliset menetelmät eivät pysty. Näin laadullisen tutkimuksen tarkoituksena on löytää ja paljastaa tosiasioita, jotka ovat yhteydessä rajattuun aikaan ja paikkaan. Tässä tutkimuksessa rajattu aika ja paikka olivat erään koulun toisen vuosiluokan lasten kokemukset



haastattelussa. Toisaalta laadullisen tutkimuksen taustalla näkyy myös tutkija, tutkijan arvot ja aikaisempi käsitys tutkittavasta asiasta. (Hirsjärvi ym. 2006.)

Tutkimusmenetelmänä käytettiin haastattelua, jota usein pidetään laadulliseen tutkimukseen kuuluvana ja jolla halutaan tutkimusjoukon kertovan itseään koskevista asioista (ks. Robson 1995, 227).

Tutkimusmenetelmän tavoitteena onkin tuottaa sellaisia havaintoja, joista tutkija pystyy tekemään tulkintoja nojautuen tutkimusmenetelmän asettamiin rajoituksiin (ks. Alasuutari 2007). Laadulliseen tutkimukseen tyypillisesti kuuluu varsin pieni tutkimusjoukko, jolloin saatua aineistoa analysoidaan perusteellisesti. Näin pyritään määrällisten tulosten sijasta laatuun, prosessien ja ilmiöiden kuvaamiseen. Laatu nähdään myös tutkimuksen tieteellisenä kriteerinä. (ks. Eskola & Suoranta 1999, 18.) Tutkimuksen tulos voisi olla varsin erilainen, jos tutkimusjoukko olisi suurempi tai menetelmänä käytettäisiin lasten havainnointia, aikuisten haastattelua tai kyselylomaketta. Tutkimuksen keskiössä ovat lasten käsitykset heidän elämänsä keskeisistä ilmiöistä.

Tutkimuksessa käytetään haastateltavista alakouluikäisistä lapsista termiä lapset oppilaat sanan sijaan, koska haluttiin tietoisesti nähdä ja kuulla heidät lapsina. Tutkimuksessa ei haluta sijoittaa haastateltavia tiettyihin raameihin, vaan heidätkin nähdään ainutlaatuisina ja itsessään arvokkaina. YK:n Lasten oikeuksien sopimuksen (1989) 1. artiklassahan todetaan, että kaikki alle 18-vuotiaat henkilöt ovat lapsia. Toisaalta myös 0–8-vuotiaat lapset kuuluvat sekä tieteen että tutkimuksen näkökulmista varhaiskasvatukseen alaan (Varhaiskasvatustutkimus 2007,16).

## **6.2 Aineistonkeruun menetelmä**

### *Haastattelu tutkimusmenetelmänä.*

Koska sosiaalista taitavuutta ja vertaisvuorovaikutusta ei ole tutkittu lasten näkökulmasta, on haastattelu luonteva aineistonkeruumenetelmä. Haastattelu antaa mahdollisuuden korostaa tutkittavan olemista subjektina tutkimustilanteessa, jolloin hän voi tuoda esille itselleen tärkeitä asioita.

Haastattelussa voi myös vastavuoroisesti tarkentaa ja syventää esille tulleita asioita. Haastattelu sopii vaikeasti tutkittavien alueiden tutkimiseen, jolloin tutkija ei tiedä, millaisia asioita tutkittavat tuovat esille. (ks. Hirsjärvi & Hurme 2001, 35.) Olin tietoinen kritiikistä, jota haastattelusta tutkimusmenetelmänä on esitetty. Kritiikki on kohdistunut esimerkiksi eettisiin kysymyksiin, tutkimuslupaan, lapsen kehitystasoon sekä aikuisen ja lapsen suhteeseen (ks. Alasuutari 2005, 145). Myös haastattelun ajankäyttöön, kuten valmistautumiseen ja litteroimiseen ja toisaalta yleensä luotettavuuteen liittyviä seikkoja pidetään haastattelun kriittisinä kohtina. Haastattelutapoja on monenlaisia. Yksi erottelukeino on jakaa haastattelut yksilö- ja ryhmähaastatteluihin. Kokemukset lasten haastatteluista tukevat ryhmähaastattelua, koska lapsi voi olla arka tai ujo haastattelutilanteessa ja näin ryhmätilanteessa voi saada tukea toiselta (Hirsjärvi & Hurme 2001, 63). Lapsi saa ryhmähaastattelussa myös enemmän aikaa pohtia kysymyksiä ja reflektoida ajatuksiaan (Dovenborg & Pramling Samuelsson 2004, 29–30). Ajattelin, että haastattelun luotettavuus lisääntyy, jos lapset eivät jännitä ja saavat vastaamiseen tukea toinen toisiltaan, siksi valitsin ryhmähaastattelun.

Tutkimusmenetelmäksi valikoitui lasten ryhmähaastattelu teemahaastattelumuotoisena. Eri haastattelumuodoista juuri teemahaastattelulla pyritään selvittämään tutkimuksen kannalta keskeisiä ja oleellisia teemoja, jolloin tutkittavien antamat ja vuorovaikutuksessa muodostuvat merkitykset nousevat keskiöön (Hirsjärvi & Hurme 2001, 48). Erityisesti lasten haastattelussa tutkijan on varauduttava erilaisiin karikoihin ja ennalta arvaamattomiin tilanteisiin (Dockett ja Perry 2005, 519). Selkeät teemat ylläpitävät haastattelun kulkua ja takaavat, että samat teemat tulevat käsitellyiksi jokaisessa haastattelussa, vaikka tilannetekijät vaihtelisivatkin.

#### *Haastattelurunko.*

Teemahaastattelun runko (liite 1) muodostui teoriataustan ja tutkimuskysymysten perusteella. Haastattelurungon selkeiden teemojen laatimisen lisäksi pohdin etukäteen haastattelutilannetta lapsen näkökulmasta ajatellen lapsen jaksamista ja uskallusta vastata myös arkaluontoisiin asioihin (ks. Alasuutari 2005, 160). Lopulta päädyin kirjoittamaan yksittäisten teemojen alle useita viitteellisiä apukysymyksiä, jotta minulla tutkijana olisi turvallisempi olo mennä tekemään haastatteluja ja erityisesti mahdollisuus keskittyä ja olla aidosti läsnä vuorovaikutustilanteessa (ks. Punch 2002, 326–327).

Haastattelurungon alkuosa käsitteli sosiaalista taitavuutta koulussa. Etukäteen pohdin, minkä käsitteen avulla lapset ymmärtäisivät sosiaalisen taitavuuden. Tein ensin pilottihaastattelun, jotta oppisin tunnistamana lasten kielenkäyttöä ja tarvittaessa muuttamaan puhetapaani. Pilottihaastattelussa tuli ilmi, että lapset ymmärsivät käytettyjä käsitteitä ja kertoivat näkemyksiään. Pystyin näin liittämään tämänkin haastattelun tasavertaiseksi aineistoksi. Vaikka päädyin näiden käsitteiden käyttämiseen kaikissa haastatteluissa, täytyi joka tilanteessa olla herkkyyttä havaita lasten tapoja tarkastella sosiaalista taitavuutta (ks. Dovenborg & Pramling Samuelsson 2004, 56). Liitin apukysymysten joukkoon kysymyksiä lasten esiopetusvuodesta, jotta heille tulisi tunne siitä, että tutkijana ymmärrän jotain heidän taustastaan ja pystyisimme rakentamaan luottamusta haastattelun alusta alkaen (ks. Fargas-Malet ym. 2010, 179).

Haastattelurungon toinen osa käsitteli lasten vertaisvuorovaikutusta, johon liittyi sekä positiivisten että negatiivisten asioiden käsittelyä. Päädyin tässä osiossa käyttämään haastattelun tukena kuvia. Dovenborg ja Pramling Samuelsson (2004, 36) tuovat esille, että lasten haastattelussa käytetty tukimateriaali helpottaa lasta keskittymään ja suuntaamaan ajatuksiaan käsiteltävään teemaan. Kuvat myös motivoivat lapsia osallistumaan keskusteluun ja auttavat heitä tuomaan näkemyksiään esille. Toisaalta pyrin kuvien käytöllä siihen, että myös arat ja hiljaiset lapset rohkaistuvat keskusteluun (ks. Dockett & Perry 2005; Tauriainen 2000). Lapsen on helpompi löytää omakohtainen kokemuksensa kuvan avulla (Dovenborg & Pramling 2004, 36). Lisäksi lapsen on helpompi kertoa ikävistäkin asioista, kun hän näkee sellaisen lapsen piirtämässä kuvassa. Kuvien avulla myös haastattelijalla on mahdollisuus irrottautua roolistaan, koska lapset helposti pyrkivät sopeutumaan haastattelijan toimintaan ja vastaamaan kysymyksiin suotuisasti (Ljusberg & Brodin 2007, 204).

#### *Kuvat haastattelun tukena.*

Käytin haastatteluissa 8-vuotiaan Miida Limingan piirtämiä kuvia (liite 2). Olin hänen vanhemmiltaan ja Miidalta itseltään kysynyt suullisesti luvan kuvien käyttöön tutkimustarkoituksessa. Miida oli piirtänyt vapaasti kesän 2010 aikana seitsemän kuvaa antamieni teemojen perusteella. Teemat olivat luokkahuone, koulunpiha, koulumatka, yhdessä tekeminen, kiusaaminen, leikin ulkopuolelle jääminen ja yksinäisyys. Kolmen ensimmäisen kuvan: luokkahuoneen, koulunpihan ja koulumatkan keskeisin

tavoite oli selvittää lasten näkemyksiä siitä, miten näissä paikoissa heidän käyttäytymisensä tai toimintansa eroavat. Kuvassa, jossa lapset leikkivät yhdessä, oli tarkoitus selvittää lasten vertaissuhteiden myönteisiä piirteitä ja sosiaalista taitavuutta. Kuvassa, jossa lapsi ei pääse leikkiin, oli tavoitteena kuulla lasten ajatuksia torjutuksi tulemisesta ja syrjäänvetäytymisestä. Kuva kiusaamistilanteesta oli herättämässä keskustelua kiusaamisesta, tyttöjen ja poikien eroista ja selviytymisestä kiusaamistilanteissa. Viimeisessä kuvassa oli yksinäinen lapsi, jonka kautta lapset kuvailisivat yksinäisyyttä. Lopetin haastattelun pohdintaan, millainen on hyvä kaveri, jotta myönteinen asia jäi päällimmäiseksi haastattelusta, eikä lapsi jää nyt yksin miettimään ikäviä asioita (ks. Ljusberg ym. 2007, 207).

### **6.3 Tutkimuskonteksti ja aineisto**

Tutkimusaineistoni koostui yhdeksästä ryhmähaastattelusta, joihin osallistui 26 lasta. Haastateltavat valikoituivat erään keskisuomalaisen kaupungin perusopetusta antavan koulun toisen vuosiluokan lapsista. Kyseisessä koulussa on lapsia yli 300 vuosiluokilla 1–6. Koulun toisella vuosiluokalla opiskelee yhteensä 50 lasta rinnakkaisluokilla 2A ja 2B. Koulu sijaitsee alueella, jossa asuu yli 3000 asukasta. Alueella on sekä omakotitaloja että kerros- ja rivitaloja. Koulun oppilaiden sosioekonominen tausta on monimuotoinen ja alueella tapahtuu paljon muuttoliikettä.

Tutkimusluvan anoin sekä koulun rehtorilta että lasten vanhemmilta. Viikon määräajan kuluessa 34 lapsen vanhemmat antoivat luvan haastatteluun. 2A-luokalta luvan sai 15 lasta ja 2B-luokalta 19 lasta. Näistä 34:stä luvan saaneesta lapsesta haastattelupäivänä oli poissa kuusi. Lisäksi kaksi lasta ei halunnut osallistua haastatteluun. Näin ollen haastattelin 11:tä 2A-luokan lasta ja 15:tä 2B-luokan lasta eli yhteensä 26:ta lasta.

Haastattelupäivänä saavuin sovitusti ennen haastattelujen alkua koululle tapaamaan 2A- ja 2B-luokkien opettajia. Keskustelimme yhteisistä toimintatavoista ja sovimme, että aloitan haastattelut 2A-luokan

lapsista. Yhdessä opettajien kanssa päätimme, että lapset saivat itse viittaamalla kertoa halukkuudestaan lähteä haastatteluun ja toisaalta opettajilla oli mahdollisuus hieman vaikuttaa siihen, ketkä lapset lähtivät yhdessä. Tällä tavoin tuin lasten vapaaehtoisuutta ja toisaalta halusin antaa lapsille myös aikaa pohtia haastatteluun lähtemistä (ks. Dockett & Perry 2005, 508). Lapset suhtautuivat lähtökohtaisesti myönteisesti haastatteluun, mutta oli havaittavissa, että he innostuivat siitä enemmän, kun kunkin luokan ensimmäinen ryhmä oli käynyt haastattelussa. Lapsista muodostui yhteensä kahdeksan kolmen lapsen ryhmää ja yksi kahden lapsen ryhmä. Sukupuoli jakautui ryhmissä siten, että ryhmistä kaksi oli poikaryhmää, kolme tyttöryhmää ja neljä sekaryhmää.

Jokaiselta haastatteluun osallistuvalla lapsella pyysin allekirjoituksen lapselle tarkoitettuun lupakyselylomakkeeseen. Näyttikin siltä, että oman nimen kirjoittaminen oli tärkeää ja lapset myös varmistelivat, kirjoitetaanko pelkkä etunimi vai koko nimi. Tässä tutkimuksessa, jonka tavoitteena oli lapsen äänen kuuluvaksi saaminen, lapsen mielipiteen kuulemisella tutkimukseen osallistumisesta oli erityinen merkitys ja halusin kunnioittaa sitä (ks. Dockett ym. 2009, 286; Ljusberg, Brodin & Lindstrand 2007, 204). Vaikutti siltä, että ne kaksi lasta, jotka eivät halunneet osallistua haastatteluun, olivat huojentuneita siitä, etten pakottanut heitä, vaan kiitin oman mielipiteen ilmaisemisesta. Toisaalta niille lapsille, jotka olisivat halunneet osallistua tutkimukseen, mutta jotka eivät olleet saaneet lupaa vanhemmaltaan, tuntui pahalta sanoa, ettei valitettavasti voi osallistua.

Haastattelut toteutin yhden päivän aika. Jokaisessa haastattelussa pyrin luomaan turvallisen, rauhallisen ja kiireettömän tunnelman, jonka merkitys lasten haastatteluissa korostuu (ks. Dovenborg & Pramling 2004, 25–26). Haastattelujen kestoajat vaihtelivat 14 minuutista 22 minuuttiin. Haastattelun jälkeen annoin lapsille askartelemani kiitoskortin, jossa oli mukana pieni kumi. Näytti siltä, että lapsille oli tärkeää saada pienimuotoinen muisto tutkimuksesta. Haastatteluiden jälkeen siirsin tallennetun haastattelumateriaalin muistitikulle ja litteroin sen sanatarkasti. Merkitsin ylös myös tauot ja muut huomiot, kuten naurun tai päällekkäin puhumisen. Litteroitua tekstiä kertyi yhteensä 31 sivua kirjoitettuna rivivälillä 1 ja kirjasintyyppillä Times new roman 12.

## 6.4 Tutkimusaineiston analyysi

Tutkimusaineiston analysoimisessa käytin aineistolähtöistä sisällönanalyysia. Muut vaihtoehdot, kuten teorialähtöinen tai teoriaojautuva malli eivät sopineet (ks. Eskola 2007, 136). Laadullisen tutkimuksen analyysissa tutkija pyrkii tekemään päättelyjä aineistostaan pääosin joko induktiivisesti tai deduktiivisesti. Induktiivinen merkitsee päättelyn logiikkaa yksittäisestä yleiseen, kun taas deduktiivinen tarkoittaa suuntaa yleisestä yksittäiseen. (Alasuutari 2007.) Tutkimuskysymysten mukaisesti tässä tutkimuksessa oli luontevaa induktiivinen lähestymistapa, koska lasten käsityksistä luotiin kuvaus sosiaalisesta taitavuudesta ja vertaissuhteista. Tutkimusaineiston analyysin aloitin jo haastatteluiden kuuntelemisen ja litteroimisen vaiheissa. Litteroidut tekstit tulostin paperille. Kokonaiskäsitteksen saamiseksi kuuntelin haastatteluita ja luin litteraatteja useita kertoja. Erityisesti analyysin edetessä tuli yhä uudelleen tarve palata alkuperäiseen aineistoon ja samalla lukea litteroitua tekstiä. Sekä kuunteleminen että lukeminen toivat aineiston läheiseksi ja toisaalta lasten ääni palautti haastattelutilanteet hyvin mieleen.

Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä pyritään pelkistämään eli redusoimaan aineistoa tutkimuskysymysten mukaisesti, jotta tutkimuksen kannalta epäoleellinen osa jää pois (Tuomi & Sarajärvi 2009, 111). Redusoiminen alkoi tässä tutkimuksessa alleviivaamalla kahdella eri värisellä kynällä sosiaaliseen taitavuuteen ja vertaisvuorovaikutukseen liittyvät asiat. Aineisto alkoi selkiytyä, vaikkakin paikoin alleviivasin lauseita molemmilla väreillä. Siirsin alleviivaukset värien mukaisesti omiin tiedostoihinsa, jonka jälkeen luin kaikki haastattelut uudestaan ja tarkistin, että olin huomionnut tutkimuskysymyksiin viittaavat asiat oikein. Jokaisen alleviivatun kohdan perään merkitsin tunnuksen (H1, H2, H3...) sen mukaan, mistä haastattelusta kukin alleviivaus oli. Aineisto oli jakaantunut nyt sosiaalisen taitavuuden ja vertaisvuorovaikutuksen tiedostoihin. Päätin kuitenkin jakaa vertaisvuorovaikutusta käsittelevän tiedoston haastattelussa käyttämäni kuvien mukaisesti osiin siten, että sain tiedostot nimeltä: yhdessä leikkiminen, leikin ulkopuolelle jääminen, kiusaaminen, yksinäinen lapsi ja hyvä kaveri.

Etsin aineistosta tutkimuksen tarkoituksen mukaisia ilmaisuja, jotka tässä tapauksessa olivat sekä

yksittäisiä sanoja että lyhyitä lauseita. Merkitsin ilmaukset värikynillä ja muodostin alkuperäisilmauksista pelkistettyjä ilmauksia (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 112). Nämä pelkistetyt ilmaukset erotin omaan tiedostoonsa, jonka jälkeen jatkoin analyysia ryhmittelemällä eli klusteroimalla. Ryhmittelin taulukkoon samankaltaiset pelkistetyt ilmaukset omiksi ryhmikseen, joista muodostui alaluokkia. Tässä vaiheessa palasin vielä alkuperäiseen haastatteluaineistoon, koska aineiston pelkistäminen tiivisti sitä ja tuntui, että halusin palauttaa lapsen äänen mieleeni.

Jatkoin analyysia käsittelemällä jokaista alaluokkaa erikseen, jolloin etsin jokaisesta luokasta ydinasiat, jotka siten muodostivat yläluokat. Tässä vaiheessa huomasin, että aineisto antoi osittain samantyyppisiä vastauksia tutkimuskysymyksiin ja toisaalta sekä ala- että yläluokat sisälsivät myös samoihin teemoihin liittyviä asioita. Haastateltavien suhteellisen pienen määrän takia päädyinkin pohtimaan tarkempaa tulokulmaa aineiston tarkasteluun. Tulokulmaksi ja myös analyysiyksiköksi määräytyivät säännöt, jotka toistuivat lasten puheessa kautta koko haastatteluaineiston (ks. Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010, 13, 17). Haastatteluiden alussa lapset määrittivät koulussa tarvittavat taidot oppiaineisiin, kuten lukemiseen, laskemiseen ja kirjoittamiseen liittyviksi taidoiksi ja muiksi taidoiksi. Nämä muut taidot jakaantuivat haastattelun aikana sosiaalisen taitavuuden ja vertaisvuorovaikutuksen alueisiin. Lapset puhuivat käyttäytymisestä ja myös suoraan säännöistä, mutta erityisesti heidän puhetapansa (esimerkiksi ”meillä on niin, että...”, ”pitäis olla...”, ”ei saa...”) oli sääntöihin, oikeisiin ja vääriin tekoihin, liittyviä.

Aloitin analyysin alusta. Hain aineistosta edelleen vastausta lasten sosiaaliseen taitavuuteen ja vertaisvuorovaikutukseen, mutta nyt tulokulmana analyysille olivat säännöt. Erityisesti tarkastelin aineistoa yksilön ja hänen kokemuksensa kautta: Mitä säännöt ovat lapsen kuvaamina? Mitä ne merkitsevät heille? Millainen on lapsen kokemus säännöistä? Nämä kysymykset toimivat ikään kuin tutkimusongelmien alakysymyksinä auttaen aineiston ymmärtämisessä (ks. Ruusuvuori ym. 2010, 21). Tein analyysia samalla tavalla alleviivaamalla ja muodostamalla pelkistettyjä ilmauksia, jotka ryhmittelin taulukkoon alaluokiksi ja sittemmin yläluokiksi.

Yläluokkien muodostamisen jälkeen jatkoin kohti käsitteellistämistä eli abstrahointia, jolloin tavoitteena analyysissa on muodostaa aineiston kielelliset ilmaukset teoreettisiksi käsitteiksi (ks. Tuomi

& Sarajärvi 2009, 114). Yläluokkia tarkastellessa ja yhteisiä piirteitä pohtiessa muodostui pääluokkia, jolloin tutkimuksen kannalta olennaisin tieto erottui aineistosta. Tavoitteenani oli pyrkiä ymmärtämään tutkittavia heidän omista näkökulmistaan, joita siis pääluokat kuvaavat. Pääluokat voitiin liittää yhdistäviksi luokiksi, joiden tarkoituksena on vastata tutkimuskysymykseen. Taulukossa 1 on kuvattu analyysia.

TAULUKKO 1 Aineiston analyysi

ALALUOKAT	YLÄLUOKAT	PÄÄLUOKAT	YHDISTÄVÄ LUOKKA
Hiljaa oleminen, ei kiroilla, ei huuda, ei puhuta yhtä aikaa, ei supista, kuunteleminen, opettajan totteleminen, viittaaminen, työrauhan antaminen, siististi ruokaileminen, kunnolla oleminen, joskus säännöt unohtuvat, ei muista viitata, tekee vahingossa, ei juosta, ei rynnitä, ei ärhennellä, ei riehua, ei pelleillä, isot rynnii, isot hakkaa, isot potkii, isot vääntelee haarukoita, isompi sanoo, ettei saa tulla, isoja ei päästetä leikkiin, pienempiä ei päästetä leikkiin, ei saa myöhästyä koulusta, ei saa pitää pipoa päässä luokassa	Itsensä hillitseminen	Aikuisjohtoiset säännöt	Tilannetietoisuus
Hidasteleminen kotimatalla, hassutuksien tekeminen kotimatalla, liukumäen juokseminen ylös kotona, ei saa mennä tahallaan piiloon	Mahdollisuus rikkoa sääntöjä	Aikuisjohtoiset säännöt	Tilannetietoisuus
Ei ohitella, ei saa karata koulusta, ei saa tuoda herkkuja kouluun, huijaaminen, ei päästä luokkaan, ahdistaminen nurkkaan, ilkeänä oleminen, löytörahojen vieminen rehtorille, koulumatalla ei saa jäädä taakse kävelemään, koulumatalla ei saa tönä, varastaminen, toisen tavaroiden heittäminen	Ei loukata toista	Lapsimieliset säännöt	Tilannetietoisuus
Töniminen, potkiminen, kiusaaminen,	Ei kiusata ketään	Lapsimieliset	Tilannetietoisuus



ALALUOKAT	YLÄLUOKAT	PÄÄLUOKAT	YHDISTÄVÄ LUOKKA
taklaaminen, tökkiminen, tiputtaminen keinusta, läpsiminen, housujen vetäminen alas, ei väkivaltainen, hännääminen, riitelemine, nimittelemine, haukkumine, on sattunut jotain, on kiusattu, on nimitelty ei saa huutaa, ei lällättele, ei huutele, ei määrääile, rumasti sanomine, ilkkumine, kiusaamine, ei saa määrääillä, nauramine, kuiskimine, osoittelemine, juorujen lähettämine tekstiviestillä		säännöt	
Ei oteta leikkiin, ei haluta leikkiin, ei oteta muita, vaikka mahtuu, ei päästetä leikkiin, leikissä jo tietty määrä, liikaa leikkijöitä, kesken leikin ei pääse, vedottu sääntöihin, halu olla kahdestaan, valitaan suosikit, ei haluta leikkiä toisen kanssa, ensin kaveri pääsi ja minä en, minä en päässyt, mutta kaveri pääsi Riitatilanteesta pois, häätää pois, pakottaa pois Ei lähde leikkiin, vaikka on kysytty, suuttua leikissä, on kiusannut aikaisemmin, ei pyydä leikkiin, ollut liian monta kertaa leikissä, ei ole kaveri, ei ota leikkiin, sukupuoli ei käy leikkiin, on sopimaton	Leikkiin pääseminen	Lapsimieliset säännöt	Tilannetietoisuus
Ei tunne muita, uudet lapset, uudet opettajat, haluaa olla rauhassa, on yksin, haluaa olla vain, olla ystävällinen, olla kiltti, mennä luokan ulkopuolelle selvittämään riidat	Toisen arvostamine	Lapsimieliset säännöt	Tilannetietoisuus

Tutkimusaineiston analyysissä yhdistyivät näin molemmat tutkimuskysymykset. Kun yhdistäväksi luokaksi saatiin tilannetietoisuus, se merkitsi tilannetietoisuutta sekä sosiaalisen taitavuuden että vertaisvuorovaikutuksen suhteen. Tulosten esittämiseksi empiirisestä aineistosta muodostettiin malli, joka jäsentää aineiston teemoja (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 115). Johtopäätökset pyrkivät kuvaamaan

asioita, jotka ovat tutkittaville tärkeitä. Nämä tutkimuksen keskeiset havainnot esitetään seuraavassa luvussa.

## **7 LAPSEN SOSIAALINEN TAITAVUUS JA VERTAISVUOROVAIKUTUS**

Tässä luvussa kuvataan tutkimuksen analyysin tuloksia. Tulososiossa käytetään haastattelujen lainauksissa analyysivaiheen mukaisesti koodeja (H1, H2, H3...), jotka kuvaavat pelkästään haastattelua, ei haastateltavaa. Aineistossa mainitut lasten nimet on korvattu lapsi-sanalla, jotta tutkimukseen osallistuneiden anonymiteetti säilyy sekä nimen että sukupuolen osalta.

### **7.1 Sosiaalinen taitavuus ja vertaisvuorovaikutus tilannetietoisuutena**

Lasten arki koulussa on täynnä vuorovaikutusta ja sosiaalinen taitavuus osoittautui tutkimuksessa keskeiseksi teemaksi päiväntulussa. Vaikka lapsilla oli hyviä, parhaitakin kavereita, kuitenkin heidän päivänsä koulussa olivat monilta osin vaihtelevia, jolloin kiinteiden vertaissuhteiden sijaan arki koostui enemmänkin sarjasta vertaisvuorovaikutustilanteita. ”*Joo kyllä sieltä varmaan löytyy joku leikki, aletaan vaikka hyppimään ruutua tai tälleen.*” (H1)

Aineiston analyysin kautta lasten sosiaalinen taitavuus näkyi erityisesti vertaisvuorovaikutustilanteissa sekä suhteissa sääntöihin. Se, miten lapsi toimi toisten lasten kanssa, oli merkittävää. Sekä lasten koulussa tarvitsema sosiaalinen taitavuus että vertaisvuorovaikutus ilmensivät ennen kaikkea lasten tilannetietoisuutta eli tietoisuutta toimia heidän näkökulmastaan sosiaalisesti suotuisalla tavalla. Lasten

tilannetietoisuus heijastaa tietoisuutta erilaisista tilanteista, niiden eri vaatimuksista, kyvystä ”lukea” tilanteita taitavasti ja herkkyydestä aistia eri tilanteiden virittämiä tunnekokemuksia. Sosiaalinen taitavuus näkyi siis sääntöjen tiedostamisena sekä aikuisjohtoisissa tilanteissa että vertaisvuorovaikutuksessa. Säännöt, joista lapset puhuivat, oli jaettavissa kahteen luokkaan: aikuisjohtoisiin sääntöihin sekä lapsimielisiin sääntöihin. Näin lasten tilannetietoisuus muodostui kahdesta osatekijästä, kuten kuviossa 1 on esitetty:

LASTEN SOSIAALINEN TAITAVUUS JA VERTAISVUOROVAIKUTUS	
Lasten ilmentämä tilannetietoisuus	
Aikuisjohtoiset säännöt	Lapsimieliset säännöt
Itsensä hillitseminen	Ei loukata toista
Mahdollisuudet rikkoa sääntöjä	Ei kiusata ketään
	Leikkiin pääseminen
	Toisen arvostaminen

(kuvio 1: Sosiaalinen taitavuus ja vertaisvuorovaikutus)

Lasten ilmentämä tilannetietoisuus tuli esille taitona tulkita sääntöjä. Analyysin tuloksena lapset kuvasivat aikuisjohtoisia tilanteita, joissa saattoi toimia vastoin sääntöjä ja lapsimielisiä tilanteita, joissa ehdottomasti piti noudattaa sääntöjä. Seuraavissa alaluvuissa käsitellään tarkemmin näitä lapsen ilmentämän tilannetietoisuuden osatekijöitä, jotka muodostavat näkökulman sosiaaliseen taitavuuteen ja vertaisvuorovaikutukseen.

### 7.1.1 Aikuisjohtoiset säännöt

Tutkimusaineiston lapset kuvasivat haastatteluissa paljon sääntöihin liittyviä tilanteita, joissa lasten sosiaalisen taitavuuden ja vertaisvuorovaikutuksen eri puolet tulivat esille. Lasten tilannetietoisuutta ilmensi heidän kuvaamansa mahdollisuus ja taito luistaa aikuisjohtoisista säännöistä. Tällainen

sääntöjen noudattamattomuus ei kuitenkaan merkinnyt, miten tahansa toimimista, vaan erityisesti taitoa havainnoida ja ymmärtää sosiaalisia tilanteita. Tehtyjen päätelmien kautta sääntöjä saattoi rikkoa ja se myös sallittiin toisten lasten osalta. Säännöistä luistaminen merkitsi tyypillisesti tilanteita, joita aikuiset määrittivät. Lasten mukaan säännöistä luistaminen oli siis hyväksyttävää tietyissä rajoissa. Seuraavaksi kuvataan niitä tilanteita ja paikkoja, joissa lapset kuvasivat sääntöjen rikkomista tapahtuvan.

Haastatteluissa lapset kuvasivat vaatimusta hillitä omaa käyttäytymistään. Koulun sääntöjen mukaisesti koulussa piti olla hiljaa, kuunnella, puhua omalla vuorollaan kauniisti ja totella opettajaa. Samoin fyysisesti tuli olla maltillinen, esimerkiksi käytävillä tuli kävellä. Lasten mukaan nämä seikat eivät aina toteutuneet ja toisaalta koulun arkeen liittyi se, että välillä saattoi pulista, juosta tai toimia muulla tapaa toisin. Lapset olivat hyvin tietoisia siitä, että itsensä hillitseminen kuului koulun arkeen tasavertaisena sääntönä muiden joukossa. Kuitenkaan pienet juoksupyrähdykset, ryntäämiset ja riehumiset koulun käytävillä eivät haitanneet lapsia, vaan pikemminkin ne kuuluivat osaksi tavallista päivää. *”Ja joskus määhän juoksen käytävällä... ainahan määhän juoksen... määhänkin juoksen... sitten määhän kävelen, jos ope on lähellä... kävelen, jos on pakko.”* (H5) Yhtä lailla jokainen haastattelutilanne päättyi lasten spontaaniin juoksupyrähdykseen käytävää pitkin luokkahuoneeseen.

Tyypillisesti itsensä hillitsemisen haasteet näkyivät silloin, kun opettajat tai muut aikuiset olivat määritelleet toiminnan. Koulussa sääntöjen luistamiselle on kuitenkin paljon mahdollisuuksia, vapaita tiloja ja tilanteita. Luokkahuone ilman opettajaa, käytävät, ruokailu ja koulumatka antoivat lapsille villiintymisen, riehumisen ja pelleilemisen mahdollisuuksia. Suuri osa tilanteista oli myös lapsia viihdyttäviä ja hyväntahtoisia. *”Meidän luokkalaiset pojat aina pelleilee, kun opettaja ei ole paikalla, leikkii koiraa tai jotain tollasta ja sitten tytöt ruokkii niitä.”* (H2) Erityisesti koulun siirtymätilanteissa itsensä hillitseminen oli vaikeaa. *”Eikä saa rynnätä siinä, kun tullaan sisälle, kaikki aina rynnii siinä.”* (H4) Myös ruokailu, jossa monenikäiset lapset söivät yhtä aikaa ja yhteys opettajaan oli vähäinen, oli tilanne, joka mahdollisti sääntöjen vastaisen toiminnan. *”Jotkut alkaa pelleillä siellä ruokalassa, kun ope on poissa.”* (H4) Lapset olivat myös tietoisia omasta käyttäytymisestään ja he tekivät tarkkoja havaintoja toisten lasten toiminnasta. Kuitenkin lapset jättivät toisen käyttäytymiseen puuttumisen aikuisen tehtäväksi. *”Niin ja jotkut isot vääntelee niitä haarukoita... Ruokailussa pitää olla hiljaa, että*

*jos se metelivalo nousee kunnolla, niin sitten pitää olla tosi hiljaa.” (H2)*

Lapset kuvasivat myös koulumatkaa ja kotia paikoiksi, joissa itsensä hillitseminen oli vaikeampaa. Toisaalta lapset kokivat koulumatkan ja kodin säännöt itsessään vapaammiksi kuin koulun säännöt. *”Maalitaulujen päällä ei saa seistä eikä liukumäkeä saa juosta ylös, mut mää teen niin aina kotona. Meillä on parempi liukumäki ja sitä pitkin voi juosta.” (H5) ”Kun me vaan kävellään linkkipysäkille ja sitten ootetaan linkkiä. Joskus me mennään tahalleen piiloon, ettei toiset nää.” (H4)* Erityisesti koulumatkalla sattuneista tapahtumista lapset kertoivat paljon tarinoita. Useimpien tapahtumien muistelemisen, joihin liittyi sääntöjen rikkomista, nauratti lapsia, jolloin varsinainen rikkomus ei ole ollut kovin suuri. *”Kerran me oltiin kävelemässä kotiin, niin mentiin yhteen jokipuistoon ja pelleiltiin siellä isoilla kivillä ja vahingossa kengät kastu... Sit käytiin yhdessä kerrostalossa kakkosessa ja ykkösessä, semmosta (nauraa).” (H5)* Koulumatkan tapahtumien kulusta muodostui myös pieniä väittelyitä, joissa jo pohdittiin, oliko teko sopiva vai ei. *”Niin silloin kerran sää heitit yhteen ikkunaan kiven... Niin mutta se ei ollut kokonaan rikki, enkä mää heittäny kivee sinne, vaan otin sellaisen palan, kun se oli jo irti siitä. Oot säkin heittänyt... Mutta en mää oo koulun ikkunaan heittäny... Tollasen kiven heitit (näytti sormilla kiven kokoa).” (H9)*

Vaikka aikuisjohtoisista säännöistä luistamista tapahtui sekä koulussa että koulumatkalla paljon, lapset näyttivät ymmärtävän sääntöjen merkityksen. *”No sehän saattaa vaikka (juostessa) törmätä, jos vaikka joku avaa oven niin se saattaa törmätä siihen, jos ei huomaa. Ne (aikuiset) on nimittäin vastuussa näistä oppilaista täällä, ettei meille satu mitään.” (H1) ”Ehkä ne (säännöt) tekis tästä koulusta rehellisemmän.” (H9)* Lapset toivat esille myös niitä tilanteita, joissa aikuislähtöisistä säännöistä luistaminen merkitsi kiinnijäämistä ennemmin tai myöhemmin. Opettaja puuttui käyttäytymiseen jossain vaiheessa ja lapsi joutui selittämään tekemisiään. Näytti siltä, että lapset kokivat juuri koulusta myöhästymisen vaikeaksi tilanteeksi. *”Me kerran myöhästytettiin toisen lapsen kanssa koulusta 10 minuuttia, kun nukuttiin pommiin. Kello oli varttia vailla kaheksan, kun herättiin.” (H6) ”Kun meen koulusta, niin sitten mää hidastelen siinä matkalla, mutta sitten kun on kiire kouluun, niin mää aina juoksen.” (H8)* Lapset myös huomasivat tilanteita, joihin opettaja tulisi puuttumaan huomattuaan asian. *”Tuokin vaan pitää pipoa luokassa tolleen, ope vois sanoo, että nyt ota se pois.” (H2)*

Lasten mukaan sääntöjen laatiminen oli enemmän aikuisten tehtävä. Kouluvuoden alussa he tosin olivat luokassa keskustelleet säännöistä ja siinä yhteydessä oli ollut mahdollista kertoa yksittäisiä toiveita säännöiksi.

H: Saittekste itse puuttua niiden sääntöjen tekemiseen?

L: Joo, me saatiin itse vähän päättää niitä sääntöjä.

H: Eli siis millaisia?

L: Kuten, että kun vaikka opettaja tulee, niin silloin ei saa riehua tai juosta siellä luokassa...

H: Minkähän takia ne aikuiset on aika usein laatineet tai tehneet niitä sääntöjä?

L: Ne on nimittäin vastuussa näitä oppilaista täällä, ettei meille satu mitään. (H1)

Lapset pitivät tärkeinä juuri sosiaalisiiin tilanteisiin liittyviä sääntöjä. Kun heiltä kysyttiin, millaisia sääntöjä he itse laatisivat, vastaukset liittyivät koulun arjen sujumiseen: ” *Ei saa juosta, eikä pelleillä. Ei saa ohitella jonossa, eikä rynnätä siinä, kun tullaan sisälle.* ” (H4). Tosin lapset käyttivät myös tilaisuuden hyödyksi ja vastasivat pelleillen, vaikka asia sinänsä oli sama. ” *Pitää juosta käytävillä (kaikki nauraa), ei saa kävellä. Panee sellaisia merkkejä, että ruokalassa pitää pölistä. Liikennevalot, että ne menee hiljaisuudesta punaiselle.* ” (H5). Lapsille soveliaan käyttäytymisen säännöt olivat keskeisiä. Siitä huolimatta lasten itsehillinnän lipsuminen näkyi myös oppitunneilla. Heidän mukaansa luokassa oli paljon muistettavia sääntöjä ja ne olivat myös kaikista säännöistä tiukimpia. ” *Pitää osata puhua hyvin... Tunnilla pitää antaa toisille työrauha. Ei saa kiroilla... Pitää viitata, jos on asiaa. Joskus ne sattuu unohtumaan.* ” (H5) ” *Kun joku sanoo, et hiljaa siellä, niin sitten pitäis kyllä olla... Kun saa kunnolla rauhaa, niin sitten ne hommat onnistuu paremmin.* ” (H2)

### 7.1.2 Lapsimieliset säännöt

Lasten haastatteluista avautui toinen näkökulma sosiaaliseen taitavuuteen ja vertaisvuorovaikutukseen heidän omaehtoisesti muotoutuneiden sääntöjensä kautta. Nämä säännöt pohjasivat koulun yleisiin sääntöihin tai vaihtoehtoisesti ne oli luotu vuorovaikutussuhteissa. Näiden sääntöjen ehdottomuus merkitsi ennen kaikkea sitä, ettei aikuisten valvonnalla ja siihen liittyvällä käyttäytymiseen

puuttumisella ollut keskeistä merkitystä. Säännöt olivat lapsille itselleen tärkeitä, joiden ymmärtäminen ja niiden mukaan oikein toimiminen ilmensivät lasten tilannetietoisuutta. Keskeisin seikka näiden sääntöjen merkityksessä oli niiden tuottamat tunnekokemukset lapsille. Sääntöjen noudattaminen toi luottamusta, välittämistä ja hyvää mieltä. Sääntöjen rikkominen aiheutti puolestaan vahvoja kielteisiä tunteita. He tunsivat mielipahaa, loukkaantumista ja pettymistä. Jossain määrin tällaiset sääntörikkomukset myös leimasivat lapsia. Seuraavaksi tarkastellaan lapsimielisiin sääntöihin liittyviä asioita neljän teeman kautta, jotka olivat lapsille merkityksellisiä.

Ensimmäisenä teemana aineiston analyysistä nousi esille loukkaamattomuus eli lasten ymmärrys siitä, mitä toiselle ihmiselle ei ehdottomasti saanut tehdä. Lapset toivat esille paljon tällaisia tilanteita, joiden vakavuusaste vaihteli suuresti. Toista loukkaaviksi tilanteiksi lapset kuvasivat kaikenlaiset kiusaamistilanteet, mutta erityisesti yksittäiseen lapseen kohdistuvaa ahdistamista. Se tuotti lapselle mielipahaa ja pelkoakin. *”Täällä oli sellainen yksinäinen ja se oli nurkassa, niin jotkut (isommat) pojat tuli siihen eteen, eikä päästäny sitä nurkasta pois... Vaikka se ei tehny mitään, eikä kukaan menny kertomaan välkkävalvojalle ja sitten soi kellot ja ne pidätteli sitä siinä niin kauan, että se myöhästy tunnilta.”* (H6) Sosiaalisesti taitava lapsi ei myöskään loukannut toista sanallisesti *”Ei huutele, että sää oot huonompi kuin mä.”* (H9) Loukkaantumisen tunteita lisäsi kaikenlainen huijaaminen. Se vähensi sekä luottamusta toiseen lapseen että halukkuutta olla kaverina. *”Jotkut vaan sanoo, et sun pitää mennä luokkaan ja niiden ei pidä, kun sillä on välkkä ja sit ne menee luokkaan... Niin huijaa ja oottaa väkän ja opettaja raivoo sille.”* (H2)

Varastaminen ja muu toisen omaisuuteen koskeminen koettiin vääräksi. Lapsista tuntui ikävältä, kun toisen koskemattomuutta rikottiin. Usein niihin tilanteisiin lapset tarvitsivat myös aikuisen apua. *”Sitten tänään yhen lapsen hattu otettiin... Vaikka välkkävalvoja sano, että lopettakaa se leikki, niin silti ne ottaa niitä cappeja ja muita mitä tuntee. Ei ne välillä usko.”* (H8) Lapset vaativat rehellisyyttä ja oikeudenmukaisuutta tasapuolisesti kaikilta eli tuli ymmärtää, mikä oli oikein ja mikä väärin asian suuruudesta huolimatta. *”Jos on vaikka kahteen, niin sitä ennen välkällä vaikka syö eväitä niin jotkut sitten tuo jotain herkkuja, karkkeja tai jotain semmosta. Eskarissa sai tuoda karkkia, kun oli synttärit ja ekalla sai tuoda, mut mä en viittäny tuoda silloin. Nyt ei saa.”* (H2) Koulussa tuli myös hoitaa velvollisuuksia, jotta toimi sosiaalisesti oikein, eikä loukannut ketään tai toiminut epäreilusti. *”Pitää viedä rahoja rehtorille, jos löytää maasta”* (H7)



Lasten mukaan oli tärkeä tunnistaa niitä tilanteita, joissa oli riski loukata toista lasta. Vaikka juoksu- ja ryntäilytilanteita oli koulussa toistuvasti, jonossa ohittamisen he kokivat pahaksi. Ohittaminen näytti lapsista erityisesti loukkaavan toista lasta ja hänen oikeuksiaan. Ruokailussa ohittelu aiheutti myös vaaratilanteita, jolloin saattoi jäädä vanhempien lasten jalkoihinkin. *”Ne isommat meenaa aina rynnii kaikkialle. Huutaa vaan, tietä isommille, ohittelee jonossa, sitten ne aina menee väärään jonoon ja sanoo ööö...” (H2)*

Toisena teemana lapsimielisten sääntöjen noudattamisessa tuli esille kiusaaminen. Lapset pitivät tärkeä, ettei ketään kiusata koulussa. He eivät hyväksyneet kiusaamista missään muodossa. Näytti myös siltä, että lapset tunnistivat kiusaamistilanteita ja osasivat kuvata niitä. *”Et kiusaa joka päivä, eikä anna sille rauhaa... Potkii ja tönii... Tytöt vähän enemmän ymmärtää, mitä pitää tehdä. Et pitää jättää rauhaan, eikä kiusaa koko aikaa.” (H1)* Kiusaamattomuuden ymmärtäminen omassa toiminnassa oli lasten käsitysten mukaan osa sosiaalista taitavuutta. *”No, tytöt vähän paremmin ymmärtää, mitä pitää tehdä. Et pitää jättää rauhaan, eikä kiusaa koko aikaa.” (H1)* Fyysisellä kiusaamisella lapset tarkoittivat kaikenlaista negatiivista fyysistä kontaktia toisen kanssa, kuten potkimista, tönimistä ja taklaamista. Lapset kuvasivat fyysisen kiusaamisen tilanteita, jotka aiheuttivat pahaa mieltä. *”Jotkut vaan läpsii tolleen tosta noin vain... Ja siltä lapselta on vedetty housut alas.” (H2)* *”Mut on tiputettu keinusta.” (H6)* Myös koulumatkaan liittyi samoja käyttäytymissääntöjä kuin kouluun, joita tuli ehdottomasti noudattaa. Toista lasta ei saanut millään tavoin vahingoittaa tai loukata, vaan koulumatkalla piti toimia sopuisasti. *”Koulumatkalla ei saa riidellä eikä töniiä, vaan kulkea sovussa, eikä jäädä taakse kävelemään. Eikä niin, ettei ota jotain kävelemään, vaan ottaa kaikki kävelemään.” (H6)*

Lapset eivät hyväksyneet sanallistakaan kiusaamista. Se toi esille kiusaajan sosiaalisen taitamattomuuden kuin aiheutti erityistä mielipahaa kiusatulle. Kiusatuksi tuleminen saattoi johtaa myös kierteeseen, joka muodostui koko perheen ongelmaksi. *”Mää oon aina kertonu äitille ja sit se on sanonu, ettei kannata välittää ja sitten mä oon aina kertonu uudestaan ja välillä äiti sanoo, et mä meen sanoo nille ja sit välillä sanoo. Ja sit aina välillä sanoo, ettei kannata mennä niitten kanssa, että ettii uuden kaverin.” (H8)* Sanalliseksi kiusaamiseksi lapset kokivat kaikenlaisen hännäämisen, nimittelemisen, haukkumisen, lällättelyn ja ilkkumisen. Myös huutaminen, osoitteleminen, toiselle

nauraminen tai kuiskiminen koettiin ikäväksi. ”Välillä et jotkut alkaa kuiskimaan vaan, eikä sitten kerro toisille, et mitä ne kiusaa.” (H3) Lapset toivat esille myös kännykkäkiusaamisen, mikä erityisesti hämmensi lapsia. ”Joku on antanu mun puhelinnumeron jollekin, en muista sen nimee ja sitten se on lähettänyt mulle kaikkee sellaisia tyhmiä viestejä.” (H5)

Kolmanneksi teemaksi muotoutui leikkiin pääseminen. Lasten kuvauksissa sosiaalinen taitavuus tuli ilmi juuri leikki-tilanteissa. Niin koulun sääntöjen kuin lasten itsensä mielestä jokaisella lapsella oli oikeus osallistua leikkiin ja jokaisen tuli pyytää toista leikkiin. Lasten mukaan taitava lapsi leikki-tilanteissa oli reilu, ystävällinen, avulias ja kiltti, joka myös toi nämä piirteet esille toiminnassaan. ”Sellainen joka auttaa eri tilanteissa. Jos vaikka karkit on tippunu, niin ostaa sitten uudet. Tai jos niissä on paperit päällä, niin kerää ne.” (H5) ”On mullakin ollu sellainen kaveri, että se on auttanu. Mää kerran kompastuin sellaiseen mutalammikkoon, jossa oli sellaista vihreetä mönjää ja kaveri nosti mut ylös. Karkit melkein lens sinne.” (H7) Lisäksi leikki-tilanteet vaativat myös ympäristön havainnointia ja toimimista havaintojen mukaan. Tarpeen vaatiessa tuli puolustaa toista lasta. ”Ei voi sanoo, että sä jäit (kun leikitään hippaa) tai että sun pitää jäädä heti tässä alussa... Tai sä et saa jäädä leikkiin. Mun kaveria pakotettiin aina jäämään alussa ja sitten mää sanoin, että mää voin olla sen kanssa hippaa... Meillä menee kaikissa sokoissa, että joka ehottaa sen pitää jäädä heti alussa.” (H6)

Leikki-tilanteiden sääntöjen rikkomisen aiheutti lapsissa pahennusta ja ärtyneisyyttä. ”Kaikissa luokissa on se, että jos joku on yksin, niin pitää pyytää se leikkiin... Jotkut ei koskaan pyydä ketään leikkiin, vaikka näkee välkällä kuinka monta yksinäistä... Kerran mun kaveri oli kipee, niin mun piti leikkii yksin, vaikka mää pyysin yhtä toista luokkalaista leikkiin, niin se ei ottanu.” (H6) Leikki-tilanteissa myös vuorovaikutustaidoilla oli merkitystä. Lasten mukaan oli kurjaa, jos toinen lapsi vastasi tylästi, aliarvioi toista tai muuten käyttäytyi välinpitämättömästi. ”Pitäis mennä pyytää, että voisko päästä teidän kans leikkimään. Ei vastata, että et (huusi)... Menee kysymään, et tuutko leikkiin, niin se sanoo, en varmasti tuu (känisevän lapsen äänellä).” (H2)

Jotta leikki-tilanne saattoi jatkua, lasten oli aluksi neuvoteltava yhteisestä leikistä, sopia siihen liittyvät säännöt ja noudatettava niitä. Lapset pitivät tärkeänä, että leikin aloittaja, johtajaroolissaan, oli reilu,

valmis joustamaan ja ohjaamaan leikkiä eteenpäin. Leikkitalanteiden säännöistä tuli sopia yhdessä, vaikka usein säännöt olivat lapsille jo ennestään tuttuja. Kuitenkin sääntöjen sopimisella pystyttiin varmistamaan leikin kulku. Erityisesti sovittujen sääntöjen rikkomista lapset pitivät loukkaavana.

*”Mulla oli kerran jalka silleen kipee, niin mää sitten ehotin sille, että voitaisko me olla hyppiksellä vaikka käärmeitä, kun siinä tarvii vaan kävellä. Voi siis ehottaa sellaisia leikkejä, jotka sopii” (H6).*

*”Pitää päättää leikki, että se sitten käy kaikille se leikki. Pitää olla reilu... Ja pitää jäädä (hipaksi), et jos on päässy leikkiin.” (H1) ”Eikä voi sanoa toiselle, että sää oot ihan hidas (kun leikitään hippaa), etkä sää saa olla tässä leikissä, et sun pitää mennä pois.” (H5)*

Lasten mukaan leikkitalanteen alussa muodostui helposti ongelmia, jotka johtivat torjutuksi tulemiseen.

*”Jotkut sanoo, et siinä on liikaa ja sitten ne häätää ne pois... Ne pakottaa sen lähtemään ja sitten joutuu lähtemään.” (H1) ”On joskus käyny silleen, että mua ei oo otettu jalkapalloon, vaikka siihen olisi mahtunu koko koulu. Mulle sanottiin, että ei pääse.” (H9)*

Toisen lapsen torjuja paljasti puutteita sosiaalisessa taitavuudessaan. Vaikka toisaalta torjutuksi tulemista tapahtui koulun arjessa usein, kuitenkin tunne torjunnasta oli negatiivinen. *”Se on kurjaa, kun pitää olla yksin ja istuu vaan tai sitten pitää keksii jotain muuta tai kysyy joltain muulta, et ottaisko se leikkiin.” (H1)* Syitä torjutuksi tulemiseen oli useita, mutta sosiaalisen taitavuuden kannalta oli ilmeistä, että syyt olivat usein keksittyjä. *”Mää menin kerran kysyy yhiltä tytöiltä, että pääseeeks hyppikseen, niin ne sano, et siinä on liikaa, vaik siinä oli jotain neljä tai viis.” (H1) ”Jotkut on kyllä, et yrittää, ettei mahu. Et mahtuu vaik kolme henkee. Et on kolmen hengen leikki.” (H2)* Yhtä lailla syinä olivat lasten vetoamukset sääntöihin, halu olla kahdestaan tai valita vain tietyt lapset.

Myös kesken leikin syntyneet riitatilanteet johtivat leikin päättymiseen ja torjuntaan. *”Me hypittiin hyppistä ja alettiin sitten väitellä, että miten ollaan ja sitten ne suuttu. Sitten ehotettiin, että oltais romppaa, niin sitten ne sulki pelistä.” (H5)* Usein torjutuksi tullut lapsi oli toisten lasten mielestä sopimaton leikkiin. Lapset määrittelivät sopimattomaksi sellaisen, joka oli joustamaton, haluton tai ollut liian usein leikissä tai kiusannut. Nämä tilanteet koulussa olivat varsin tyypillisiä. *”Mää pyysin yhtä leikkiin, kun se oli yksin. Se ei halunnu leikkii sitä leikkii.” (H8) ”Yks lapsi on ilkee. Se työs mut kerran kuralammikkoon, kun mulla ei ollu sillon kurahousuja... Kerran se tönäs mua ruokailussa, niin multa tippu lautanen ja mun paita oli ihan ruuassa. On se surullinen, kun kukaan ei ota sitä leikkiin.”*

(H6)

Lapset kuvasivat myös koulun suosittuja lapsia, jotka olivat leikkitaidoissaan ristiriitaisia. Tyypillisesti suosittu lapsi oli herkkä havainnoimaan ja toimimaan havaintojensa mukaisesti myönteisellä tavalla. He olivat myös yleisesti kilttejä ja ystävällisiä, jotka leikkivät luontevasti toisten kanssa. Kuitenkin lapset kuvasivat suosituiksi lapsiksi myös sellaisia, joiden leikkitaidot saattoivat olla puutteellisia. Tällaiset lapset pystyivät tekemään jotain sopimatonta, olla toisten naurattajia tai kovanaamoja ja olla silti suosittuja. Usein nämä lapset olivat myös vilkkaita ja puheliaita. *”No, jotkut vaan menee parkouraamaan, vaikka niin ei sais tehdä. Sellaiset on suosittuja. Se (lapsi) on ollu t-paidalla, vaik se on ykkösellä, vaikka oli ihan kylmä. Se oli eilen t-paidalla koulussa, vaikka oli ihan kylmä ja sato... Se luuli olevansa kovis... Sellainen, et jos jollekin sattuu, niin sit se sanoo, että itkupilli, itkupilli.”* (H2)

Neljäksi teemaksi lapsimielisten sääntöjen noudattamisessa muotoutui toisten arvostaminen. Lapset toivat esille paljon toisen lapsen arvostamista osoittavia piirteitä, jotka osoittivat hyvää sosiaalista taitavuutta. Lapset kokivat, että toisesta ihmisestä tuli välittää ja häntä tuli kunnioittaa. Heidän mukaansa näiden seikkojen ymmärtäminen ja toteutuminen tuli näyttäytyä ilman aikuisen valvontaa tai puuttumista. Nämä toisen arvostamiseen ja inhimillisyyteen liittyvät tekijät tulivat esille kolmen osa-alueen kautta.

Ensimmäiseksi toisen arvostaminen näkyi erilaisuuden hyväksymisenä, jonka kautta oli mahdollisuus hyvään sosiaaliseen taitavuuteen ja vertaisvuorovaikutukseen. Erilaisuuteen liittyivät erityisesti ulkonäkötekijät. Lapset kokivat, ettei aina voinut itse vaikuttaa siihen, millainen oli, jolloin siitä seurannut kiusaaminen sai erityisen paheksuttavan merkityksen. *”Sitä kiusataan aina, kun se on pullee... Niin se on roteva... Ja yks lapsi kerran, kun meillä oli luokassa jotain ihmeellistä juttua, niin se sano sille, että väisty paksukainen.* (H5) Myös fyysisesti ryhmästä erottuminen johti usein torjutuksi tulemiseen. Lapsi saattoi olla erinäköinen tai muuten uusi ryhmässään. *”Yhdellä meidän luokkalaisella ei oo kaveria, kun se on uus nyttien. Kyllähän se joskus (on surullinen), kun ei tiedä toisten nimiä, niin se ei voi pelata kunnolla jalista eikä olla mokena.”* (H4) Lapset toivat esille myös temperamenttipiirteiden erilaisuuden juuri toisen arvostamisen näkökulmasta. Riippumatta lapsen

vilkkaudesta tai äänessä olemisen määrästä kaikki lapset tuli hyväksyä ja ymmärtää heidän tapansa toimia. ”*Sitten se voi olla vähän arka, ettei se uskalla mennä (leikkiin).*” (H3)

Toisena osa-alueena toisen arvostamiseen kuului kyky hyväksyä uudet, muuttuvat tilanteet. Lasten mukaan tyypillisesti kesken vuoden aloitti uusia lapsia heidän koulussaan, jolloin toisiinsa tutustuminen ja sopeutuminen veivät aikaa. Lisäksi näillä toisen vuosiluokan lapsilla oli oman luokanopettajan lisäksi myös muita opettajia ja opetusta järjestettiin myös eri luokkahuoneissa. Lapset tuntuivat ymmärtävän uusien tilanteiden haasteet ja toivat esille sen, että uudet tilanteet kuuluivat asiaan, joihin tuli sopeutua ajallaan. ”*Jos on jossain toisessa luokassa, niin tuntuu siltä, että se oma luokka on paljon kivempi... Siihen oikeeseen opeen on silleen tottunu. Seuraava ope onkin vähän erilainen...*” (H8)

Kolmanneksi toisen arvostamiseen liittyen lapset kuvasivat oman yksityisyyden tärkeyden. Vaikka koulun arki oli täynnä vuorovaikutustilanteita, moni lapsi halusi olla välillä myös ihan yksin. ”*Jotkut haluaa vaikka olla hetken rauhassa... Joskus tulee itsellekin sellainen olo, ettei halua olla kenenkään kanssa.*” (H5) Samoin toisen yksityisyyttä tuli kunnioittaa. ”*Et jos on surullisella mielellä, niin ei oo hyvä jättää yksin ja sit jos taas muuten haluaa olla yksin, niin voi antaa sen olla ja kyllä se sitten ite voi keksiä jotain leikkiä. Voihan sitä käydä kysymässä kuitenkin.*” (H1) Yksityisyyden tarve tuli esille myös, kun lasten täytyi selvittää omaa ristiriitatilannetta. Näytti siltä, että lasten mukaan sosiaaliseen taitavuuteen liittyi taito säilyttää kasvonsa ja hoitaa riitatilanteet asiallisesti ”*Pitää mennä luokan ulkopuolelle selvittämään sitä (ristiriitatilannetta)*” (H3)

Haastatteluissa lapset toivat usein esille eri-ikäisiin lapsiin liittyvät jännitteet. He määrittivät pieniksi eli nuorimmiksi lapsiksi itsensä lisäksi ensimmäisen vuosiluokan lapset. Kaikki muut koulun lapset olivat isoja. Nämä vanhemmat lapset tuottivat monenlaista mielipahaa nuoremmille lapsille. Kuitenkin yhtä lailla haastatteluissa lapset välittivät kunnioituksen ja hyväksynnän eleitä isommilleen. Ikään liittyvät jännitteet koettiin inhimillisiksi ja kouluun kuuluvaksi. Lapset tuntuivat tietävän, että he ovat joka vuosi vanhempia ja näin ollen kuuluvat pian isoihin. He käyttivät puheessaan myös paljon kuvailevia ilmaisuja siitä, miten nämä vanhemmat lapset heitä kohtelivat ja käyttivät valtaansa. ”*Joo ne*

*(isommat) tulee niin kuin surutta potkimaan peliin, vaikka olis niitä isompia siinä vieressäkin pelaamassa.” (H7) ”Noille isoille luokkalaisille, jotka hakkaa ja potkii, niin vois antaa sellaista haisevaa pierua Vaikka kolkeille.” (H2) Toisaalta lapset toivat esille nuorempien heikkouden. ”Mää olin ainakin ekalla niin paljon yksin, aina. Mut en enää.” (H2)*



## **8 POHDINTA**

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli saada lapsen ääni kuuluvaksi liittyen käsityksiin sosiaalisesta taitavuudesta ja vertaisvuorovaikutuksesta. Sisällöllisenä tavoitteena oli selvittää lasten näkemystä koulussa tarvittavasta sosiaalisesta taitavuudesta ja siihen läheisesti kytkeytyvästä vertaisvuorovaikutuksesta. Tässä luvussa tarkastellaan, miten tutkimustehtävät on onnistuttu ratkaisemaan eli kuvataan, millaista oli lasten käsitysten mukaisesti heidän koulussa tarvitsemansa sosiaalinen taitavuus ja vertaisvuorovaikutus. Lisäksi pohditaan tutkimuksen eettisyyttä ja luotettavuutta sekä esitetään jatkotutkimusaiheita.

### **8.1 Tutkimuksen tulokset**

Tutkimuksen ensimmäinen tavoite oli tuoda esille, miten lapset ymmärtävät sosiaalista taitavuutta. Tulokset osoittavat, että sosiaalinen taitavuus lasten kuvaamana liittyi erityisesti vertaisvuorovaikutustilanteisiin. Lapset kyllä kuvasivat tärkeitä kaverisuhteitaan, mutta ne eivät olleet välttämättä kovin kiinteitä. Tällöin vertaissuhteiden käsite kuvaa myös tässä tutkimuksessa lasten välisten suhteiden laatua. Salmivalli (2005, 15) määrittelee suomalaisten lasten tyypillisiä kahden



lapsen välisiä suhteita vertaisten eli samanikäisten ja samalla kehitystasolla olevien lasten suhteiksi. Tutkimuksessa tuli esille, että lasten vertaissuhteet olivat muuttuvia ja heidän päivittäiset leikki-tilanteensa olivat myös vaihtelevia.

Tutkimuksen mukaan hyvät sosiaaliset taidot ja onnistuneet vuorovaikutussuhteet edellyttivät sosiokognitiivisia taitoja, kuten sosiaalisten tilanteiden havainnointia, kykyä käsitellä ja ymmärtää sosiaalisia tilanteita ja ratkaista niihin liittyviä ongelmia (ks. myös Semrud-Clikeman 2007). Tässä tutkimuksessa sosiaalisen taitavuuden keskeiseksi määrittäjäksi tulikin lasten tilannetietoisuus. Olennaista tuntui olevan, että lapset havainnoivat erilaisia sosiaalisia tilanteita ja kykenivät toimimaan tilanteen vaatimusten mukaisesti. Ratkaisevaa tilanteissa olivat säännöt niin koulun viralliset kuin epävirallisetkin säännöt ja kyky toimia joustavasti niiden suhteen. Samalla tavalla Salmivalli (2005) tuo esille kontekstin merkityksen lapsen sosiaalisen taitavuuden ilmenemisessä. Sekä Poikkeus (1997) ja Salmivalli (emt.) tuovat esille sosiokognitiiviset taidot eli lapsen kyvyn tehdä havaintoja ympäristönsään, ennakoida ja arvioida toimintansa seurauksia. Sen lisäksi Semrud-Clikeman (2007) painottaa lapsen emotionaalista osaamista eli kykyä tehdä oikeita havaintoja ja ajoittaa oma toiminta suotuisasti. Tässä tutkimuksessa näytti siltä, että juuri sosiokognitiiviset taidot olivat tärkeitä sosiaalisesti taitavan toiminnan kannalta. Osa säännöistä oli kouluinstituution, rehtorin, opettajien tai muiden aikuisten ja osa lasten itsensä laatimia sääntöjä. Tutkimuksessa lapsen sukupuoli ei määritellyt toimintaa, vaan lapsi yksilönä oli erilaisten vaatimusten keskiössä ja tarkkan havainnoimisen ja oikeiden tulkintojen avulla hän saattoi muodostaa käsityksen parhaasta tavasta toimia sosiaalisesti suotuisasti.

Koulussa vaadittava sosiaalinen taitavuus ja vertaisvuorovaikutus vaativat lapsilta tutkimuksen tulosten mukaisesti tilannetietoisuutta. Lapsilla oli selvä käsitys siitä, millaisissa tilanteissa saattoi käyttäytyä sääntöjen vastaisesti tai sallia toisen lapsen säännöistä poikkeava käytös. Nämä lasten toimintamallit viittaavat myös klassiseen Piaget'n (1953) teoriaan siitä, että 7–11 -vuotiaat lapset elävät konkreettisten operaatioiden vaiheessa, jolloin he jo pystyvät asettumaan toisen asemaan ja ymmärtävät myös tekojensa tarkoituksen.

Lasten tilannetietoisuus oli jäsennettävissä kahteen teemaan. Teemat kuvasivat sääntöjä toinen aikuisjohtoisesta ja toinen lapsilähtöisestä näkökulmasta. Aikuislähtöiset säännöt tiedettiin ja niiden

perustelut ymmärrettiin. Kuitenkin niistä luistaminen onnistui silloin, kun aikuisen valvonta puuttui tai oli vähäistä. Näihin sääntöihin liittyi osittain myös kiinnijäämisen riski, joten sääntöjen noudattamista sääteli ulkoinen kontrolli. Lapsilla oli myös suuri joukko lapsilähtöisiä ja sitä kautta merkityksellisiä ja ehdottomia sääntöjä, joiden noudattamisessa valvonnalla ei juuri ollut merkitystä. Boyer (2009) tuo esille kasvattajan ja opettajan mentorin roolin. Tämän tutkimuksenkin mukaan opettaja tai aikuinen ylipäänsä tulisi nähdä lasta ohjaavana ja suotuisaan käyttäytymiseen perustellusti opastavana tukijana.

Lapsen sosiaalista taitavuutta ilmentävä tilannetietoisuus merkitsi sääntöjen ominaislaadun tunnistamista. Merkityksellistä oli, kuka säännöt oli laatinut ja myös millainen henkilökohtainen merkitys sääntöjen säatelemään käyttäytymiseen sisältyi ja millaisiin tunnekokemuksin ne liittyivät. Ne säännöt, joita lapset pitivät merkityksellisinä, olivat heidän laatimiaan ja samalla ehdottomia. Lapset kuvasivat mahdollisuuksia luistaa aikuislähtöisistä säännöistä ja tiettyä ehdottomuutta noudattaa lapsilähtöisiä sääntöjä. Molemmat tavat vahvistivat myös lasten mahdollisuutta säilyttää kasvonsa koulun arjessa. Lapset kuvasivat haastatteluissa tilanteita, joissa heidän oli ymmärrettävä aikuisjohtoisten sääntöjen rikkomisen tietyt rajat. Lisäksi lapset toivat esille, että oli hyvä sallia toiselle tietty yksityisyys ristiriitatilanteiden sopimiseksi. Lasten oli siis yhtä tärkeää havainnoida ja toimia havaintojensa perusteella. Koulun vaatimista, aikuisjohtoista säännöistä luistaminen salli sekä impulsiivisen käyttäytymisen että malttamattomuuden. Lasten ehdottomat säännöt taas merkitsivät toimintatapojen ymmärtämistä ja kykyä rehtyteen leikissä. Cassidy ym. (2003) tuovatkin esille psykologisen ymmärtämisen merkityksen sosiaalisten tilanteiden luonteen tunnistamisessa. Lapsi myös harjoittelee ryhmässä työskentelyn taitoja, joita hän tulee tarvitsemaan jatkuvasti elämässään.

Sääntöihin liittyen lapset nostivat esille koulumatkan ja osittain myös kodin. Voitaneen ajatella, että koulumatkalla sääntöjen suhteen toteutuvat sekä vapaus että vastuu. Lapset kokivat, että koulumatkalla on vapaammat säännöt kuin koulussa. Kuitenkin he määrittelivät koulumatkaan liittyen paljon asioita, joista heidän tuli kantaa vastuuta. Koulumatkaa voitaneen ajatella lapsen itsenäiseksi sosiaalisen taitavuuden ja vertaisvuorovaikutuksen harjoituspaikaksi, koska aikuisen kontrollia ei juuri ole. Sen sijaan koulussa käytävällä juoksemiseen tai ruokailussa metelöimiseen aikuinen pystyy puuttumaan. Valvottomissa tilanteissa lapsi harjoittelee vastuun ja vapauden tasapainoa. Tutkimus osoitti, että lapset voivat tehdä koulumatkallaan omia hassutuksiaan kavereidensa kanssa ja myös ymmärtää ne tilanteet,

joissa tulee toimia hillitysti. Kun lapsen vertaissuhteiden merkitys kasvaa, on luontevaa irrottautua aikuisista ja pärjätä yksin tai yhdessä vertaistensa kanssa (ks. Laine 2002).

Haastatteluissa tuli esille tilanteita, joissa lapset olivat havainneet kiusaamista tai toisen loukkaamista. Lasten käsitysten mukaan sosiaalinen taitamattomuus näkyi juuri niissä hetkissä. Ne tilanteet tarkoittivat fyysistä ja sanallista kiusaamista sekä toisen tavaroihin luvatta koskemista. Näissä tilanteissa lapset rikkoivat sellaisia sääntöjä, joita sosiaalisesti taitava eli hyvän sosiaalisen tilannetietoisuuden omaavan lapsen ei tulisi rikkoa. Tällaiset kiusaamistilanteet tuottivat lapsille hämmennystä erityisesti, koska koulussa jokainen lapsi tiesi, että kiusaaminen oli väärin. Näin säännöt ja niihin liittyvät kokemukset lähtivät lapsista itsestään. Sosiaalisen taitavuuden yksi yleinen määritelmä painottaakin sitä, että sosiaalinen taitavuus merkitsee kykyä saavuttaa päämäärät ja samalla säilyttää myönteiset suhteet toisiin ihmisiin (ks. Hutchby & Moran-Ellis 1998; Odom ym. 2008). Kiusaamistilanteissa paljastuu juuri sosiaalisen taitavuuden puutteet. Onkin ymmärrettävää, että lapsi kokee kiusaamisen oman koskemattomuutensa loukkaukseksi, jolloin myös hänen perusturvallisuuden tunteensa voi horjua. Kiusaamistilanteissa myös kohteena olevan tai sivustaseuraajan havainnoimisen taidot tulevat esille, sillä lapset tekevät tarkkoja havaintoja ja osaavat niistä myös raportoida.

Lasten kuvaus säännöistä ja niiden esille tuomista piirteistä viittaa Pulkkisen (2002, 69–74) tunteiden ja käyttäytymisen säätelyn malliin. Lasten kokemina aikuislähtöiset säännöt voivat johtaa lapsen käyttäytymisen aktivoitumiseen. Tällöin lapsi reagoi vähäiseen ärsykkeeseen ja motivoituu tilannetekijöistä, kuten havaitsee käytävällä kävelemisen kilpailuksi ja alkaa juosta. Toisaalta lapset toivat esille heille itselleen merkittävänä asioina myös käyttäytymisen tukahduttamiseen liittyvät tekijät, jolloin tilanteeseen liittyvät vaatimukset tukevat käyttäytymisen hillitsemistä. Tutkimus osoittaisi, että lapset pitävät merkityksellisissä asioissa tärkeänä vahvaa itsehallintaa ja hillittyä käyttäytymistä, jota voidaan kuvata Pulkkisen mallin mukaisesti mukautuvana käyttäytymisenä. Kuitenkin lapset myös toimivat tietyissä tilanteissa varsin impulsiivisesti. Voidaankin ajatella, että lasten mielestä koulun arjessa suotuista vertaisvuorovaikutus liittyisi näiden yhdistelmään, jolloin voidaan Pulkkisen mallin mukaisesti puhua rakentavasta käyttäytymisen mallista, jossa lapsen toimintaa ohjaa vahva itsehallinta. Erityisesti, kun lapsen tulee ottaa toiset lapset huomioon, esille nousee tilannetietoisuuden merkitys.

Lapsen sosiaaliseen tilannetietoisuuteen liittyi myös toisen ihmisen arvostamisen ymmärtäminen. Lapset toivat esille sekä erilaisuuden että temperamenttipiirteiden kirjon, jotka tulisi huomioida vertaisvuorovaikutuksessa. He kuvasivat myös uusien tilanteiden hyväksymistä ja omien rajojen, yksityisyyden, sallimista. Nämä tekijät viittaavat siihen, että lasten mukaan inhimillisyys on osa itsesäätelytaitoja, joihin liittyvät niin biologiset kuin ympäristöön liittyvät tekijät (ks. Bronson 2000). Itsesäätelytaidot kuvaavat juuri lapsen kykyä säädellä omaa toimintaansa, jolloin hänellä on oikeus myös omiin rajoihinsa. Näissä taidoissa tulevat esille lapsen yksilöllisyys ja herkkyys kokea asioita tunteen tasolla (ks. Thomaes ym. 2010). Tilannetietoisuus, erilaisuuden hyväksyminen ja inhimillisyys kuvasivat myös muun muassa Comte-Sponvillen (2001) esille tuomia hyveitä, jotka tuovat esille ihmisen erinomaisuuden, hänen ihmisyytensä ja inhimillisyytensä. Voidaankin pohtia, onko lapsi ajattelussaan elämän alkujuurilla samoin, kuin lapsuuden metaforissa, joissa lapsi on kasvava kukka tai elämänmatkan alussa (ks. Nummenmaa & Karila 2005). Lapsen ajattelu saattaisi näin ollakin ja hyveellistä. Tässä tutkimuksessa lasten määrittelemä sosiaalinen taitavuus ja vertaisvuorovaikutus tilannetietoisuutena kuvasivat juuri ideaalitulannetta, jota lapset pitivät hyvänä ja tavoiteltavana. Luultavasti juuri aikuisjohtoisten ja lapsilähtöisten sääntöjen ymmärtämisen taustalla saattoi olla kokemus turvallisuuden tunteesta ja välittämisestä, joita lapset pitivät tärkeinä. Ilmeisesti suotuisa kasvu-ympäristö ja lasten kehittyvät taidot tukevat myös ajattelutaitojen ja ajattelun pyrkimystä hyvään.

## 8.2 Tutkimuksen eettisyys

Tutkimukseni tarkoituksena oli hakea niitä merkityksiä, joita lapset antoivat koulussa tarvittavalle sosiaaliselle taitavuudelle ja vertaisvuorovaikutukselle. Sekä sosiaalisesta taitavuudesta että vertaissuhteista on tehty paljon tutkimuksia, joten pyrin lähdekirjallisuudessa erityisesti tuoreuteen. Lapsen haastatteluista tutkimusmenetelmänä oli saatavilla jonkin verran aivan tuoretta tutkimustietoa (ks. Mäkinen 2006, 128). Tutkimuksen suunnittelussa huomioin tutkittavien vapaaehtoisuuden kysymällä luvat sekä koulusta, lasten vanhemmilta että heiltä itseltään. Koulun rehtori välitti laatimani luvat lasten vanhemmille, jotka palauttivat vastauskaavakkeen koululle. Vanhempien lupakyselyyn olin melko yksityiskohtaisesti ja kansatajuisesti kirjoittanut niistä asioita, joista tulin lapsilta kysymään

haastatteluissa. Lapsilta pyysin kirjallisen luvan ennen haastattelun alkua. Lupamenettely vaikutti toimivalta ja tällä tavalla sekä vanhemmat että lapset saivat itse päättää osallistumisestaan. Lapsille oman kaavakkeen allekirjoittaminen näytti olevan tärkeää. Tiedotuksen kannalta opettajat toimivat linkkinä minun ja lasten välillä ennen haastattelupäivää. Suunnitteluprosessin arvioimisessa opettajien parempi perehdyttäminen ennen haastatteluprosessia olisi voinut parantaa tutkimuksen eettisyyttä (ks. emt. 77). Vierailu koululla ennen lupakyselyiden jakamista olisi varmasti selkiyttänyt myös haastattelupäivän kulkua opettajien kannalta esimerkiksi heidän omien tuntisuunnitelmiansa laadinnassa. Toisaalta tutkimuksen suunnitteluprosessia paransivat tekemäni muistiinpanot sekä pyrkimykseni avoimuuteen. Esimerkiksi olimme ehtineet jo sopia haastattelupäivän, mutta muutin sen myöhäisempään ajankohtaan oman oppimisprosessini, haastattelurungon tarkemman laatimisen ja teoriataustan kertaamisen takia.

Tutkimuksessa otin lapset vastaan sellaisena kuin he olivat niin eläväisinä kuin arkoinakin, suupaltteina kuin hiljaisina. Tutkimuksessa pidin lasta itsessään merkityksellisenä, hyväksyttävänä ja arvokkaana sellaisenaan. Ontologisten oletusten mukaisesti kvalitatiivinen tutkimusote näkee todellisuuden subjektiivisena ja moninaisena (ks. Hirsjärvi & Hurme 2001, 22). Kvalitatiivisen tutkimusotteen mukaisesti tässä tutkimuksessa lapset saivat yhdessä ryhmähaastattelun keinoin rakentaa sosiaalisesti konstruoitua todellisuutta. Opettajat saivat osaltaan vaikuttaa lasten ryhmäjakoihin, jolloin he olivat tukemassa siinä, etteivät lapset kohdanneet kiusallisia, epäeettisiä tilanteita haastattelupäivän aikana. Haastatteluissa tulikin ilmi, että lasten esille tuomat kiusaajat ja kiusatut olivat eri haastatteluryhmissä. Lisäksi tuli esille, että mainitut kiusaajat ja kiusatut puhuivat omissa ryhmissään varsin vapaasti omista kokemuksistaan.

Lasten ryhmähaastattelu oli jo itsessään vuorovaikutustilanne. Epistemologisten oletusten mukaisesti kvalitatiivisessa tutkimuksessa ja erityisesti sen haastatteluissa tutkittavat ja tutkija muodostavat aineiston yhteistyön tuloksena (Hirsjärvi & Hurme 2001, 23). Vaikka tutkimustilanne oli vuorovaikutteinen, oli ryhmähaastattelussa vaarana, ettei lapsi uskaltanut sanoa, mitä halusi. Tämän pyrin välttämään järjestelemällä haastattelutilan rauhalliseksi ja viihtyisäksi. Olin päättänyt itse toimia rauhallisesti joka tilanteessa. Se ei kuitenkaan ollut helppoa, koska omassa mielessäni pohdin esimerkiksi ajankäyttöön ja äänityksen onnistumiseen liittyviä asioita. Kuitenkin pyrin antamaan

jokaiselle lapselle tilan puhua, jotta heille olisi tullut tunne, että haastattelu on tärkeä. Tällä yritin myös hillitä lasten liikaa innostumista ja toisaalta taata, että heidät otetaan tasapuolisesti huomioon. Haastatteluissa yritin olla kiinnostunut jokaisen lapsen asioista, vaikka jotkut asiat olisivat olleet mielestäni vähäpätöisiä. Jokaisen lapsen kuuleminen oli tärkeää siksikin, että lasten ääni tuli esille tulosten raportoinnissa. Siinä pyrin kuvailuun ja jota täsmensin konkreettisin aineistoesimerkein. Tällöin huomioin retoriset oletukset siitä, miten lapset puhuivat (ks. Hirsjärvi & Hurme 2001). Kuitenkin aineistoesimerkeissä pyrin säilyttämään lasten anonymiteetin sillä nimiä ja osittain sukupuoltakaan en tuonut esille (ks. Mäkinen 2006, 114). Haastattelussa pyrin kuuntelemaan lapsia ja ymmärtämään heidän näkökulmaansa sekä tutkijana että pedagogina (ks. Dockett & Perry 2005, 519). Erityisesti pyrin aistimaan kiusallisia tilanteita, väsymistä ja keskittymisen herpaantumista.

Lapset toivat haastatteluissa esille myös tämän hetken keskeisiä asioita lastenkulttuurista, kuten capit ja parkouraamiset. Usein nämä liittyivät sellaisiin mielipahaa tuottaviin seikkoihin, mutta kuitenkin he arvostivat samoja seikkoja itsessään. Aksiologiset oletukset liittyvät huomioon siitä, että kvalitatiivisessa tutkimuksessa ero tosiasioiden ja arvojen välillä on vähemmän selvä (Hirsjärvi & Hurme 2001). Toisaalta lapset toivat esille koulumatkan ja kodin sekä niiden koulua vapaammat säännöt. Sääntöjen ja toimintatapojen eroavaisuudet varmasti kuvastivat sekä lasten arvoja että tosiasioita, jolloin ne saattoivat sekoittua. Yhtä lailla lasten ajatteluun saattoi vaikuttaa se, että koulu kuului KiVa-Koulu kiusaamisen vastaiseen toimenpideohjelmaan.

Tutkimuksen tulokset olisivat saattaneet olla erilaiset, jos lasten taustat olisivat olleet muunlaiset. Esimerkiksi erilaiset kokemukset leikki-tilanteista tai suhtautumisesta kiusaamiseen olisivat saattaneet muuttaa tutkimustuloksia. Kuitenkin tässä tutkimuksessa metodologisenä oletuksena voin pitää sitä, että tulokset vastasivat haastateltujen lasten todellisuutta kontekstissaan (ks. Hirsjärvi & Hurme 2001). Tutkimuksen raportoinnissa pyrin myös samanlaiseen inhimillisyyteen ilman kärjistyksiä, jota lapset painottivat (ks. Mäkinen 2006, 121).

### 8.3 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuuden keskeinen osoittaja on haastatteluaineiston laatu. Aineiston laatua pyrin varmistamaan suunnittelemalla huolella haastattelurungon ja siihen liittyviä apukysymyksiä (ks. Hirsjärvi & Hurme 2001). Tutkimuksen teoriatausta ohjasi haastattelurungon laatimista. Itse haastattelussa lapsen piirtämät kuvat olivat suuntaamassa lasten ajatuksia kysytyihin teemoihin, mutta myös tukemassa heidän jaksamistaan ja keskittymistään. Tutkimusaineiston laatua tuki myös se, että äänitallennin oli kunnossa ja sen tuottama ääni oli hyvää ja selkeää. Kuitenkaan äänitallenteista ei ollut mahdollistaa tunnistaa kenen tietyn lapsen ääni nauhalta milloinkin kuuluu. Käytinkin litteraateissa vain kahta tunnistemerkintää (H = haastattelija, L= lapsi). Tämä oli tietoinen ratkaisu ja sen taustalla oli ajatus siitä, ettei tutkimuskysymyksiin vastaaminen edellyttänyt lasten mielipiteiden yksilöintiä. Tutkimusaineiston luotettavuutta tukivat myös tekemäni muistiinpanot sekä haastattelupäivästä, litteroinnista että analyysistä. Muistiinpanot palauttivat mieleen yksityiskohtia ja tilannetekijöitä, joita äänitallenteelta ei olisi voinut tunnistaa. Haastattelut litteroin viikon kuluessa haastattelupäivästä. Litteraattien lukeminen ja haastatteluiden kuunteleminen yhtä aikaa tukivat sitä, että olin kuullut ja kirjoittanut lasten puheen oikein äänitallenteelta.

Tutkimusprosessin kuvaamisessa pyrin järjestelmällisyyteen, jolla on merkitystä tutkimuksen toistettavuuteen eli reliabiliteettiin (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 134). Kuitenkaan siitä, saataisiinko vastaavalla tutkimuksella samanlaiset tulokset, en ole varma, koska tutkimus on sidoksissa tiettyyn aikaan ja paikkaan. Tutkimusjoukon kokemukset, koulun välittämä arvomaailma, haastattelutilanteen tunnelma, ryhmien dynamiikka, ryhmän lasten ja minun välinen vuorovaikutus olivat merkityksellisiä seikkoja tuottamassa tätä ainutlaatuista aineistoa.

Tutkimuksen tuloksista tekemäni johtopäätökset olivat yhteydessä tutkimuksen teoriataustaan. Lisäksi tutkimuksen tuloksilla oli yhteyttä myös yleisempään yhteiskunnassamme käytävään keskusteluun ja esimerkiksi Opetusministeriössä esitettyihin koulun kehittämistarpeisiin. Nämä yhteydet tukivat johtopäätösteni luotettavuutta eli validiteettia (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 134). Kuitenkin johtopäätösten osalta on huomioitava, että haastateltuja lapsia oli suhteellisen pieni määrä ja

haastattelut kontekstisidonnaisia. Ei ole mahdollista arvioida, kertoivatko lapset sosiaalisesta taitavuudestaan ja vertaissuhteistaan heidän osaltaan olennaisimmat asiat. Myös sitä, mitä lapset mahdollisesti jättivät kertomatta, ei voi arvioida. Lisäksi arvoitukseksi jää, ymmärsivätkö lapset kaiken, mitä heiltä kysyin. Tässä tutkimuksessa oleellisinta oli kuvata sitä, miten lapsi jäsentää sosiaalista taitavuuttaan ja vertaisvuorovaikutusta. Tavoitteenani ei ollut määrittää sosiaalisen taitavuuden tai vertaisvuorovaikutuksen käsitteitä tai mitata lasten näkemystä näiden käsitteiden sisällöistä. Tärkeää oli antaa lapselle tila, aika ja mahdollisuus puhua, tulla kuulluksi ja osallistua tutkimukseen. Näiden mahdollisuuksien lopputuloksena syntyi aineisto, jonka perusteella tämän tutkimuksen johtopäätökset on esitetty. Omat tulkintani aineistosta ovat tällä tietämyksellä oikeansuuntaiset. Varmasti haastatellut lapset osaisivat kertoa sen, tunnistavatko he ajatukseni oikeiksi. Toisaalta aineistoni muodostui laajaksi, josta analyysissa tarkastelin yhtä osaa yhdestä näkökulmasta. Kuitenkin tulokset palauttavat jatkuvasti mieleeni haastattelutilanteet, tunnelman ja lasten puheen, jolloin aineiston tulkinta voi olla oikeansuuntainen.

Tutkimuksen luonteen takia olisi hyvä pohtia tutkimuksen tuloksia ja niistä tekemiäni johtopäätöksiä lasten kanssa. Kokisivatko he esimerkiksi vuorovaikutustaitojen opettamisen tärkeäksi? Näin tutkimustilannetta ajatellen haastatellut lapset olivat kiinnostuneita toisistaan ja tekemisistään, jolloin voisi ajatella, että heillä olisi myös kiinnostus vuorovaikutustaitojen oppimiseen. Myös haastatteluiden aikana tuli toistuvasti esille lasten kertomina puhumisen, asioista kertomisen ja itsensä ilmaisemisen merkitykset. Kuitenkin tutkimus osoitti, että lapset olivat varsin taitavia havainnoimaan toisiaan ja sosiaalisten tilanteiden vaatimuksia, jolloin heillä jo oli pitkälle kehittyneet vuorovaikutustaidot. Toisaalta tutkimuksessa tuli ilmi, että koulussa oli myös yksinäisyyttä, torjuntaa ja kiusaamista, jolloin kaikkien lasten kohdalla tilanteisiin soveltuvat vuorovaikutustaidot eivät tulleet esille tai niille ei ollut tilaa.



## 8.4 Johtopäätökset ja jatkotutkimushaasteet

Lapsen myönteisen ajattelun ja tilannetietoisuuden vaalimiseksi on varhaiskasvatuksessa pohdittava kasvattajan ja opettajan omaa roolia ja sitä, miten löytää vuorovaikutuksen lapsen kanssa. On pohdittava tekijöitä, jotka mahdollistavat molemmin puolin toimivan vuorovaikutusyhteyden. Aina lapsen kuuleminen tai yhteisen kielen löytäminen ei ole helppoa, kuten haastatteluissa tuli ilmi:

- H: Saittekte ite vaikuttaa niihin sääntöihin?  
 L: Ei, mutta saadaan tehdä niitä.  
 H: Ai saitte keksiä joitain sääntöjä ite?  
 L: Ei, kun tehdä niitä.  
 H: Niin niin, siis toteuttaa niitä itse?  
 L: Niin. (H7)

Varhaiskasvatuksen konkreettisessa toiminnassa on pohdittava lapsilähtöisyyttä erityisesti siitä näkökulmasta, miten kasvattajat ja opettajat voivat ottaa paremmin lapsen huomioon ja mahdollistaa lapsen näkökulman esiintulo. Toisaalta lapsilähtöisyys on haasteellista, jos ryhmän kasvattajilla ja opettajilla on keskenään erilainen lapsikäisyys. Tällöin myös kasvattajien ja opettajien tulee olla avoimia vuorovaikutukselle ja keskustella, neuvotella ja sopia yhteisistä linjoista. On konkreettisesti pohdittava, millaista sosiaalista taitavuutta lapselta odotetaan tai miten suhtaudutaan vertaisten keskinäisiin ristiriitatilanteisiin. Tutkimusaineiston lapset toivat paljon esille tunteisiin liittyviä asioita. On syytä myös pohtia niitä keinoja, joiden avulla varhaiskasvatuksen arjessa lapsen tunnekokemuksia tuetaan.

Lapsen sosiaalisen taitavuuden ja vertaisvuorovaikutuksen huomioiminen arjessa vaatii myös kasvattajalta ja opettajalta kykyä aistia erilaisia tilanteita ja niiden vaatimuksia. Aikuisen tulee antaa malli lapselle toimivasta työyhteisöstä ja kasvatuskumppanuudesta lapsen perheen kanssa. Samoin aikuisen malli merkitsee toimivaa suhdetta lapseen ja lapsiryhmään. Aikuisen antamaan malliin tilannetietoisuudesta liittyy myös sääntöjen luistamiseen liittyvät seikat. Aikuisen on sanoitettava lapselle teot, tunteet ja kokemukset, jolloin myös lapsen haastattelu ja erityisen ajan antaminen hänen kuulemiselle ovat paikallaan. Yhtä lailla tilannetietoisuuden malli voi alkaa hoitosuhteen aloittamisvaiheessa, jolloin luodaan suhtautumistapa perheeseen ja lapseen.

Tutkimuksen perusteella vaikuttaa siltä, että alakouluikäiset lapset ovat taitavia havainnoimaan ja tulkitsemaan sosiaalisia tilanteita. Heillä oli sekä tilannetajua, ymmärrystä että kykyä kertoa sosiaaliseen taitavuuteen ja vertaissuhteisiin liittyvistä asioista. Lapsen kykyä arvioida eri tilanteita, niiden erilaisia sosiaalisia vaatimuksia ja koodistoja sekä lapsen kykyä säädellä ja hallita tunteita, joita eri tilanteet heissä virittävät voidaan tukea jo varhaiskasvatuksessa, jotta vuorovaikutustaidot saavat kehittyä. Ei riitä, että havainnoi ja on tietoinen ympäristöstään, vaan onnistuneen vuorovaikutuksen kannalta on tärkeää osata toimia ja käyttäytyä erilaisissa tilanteissa. Tutkimus osoitti myös, että lapsia kannattaisi kuulla. Heiltä voisi saada tärkeitä ja keskeisiä avaimia sosiaalisten taitojen kehittelyyn ja niissä ilmenevien ongelmien ratkaisuun. Vaikka varhaiskasvatuksessa onkin pohdittava niitä toimintamalleja ja -tilanteita, joiden kautta vuorovaikutustaitoja voidaan oppia, lasta itseään ajatuksineen ja ideoineen ei voi unohtaa.

Perusopetus 2020 -yleiset valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako -selvityksessä (2010) on esitetty, että draama otettaisiin perusopetuksen oppiaineeksi. Draama sisältäisi näin myös vuorovaikutustaitojen ja itsensä ilmaisuun liittyvien taitojen harjoittelua ja oppimista. Tämän tutkimuksen kannalta draama oppiaineena vastaisi lapsen innokkuuteen olla vuorovaikutuksessa kaikenlaisten lasten kanssa. Se tukisi myös lasten tarpeita esimerkiksi rohkaistua ja käyttää taitoja erilaisissa vertaisvuorovaikutustilanteissa. Jos tuntijako tulisi voimaan tällaisenaan, olisi erityisen tärkeää, että myös varhaiskasvatuksessa painotettaisiin entistä voimakkaammin vuorovaikutustaitoja pedagogiikan ja kasvatuksen kannalta.

Koska tutkimuksen tulokset ja johtopäätökset painottavat lasten vuorovaikutustaitojen merkitystä, jatkotutkimuksen kannalta olisi tärkeää kehittää lasten kanssa vuorovaikutustaitojen oppimismenetelmiä. Näkökulmana voisi erityisesti olla vuorovaikutustaitojen käyttäminen eli miten myös hiljaiset tai arat lapset pystyisivät tuomaan itseään enemmän esille, liittymään leikkiin tai rohkaistua selvittämään ristiriitatilanteita. Yhtä lailla miten oppisi käsittelemään torjutuksi tulemista tai miten vilkas lapsi voisi ottaa enemmän toisia huomioon vuorovaikutuksen keinoin. Tällaisina tutkimuskonteksteina voisivat toimia esimerkiksi lasten ilmaisu- tai vuorovaikutuskerhot koulussa tai vastaavat opetustuokiot päiväkodissa. Se, että lapset ovat kykeneviä tuomaan itse esille ajatuksiaan ja näkemyksiään, tukee sitä, että lapsia tulee kuulla ja heidän tulee saada osallistua omaan elämäänsä

koskeviin asioihin. Tutkimuksen kannalta olisi tärkeä pohtia, millaisia asioita lapset tuovat esille ja mitä he pitävät tärkeinä vuorovaikutustaitojen kannalta.

Tärkeänä jatkotutkimushaasteena olisi myös kehittää lapsen haastattelua menetelmänä.

Esiopetusikäisten ja sitä nuorempien lasten haastatteluja on toteutettu jonkin verran tutkimuksen kentällä. Tämä tutkimus toi esille lapsen taidon osata kertoa hänelle tärkeistä asioista, siksi olisikin tärkeää arkipäiväistä lapsen haastattelu. Jatkotutkimuksen kannalta olisi hyvä pohtia, millaisissa tilanteissa lapsen haastattelu tukee lapsiryhmän toimintaa, lisää lapsituntemusta tai lapsen mahdollisuuksia vaikuttaa häntä koskeviin asioihin. Erityisesti pienten lasten kohdalla pitkäkestoiseen haastatteluun keskittyminen on liian vaativa tavoite, joten on tärkeää pohtia, millaisina annoksina lapsen on mielekästä osallistua haastatteluun, millaiset ovat ne lapsen yksilölliset keinot motivoitua ja miten aikuisen ja lapsen tarpeet kohtaavat haastattelutilanteessa. Kaiken kaikkiaan lasten mukaan ottaminen, osallistumisen mahdollisuuksien antaminen ja heidän kuuleminen ovat tärkeitä näkökulmia jatkotutkimuksessa, jotta lapsi itsessään nähtäisiin kykenevänä ja arvokkaana oman elämänsä asiantuntijana.

## LÄHTEET

Alanen, L. 1998. Children and the Family Order: Constraints and Competencies. Teoksessa I. Hutchby & J. Moran-Ellis (toim.) Children and social competence: Arenas of action. London: Falmer Press, 29–45.

Alasuutari, M. 2005. Mikä rakentaa vuorovaikutusta lapsen haastattelussa? Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 145–162.

Alasuutari, P. 2007. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.

Aro, T. & Adenius-Jokivuori, M. 2003. Sosiaaliset taidot ja itsetunto. Teoksessa T. Siiskonen, T. Aro, T. Ahonen & R. Ketonen (toim.) Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa. Jyväskylä: PS-kustannus, 254–274.

Arsenio, W., Cooperman, S. & Lover, A. 2000. Affective predictors of preschoolers' aggression and peer acceptance: direct indirect effects. *Developmental Psychology* 36 (4), 438–448.

Aunola, K. 2005. Motivaation merkitys oppimiselle: oppimisen iloa opin tielle. *Erika. Erityisopetuksen tutkimus- ja menetelmätieto* 4/2005, 9–17.

Berry, D. & O'Connor, E. 2010. Behavioral risk, teacher-child relationships, and social skill development across middle childhood: a child-by-environment analysis of change. *Journal of Applied Developmental Psychology* 31 (1), 1–14.

Boyer, W. 2009. Crossing the glass wall: using educators' knowledge to enhance parental

understanding of children's self-regulation and emotion regulation. *Early Childhood Education Journal* 37 (3), 175–182.

Bronfenbrenner, U. 1979. *The ecology of human development*. Fourth printing. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Bronson, M.B. 2000. *Self-regulation in early childhood. Nature and Nurture*. New York: The Guilford Press.

Buysse, V., Goldman, B.D., West, T. & Hollingsworth, H. 2008. *Friendships in early childhood*. Teoksessa W.H. Brown, S.L. Odom & S.R. McConnell (toim.) *Social competence of young children. Risk, disability, & intervention*. Baltimore: Paul H. Brookes, 77–97.

Cassidy, K. W., Werner, R. S., Rourke, M., Zubernis, L. S., Colledge, B. M. & Balaraman, G. 2003. The relationship between psychological understanding and positive social behaviors. *Social Development* 12 (2), 198–221.

Coie, J., Dodge, K. & Coppotelli, H. 1982. Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology* 18 (4), 557–570.

Collins, W. A., Maccoby, E. A., Steinberg, L., Hetherington, E. M. & Borstein, M. H. 2000. Contemporary research on parenting: the case for nature and nurture. *American Psychologist* 55 (2), 218–232.

Comte-Sponville, A. 2001. *Pieni kirja suurista hyveistä*. Helsinki: Basam Books Oy.

Coplan, R. J., Closson, L. M. & Arbeau, K. A. 2007. Gender differences in the behavioral associates of

loneliness and social dissatisfaction in kindergasten. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 48 (10), 988–995.

De Pauw, S. S. & Mervielde, I. 2010. Temperament, personality and developmental psychopathology: a review based on the conceptual dimensions underlying childhood traits. *Child Psychiatry and Human Development* 41 (3), 313–329.

Dockett, S. Einardottir, J. & Perry, B. 2009. Researching with children: ethical tensions. *Journal of Early Childhood Research* 7 (3), 283–298.

Dockett, S. & Perry, B. 2005. Researching with children. Insights from the starting school research project. *Early Child Development and Care* 175 (6), 507–521.

Dovenborg, E. & Pramling Samuelsson, I. 2004. Att förstå barns tankar. Metodik för barnintervjuer. Stockholm: Liber.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2000. Helsinki: Opetushallitus.

Eskola, J. 2007. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 133–157.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1999. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Fargas-Malet, M., McSherry, D., Larkin, E. & Robinson, C. 2010. Research with children:

methodological issues and innovative techniques. *Journal of Early Childhood Research* 8 (2), 175–192.

Findlay, L. C., Coplan, R. J. & Bowker, A. 2009. Keeping it all inside: shyness, internalizing coping strategies and socio-emotional adjustment in middle childhood. *International Journal of Behavioral Development* 33 (1), 47–54.

Fisher, R. 1990. *Teaching children to think*. Oxford: Basil Blackwell Ltd.

Flavell, J. H. 1976. Metacognitive aspects of problem solving. Teoksessa L. B. Resnick (toim.) *The nature of intelligence*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 231–235.

Gresham, F. 1986. Conceptual issues in the assessment of social competence in children. Teoksessa P. Strain, M. Guralnick & H. Walker (toim.) *Children's social behaviour: Development, assessment and modification*. New York: Academic Press, 143–179.

Gresham, F. & Elliot, S. 1990. *The social rating system*. Circle Pines, MN: American Guidance.

Haapasalo, I., Välimaa, R. & Kannas, L. 2010. How comprehensive school students perceive their psychosocial school environment. *Scandinavian Journal of Education Research* 54 (2), 133–150.

Hakkarainen, P. 2002. Opetussuunnitelma ja kehittävä opetustyö. *Kasvatus* 33 (4), 350–362.

Harris, J. R. 1995. Where is child's environment? A group socialization theory of development. *Psychological Review* 102 (3), 458–489.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki:

Helsinki University Press.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2006. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Hutchby, I. & Moran-Ellis, J. 1998. Situating Children's Social Competence. Teoksessa I. Hutchby & J. Moran-Ellis (toim.) Children and social competence: Arenas of action. London: Falmer Press, 7–26.

Höistad, G. 2005. Mobbing och människovärde. Om förtryck, utanförskap och vad vi kan göra. Solna: Ekelunds.

Johnson, C., Ironsmith, M., Snow, C. W. & Poteat, G. M. 2000. Peer acceptance and social adjustment in preschool and kindergarten. *Early Childhood Education Journal* 27 (4), 207–212.

Jonsdottir, F. 2007. Barns kamratrelationer i förskolan. Samhörighet tillhörighet, vänskap och utanförskap. *Malmö Studies in Educational Sciences*, 35.

Junttila, N., Kaarakainen, M.-T., Neitola, M., Salminen, T., Talo, J. & Votkin, H. 2002. Lasten minäkäsitys ja käyttäytymispiirteet. Teoksessa K. Laine, M. Neitola (toim.) Lasten syrjäytyminen päiväkodin vertaisryhmästä. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura, 51–94.

Junttila, N. 2010. Social competence and loneliness during the school years. Issues in assessment, interrelations and intergenerational transmission. *Annales Universitatis Turkuensis B* 325.

Karila, K. 2006. Kasvatuskumppanuus vuorovaikutussuhteena. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatustieteellinen tutkimus. Tampere: Vastapaino, 91–110.



Keltikangas-Järvinen, L. 2000. Hyvä itsetunto. Helsinki: WSOY.

Keltikangas-Järvinen, L. 2004. Temperamentti – ihmisen yksilöllisyys. Helsinki: WSOY.

Kinnunen, U. & Mauno, S. 2002. Työ ja perhe-elämä vanhempien ja lasten näkökulmasta. Teoksessa A. Rönkä & U. Kinnunen (toim.) Perhe ja vanhemmuus. Suomalainen perhe-elämä ja sen tukeminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 99–118.

Kirves, L. & Stoor-Grenner, M. 2010. Kiusaavatko pienetkin lapset? Mannerheimin Lastensuojeluliiton ja Folkhälsan Förbundin julkaisu. Helsinki: Mannerheimin Lastensuojeluliitto, Folkhälsan Förbund.

Kochanska, G., Philibert, R. A. & Barry, R. A. 2009. Interplay of genes and early mother-child relationship in the development of self-regulation from toddler to preschool age. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 50 (11), 1331–1338.

Korhonen, M. 2006. Sukupolven merkitys vuorovaikutussuhteissa. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 51–69.

Laine, K. 2002. Vertaisryhmä ja syrjäytyminen. Teoksessa K. Laine, M. Neitola (toim.) Lasten syrjäytyminen päiväkodin vertaisryhmästä. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura, 13–38.

Laine, K. 2002. Lapsi syrjäytymiskehässä. Teoksessa K. Laine, M. Neitola (toim.) Lasten syrjäytyminen päiväkodin vertaisryhmästä. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura, 95–100.

Laine, K. 2002. Interventioiden mahdollisuus. Teoksessa K. Laine, M. Neitola (toim.) Lasten syrjäytyminen päiväkodin vertaisryhmästä. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura, 101–108.

Laine, K., Neitola, M., Talon, J., Juntila, N., Salminen, T., Votkin, H. & Kuusinen, T. 2002. Syrjäytymisriskien arvioiminen. Teoksessa K. Laine, M. Neitola (toim.) Lasten syrjäytyminen päiväkodin vertaisryhmästä. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura, 39–44.

Laine, K. & Talon, J. 2002. Interventiomallin kehittäminen päiväkodin vertaisryhmästä syrjäytymiseen. Kasvatus 33 (2), 148–159.

Ljusberg, A.-L., Brodin, J. & Lindstrand, P. 2007. Ethical issues when interviewing children in remedial classes. *International Journal of Rehabilitation Research* 30 (3), 203–207.

Mahoney, J. L., Larson, R. W. & Eccles, J. S. 2005. Organized activities as contexts of development. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Moreno, J.-L. 1934/1953. Who shall survive? A new approach to the problem of human relations. Oxford, England: Beacon House.

Mustonen, A. 2001. Mediapsykologia. Helsinki: WSOY.

Mäkinen, O. 2006. Tutkimusetiikan ABC. Helsinki: Tammi.

Määttä, P. 1999. Perhe asiantuntijana. Erityiskasvatuksen ja kuntoutuksen käytännöt. Jyväskylä: Atena.

Nesdale, D., Durkin, K., Maass, A., Kiesner, J., Griffiths, J., Daly, J. & McKenzie, D. 2010. Peer group

rejection and children's outgroup prejudice. *Journal of Applied Developmental Psychology* 31 (2), 134–144.

Nordhagen, R., Nielsen, A., Stigum, H. & Köhler, L. 2005. Parental reported bullying among Nordic children: a population-based study. *Child: Care, Health and Development* 31 (6), 693–701.

Nummenmaa, A. R. & Karila, K. 2005. Metaforat päiväkodin työtodellisuuden tulkkeina. *Kasvatus* 36 (5), 373–382.

Odom, S. L., McConnell, S. R. & Brown, W. H. 2008. Social competence of young children. Conceptualization, assessment, and influences. Teoksessa W. H. Brown, S. L. Odom & S. R. McConnell. *Social competence of young children. Risk, disability, & intervention*. Baltimore: Paul H. Brookes, 3–29.

Pasterski, V., Golombok, S. Hires, M. 2004. Sex differences in social behavior. Teoksessa P. K. Smith, C. H. Hart (toim.) *The blackwell handbook of childhood social development*. Oxford: Blackwell, 117–136.

Pekki, A. & Tamminen, T. 2002. *Lapsen ehdoilla*. Helsinki: Kunnallisan kehittämissäätiö. Viitattu 19.4.2010

<http://www.polemiikki.fi/files/library/attachments/tutkimus33.pdf>

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2004. Helsinki: Opetushallitus.

Perusopetus 2020 -valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010:1. Helsinki: Opetusministeriö.

Piaget, J. 1953. *The origin of intelligence in the child*. London: Routledge.

Poikkeus, A-M. (1997) Lasten toverisuhteet ja sosiaaliset taidot. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korkiakangas & H. Lyytinen (toim.) *Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan*. Porvoo: WSOY, 122–138.

Pollard, E. L. & Lee, P. D. 2003. Child Well-being: a systematic review of the literature. *Social Indicators Research* 61 (1), 59–78.

Pulkkinen, L. 2002. *Mukavaa yhdessä. Sosiaalinen alkupääoma ja lapsen sosiaalinen kehitys*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Punch, S. 2002. Research with children. The same or different from research with adults? *Childhood* 9 (3), 321–341.

Pölkki, P. & Kukkonen, P. (1995) Gresham & Elliotin arviointimenetelmä sosiaalisten taitojen tutkimuksessa. *Psykologia* 30 (1), 35–44.

Robertson, D. L., Farmer, T. W., Fraser, M. W., Day, S. T., Duncan, T., Crowther, A. & Dadisman, K. A. 2010. Interpersonal competence configurations and peer relations in early elementary classrooms: perceived popular and unpopular aggressive subtypes. *International Journal of Behavioral Development* 34 (1), 73–87.

Robson, C. 1995. *Real world research. A resource for social scientists and practitioner researchers*. Oxford: Blackwell.

Rothbart, M. K., Ahadi, S. A. & Evans, D. E. 2000. Temperament and personality: origins and outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology* 78 (1), 122–135.

Rubin, K., Bream, L. & Rose-Krasnor, L. (1991) Social problem solving and aggression in childhood. Teoksessa D. Pepler & K. Rubin (toim.) *The development and treatment of childhood aggression*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 219–248.

Rudasill, K. M., Gallagher, K. C. & White, J. M. 2010. Temperamental attention and activity, classroom emotional support and academic achievement in third grade. *Journal of School Psychology* 48 (2), 113–134.

Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino, 9–36.

Salmivalli, C. 2003. *Koulukiusaamiseen puuttuminen*. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Salmivalli, C. 2005. *Kaverien kanssa. Vertaisuhteet ja sosiaalinen kehitys*. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Semrud-Clikeman, M. 2007. *Social competence in children*. New York: Springer.

Strauss, A. & Corbin, J. 1990. *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory*. Newbury Park, CA: Sage.

Suomi Sanakirja. 2010. Viitattu 1.6.2010. <http://suomisanakirja.fi/kompetenssi>

Tannock, M. 2009. The kind intentions program: educator insights. *Early Child Development and Care*

179 (8), 1095–1102.

Tauriainen, L. 2000. Kohti yhteistä laatua. Henkilökunnan, vanhempien ja lasten laatukäsitykset päiväkodin integroidussa erityisryhmässä. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research, 165.

Thomaes, S., Reijntjes, A. De Castro, B. O., Bushman, B. J., Poorthuis, A. & Telch, M. J. 2010. I like me if you like me: on the interpersonal modulation and regulation of preadolescents' state self-esteem. *Child Development* 81 (3), 811–825.

Turja, L. 2007. Lasten osallisuus kasvatustyön suunnittelussa ja kehittämisessä. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen. (toim.) *Eriäinen oppija yhteiseen kouluun. Kokemuksia yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden kehittämisestä*. Jyväskylä: PS-kustannus, 167–196.

Trentacosta, C. J. & Fine, S. E. 2010. Emotion knowledge, social competence, and behavior problems in childhood and adolescence: a meta-analytic review. *Social Development* 19 (1), 1–29.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

Turtiainen, P. 2001. Miten kuulla lasta? Esimerkkinä päiväkotilasten ja koululaisten haastattelut. Helsingin kaupungin tietokeskus. Tutkimuksia 2.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2005. Oppaita 56. Helsinki: Stakes.

Varhaiskasvatustutkimus ja varhaiskasvatuksen kansainvälinen kehitys. Varhaiskasvatuksen neuvottelukunnan Varhaiskasvatustutkimus ja kansainvälinen tilanne –jaoksen raportti. Sosiaali- ja

terveysministeriön selvityksiä 2007:6. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.

Vaughn, B. E., Shin, N., Kim, M., Coppola, G., Krzysik, L., DeVries, A., Elphick, E., Balletina, X., Newell, W. Y., Santos, A. J., Peceguina, I., Daniel, J. R., Veríssimo, M., Bost, K. K., Miller, E. B., Blake Snider, J. & Korth, B. 2009. Hierarchical models of social competence in preschool children: a multisite, multinational study. *Child Development* 80 (6), 1775–1796.

Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Walker, S. 2005. Gender differences in the relationship between young children's peer related social competence and individual differences in theory of mind. *Journal of Genetic Psychology* 166 (3), 297–312.

Williams, P. & Sheridan, S. 2006. Collaboration as one aspect of quality: a perspective of collaboration and pedagogical quality in educational settings. *Scandinavian Journal of Educational Research* 50, 83–93.

YK:n lapsen oikeuksien sopimus 20.11.1989. Viitattu 15.4.2010

[http://www.unicef.fi/files/unicef/pdf/Lasten\\_oik\\_sopimus.pdf](http://www.unicef.fi/files/unicef/pdf/Lasten_oik_sopimus.pdf)

## LIITTEET

### LIITE 1: HAASTATTELURUNKO

#### Millaisia taitoja täällä koulussa tarvitaan?

Kartoitetaan taidot ja haastattelijä poimii niistä sosiaaliseen taitavuuteen liittyvät:  
Eroaako nämä taidot eskarissa tarvittavista taidoista?

Toimivatko kaikki oppilaat näiden taitojen mukaisesti?  
Mitä sitten tapahtuu, jos joku tekee tai toimii eri tavalla?  
Minkälaisissa tilanteissa käyttäytyään eri tavalla?  
Kuka sanoo, että pitää tehdä tai toimia tietyllä tavalla? Kuka ne säännöt on tehnyt?  
Minkä takia aikuiset?

Millaisia sääntöjä itse tekisitte tai millaisia taitoja teidän mukaan olisi hyvä olla?  
Mitä luulette, millaista olisi, jos kaikki toimisikin samalla tavoin?  
Onko sellaisia tilanteita, että aikuinen puuttuu jonkun lapsen käyttäytymiseen?  
Oletteko samaan mieltä aikuisen toiminnasta?

Tässä on kolme kuvaa, mitähän nämä esittävät? (koululuokka, koulun piha, koulumatka)

Toimitaanko näissä paikoissa samalla tavoin?  
Miten ne eroavat toisistaan?  
Syvennä paikkakuvilla taidoista puhumista!!

#### Mitähän tässä kuvassa tehdään? (lapset leikkivät yhdessä)

Miltä tämä kuva näyttää?  
Millaisella mielellä nämä lapset ovat?  
Millaisia taitoja tarvitaan, että voidaan näin leikkiä yhdessä?  
Millainen sellainen suosittu lapsi on?

#### Mitähän tässä kuvassa tapahtuu? (yksi lapsi ei pääse leikkiin)

Miltä tämä kuva näyttää?  
Millaisella mielellä nämä lapset ovat? Onkohan kaikilla yhtä hyvä mieli?  
Mitenhän tästä tilanteesta voisi selvitä?  
Mistä muusta syystä ei pääse leikkiin mukaan?

#### Mitähän tässä kuvassa tapahtuu? (kiusaaminen)

Miltä tämä kuva näyttää?  
Millaisella mielellä nämä lapset ovat? Onkohan kaikilla yhtä hyvä mieli?  
Mitenhän tästä tilanteesta voisi selvitä?  
Onko tyttöillä ja pojilla sama tilanne?

#### Mitähän tässä kuvassa tapahtuu? (yksinäinen lapsi)

Miltä tämä kuva näyttää?



Millaisella mielellä tämä lapsi on?  
Mitenhän tästä tilanteesta voisi selvitä?

**Millainen on hyvä kaveri?**

Koonti yhdelle paperille

## LIITE 2: KUVAT



Yllä vasemmalla luokkahuone



alla koulumatka

yllä oikealla koulun piha





Yllä yhdessä tekeminen

alla torjutuksi tuleminen





Yllä kiusaaminen

alla yksinäisyys

