

SOSIAALINEN TUKI PIENTEN LASTEN VERTAISSUHTEISSA

Sari Savikurki
Puheviestinnän pro gradu -tutkielma
Kevät 2012
Viestintätieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty HUMANISTINEN	Laitos – Department VIESTINTÄTIETEIDEN
Tekijä – Author Sari Savikurki	
Työn nimi – Title SOSIAALINEN TUKI PIENTEN LASTEN VERTAISUHTEISSA	
Oppiaine – Subject Puheviestintä	Työn laji – Level Pro gradu -tutkielma
Aika – Month and year Kevät 2012	Sivumäärä – Number of pages 73 sivua
Tiivistelmä – Abstract	
<p>Tutkielma on kirjallisuuskatsaus, jossa selvitetään sosiaalisen tuen ilmenemistä pienten lasten vertaissuhteissa. Tavoitteena oli löytää ja analysoida aiheita käsitteleviä tutkimuksia eri tieteenaloilta, ja muodostaa kokonaiskuva siitä, miten sosiaalista tukea lasten vuorovaikutuksessa on tutkittu sekä pohtia, miten sitä voitaisiin tutkia.</p> <p>Pienten lasten näkökulmasta tehtyjä sosiaalisen tuen tutkimuksia löytyi eniten psykologian ja kasvatustieteen aloilta. Lisäksi aiheita on löydettyjen tutkimusten perusteella tutkittu jonkin verran myös puheviestinnän, sosiologian, logopedian ja kielitieteiden aloilla. Kirjallisuuskatsaus on koottu 43 artikkelin, kirjan tai muun julkaisun pohjalta. Kirjallisuudesta noin kolmannes käsittelee sosiaalisen tuen teorioita ja tutkimusmenetelmiä.</p> <p>Tutkielma osoittaa, että jo 2-vuotiailla lapsilla löytyy kyky ja motivaatio auttaa, lohduttaa ja tukea vertaisiaan. Varhaisilla vuorovaikutussuhteilla, erityisesti äiti-lapsisuhteella ja sen laadulla, nähtiin olevan yhteys siihen, miten lapsi myöhemmin ilmaisee tukea ja lohdutusta vertaisilleen. Sosiaalista tukea on tarkasteltu varhaisten vuorovaikutussuhteiden lisäksi erityisesti pienten lasten päiväkotiryhmissä. Tutkimusten mukaan pienet lapset antoivat tukea kokonaisvaltaisesti käyttäen nonverbaalisia merkkejä, kuten ilmeitä, eleitä ja kosketusta, mutta myös yksinkertaisia lausahduksia, kuten "ei haittaa". Vuorovaikutustaitojen kehittyessä lapsen todettiin pystyvän ilmaisemaan ja havaitsemaan sosiaalista tukea monipuolisemmin.</p> <p>Tutkielma osoittaa, että vain osa tutkimusmenetelmistä soveltuu pienten lasten välisten vuorovaikutustilanteiden ja niissä esiintyvän sosiaalisen tuen tutkimiseen. Pienillä lapsilla niin sosiaalisten taitojen kuin itsestäkertomisen taidon kehittymättömyys rajoittavat muun muassa kyselyihin vastaamista. Tutkielmassa on kirjallisuuskatsauksen pohjalta laadittu pienten lasten havainnointiin soveltuva havainnointikehikko, jota testattiin havainnoimalla lasten keskinäisiä sosiaalisia tilanteita arjen toimintaympäristöissä. Havainnointikehikko auttoi ymmärtämään sosiaalisen tuen eri osatekijöitä ja prosessia lasten vuorovaikutustilanteissa. Tutkielmassa on lopuksi pohdittu havainnointikehikon hyödyntämismahdollisuuksia pienten lasten toimintaympäristöissä.</p>	
Asiasanat – Keywords lapset, puheviestintä, päiväkotikäiset, sosiaalinen tuki, supportiivinen viestintä, vertaissuhteet	
Säilytyspaikka – Depository Jyväskylän yliopisto / Jyväskylän yliopiston kirjasto	
Muita tietoja – Additional information	

SISÄLLYS

1 JOHDANTO.....	4
2 TUTKIELMAN TAVOITTEET JA TOTEUTUS	8
2.1 Tutkielman tavoitteet.....	8
2.2 Kirjallisuushaku	9
2.3 Aineiston rajaus.....	13
2.4 Aineiston analysointi ja jaottelu.....	15
3 SOSIAALINEN TUKI LASTEN VERTAISUHTEISSA	17
3.1 Sosiaalinen tuki vuorovaikutussuhteessa	17
3.2 Sosiaalisen tuen ilmeneminen	20
3.2.1 Tuen muodot.....	21
3.2.2 Tuen hakeminen.....	23
3.2.3 Tuen antaminen.....	25
3.2.4 Tuen vastaanottaminen.....	29
3.2.5 Sosiaaliset suhteet tuen lähteinä	30
3.3 Vuorovaikutustaidot sosiaalisen tuen näkökulmasta.....	31
4 SOSIAALISEN TUEN HAVAINNOINTIMITTARIN KEHITTÄMINEN ...	38
4.1 Sosiaalisen tuen tutkimusmenetelmät	39
4.2 Sosiaalisen tuen mittarit	43
4.3 Sosiaalisen tuen havainnointikehikon laatiminen ja testaus	46
5 PÄÄTÄNTÖ.....	60
5.1 Tutkielman arviointia	60
5.2 Sosiaalinen tuki päiväkotikäisten lasten vertaissuhteissa	63
5.3 Katsaus eteenpäin	66
KIRJALLISUUS.....	69

1 JOHDANTO

Puheviestinnän alalla on edelleen varsin vähän tutkimusta lasten välisestä vuorovaikutuksesta. Tarkasteltaessa sosiaalisen tuen ilmiötä näkökulmana on useimmiten eri konteksteissa tapahtuva aikuisten, nuorten aikuisten tai lapsen ja aikuisen välinen vuorovaikutus. Puheviestinnän teoriakirjallisuudessa sosiaalista tukea on yleisesti tutkittu läheisissä vuorovaikutussuhteissa, kuten pari-, perhe- ja ystävyysuhteissa.

Sosiaalinen tuki nähdään usein monitahoisena ilmiönä ja prosessina, joka yhdistää yksilön hyvinvoinnin yksilön viestintäsuhteisiin. Kun puhutaan sosiaalisesta tuesta, tarkoitetaan sitä prosessia, jossa tuki syntyy ja jossa sitä välittyy. Sosiaalinen tuki on kytköksissä vuorovaikutuksessa syntyviin ja välittyviin resursseihin, jotka edistävät hyvinvointia. (Mikkola 2006, 24.)

Tässä tutkielmassa käytetään Albrechtin ja Goldsmithin (2003, 265) määritelmää, jonka mukaan sosiaalinen tuki on

tuen antajien ja tuen saajien välistä verbaalista ja nonverbaalista viestintää, joka vahvistaa käsitystä elämänhallinnasta auttamalla hallitsemaan tilanteeseen, itseän, toiseen tai vuorovaikutussuhteeseen liittyvää epävarmuutta.

Viestinnän tutkimuskohteena sosiaalinen tuki on niiden vuorovaikutusprosessien tutkimista, joille ominaista on lohduttaminen, rohkaiseminen, hoitaminen ja auttaminen (Albrecht, Burleson & Goldsmith 1994, 421; Cutrona & Gardner 2004, 495).

Sosiaalisen tuen käsitteen rinnalla tässä tutkielmassa käytän supporttiivisen viestinnän käsitettä: *Supporttiivinen viestintä on sekä verbaalista että nonverbaalista käyttäytymistä, jonka tarkoituksena on osoittaa tukea toiselle, jonka ajatellaan olevan avun tarpeessa* (Burleson & MacGeorge 2002, 374). Supporttiivinen viestintä nähdään sellaisena viestintäkäyttäytymisenä, jonka intentiona on tuen osoittaminen.

Supporttiivisen viestinnän käsitettä käytetään erityisesti silloin, kun halutaan viitata tukea antaviin sanomiin ja tarkastella viestintäkäyttäytymisen tasoa. Kyseistä käsitettä käytettäessä painottuu toiminnan ja käyttäytymisen taso, ja se kohdentaa tarkastelun johonkin havainnoitavissa olevaan. (Mikkola 2006, 31.)

Tässä tutkielmassa tarkastelen sosiaalista tukea supporttiivisen viestinnän näkökulmasta käyttäytymisen tasolla, en niinkään kokemusten kautta. Sosiaalisen tuen ilmenemistä tarkastelen pienten 1-6-vuotiaiden (päiväkotikäisten) lasten keskinäisessä vuorovaikutuksessa ja vertaissuhteissa.

Vertaissuhteilla viitataan työssäni *sosiaalisiin suhteisiin, joissa lapset ovat suunnilleen samalla tasolla sosiaalisessa, emotionaalisessa tai kognitiivisessa kehityksessä* (Hartup 1989, 121; Salmivalli 2005, 15). Pörhölän (2008, 20) mukaan lasten vertaissuhteilla on tärkeä merkitys lapsen ja nuoren psyykkiselle, fyysiselle ja sosiaaliselle hyvinvoinnille. Lapsen ajatusmaailma ja persoonallisuus muokkaantuvat vertaissuhteiden myötä. Vertaissuhteissaan lapsi myös rakentaa käsitystä itsestään suhteessa toisiin.

Sosiaalista tukea on tutkittu puheviestinnän alalla aiemmin erityisesti tuen tehokkuuden näkökulmasta, supportiivisten ilmausten ja sanomien vaikuttavuuden kautta. Samoin on pyritty selvittämään tuen muodon, kuten emotionaalisen ja tiedollisen tuen vaikutusta erilaisiin stressitekijöihin. Viime vuosikymmenen aikana tutkimus on painottunut tuen antamiseen, jossa on korostettu sekä taitojen että motivaation näkökulmaa. Tuen vastaanottamista on tutkittu siitä näkökulmasta millaiset sanoman piirteet koetaan supportiivisiksi. (Mikkola 2006, 64.)

Viime vuosien tutkimukset vastaavasti osoittavat, että tarvitaan lisää ymmärrystä supportiivisten viestien tehokkuuden eri tekijöistä, kuten esimerkiksi miksi joillakin supportiivisen viestinnän tapahtumilla on laaja ja kestävä vaikutus hyvinvointiin, mutta toisilla taas ei (Bodie & Burleson, 2008, 357).

Tutkielma on ensisijaisesti kirjallisuuskatsaus, jossa tarkastelen sosiaalisen tuen ilmiötä erityisesti pienten lasten välisessä vuorovaikutuksessa puheviestinnän tieteenalan näkökulmasta. Tavoitteenani on löytämäni kirjallisuuden perusteella kuvata ja analysoida, miten sosiaalinen tuki ilmenee lasten vertaissuhteissa, miten sosiaalista tukea lasten vuorovaikutuksessa on tutkittu, ja miten sitä mahdollisesti voitaisiin tutkia.

Koska aiempaa tutkimusta on saatavilla verrattain vähän, olen kirjallisuuskatsauksessa löytämäni tutkimusten pohjalta lisäksi laatinut sosiaalisen tuen havainnointikehikon. Kehikon tarkoituksena on auttaa systemaattisesti havainnoimaan sosiaalisen tuen prosessia ja sen osatekijöitä. Olen testannut havainnointikehikkoa havainnoimalla erään läheisen lapsen ja hänen vertaisensa välisiä arjen vuorovaikutustilanteita. Testauksen yhtenä tavoitteena on ollut tuottaa mahdollisimman monipuolisia havainnointiesimerkkejä lasten luonnollisista toimintaympäristöistä.

Pienten lasten vuorovaikutustaidot vaihtelevat suuresti. Samanikäisillä lapsilla saattaa olla suuriakin yksilöllisiä eroja esimerkiksi puheessa tai sosiaalisissa taidoissa yleensä, mikä luo haasteellisen lähtökohdan sosiaalisen tuen mittarin kehittämisestä ajatellen. Analysoimastani kirjallisuudesta käy ilmi, etteivät sosiaalisen tuen menetelmät välttämättä tue pienten lasten tutkimista, osin siksi, että monet olemassa olevat mittarit edellyttävät kyselyn täyttämistä tai haastattelukysymyksiin vastaamista.

2 TUTKIELMAN TAVOITTEET JA TOTEUTUS

2.1 Tutkielman tavoitteet

Tutkielma on ensisijaisesti kirjallisuuskatsaus, jossa tarkastelen pienten päiväkotikäisten lasten vertaissuhteissa ilmenevää sosiaalista tukea. Tutkielman päätavoitteena on löydetyn kirjallisuuden avulla kuvata ja analysoida, miten sosiaalinen tuki ilmenee lasten vertaissuhteissa. Lisäksi tavoitteenani on laatia havainnointikehikko lasten sosiaalisen tuen systemaattista havainnointia varten. Tarkoitukseni on myös testata havainnointikehikkoa sekä pohtia ja arvioida sen käytettävyyttä.

Tutkielmallani on siis kaksi päätehtävää, joista ensimmäinen jakautuu edelleen osatehtäviin:

1. Kuvata ja analysoida kirjallisuuden pohjalta, miten sosiaalinen tuki ilmenee lasten vertaissuhteissa:
 - a. millaisissa vertaissuhteissa lasten sosiaalista tukea on tutkittu?
 - b. miten lapsi havaitsee toisen lapsen tuen tarpeen?
 - c. miten lapsi ilmaisee tarvitsevansa tukea?
 - d. miten lapsi antaa tukea toiselle lapselle?
 - e. miten lapsi ottaa toisen lapsen antaman tuen vastaan?
2. Laatia havainnointikehikko lasten sosiaalisen tuen systemaattista havainnointia varten sekä testata ja arvioida sen käytettävyyttä.

Ensimmäiseen tehtävään vastaan tutkielmassa esitellyn kirjallisuuskatsauksen avulla. Tavoitteenani on koota eri tieteenaloilla tehtyjä tutkimuksia, joissa tarkastellaan pienten lasten vertaissuhteissa ilmenevää sosiaalista tukea sekä analysoida niitä puheviestinnän näkökulmasta. Toisessa tehtävässä olen hyödyntänyt puheviestinnän teoriakirjallisuutta ja laatinut systemaattista havainnointia varten havainnointikehikon sekä testannut sitä havainnoimalla erään läheisen lapsen ja hänen vertaistensa välisiä arjen vuorovaikutustilanteita.

2.2 Kirjallisuushaku

Ennen tiedonhaun aloittamista tutustuin Jyväskylän yliopiston kirjaston eri tieteenalojen tietokantoihin. Kirjallisuushaut suoritin niiden tieteenalojen tietokannoissa, joista arvelin parhaiten löytyvän sopivaa aineistoa vastaamaan tutkimustehtäviini.

Suoritin kirjallisuushakuja seuraavissa tietokannoissa:

- *JYKDOK* – Jyväskylän yliopiston kirjaston tietokanta
- *Arto* – kotimainen artikkeliviitetietokanta
- *Nelli* – monialainen kansainvälisten tutkimusten ja kirjallisuuden tiedonhakuportaali, joista tein hakuja seuraavissa tietokannoissa:
 - o Viestinnän alan tietokanta:
 - Communication and Mass Media Complete (EBSCO)
 - Communication Studies (CSA/SAGE)
 - o Psykologian alan tietokannat:
 - PsycINFO 1840-current (EBSCO)
 - PsycArticles
 - o Kasvatustieteen alan tietokanta:
 - ERIC (CSA)

- Monialainen tietokanta:
 - Academic Search Elite (EBSCO)

Kävin tietokannat läpi hakusanojen avulla. Hakusanoiksi muotoutui yhteensä 14 suomenkielistä ja 15 englanninkielistä sanaa, jotka käsittelivät päiväkotikäisten lasten supporttiivista vuorovaikutusta vertaistensa kanssa.

Käyttämäni hakusanat olivat:

lapsi+

sosiaalinen tuki, supporttiivinen, prososiaalinen, vuorovaikutus, vertais-suhteet, viestintätaidot, ryhmä, vertaisryhmä, alle kouluikäiset, päiväkotikäiset, esikoulu, päivähoito, viestintä

child+

social support, supportive, prosocial, interaction, peer relationships, relationships, communication skills, group, peer group, under schoolaged, kindergarten, preschool, day care, communication

Tein haut tietokannoissa pääosin kahden tai kolmen hakusanan yhdistelmänä. Yhdistelmähuja tehdessäni kirjoitin toiseen hakukenttään kielestä riippuen: child tai lapsi. Käytin myös sanan katkaisua (child*, laps? tai last?), jotta artikkeleissa käytetyt kaikki mahdolliset sanamuodot näistä sanoista tulisivat huomioiduiksi. Nelli-hakuportaalin tietokannoissa sanan katkaisuun käytetään *-merkkiä. Muissa käyttämässäni tietokannoissa katkaisumerkki on kysymysmerkki "?".

Nelli tiedonhakuportaalissa käytin vain englanninkielisiä hakusanoja. Viestinnän alan tietokannat kävin pääsääntöisesti läpi kahden sanan yhdistelmähuulla yhdistämällä jokaisen sanan erikseen child* -sanan kanssa. Esimerkiksi child* ja interaction -yhdistelmä toi 1253 osumaa, joita karsin ensin rajaamalla sanahaun abstrakteihin, jolloin lukema aleni 872:een.

Hakutulosten määrän ollessa edelleen liian suuri, rajasin hakua lisäämällä paremmin hakua kohdistavia hakusanoja tai rajaamalla aihepiiriä koskemattomat sanayhdistelmät valikon "thesaurus termien" avulla pois. Näin toimittuani esimerkkitapauksien osumamäärä laski 872:sta alle 250:een osumaan, mikä oli vielä käsiteltävissä oleva määrä.

Kasvatustieteen (ERIC) ja psykologian (Psycinfo/Psycarticle) tietokantojen hauissa käytin hakusanojen yhdistelmiä erilaisin variaatioin tai fraasihakuina. Muutoin hakuosumia oli niin paljon, ettei niiden läpikäyminen yksitellen olisi ollut mahdollista.

Toteuttamani kirjallisuushaku voidaan jakaa karkeasti kahteen osa-alueeseen:

- 1) lapsiryhmiä tarkastelemaan eri tieteenalojen tutkimukseen
- 2) aikuisten tai nuorten näkökulmasta tehtyyn sosiaalisen tuen teoria- ja menetelmäkirjallisuuteen.

Erityisesti sosiaalista tukea koskevaa teoria- ja menetelmäkirjallisuutta etsin JYKDOK -tietokannasta. Tein haut sekä suomenkielisillä että englanninkielisillä hakusanoilla yhdistelmähakuina. Ensimmäiseen kenttään kirjoitin vuorollaan hakusanat: sosiaalinen tuki, supportiivinen, prososiaalinen, vuorovaikutus, vertaissuhteet, viestintätaidot, ryhmä, vertaisryhmä, alle kouluikäiset, päiväkotit, esikoulu, päivähoito, viestintä (tai vastaavat englanninkieliset hakusanat). Toiseen kenttään kirjoitin lapsi tai child sanan katkaisua käyttäen.

Näiden hakujen lisäksi hyviksi tiedonlähteiksi osoittautuivat sosiaalista tukea käsittelevät käsikirjat (handbooks) (ks. Albrecht & Goldsmith, 2003; Barbee, Rowatt & Cunningham, 1998; Burleson & MacGeorge, 2002; Cutrona & Gardner, 2004; Eisenberg, Vaughan & Hofer, 2009; Pierce, Sarason, Sarason, Joseph & Henderson, 1996) sekä viestinnän vuosikirjat (Communication yearbooks) (ks. esim. Bodie & Burleson, 2008).

Varsinaisista sosiaalisen tuen tutkimuksista ja niiden kirjallisuusluetteloista löytyi myös hyödyllisiä lähteitä tarkempaa tarkastelua varten. Menetelmäosuudessa sen sijaan lasten tutkimuksen erityispiirteet veivät hakuprosessia monitieteellisempään suuntaan (ks. Karlsson, 2010; Kyrönlampi-Kylmänen, 2010; Malecki & Demaray 2002; Malecki & Demaray 2003).

Kirjallisuushakuni sijoittuivat pääosin vuoden 2011 tammi-helmikuulle. Tutkimusaineisto koostui pääntöisesti vuosien 2000-2010 suomenkielisistä ja englanninkielisistä tieteellisistä tutkimuksista. Sosiaalisen tuen teoria- ja menetelmäkirjallisuuden (ks. Albrecht, Burleson & Goldsmith, 1994; Barbee, Rowatt & Cunningham, 1998; Pierce, Sarason, Sarason, Joseph & Henderson, 1996; Tardy, 1988) osalta käytin kirjallisuuskatsauksessani myös vuotta 2000 vanhempia julkaisuja, jotka olivat oleellisia kuvatessani sosiaalisen tuen ilmenemistä lasten vertaissuhteissa. Kaksi muuta lähdeä (ks. Farver & Branstetter, 1994; Hartup, 1989) toivat työlleni lisäarvoa sisällöllisesti: Farverin & Branstetterin (1994) tutkimus, joka käsitteli päiväkotikäisten lasten prososiaalista käyttäytymistä sekä Hartupin (1989) tutkimus, jossa tarkasteltiin lasten sosiaalisia suhteita. Nämä ennen vuotta 2000 julkaistut lähteet löytyivät kirjallisuushaussa aineistoksi valikoimieni artikkeleiden lähdeluetteloista.

2.3 Aineiston raja

Lähempään tarkasteluun valitsin ne tutkimukset tai julkaisut, jotka täyttivät seuraavat ehdot:

- *ikä*: käsittelee pääsääntöisesti päiväkotikäisiä 1-6-vuotiaita lapsia, mukana myös koululaisia, varhaisnuoria tai teini-ikäisiä koskevia tutkimuksia, mikäli muuten tuovat relevantin näkökulman juuri tähän tutkielmaan
- *tyypillisesti kehittyvät lapset*: käsittelee normaalisti kehittyneitä lapsia, joilla ei ole havaittu viestinnällistä rajoitetta, kuten autismi, kuurous, sokeus tai muu vastaava
- *saatavuus*: saatavilla Jyväskylän yliopiston kirjastossa
- *sisältö*: muuten relevantti tutkimustehtävien kannalta

Hain ensisijaisesti tutkimuksia, jotka käsitelivät sosiaalisen tuen ilmenemistä lasten vertaissuhteissa. Erityisesti olin kiinnostunut niistä tutkimuksista, joissa oli tutkittu 1-6-vuotiaiden lasten vertaissuhteita (tämä raja koskee lähinnä lapsiryhmiä tarkastelevia monitieteellisiä tutkimuksia). Sosiaalisen tuen teoria- ja menetelmäkirjallisuudessa tutkimuksia oli tehty useimmiten koululaisista tai nuorista aikuisista. En kuitenkaan rajannut näitä tutkimuksia pois, vaan otin niitä mukaan vertailupohjaksi monitieteellisestä näkökulmasta tehdyille lapsitutkimuksille.

Otsikoiden ja abstraktien läpikäynnin jälkeen jouduin toteamaan, että suuri osa tutkimuksista käsittelee muuta kuin varsinaista päätehtävääni, muun muassa lasten kielellisiä ongelmia ja niihin vaadittavia erityistoimia. Mukana oli paljon myös autismia, kuuroutta ja muita viestinnällisiä haasteita luovia ilmiöitä. Lasten sosiaalista sekä kielellistä kehitystä oli näiden hakuosumien mukaan tutkittu paljon. Nämä tutkimukset rajasin tutkielmani ulkopuolelle.

Erityisesti social support -hakusanaa käyttäessäni hakuosumiin nousi artikkeleita, joissa näkyi tuen yhteiskunnallinen näkökulma. Näissä tutkimuksissa tuki näytti olevan suunnattu jollain tapaa yhteiskunnasta syrjäytyneille. Jotta olisin saanut hakuosumia kohdennettua paremmin supportiivisen viestinnän suuntaan lisäsin social support -hakusanan kanssa esimerkiksi ”supportive” sanakatkaisua käyttäen.

Hakuprosessin edetessä perehdyin tarkemmin sellaisiin artikkeleihin, jotka käsittelivät tyypillisesti kehittyneitä lapsia. Näidenkin artikkeleiden kohdalla tietokanta tarjosi paljon kiusaamista eli antisosiaalista viestintää ja käyttäytymistä tarkastelevia tutkimuksia, jotka pääsääntöisesti jätin tutkielmani ulkopuolelle, ellei tutkimuksen sisällössä ollut jotain tiettyä näkökulmaa vertaissuhteista tai sosiaalisesta tuesta, joka antoi lisäarvoa oman tutkielmani sisältöön.

Lopullisen päätöksen tekeminen artikkelin sisällyttämisestä kirjallisuuskatsauksen aineistoon tuntui haastavalta läpi koko hakuprosessin. Jouduin käymään monet tutkimukset läpi kokonaan vain huomatakseni, ettei kyseinen tutkimus ollut relevantti tutkielmani silmällä pitäen. Niukasta valittujen tutkimusten määrästä johtuen jouduin välillä tarkistamaan hakuprosessini oikeaa suuntaa käymällä läpi artikkelien lähdeluetteloita. Joistakin näin löytämistäni kirjallisuuslähteistä sainkin hyvää tutkimustietoa, jonka avulla pystyin syventämään tietämystäni aihepiiristä.

Pääosin artikkelit ovat olleet saatavilla Jyväskylän yliopiston kirjaston tietokannoissa sähköisesti. Ajoittain aineiston saatavuus on kuitenkin ollut puutteellista, jolloin olen joutunut turvautumaan toisen käden lähteisiin.

2.4 Aineiston analysointi ja jaottelu

Tämä tutkielma hahmottaa sosiaalisen tuen ilmenemistä pienten lasten vertaissuhteissa ja vuorovaikutustilanteissa useilla eri tieteenaloilla. Analysoimani kirjallisuus koostuu viestintätieteiden lisäksi psykologian, kasvatustieteen, sosiologian ja kielitieteen tutkimuksista.

Kirjallisuushakujen perusteella löytyneet artikkelit kävin läpi yksitellen. Luin jokaisesta artikkelista tiivistelmän, menetelmät/metodit sekä johtopäätökset/tulokset. Ne artikkelit, jotka käsittelivät lasten vuorovaikutusta tai sosiaalista tukea nuorten tai lasten keskuudessa, luin perusteellisemmin.

Lisäksi jaottelin aineiston vielä seuraavasti:

- 1) *taitokäsitteet* (viestintäkompetenssi, sosiaaliset taidot, kielellinen kehitys, kognitiivinen kehitys, verbaaliset/nonverbaaliset taidot, vertais-aidot, vuorovaikutustaidot)
- 2) *suhde*, jossa tarkastellaan esimerkiksi vertaissuhteita (varhaisnuoret, koululaiset, sisarukset, esikoululaiset, alle kolmevuotiaat) tai lasten ja aikuisten välistä suhdetta (lapsi-aikuinen, hoitaja-lapsi, opettaja-lapsi).
- 3) *muut* tutkimukset, joissa tarkasteltiin muun muassa lapsen kouluvalmiutta, ryhmädynamiikkaa, kielenoppimisen vaikeuksia tai prososiaalista ja aggressiivista käyttäytymistä.

Lopulliseen analyysiin valitsin kaiken kaikkiaan 43 aikakauslehtiartikkelia, kirjaa, kirjanlukua, opinnäytetyötä tai tiivistelmää. Toisen käden lähteitä joukosta löytyy kaksi (ks. Erwin 1993; House 1981). Tästä koko kirjallisuuskatsauksen aineiston yhteenlasketusta määrästä lähes kolmasosa koostui sosiaalisen tuen teoria- ja menetelmäkirjallisuudesta, jossa näkökulmana oli useimmiten muu kuin pienet lapset. Valtaosa pienten lasten näkökulmasta tehdystä tutkimuksesta löytyi psykologian alalta.

Toiseksi eniten aineistoa valikoitui varhaiskasvatuksen ja kasvatustieteen alalta ja kolmanneksi puheviestinnän alalta. Aineiston joukosta löytyi artikkeleita myös kielitieteen, logopedian sekä sosiologian aloilta.

Sosiaalisen tuen ilmiötä pienten lasten vuorovaikutustilanteissa ja vertais-suhteissa on siis tutkittu useilla eri tieteenaloilla. Jokaisella tieteenalalla on käytössä omat käsitteensä, vaikka kyseessä olisikin pitkälti sama ilmiö. Esimerkiksi psykologian ja kasvatustieteen alan tutkimuksissa sosiaalisesta tuesta käytetään useimmiten prososiaalisen käyttäytymisen käsitettä.

Seuraavassa luvussa pyrin selkeyttämään monimuotoista sosiaalisen tuen käsitettä niin, että se olisi paremmin kohdennettavissa pienten lasten vertais-suhteiden tarkasteluun.

3 SOSIAALINEN TUKI LASTEN VERTAISSUHTEISSA

3.1 Sosiaalinen tuki vuorovaikutussuhteessa

Pienten lasten vertaissuhteet

Ystävyys-suhteita ja niiden positiivisia vaikutuksia on tutkittu paljon. Hartup (1989) on määritellyt ystävyys-suhteen kahden vertaisen väliseksi suhteeksi, jossa oleellista on vastavuoroisuus ja sitoutuneisuus. Jo esikouluikäistenkin lasten havainnointitutkimukset osoittavat, että lasten ystävyys-suhteissa ilmenee toverillisuutta, kiintymystä ja jonkinasteista läheisyyttä. Varhaislapsuudessa lapset ymmärtävät ystävyys-yhteisten mielenkiinnon kohteiden ja leikin kautta, kun taas vanhemmilla lapsilla sitoutuminen ja luottamus nousevat tärkeiksi ystävyys-määrittäviksi tekijöiksi.

Ystävyys-suhteet ovat vielä suhteellisen harvinaisia kahden ensimmäisen ikävuoden aikana. Kasvaessaan lapset alkavat itse valita leikkitovereitaan ja alkavat ymmärtää, mitä molemminpuolinen kiintymys ja yhteiset mielenkiinnon kohteet tarkoittavat.

Vertaisten ystävyys-suhteiden laadulla, ystävien antamalla tuella, ja aggressiivisella käyttäytymisellä vertaisia kohtaan on kaikilla ainutlaatuinen vaikutus myöhemmässä vaiheessa muun muassa siihen, kuinka lapsi sitoutuu kouluun (esim. Perdue ym. 2009.)

Ystävyyssuhteet toimivat myös tukena lapsen kehityksen siirtymävaiheiden aikana sekä sosiaalisten taitojen harjoittelukenttänä. Lasten on todettu etsivän vanhojen ystävyyssuhteiden kaltaisia uusia ystävyyssuhteita. Tästäkin näkökulmasta varhaislapsuuden ystävyyssuhteilla on pitkäkantoisia vaikutuksia. (Sebanc 2003, 251.) Ystävyyssuhteet eivät kuitenkaan automaattisesti toimi sosiaalisen tuen lähteinä. Olisikin hyvä pohtia, minkä tyyppisillä ystävyyssuhteilla on positiivista vaikutusta lasten kehitykselle.

Sosiaalista tukea on tutkittu myös sisarusten välisissä vertaissuhteissa. Nämä tutkimukset osoittivat, että ikä ja sukupuoli voivat vaikuttaa sisarusten välisen tuen määrään. Mitä pienempi oli samaa sukupuolta olevien sisarusten ikäero, sitä läheisempi ja toverillisempi suhde heille muodostui. Sisarusten antaman tuen osoitettiin myös olevan merkittävä positiivinen tekijä lapsen sosiaaliselle kehitykselle. Sisarusten välillä ilmenevällä tuella on nähty olevan yhteys taitavaan konfliktin hallintaan sekä vertaissuhteissa esiintyvään toveruuden tunteeseen. (Cutrona & Gardner 2004, 503.) Varhaislapsuudesta lähtien 2-5-vuotiaat lapset viettävät enenevässä määrin aikaa sisarustensa kanssa, jolloin heille syntyy luonnostaan mahdollisuus harjoittaa vertaissuhdetaitojaan (Starfford 2004, 320).

Päiväkoti on lapselle tärkeä toimintaympäristö vertaissuhteiden rakentamisen kannalta. Viestintäympäristönä päiväkoti on kuitenkin lapselle vaativa, sillä lapsi joutuu löytämään oman paikkansa suhteessa toisiin lapsiin ja aikuisiin. Lisäksi lapset ovat usein mukana muuttuvissa kokoonpanoissa ja saattavat siirtyä pienryhmästä toiseen useita kertoja päivän aikana. (Lehtinen 2000, 82.)

Lasten vuorovaikutusta vertaissuhteissa on tutkittu vielä varsin vähän. Useimmiten lapset esiintyvät tutkimuksissa tutkimuskohteina, eivätkä toimijoina, jolloin heitä on arvioitu esimerkiksi vanhempien tai päiväkodin henkilökunnan arviointien perusteella (Lehtinen 2000, 11). Lapsen kehitykselle on kuitenkin tärkeää, että hän saa tukea omista vertaissuhteistaan.

Clark (2008) kolleegoineen on tutkinut vertaistuen strategioita lasten ja nuorten keskuudessa. Tutkimuksen tarkoituksena oli testata, kuinka koulu- ja koululaiset arvioivat vertaistensa antamaa tukea, ja minkä tyyppistä tukea he pitivät positiivisimpana kuviteltuun tilanteeseen nähden. Tutkimukseen osallistui yhteensä 292 viides-, seitsemäs- ja yhdeksäsluokkalaista amerikkalaisen julkisen koulun (public school) oppilasta.

Osallistujille esitettiin kuvitteellisia tilanteita, joissa käsiteltiin sosiaalista torjumista tai epäonnistumista koulutyössä, osallistujien tehtävänä oli arvioida tilanteita kuuden eri vertaistuen strategian näkökulmasta: 1) vähättely (minimization), 2) toiveikkuuden ilmaiseminen (optimism), 3) selityksen tarjoaminen (account), 4) neuvominen (advice), 5) toveruuden osoittaminen (companionship) ja 6) ystävällisyyden ilmaiseminen (sympathy). Tulosten pohjalta toveruuden osoittaminen ilmaisi parhaiten välittämistä ja vähensi tehokkaimmin emotionaalista huolen tunnetta. Vähättelyä ja selityksen tarjoamista pidettiin vertaistuen strategioista vähiten kannustavina. Tutkijoiden mielestä tutkimuksen tulokset tarjoavat opettajille ja vanhemmille mahdollisuuden auttaa nuoria ja lapsia kohdentamaan annettua tukea paremmin.

Mitä paremmat vuorovaikutustaidot lapsella on, sitä monipuolisemmin hän voi toimia vertaissuhteissaan sekä tuen antajana että saajana. Tässä tutkielmassa tarkoitan tuen antajalla sitä osapuolta vertaissuhteessa, jolta tukea haetaan tai joka tukea osoittaa. Tuen vastaanottajalla viitataan tässä osapuoleen, jolle tukea osoitetaan tai joka tukea hakee tai sitä osoittaa tarvitsevansa.

Tutkimukset osoittavat, että tunteiden tunnistaminen on päiväkotikäisillä lapsilla osin vielä hankalaa. Esikouluikään mennessä lapsen taidot kehittyvät niin, että hän pystyy tunnistamaan nonverbaalisen viestin perusteella toisen tunnetilan. Lapsi ei kuitenkaan kykene pelkästään tunnistamaan toisen tunnetilaa, vaan toisen tunnetila voi myös ohjata lapsen omaa toimintaa. Kouluikään mennessä lapselle on kehittynyt tarvittavat kielelliset taidot ymmärtää verbaalisesti ilmaistuja tunteita. (ks. esim. Eskritt & Lee, 2003.)

3.2 Sosiaalisen tuen ilmeneminen

Pierce, Sarason, Sarason, Joseph & Hendersonin (1996, 6) mukaan vanhempien antama tuki on usein lapsen ensimmäinen kokemus sosiaalisesta tuesta, ja tärkein sosiaalisen tuen lähde. Tällä lapsen ensimmäisellä sosiaalisen tuen kokemuksella on todettu yhteys siihen, miten lapsi myöhemmin suhtautuu muihin ihmisiin tuen antajina tai millainen hän on itse mahdollisena tuen antajana.

Pierce kumppaneineen (1996, 6) totesi, että lapselle voi syntyä positiivisia odotuksia muista ihmisistä tuen antajina, jos vuorovaikutus vanhempien kanssa on tukea osoittavaa, sympaattista ja lapsen tarpeita tyydyttävää. Yksilö, joka uskoo muiden antamaan tukeen, arvioi usein myös itsensä positiivisemmassa valossa. Kokemus tuen saamisesta ja usko muihin ihmisiin tuen antajina vaikuttaa myös suhteiden solmimiseen. Niin ikään yksilö, joka on kokenut saaneensa tukea ja olettaa saavansa sitä jatkossakin,

solmii usein helpommin sosiaaliseen tukeen perustuvia suhteita uudessa ympäristössä. Tällainen yksilö kykenee myös asettumaan paremmin toisen asemaan, ja häneltä myös haetaan tukea helpommin.

Avun hakemisen ja havaitun tuen yhteyttä on selitetty yksilön käsityksillä omasta itsestään. Päiväkotilapsilla on ikäryhmittäinkin suuria eroja minäkäsityksen tasolla mitattuna. Useiden tutkimusten yhteydessä on todettu, että sosiaalisella tuella näyttäisi olevan positiivisia vaikutuksia minäkäsitykseen, koulumenestykseen, yksinäisyyteen sekä emotionaalisiin ja behavioraalisiin ongelmiin. On niin ikään mahdollista, että juuri positiivinen minäkäsitys vaikuttaa havaitun tuen määrään. (esim. Malecki & Demaray 2002; Lewitt ym. 2005.)

Seuraavaksi tarkastelen tuen muotoja ja sitä, mistä tuki muodostuu ja miten eri tutkijat ovat tuen muotoja jaotelleet.

3.2.1 Tuen muodot

Toteutunut (enacted) sosiaalinen tuki muodostuu resursseista, joita jakamalla tuen antaja auttaa tuen kohdetta selviytymään tilanteessa tehokkaammin. Resurssien avulla pyritään vähentämään tuen saajan stressiä ja parantamaan hänen terveyttään. (Burleson & MacGeorge 2002, 380.)

Näitä resursseja kutsutaan myös tuen muodoiksi. Kirjallisuudessa yksi yleisesti tunnetuista toteutuneen (enacted) tuen luokitteluista sisältää seuraavat tuen muodot: 1) *emotionaalinen tuki*: välittämisen ilmaisut, huolen ja empatian osoittaminen sekä arvontunteen vahvistaminen, 2) *informatiivinen tuki*: informaation jakaminen, neuvojen antaminen ja uusien näkökulmien tarjoaminen ongelmaan, 3) *konkreettinen tuki*: avun ja tavaroiden tarjoaminen. Joissain luokitteluissa on informatiivisen tuen

luokasta erotettu vielä *arvioiva tuki* (appraisal support), joka sisältää uusien näkökulmien tarjoamisen ongelmaan sekä *kunnioittava tuki* (esteem support) on erotettu emotionaalisen tuen luokasta. (ks. esim. Goldsmith 2004, 13.) Tässä tutkielmassa en jaottele viimeksi mainittuja luokkia erilleen vaan pitäydyn kolmessa pääluokassa: *emotionaalinen tuki*, *informatiivinen tuki* ja *konkreettinen tuki*.

Jotta saataisiin selville, miten ja milloin tuki auttaa selviytymään stressistä, on toteutunutta (enacted) sosiaalista tukea tärkeää lähestyä viestinnän näkökulmasta. Tutkimalla vuorovaikutuksessa ilmenevää tukea viestinnän prosessina, on mahdollista ennustaa minkälainen tukea ilmaiseva käyttäytyminen näyttäytyy tuen saajalle positiivisena. (Goldsmith 2004, 25.) Kuten edellä todettiin, havainnointitutkimuksessa tutkijalle jää tarkastelun kohteeksi vain käyttäytyminen ja tulkinta siitä, mitä milloinkin pitää tukena. Lasten käyttäytymistä tutkittaessa onkin haasteellista arvioida, milloin kyseessä on lapsen tiedostamaton, jäljittelemällä opittu tapa toimia, ja milloin taas toiminta on tarkoituksellista.

Varhaislapsuuden positiivisilla vertaissuhteilla on nähty myöhemmässä vaiheessa yhteys muun muassa lapsen kouluun sitoutumiseen (Malecki & Demaray 2002). Sosiaalista tukea voidaan tällä perusteella tarkastella kahdesta eri näkökulmasta, joista ensimmäinen keskittyy tuen pitkäaikaisiin vaikutuksiin ja toinen lyhytaikaisiin vaikutuksiin. Tarkasteltaessa sosiaalista tukea lyhytaikaisesta näkökulmasta, sidotaan sosiaalinen tuki johonkin tiettyyn tilanteeseen, kuten esimerkiksi vanhempien avioeroon tai sairauteen. Tuen pitkäaikaisia vaikutuksia tutkittaessa keskitytään siihen, miten sosiaalinen tuki vaikuttaa persoonaan ja sosiaaliseen kehitykseen. (Pierce ym. 1996, 4-5.)

Se, millainen käyttäytyminen nähdään tukea ilmaisevana, ei ole täysin yksiselitteistä. On olemassa tilanteita, joissa henkilö kokee antavansa tukea, mutta tuen kohde kokee, ettei ole tukea saanut. Jotta voitaisiin saada käsitys siitä, millainen käyttäytyminen kulloinkin nähdään tukea antavana, tulisi tukea ilmaisevaa käyttäytymistä tarkasteltaessa ottaa huomioon sekä tuen antaja että tuen saaja, heidän käyttäytymisensä, tavoitteensa ja päämääränsä. (Pierce ym. 1996, 11.)

Useat tutkimukset (ks. esim. Lewitt ym. 2005; Burleson & Kunkel 2002) ovat osoittaneet yhteyden äidin lohduttavan käyttäytymisen ja lapsen emotionaalisten taitojen välillä. Jo pientenkin lasten vertaissuhteet mahdollistavat taitojen kehittymisen; vertaissuhteissa lapsi saa välitöntä palautetta siitä, kuinka tehokasta tai sopivaa hänen antamansa tuki on missäkin tilanteessa ollut. Vastaanottamansa palautteen myötä lapsella on mahdollisuus kehittää tuen antamisen strategioita jatkossa. Ollessaan vuorovaikutuksessa sosiaalisesti taitavien vertaisten kanssa, lapsi oppii myös vertaissuhteissaan miten emotionaalista tukea annetaan. (Burleson & Kunkel 2002, 83.)

Seuraavassa kappaleessa tarkastelen edelleen tukiprosessin osatekijöitä tuen tarpeen, tuen ilmaisemisen ja tuen vastaanottamisen näkökulmasta.

3.2.2 Tuen hakeminen

Saadakseen tukea yksilöt myös hakevat sitä kukin omalla tavallaan. Piercen ja kumppaneiden (1996, 14) mukaan tuen hakemista nähdään olevan kahdenlaista: yksilö voi pyytää apua suoraan tai pyytämisen sijaan keskittyä viestimään tavalla, joka ilmaisee avun tarpeen. Se, kumpaa yksilö käyttää, on sidoksissa tilanteeseen ja ympäristöön. Esimerkiksi yksilö voi hakea tukea suoraan pyytämällä, ennen kuin mitään on tapahtunut, jos hän tietää tukea tarvitsevansa.

Barbee, Rowatt & Cunningham (1998, 282-284) ovat tarkastelleet tuen tarvetta ilmaisevaa käyttäytymistä. Heidän mukaansa tuen tarvetta ilmaiseva käyttäytyminen voidaan jakaa suoraan tai epäsuoraan nonverbaaliseen ja verbaaliseen viestintään. Esimerkiksi kysyminen tai tuen pyytäminen, joka tarkoittaa ongelmasta puhumista tai siihen viittaamista, nähdään suorana verbaalisena tuen tarpeen ilmaisuna. Kun ongelmasta puhutaan yleisellä tasolla tai vihjaillen, on kyse epäsuorasta verbaalisesta tavasta ilmaista tuen tarvetta. Nonverbaalisia tuen tarpeen ilmaisuja ovat esimerkiksi katsekontakti, koskettaminen ja itku. Huokailu tai murjottaminen ovat esimerkkejä epäsuorista nonverbaalisista ilmaisuista. Erityisesti pienillä lapsilla nonverbaaliset ilmaisut ovat yleisiä. Esimerkkitilanteessa, jossa lapsi on selvästi hätäntynyt, hänen voidaan nähdä ilmaisevan suoraa avun pyyntöä itkulla.

Tuen hakeminen saattaa olla myös sidoksissa yksilön sosiaalisiin taitoihin, jotka eivät ole vielä täysin kehittyneet alle kouluikäisillä lapsilla. Tämän tutkielman kannalta olennaista on huomioida lasten yksilölliset taitoerot, jotka voivat olla samanikäisillä lapsilla hyvinkin suuria. Näin ollen yksilön sosiaaliset taidot voivat vaikuttaa siihen, miten yksilö hakee tukea vai hakeeko sitä ollenkaan. Kuten edellä on viitattu sosiaalisten taitojen hankkiminen ja kehittäminen sekä käsitys sosiaalisesta tuesta nähdään lähtevän usein perheen jäsenten varhaisesta vuorovaikutuksesta. Perheen jäsenten välinen vuorovaikutus saattaa siis vaikuttaa yksilön tapaan hakea tukea kuin myös tapaan tukea toisia sekä ylipäänsä siihen hakeeko henkilö tukea tai onko hän valmis sitä antamaan muille. On esimerkiksi todettu, että luottavaiset yksilöt ovat alttiimpia hakemaan tukea toisilta kuin sellaiset yksilöt, jotka eivät ole yhtä luottavaisia. (Pierce ym. 1996, 12-13.)

Lapsi saa siis sosiaalisen tuen mallin jo kotoa. Mikäli kotoa tuttu positiivisen tuen ja kannustuksen ilmapiiri vallitsee myöhemmin myös päiväkodissa, voi se vahvistaa lapsen positiivista toimintaa entisestään. Olisikin mielenkiintoista tarkastella, miten lapsen käyttäytyminen mahdollisesti eroaa eri toimintaympäristöissä; miten lapsi käyttäytyy kotona suhteessa siihen miten hän käyttäytyy esimerkiksi päiväkodissa.

Jotta tutkittavasta ilmiöstä saataisiin mahdollisimman kattava kuvaus, olisi aina parempi, jos lasta voitaisiin havainnoida juuri niissä toimintaympäristöissä, joissa hän toimii normaalistikin.

3.2.3 Tuen antaminen

Tukea annettaessa tuen antajan tulisi kiinnittää huomiota seuraaviin asioihin: ensinnäkin siihen, haluaako toinen tukea vai ei, toiseksi minkälaista tukea tulisi antaa, ja kolmanneksi millaista tukea itse haluaa ja kykenee antamaan (Pierce ym. 1996, 15). Tukea tarvitseva lapsi saattaa kaivata halausta neuvojen sijaan tai konkreettista tukea, kuten apua motorisissa tehtävissä hellien empatian osoitusten sijaan. Tuen antaminen ei luonnollisestikaan ole näin mustavalkoista; tukea tarvitseva henkilö saattaa toki kaivata yhtäaikaisesti niin empatiaa, neuvoja kuin konkreettista tukea.

Tuen antajan tulisikin ymmärtää, mitä tukea tarvitseva haluaa, ja samanaikaisesti myös punnita omia voimavarojaan ja mahdollisuuksiaan antaa tietynlaista tukea. Sen välille, mitä tukea tarvitseva haluaa, ja mitä tuen antaja voi antaa voikin helposti syntyä ristiriita. (Pierce ym. 1996, 15.)

Pienillä lapsilla taidot eivät välttämättä riitä kovinkaan syvälliseen pohdintaan siitä, kuinka suuret voimavarat heillä on kulloinkin käytössään, ja siksi tämän tutkielman kannalta on olennaisempaa tarkastella sitä, miten tukea annetaan ja millaisissa tilanteissa sitä annetaan. Lisäksi voidaan tarkastella kuinka monipuolisesti lapsi tukea ilmaisee.

Cassidy (2003, 204) kollegoineen on tutkinut tuen antamista lasten vertais-suhteissa havainnoimalla prososiaalista käyttäytymistä päiväkodin vapaiden leikki-tilanteiden aikana. He ovat jakaneet prososiaalisen käyttäytymisen leikki-tilanteissa kuuteen eri muotoon: 1) jakaminen (sharing), 2) auttaminen (helping), 3) yhteistyö (cooperating), 4) lohduttaminen (comforting), 5) kannustaminen (supporting) ja 6) vastaanottaminen (receiving). Jakaminen edellytti lapsen omassa käytössä olleen esineen tai tavaran antamista tai tarjoamista toiselle lapselle. Auttamista havainnoitiin, kun lapsi auttoi toista jakamalla informaatiota, pyytämällä apua toiselle lapselle tai kannustamalla vertaistaan meneillään olevan toiminnon aikana. Yhteistyöksi nähtiin lasten yhteinen toiminta, josta molemmat hyötyivät. Lohduttamiseksi tulkittiin apua tarvitsevan, stressaantuneen vertaisen verbaalinen tai fyysinen rauhoittelu (consolation). Kannustamista tutkimuksessa havainnoitiin, kun lapsi antoi positiivisia kommentteja vertaisten tekemisistä. Vastaanottamisena nähtiin tilanteet, joissa lapsi sai toiselta esimerkiksi lohtua, apua, tukea tai anteeksipyyntöä.

Yleisimmät prososiaaliset toiminnot olivat yhteistyö, auttaminen ja jakaminen. Lohduttamista ja kannustamista esiintyi vain harvoin. Tutkijat tulkitsivat tämän osittain johtuvan siitä, ettei luokassa havainnointihetkellä ollut häiriökäyttäytymistä, tai jos oli, niin opettajan väliintulon johdosta se saatiin loppumaan. Positiivinen käyttäytyminen oli usein verbaalista, joten niille lapsille, jotka olivat kielellisesti taitavia, oli ”helpompaa” ilmaista itseään positiivisesti.

Päiväkoti-ikäiset lapset käyttävät monenlaisia nonverbaalisia keinoja tuen ilmaisuun, kuten taputtelua, halausta ja koskettelua. Nonverbaalisten keinojen ohella lapset käyttävät myös yksinkertaisia verbaalisia ilmaisuja, kuten *"Ei haittaa!"* (Clark ym. 2008, 320.) Nonverbaalisilla viesteillä, kuten kasvojen ilmeillä, kehon liikkeillä ja fyysisellä läheisyydellä onkin tärkeä viestinnällinen merkitys lasten vuorovaikutuksessa (Erwin 1993, Koivula 2010, 28 mukaan). Jo 2-vuotiaiden lasten on havaittu osoittavan näitä emotionaalisen tuen muotoja vertaisilleen.

Päiväkodissa tehdyssä tutkimuksessa havainnoitiin alle kolmevuotiaiden lasten ryhmää, jossa esiintyi tutkijoiden mukaan paljon prososiaalista käyttäytymistä. Lapset osoittivat toisilleen empatiaa, auttoivat toista havaitessaan toisen olevan avun tarpeessa, samoin kuin lohduttivat usein koskettamalla, halaamalla tai silittämällä. He myös osoittivat pystyvänsä esimerkiksi jakamaan omia lelujaan vertaisilleen. (Halonen & Lehtinen 2001, 93-94.) Myös Sääskilahden (2010) tutkimuksessa on vahvistunut tulos alle kolmevuotiaiden lasten kyvystä prososiaalisuuteen.

Burleson ja Kunkel (2002, 79) ovat selvittäneet kodin ja vertaisten vaikutusta lapsen kykyyn antaa emotionaalista tukea. Tutkimukseen osallistui 51 ensimmäisen ja kolmannen luokan oppilasta sekä heidän äitinsä. Tutkimuksessa mitattiin lapsen emotionaalisen tuen taitoja kolmesta eri näkökulmasta: lohduttamisen taito (comforting skill), kyky tunnistaa ja ymmärtää toisen tunnetilaa ja sen syitä (affective perspective-taking skill) sekä toisen asemaan asettumisen taitoa (social perspective-taking ability).

Lohduttamisen taitoon liittyvät kysymykset kysyttiin sekä lapsen äidiltä, että lapsen itsensä valitsemalta kolmelta lähimmältä luokkatoverilta. Kuvitteellisten tilanteiden avulla testattiin toisen asemaan asettumisen taitoa. Lapsille esitettiin kaksi tarinaa. Ensimmäisessä tarinassa vertainen josta lapsi piti, toimi tätä loukkaavalla tavalla ja toisessa vertainen, josta hän ei pitänyt, jätti

tämän kutsumatta juhliinsa. Molemmissa tapauksissa lapsen piti kertoa, miksi toveri oli toiminut kyseisellä tavalla, ja mitä tämä oli ajatellut ja tuntenut näin toimiessaan. Niin ikään äitien lohduttamisen taitoa testattiin kahden kuvitteellisen tilanteen avulla. Äideiltä kysyttiin, miten he lohduttaisivat lastaan kyseisissä tilanteissa. Myös vertaisten lohduttamisen taitoja tarkasteltiin. (Burleson & Kunkel 2002, 86-87.)

Tuloksista kävi ilmi, että äidin ja vertaisten lohduttamisen taidot edistivät lapsen kykyä tuottaa lohduttavia ja ymmärtäväisiä viestejä. Äidin ja vertaisten lohduttamisen taidoilla nähtiin olevan erityistä vaikutusta lapsen lohduttamisen taitojen kehittymiseen. Vertaisten lohduttamisen taidoilla nähtiin lisäksi olevan yhteys lapsen kykyyn ymmärtää sosiaalisessa tilanteessa toisen osapuolen tunteiden syitä. Burleson ja Kunkel (2002, 91) näkevät todennäköisen yhteyden vanhempien tavalla ilmaista lohdutusta lapselleen siihen, kuinka lapsi myöhemmin tarjoaa lohdutusta ja emotionaalista tukea vertaisilleen.

Farver & Branstetter (1994) ovat tutkineet, miten päiväkotikäiset lapset reagoivat vertaistensa itkuun. Tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella tuen ilmaisujen yksilöllisiä eroja. Havainnointitutkimukseen osallistui yhteensä 52 päiväkotikäistä lasta. Tutkija havainnoi päiväkotiryhmän vapaita leikkitilanteita sisällä ja ulkona. Itkutilanteet kirjattiin ylös kuvaamalla tilanteet mahdollisimman tarkasti: mistä itku sai alkunsa, miten itkijä käyttäytyi, miten lähistöllä olevat lapset reagoivat vertaisen itkuun tai jättivät reagoimatta, ja miten opettaja tai hoitaja mahdollisesti reagoi tilanteeseen.

Lasten havaittiin reagoivan vertaisen itkuun yleisimmin lähestymällä tilannetta ja katselemalla. Lapset myös lohduttivat itkevää vertaistaan sekä kommentoivat tilannetta. Kenenkään lapsista ei havaittu kiusaavan vertaistaan, vaikka osa lapsista ei näyttänyt reagoivan itkevään vertaiseensa millään

lailla. Farver & Branstetter (1994, 334) ovat arvioineet yksilöllisten ominaisuuksien vaikuttavan siihen, kuinka lapsi reagoi vertaisensa itkuun; prososiaaliseen käyttäytymiseen vaikutti lapsen temperamentti, vuorovaikutustyyli sekä itse vertaissuhteen tyyppi.

3.2.4 Tuen vastaanottaminen

Tuen vastaanottaminen on joidenkin tutkijoiden mukaan tietoista. Tietoisuudella tarkoitetaan tässä sitä, että tuen saaja huomioi toisen henkilön tukea ilmaisevan käyttäytymisen selviytymisprosessia mahdollisesti helpottavana tekijänä. Tästä esimerkkinä ovat tilanteet, joissa yksilö kokee antavansa tukea, mutta tuen kohde ei tunnista toisen henkilön käyttäytymisen ilmaisevan tukea, jolloin tarjottu tuki ei välttämättä ole relevanttia tuen saajan kannalta. (Pierce ym. 1996, 17-18.) Varsinkaan pieni lapsi ei todennäköisesti tiedosta saavansa tukea, eikä näin ollen myöskään pysty päättämään vastaanottaako tukea vai ei.

Kuten aiemmin esitellystä kirjallisuuskatsauksesta käy ilmi, on sosiaalista tukea tutkittu isolta osin tuen antamisen näkökulmasta. Tuen vastaanottamiseen liitetään tuen saajan kokemus tuesta, joten tätä on varsinkin pienillä lapsilla vaikea tutkia.

Tuen vastaanottaminen on kuitenkin sosiaalisen tuen prosessin kannalta oleellinen tarkastelun kohde, sillä tutkijan on tärkeää ymmärtää mitä tukiprosessissa kaiken kaikkiaan tapahtuu.

3.2.5 Sosiaaliset suhteet tuen lähteinä

Vaikka tässä tutkielmassa tutkimuksen painopiste onkin lasten vertaissuhteissa, on hyvä huomioida, että etenkin pienillä lapsilla on olemassa paljon muitakin läheisiä sosiaalisia suhteita mahdollisina tuen lähteinä. Kuten aiemmin on tuotu esille, lapsen ensimmäiset sosiaalisen tuen kokemukset syntyvät usein äiti-lapsisuhteessa. Tässä kappaleessa tarkastelenkin sosiaalisia suhteita tuen lähteinä. Mitä vanhemmaksi lapsi kasvaa, sitä tärkeämmäksi muodostuvat vertaissuhteet ja niissä saatu tuki.

Sosiaalisten suhteiden tutkimus on edistynyt viime vuosina perinteikkäästä lapsi-vanhempisuhteeseen keskittyvästä tutkimuksesta kohti muiden suhteiden tärkeyttä lasten sosiaalisessa ympäristössä. Kirjallisuudessa arvioidaan muun muassa vertaisten vaikutuksella olevan vahva yhteys lapsen psykologiseen sopeutumiseen (adjustment). Tutkimuksista käy ilmi, että jo varhaislapsuudessa lapsi saa tukea monista eri lähteistä. Sosiaalisista suhteista saatua tukea on lapsilla havainnoitu ikäryhmittäin. Nämä tutkimukset osoittavat, että esikoulu-ikäisten lasten tärkein sosiaalisen tuen lähde on oma perhe ja läheiset perheen jäsenet. Vanhemmat lapset ja nuoret nimeävät tuen lähteiksi jo laajemman piirin, kuten ystävät, perheen jäsenet ja lähisukulaiset (extended family). Tutkijat painottavat ystävien merkitystä nuorten, erityisesti teini-iässä olevien nuorten, sosiaalisen tuen lähteenä. (Levitt M., Levitt J., Bustos, Crooks, Santos, Telan, Hodgetts & Milevsky 2005, 399.)

Fabes, Martin & Hanish (2009, 46) ovat jakaneet vuorovaikutussuhteet negatiivis- ja positiivissävytteisiin suhteisiin. Jotta varhaisia ihmissuhteita, niiden moninaisuutta ja vaikutusta lasten elämään ymmärrettäisiin paremmin, on tärkeää huomioida vertaisten vuorovaikutusta, ja sen muuttamista eri tilanteissa. Mitä vanhemmaksi lapsi kasvaa, sitä moninaisempia taitoja hän tarvitsee ylläpitääkseen vertaissuhteitaan.

Hartup (1989, 121) on jakanut ihmisen sosiaaliset suhteet vertikaalisiin ja horisontaalisiin vuorovaikutussuhteisiin. Vertikaalisella suhteella tarkoitetaan suhdetta, jossa toinen on voimakkaampi ja omaa sosiaalisen valta-aseman suhteessa lapseen (esimerkiksi juuri vanhemman ja lapsen välinen). Vertikaalisen vuorovaikutussuhteen merkitys korostuu erityisesti varhaislapsuudessa. Lapsen kasvaessa ja kehittyessä tulee horisontaalisista vuorovaikutussuhteista lapselle yhä merkityksellisempiä. Esimerkkinä horisontaalisista vuorovaikutussuhteista ovat lapsen vertaissuhteet, joissa toinen osapuoli on suunnilleen samalla tasolla kognitiivisesti, emotionaalisesti ja sosiaalisesti. Sisarusten välisissä suhteissa voidaan puhua vertaissuhteiden eli horisontaalisten vuorovaikutussuhteiden sijaan myös vertikaalisista suhteista, näin esimerkiksi tilanteessa, jossa sisarusten iät ovat 3 ja 1 vuotta. On myös todisteita siitä, että suurimmassa osassa kulttuureita vanhempi sisarus on mallina nuoremmalle. Mitä ilmeisemmin vanhempi sisarus myös hoitaa ja hoivaa nuorempaansa. Myös sisaruussuhde on vastavuoroinen, ja sen käyttäytymisrakenne riippuu molemmista osapuolista yhtä paljon.

On oleellista ymmärtää, että sosiaalisen tuen lähteet muuttuvat lapsen kehityksen myötä. Luonnollisesti vertaisista tulee merkittävämpiä tuen lähteitä kuin esimerkiksi lähisukulaisista. Lapsinäkökulmasta tarkasteltuna sosiaalisen tuen lähteinä ovat toimineet niin omat vanhemmat, isovanhemmat, sisarukset, vertaiset, lähisukulaiset, opettajat kuin hoitajatkin.

3.3 Vuorovaikutustaidot sosiaalisen tuen näkökulmasta

Kuten Laaksosen (2010) kokoamasta lasten vuorovaikutustaitoja tutkivasta kirjallisuuskatsauksestakin käy ilmi, on sosiaalisen tuen ilmenemistä lasten vertaissuhteissa mahdotonta tutkia ilman, että otetaan huomioon lapsen kokonaisvaltainen kehitys taitokysymyksineen, ja se missä kontekstissa taitoja ja ilmiötä milloinkin tarkastellaan.

Myös se, että vuorovaikutuskumppani on aikuisen sijaan lapsi, tuo oman värinsä vuorovaikutussuhteen luonteeseen. Lapsen toiminnan taustalla vaikuttavat vuorovaikutustilanteiden jatkuva ennakointi ja tulkinta erilaisten sosiaalisten vihjeiden perusteella. Vuorovaikutustaidot ovat tärkeä osa vuorovaikutustilannetta. Mitä paremmat vuorovaikutustaidot lapsella on, sitä monipuolisemmin hän voi toimia vertaissuhteissaan tuen antajana ja tuen saajana.

Seuraavaksi tarkastelen sosiaalisen tuen henkilökeskeisyyttä, jossa vastavuoroisuuden ja taitojen merkitys korostuu entisestään.

Sosiaalisen tuen henkilökeskeisyys

Burleson (2010) on määritellyt lohduttavan viestinnän sanomiksi, joiden tavoitteena on vähentää/lieventää toisen tuntemaa emotionaalista stressiä. Viime vuosien aikana Burleson työryhmineen on kehittänyt teoriaa niin sanotun kaksoisprosessoinnin (dual-process) mallin avulla, joka pyrkii vastaamaan muun muassa kysymyksiin *miten, milloin ja miksi lohduttavilla sanomilla on positiivinen tai negatiivinen vaikutus vastaanottajaan*. He ovat pohtineet myös sitä, miten yksilö voi vaikuttaa toisen emotionaaliseen tilaan ainoastaan puhumalla toiselle. Lohduttamisen tavoitteena on muuttaa toisen tunnetilaa henkilön ollessa vihainen, ahdistunut, surullinen tai muuten hermostunut. Tehokas lohduttaminen saa vastaanottajan tuntemaan olonsa ainakin hetkellisesti paremmaksi. Burleson alleviivaakin seuraavan teoreettisen kysymyksen tärkeyttä: *Miten yksilö voi muuttaa toisen tunnetilaa?* Kun kysymystä tarkastellaan tuen antajan näkökulmasta, ei pelkkä hyvä aikomus lohduttamiseen tee lohduttamisesta vielä tehokasta, vaan *tuen antajan on oltava niin ikään tietoinen tuen eri strategioista ja osattava myös kohdentaa ne oikein*.

Burleson luokittelee supportiiviset sanomat henkilökeskeisen viestinnän (person-centered communication) konseptin mukaan kolmeen eri luokkaan: 1) matalan henkilökeskeisyyden (low-person-centered), 2) kohtalaisen henkilökeskeisyyden (moderated-person-centered) ja 3) vahvan henkilökeskeisyyden (high-person-centered) sanomiin.

Matalan henkilökeskeisyyden sanomat voivat olla esimerkiksi toista kritisoivia; tuen antaja kertoo tuen vastaanottajalle, kuinka hänen pitäisi tuntea ja toimia. Kun viestit luokitellaan kohtalaisen henkilökohtaisuuden sanomiksi, tuen antaja pyrkii esimerkiksi selittämään tuen vastaanottajaa stressaavaa tilannetta. Selityksen tarkoituksena on vähentää toisen stressiä. Vahvaa henkilökeskeisyyttä ilmentää tuen antaja, joka ei kritisoi eikä pyri selittämään, vaan auttaa vastaanottajaa itse ilmaisemaan tunteensa ja jäsentämään, miksi hän mahdollisesti näitä tunteita tuntee. (Burleson 2010, 162.)

Teorian testauksessa Burleson (2010) työryhmineen on onnistunut todentamaan, että vahvasti henkilökeskeiset sanomat ovat monisäikeisempiä ja kehittyneempiä kuin matalan henkilökeskeisyyden sanomat. Teoreetikoiden mukaan aikuiset ja nuoret aikuiset ymmärtävät vahvan henkilökeskeisyyden sanomia paremmin kuin nuoret ja lapset. Myös Jones (2004, 344) pitää onnistuneena tuen antajana henkilöä, joka osaa ilmaista tukea kunkin tilanteen edellyttämällä tavalla, on motivoitunut auttamaan tuen tarvitsijaa, ja osaa kohdentaa tukiviestejä tilanteen vaatimalla tavalla.

Vanhemmilta päiväkotilapsilta löytyy jo kykyä tuottaa verbaalisia tukiviestejä ja kohdentaa niiden sisältöä, vaikka he eivät niin täysin tarkoituksenmukaisesti tekisikään. Esikouluikäinen voi esimerkiksi kysyä itkevältä vertaiseltaan, miksi hän itkee, ja näin ollen antaa vertaiselleen mahdollisuuden kertoa omista tuntemuksistaan. Tuen vastaanottaja puolestaan saa tässä tapauksessa mahdollisuuden purkaa pahaa oloaan kertomalla

toiselle syyn itkuun. Toki esimerkki on hyvin yksinkertainen, ja tietyssä hetkessä tapahtuva, eikä kyseisillä tukisanomilla välttämättä olisi pitkäaikaisia vaikutuksia lapsen elämässä, mutta toistuessaan vastaavat tukea ilmaisevat tilanteet ovat tärkeänä osana luomassa supportiivista ilmapiiriä kulloisessakin lapsiryhmässä.

Burleson & Kunkel (2002, 81) ovat tutkineet lasten vuorovaikutustaitoja sosiaalisen tuen ilmaisun alueella. Heidän mukaansa kehittyvän lapsen tulee hallita useita eri taitoja ennen kuin hän kykenee osoittamaan ymmärtäväistä tukea. Ennen kaikkea lapsen pitää pystyä tulkitsemaan toisen tunteita ja tunnetilaa, johon tarvitaan sosiaalista havainnointikykyä. Kyetäkseen ilmaisemaan emotionaalista tukea, lapsen tulee osata ilmaista sitä monella eri tasolla, niin verbaalisesti kuin nonverbaalisestikin. Toisen lohduttamiseen ja auttamiseen ei riitä pelkkä kyky ilmaista tukea, vaan tuen antajan pitää olla myös motivoitunut auttamaan. (Burleson & Kunkel 2002, 81.) Olennaista vuorovaikutustaitojen rinnalla on huomioida lapsen persoonallisuuspiirteiden, temperamentin ja statuksen merkitys vertaissuhteissa (esim. Eisenberg, Vaughan & Hofer 2009, 474-475; Farver & Branstetter 1994).

Laaksonen (2010, 16) on koonnut lasten vuorovaikutustaitoja kartoittavassa kirjallisuuskatsauksessaan yhteen viisi taitokategoriaa: 1) taito osallistua positiiviseen vuorovaikutukseen, 2) taito osoittaa empatiaa ja hallita tunteita, 3) taito käyttäytyä prososiaalisesti, 4) taito saavuttaa omia tavoitteita vuorovaikutuksessa ja 5) taito ymmärtää ja keskustella toisen kanssa. Näitä taitoja lapsi tarvitsee muodostaessaan sosiaalisia suhteita ja pitäessään niitä yllä.

Lapset kehittävät ja oppivat vuorovaikutustaitoja myös vertaissuhteissaan (Girolametto & Weitzman 2007, 93). Tyypillisesti kehittyneillä lapsilla vuorovaikutustaidot (peer interaction skills) alkavat kehittyä varhaislapsuudessa lapsen ollessa 1-2-vuotias (Girolametto & Weitzmann 2007, 94).

Kolmeen ikävuoteen mennessä lapsi pystyy jo luomaan ja ylläpitämään vuorovaikutussuhteita, ja käyttäytymään prososiaalisesti eli kykenee esimerkiksi yhteistyöhön toisten kanssa.

Hartupin (2009, 47) näkemyksen mukaan lapsi tarvitsee useita taitoja osallistuakseen vastavuoroisuutta ja vuorovaikutusta vaativaan leikkiin vertaistensa kanssa. Hänellä on oltava ainakin seuraavia taitoja: positiivisen tunteen ilmaisu (hymy), toisen leikkikaveriksi liittyminen, prososiaalinen käyttäytyminen (yhteistyö, jakaminen), myöntymisen ja kyky leikkiin (vaatii vuoron antamista toiselle ja vuoron ottamista itselle). Nämä ovat kriittisiä osatekijöitä lapsen onnistuneelle vuorovaikutussuhteelle. Mitä vanhemmaksi lapsi kasvaa, sitä moninaisempia taitoja hän tarvitsee ylläpitääkseen vertais-suhteitaan.

Vuorovaikutustaitoja on lasten keskuudessa mitattu myös käyttämällä seuraavassa esiteltäviä taitomittareita. Taitomittareita on käytetty useimmiten muiden sosiaalista tukea mittaavien mittareiden ja menetelmien, kuten havainnoinnin ja haastattelun, rinnalla.

Taitomittarit

Yliherva (2009) kollegoineen on tutkinut Children's Communication Checklist'n (CCC) avulla suomenkielisten tyypillisesti kehittyneiden 4-6-vuotiaiden lasten viestintätaitoja. Tutkimuksessa tarkasteltiin myös tyttöjen ja poikien välisiä mahdollisia kielellisiä eroja. Viestintätaidot oli luokiteltu eri asteikoille, joilla lapsia verrattiin ikäryhmittäin ja sukupuolen mukaan ristiin. Tutkimuksessa tiedonlähteenä olivat lasten vanhemmat. Tutkimus osoitti, että CCC-mittari sopii myös 3-vuotiaiden lasten arviointiin. (Yliherva ym. 2009, 235)

Tutkimukseen osallistui yhteensä 122 pohjoissuomalaisen maakunnan lasta, joista suurin osa oli päiväkodissa. Tutkimukseen käytettiin 9-asteikkoista kyselyä. Kyselyn asteikot oli jaoteltu seuraavasti: puhe (speech), syntaksi (syntax), epäsopivat aloitukset (inappropriate initiation), koherenssi (coherence), stereotyyppinen kieli (stereotyped language), sisällön tuottaminen (use of context), suhde (rapport), sosiaaliset suhteet (social relationships) ja mielenkiinnon kohteet (interests). Puhetta tarkasteltiin muun muassa ääntämisen, puheen sujuvuuden ja kieliopin oikeellisuuden näkökulmasta.

Ikäryhmittäin mitattuna tulokset olivat luonnollisessa suhteessa lapsen kehitykseen. Tutkimuksessa ei myöskään havaittu oleellisia sukupuolieroja tyttöjen ja poikien välillä. Ainoa ero nähtiin mielenkiinto-asteikolla, jossa poikien tulokset olivat tyttöjen tuloksia heikompia.

Tutkijat arvioivat, että mikäli tiedonlähteenä olisi käytetty lasten vanhempien sijaan päiväkodin opettajia, olisi aineisto voinut olla yksityiskohtaisempaa. Tutkimuksesta nähtiin olevan apua kartoitettaessa mahdollisia viiveitä lapsen kielellisessä kehityksessä. Viestintätaitoja arvioitaessa on tärkeää huomioida mahdolliset kulttuuriset erot. Tutkimukseen osallistuvista 3-vuotiaista lähes kaikki olivat jo päiväkodissa, joka voi osaltaan edistää viestintätaitojen varhaisempaa kehitystä, mikä ei välttämättä olisi mahdollista kaikissa kulttuureissa. (Yliherva ym. 2009, 243-245.) Kulttuurien eroista esimerkkinä voidaan mainita Nakamuran (2001, 15) tutkimus, jossa japaninkielisillä jo 3-vuotiailla päiväkotikäisillä lapsilla osoitettiin mm. sanastollisia eroja tyttöjen ja poikien välillä.

Social Skills Rating System (SSRS)

Social Skills Rating System (SSRS) mittaa sosiaalisia taitoja (kuten yhteistyökykyä ja kykyä osoittaa empatiaa) sekä ongelmallista käyttäytymistä (kuten esimerkiksi sisäänpäin kääntyneisyyttä ja yliaktiivisuutta). Mittari on jaoteltu tietolähteen mukaan: vanhemmat, opettaja ja oppilas. Luonnollisena tiedonlähteenä koululaisten tai esikoululaisten tutkimuksessa pidetään opettajaa (Perdue ym. 2009, 1088.) SSRS mittaria on käytetty useissa lapsitutkimuksissa myöhemmin luvussa 4 esiteltävien sosiaalista tukea mittaavien mittarien rinnalla. Opettajan täyttämässä kyselyssä mitataan erityisesti koululaisten sosiaalisia taitoja, ongelmakäyttäytymistä ja koulu-menestystä (ks. Fabes, Martin & Hanish 2009, 49; Malecki & Demaray 2003, 237).

Kuten edellä on käynyt ilmi, on lasten vertaissuhteiden tutkiminen hyvin haasteellista ja edellyttää perusteellisesti mietittyä ja kuhunkin tilanteeseen sopivaa tutkimusmenetelmää, jotta tutkittavasta ilmiöstä saataisiin mahdollisimman luotettavia tuloksia.

Seuraavassa kappaleessa avaan kirjallisuuskatsaukseni aineistosta nousseita tutkimusmenetelmiä ja mittareita, joita on käytetty erityisesti lapsiryhmien, lasten vertaissuhteiden, lasten prososiaalisen käyttäytymisen, sosiaalisen tuen taitojen ja ilmenemisen tutkimuksissa. Tämän jälkeen kuvaan sosiaalisen tuen prosessia laatimani havainnointikehikon avulla.

4 SOSIAALISEN TUEN HAVAINNOINTIMITTARIN KEHITTÄMINEN

Tässä luvussa tavoitteenani on valottaa, miten sosiaalista tukea on tutkittu tai miten sitä voitaisiin tutkia lasten ollessa tutkimuksen kohteena. Kirjallisuuskatsaukseni osoitti, että tutkimus päiväkotikäisten lasten vertaissuhteista ja vuorovaikutuksesta on monitieteellistä. Sosiaalista tukea on tutkittu paljon eri konteksteissa, mutta vain vähän nimenomaan lasten välisissä vertaissuhteissa. Koska viestinnän alan sosiaalisen tuen tutkimus tarkastelee ilmiötä pääosin aikuisten tai nuorten näkökulmasta, on näistä tutkimuksista saadun tiedon tavoitteena tuoda lähinnä vertailukohtaa lapsista tehdyille monitieteelliselle tutkimukselle.

Lapset tutkimuskohteena

Lasten ollessa tutkimuskohteena tutkijan tulee kiinnittää erityistä huomiota tutkimusmenetelmän valintaan. Lehtinen (2000) pitää tärkeänä lähtökohtana lapsuustutkijoille, että kohderyhmää pyritään tutkimaan mahdollisimman suoraan ja sellaisilla tutkimusmenetelmillä, jotka mahdollistavat tiedon tuottamisen lapsilta itseltään. Lapsia koskevassa tutkimuksessa aineisto on arjessa syntynyttä tai tutkimusta varten tuotettua materiaalia. Karlsson (2010, 127) on samoilla linjoilla Lehtisen kanssa ja jakaa tutkimusaineiston neljään eri tyyppiin: 1) suoraan informanteilta eli lapsilta tai heidän kanssaan toimivilta aikuisilta saatu tieto, joko välillisesti tuotettua (esim. haastattelut, muisteleminen) tai osa eletyssä nykyhetkessä syntynyttä aineistoa (esim. toiminnan seuraaminen/havainnointi, videoinnit, kokeellinen tutkimus), 2) lasten tuotosten kautta saatu tieto, jolloin esimerkiksi kootaan lasten kertomuksia, kirjoitelmia, rakennelmia, sävellyksiä, esityksiä, valokuvia tai piirroksia, 3) asiakirjat, kuten ohjaavat tekstit, lait, asetukset, tilastot ja historialliset dokumentit.

Nämä lähtökohdat huomioonottaneena tutkielmassa myöhemmin esiteltävä havainnointikehikko perustuu arjessa syntyvän aineiston keräämiseen ja sen tarkoituksena on auttaa systemaattisesti havainnoimaan lapsia toimijoina nimenomaan arjen eri toimintaympäristöissä.

Fabes, Martin & Hanish (2009, 48-51) ovat kuvanneet, miten ja mitä lasten vertaissuhteissa ja käyttäytymisessä voidaan mitata. Kyselyt ovat haasteellisia pienten lasten vastattavaksi, sen sijaan kyselyihin voivat vastata lasta havainnoidessaan esimerkiksi opettajat, vanhemmat tai vanhempi lapsi itse. Kognitiiviset ja verbaaliset taidot pitää olla lapsella riittävän hyvät, jotta voidaan saada valideja kyselytuloksia (mahdollisia vanhemmilla ja teini-ikäisillä). Vanhemmat lapset voivat raportoida omasta ja toisten käyttäytymisestä vertaissuhteissaan, sillä he usein tietävät enemmän toistensa elämästä kuin heidän lähipiiriinsä kuuluvat vanhemmat.

Kun vanhemmilla lapsilla ymmärrys, erilaiset sosiaaliset taidot ja itsestäkertominen edesauttavat erilaisten tutkimusmenetelmien käyttöä, pienten lasten vastaavia pitkällä aikavälillä verrattavia tutkimusmenetelmiä on vaikea tuottaa (Sebanc 2003, 251). Tyypillisimmin lasten käyttäytymistä ja vuorovaikutustaitoja on tutkittu havainnoimalla ja erilaisilla mittareilla (Fabes, Martin & Hanish 2009, 48). Havainnointi tutkimusmenetelmänä auttaa ymmärtämään lasten vertaissuhteiden vuorovaikutusprosesseja (Hartup 2009, 46).

4.1 Sosiaalisen tuen tutkimusmenetelmät

Sosiaalisen tuen tutkimusmenetelmää valittaessa on huomioitava tarkasteltavan tuen tyyppi. Se, ollaanko tutkimassa saatavilla olevaa, havaittua (perceived) tukea, saatua (received) tukea vai toteutunutta (enacted) tukea, vaikuttaa oleellisesti tutkimusmenetelmän valintaan. Havaitun tuen

tutkimuksessa käytetään yleisesti erilaisia arviointimittareita muun muassa haastattelun tukena (ks. esim. Malecki & Demaray 2002). Kuten Goldsmith (2004) on esittänyt, ei toteutuneenkaan tuen tutkimus ole ongelmaton. Vaikka on löydetty todisteita toteutuneen tuen positiivisista vaikutuksista, monet tutkimukset osoittavat myös vaikutusten olevan heikkoja tai vaikeasti tulkittavia, ja joissain tapauksissa tuella ei ole nähty olevan minkäänlaista vaikutusta. Havainnoinnin tarkoituksena onkin kuvata ja ymmärtää ilmiötä, ei niinkään tulkita tuen vaikutuksia. Tämän tutkielman kannalta olennaista on *supportiivisen viestinnän näkökulma, joka tarkastelee sosiaalisen tuen ilmiötä nimenomaan havainnoitavissa olevana viestintäkäyttäytymisenä, jossa korostuu viestintäprosessi ja siinä erityisesti vastavuoroisuus.*

Vaikka lasten havainnointi onkin haasteellista, antaa esimerkiksi päiväkotitilanteissa ideaaliset puitteet monenlaisen tiedon keräämiseen lapsen arjesta. Päiväkodissa lapsia voidaan havainnoida niin vapaiden leikkitilanteiden aikana sisällä ja ulkona, kuin ohjatun toiminnan puitteissa. Lapset ovat aktiivisia ja liikkuvat paljon, he myös leikkivät usein yksinään, jolloin lasten keskinäistä vuorovaikutusta voi olla haasteellista havainnoida johdonmukaisesti ja systemaattisesti (Fabes, Martin & Hannish 2009, 55.)

Koska päiväkodeissa lasten ikä vaihtelee yhdestä kuuteen vuoteen, on otettava huomioon, ettei esimerkiksi haastattelu sovellu 1-vuotiaan tutkimiseen. On kuitenkin tilanteita, joissa olisi tärkeää saada lapsen näkökulma tutkittavaan ilmiöön, jolloin tutkijan on mietittävä, miten ja millaisia asioita lapsilta kannattaa ja voi kysyä.

Mikäli tutkimustietoa kerätään lasten arjesta päiväkodin ulkopuolella, liittyy siihenkin haasteita. Jos perheessä on yksi lapsi, jolla ei ole sisaruksia vertaisina, viettää hän useimmiten suurimman osan vapaa-ajastaan vanhempiensa tai muiden hoitajien seurassa. Työssäkäyvien lasten vanhempien elämä on usein kiireistä, eikä perheiden sosiaaliselle elämälle riitä välttämättä aikaa,

jolloin lapsi saattaa nähdä vertaisiaan vain esimerkiksi vanhempiensa kanssa ulkoillessaan puistossa tai kyläilyjen aikana. Näin ollen systemaattisen havainnointimateriaalin keruu saattaa olla hankalaa ja viedä paljonkin aikaa.

Havainnointi ja haastattelu

Havainnointi on paljon käytetty aineistonhankintamenetelmä, jonka tarkoituksena on koota tietoa tutkittavasta ilmiöstä sitä seuraamalla ja havaintoja tekemällä. Havainnot kohdistuvat ihmisten käyttäytymiseen ja toimintaan. (Lähdesmäki, Hurme, Koskimaa, Mikkola & Himberg, 2009.) Tässä tutkielmassa havainnointi kohdistuu siihen, miten sosiaalinen tuki ilmenee lasten välisissä vuorovaikutustilanteissa vertaisten kanssa.

Pienten lasten havainnointimenetelmät keskittyvät prosesseihin, joita esiintyy havainnoitavan vuorovaikutuksen puitteissa. Esimerkiksi opettajia pidetään hyvänä tiedonlähteenä havainnoitaessa esikouluikäisiä lapsia. (Sebanc 2003, 251.)

Haastattelua käytetään usein siinä tapauksessa, kun halutaan selvittää lapsen näkökulmia tutkittavasta ilmiöstä (Karlsson 2010, 128). Ennen kuin lasta haastatellaan tutkijan tulee huolehtia siitä, etteivät kysymykset ole liian vaikeita, ongelmallisia tai stressaavia lapsille. Tutkijalla on myös velvollisuus kuunnella, havainnoida ja tulkita lapsen halukkuutta osallistua tutkimukseen. Hänen pitää myös tarkistaa, minkälainen tunne lapsella on haastattelun lopussa. Tärkeää on myös, että lapselle jää haastattelun lopussa hyvä mieli, ja että häntä kiitetään haastattelusta. (Kyrönlampi-Kylmänen 2010, 210.)

Kysymyksiin vastaaminen voi lapsesta olla jännittävää, hän saattaa myös keksiä täysin oman todellisuuden, ja alkaa vastaila oman mielikuvituksensa mukaan. Seuraavassa arjen esimerkki kyselyhetkestä ja siitä, kuinka nopeasti pienen lapsen mielenkiinnon kohde muuttuu. Esimerkissä esiintyvien lasten nimet on muutettu.

Katselimme Aaron kanssa päiväkodissa otettua valokuvaa, jossa samassa pienten, alle 3-vuotiaiden, ryhmässä oleva tyttö Iida on kumartuneena Aaroa kohti, ja näyttäisi siltä, että Aaro olisi kohta saamassa halauksen. Kysyn Aarolta: "Mitä Iida tekee?" Hän katselee kuvaa hetken ja sanoo: "Ei saa töniä Iidaa!" Vastaan, ettei ketään saisi töniä. Seuraavaksi hän silittää omaa poskeaan ja sanoo lempeällä äänellä: "Aai" ja huutaa samassa kuullessaan ulkoa koneen äänen: "METSÄKONE!! Iii-iso metsäkone!!" Yritykseni jatkaa keskustelua Iidan mahdollisesta halauksesta tyrmätään riuhtomalla minua kohti ikkunaa: "Haluu metsäkone!"

Muut menetelmät

Kirjallisuuskartoituksessani tuli esiin myös monia tutkimuksia, joissa oli käytetty sosiometristä mittaria. Sosiometrisessä tutkimuksessa tutkija pyytää lasta valitsemaan esimerkiksi kolme luokkatoveria, joista pitää eniten ja kolme, joista pitää vähiten (esim. Cassidy ym. 2003, 193). Sosiometrisen mittarin käyttö oli yleistä varsinkin esikoululaisia ja koululaisia tutkittaessa. Menetelmä ei kuitenkaan mittaa suoranaisesti sosiaalista tukea vaan luokittelee ennemminkin lasten sosiaalisia suhteita. Useissa kirjallisuuskatsaukseni valikoiduissa tutkimuksissa sosiometristä mittaria oli käytetty muiden sosiaalisen tuen menetelmien rinnalla.

Kirjallisuuskatsaukseni sosiaalista tukea tarkastelevissa tutkimuksissa esiintyi myös mittareita, jotka perustuivat erilaisiin kuvitteellisiin tilanteisiin ja niihin pohjautuviin väittämiin.

4.2 Sosiaalisen tuen mittarit

Seuraavaksi esittelemäni mittarit ovat niitä harvoja kirjallisuudesta esiin nousseita sosiaalisen tuen mittareita, joita on käytetty tutkittaessa *havaittua* (perceived) sosiaalista tukea lasten, nuorten tai koululaisten keskuudessa. Koska havaittu tuki on kokemusperäistä, on mittarin avulla päästävä käsiksi lapsen kokemukseen.

Social Support Scale for Children (SSSC)

Social Support Scale for Children on yksi harvoista lapsia mittaavista sosiaalisen tuen mittareista. SSSC on Harterin 1980-luvulla kehittänyt mittari, jolla arvioidaan lasten saatavilla olevan emotionaalisen tuen havainnointikykyä. Mittari jakautuu tuen lähteen mukaan neljään osaan: vanhemmat, opettajat, luokkatoverit ja ystävät. Harterin kehittämä SSSC-mittari on rakennettu tutkimaan sosiaalista tukea mittaamalla vanhempien, opettajien, luokkatoverien ja ystävien positiivisen suhtautumisen muotoja. (Malecki & Demaray 2002, 6.)

Mittaria käytettäessä lapsia pyydetään lukemaan kaksi väittämää ja valitsemaan niistä se, joka kuvaa heitä itseään parhaiten. Esimerkiksi: *"Some kids have parents who don't really understand them BUT other kids have parents who really do understand them."* Tämän jälkeen lapset määrittelevät onko väittämä heidän mielestään *"sort of true"* tai *"really true of them"*. Tutkijat ovat kritisoineet tätä kahden väittämän -menetelmää, jota heidän mielestään on hankala tulkita. (ks. esim. Malecki & Demaray 2002, 6.)

SSSC-mittaria onkin myöhemmin käytetty laajemmassa muodossa tutkimaan erityisesti koululaisten havaitsemaa sosiaalista tukea. Tätä tarkoitusta varten on syntynyt Child and Adolescent Social Support Scale (CASSS), jota kuvaan Maleckin ja Demarayn tutkimuksen avulla.

Child and Adolescent Social Support Scale (CASSS)

Child and Adolescent Social Support Scale (CASSS) on moniulotteinen asteikko, jota on käytetty mitattaessa koululaisten havaitsemaa (perceived) sosiaalista tukea eri tuen lähteistä. Tuen lähteinä toimivat esimerkiksi vanhemmat, opettajat, luokkatoverit tai ystävät. Malecki & Demarayn (2003) tutkimus koostui väittämistä, joilla mitattiin neljää eri tuen muotoa. Tuen muodot oli luokiteltu emotionaaliseen, informatiiviseen, kunnioittavaan ja instrumentaaliseen tukeen. Tutkimusasetelma oli seuraavanlainen: koululaisia pyydettiin vastaamaan väittämiin, joissa kuvattiin tiettyä tuen muotoa osoittavaa käyttäytymistä. Koululaisten tehtävänä oli arvioida, kuinka usein he olivat kyseisen tyyppistä tukea saaneet kultakin tuen lähteeltä. Samalla koululaisten piti arvioida tuen tärkeyttä.

Emotionaalista tukea mitattiin esimerkiksi väittämällä: *"My parents understand me."* Kun taas informatiivista tukea arvioitiin väittämällä: *"My classmates give me ideas when I don't know what to do."* Ja kunnioittavaa tukea: *"My close friend nicely tells me the truth about how I do things."* Lopuksi instrumentaalista tukea mitattiin esimerkiksi väittämällä: *"My teacher spends time with me when I need help."*

Tutkimuksesta kävi ilmi, että koululaisten saama sosiaalinen tuki oli eri tyyppistä riippuen siitä, mistä lähteestä tuki oli peräisin. Tutkimuksessa mitattiin niin ikään havaitun tuen mahdollisia sukupuolieroja. Analyysin mukaan, vaikka tytöt ja pojat havaitsevat vanhempien ja opettajien taholta saman tyyppisiä tuen muotoja, havaitsevat tytöt enemmän kaikkia tuen muotoja luokkatovereiden ja ystävien taholta. Tutkijat esittivät hypoteesin, jonka mukaan tytöt olisivat herkempiä havaitsemaan sosiaalista tukea toimintaympäristössään kuin pojat. (Malecki & Demaray 2003, 236-237.)

Onkin mielenkiintoista pohtia saavatko pojat todella vähemmän tarvitsemaansa tukea kuin tytöt vai havaitsevatko pojat tukea vain eri tavalla. Tutkijat toivovat menetelmän lisäävän ymmärrystä mietittäessä, kuinka sosiaalista tukea voitaisiin kohdentaa paremmin kohtaamaan tuen vastaanottajan tarpeita.

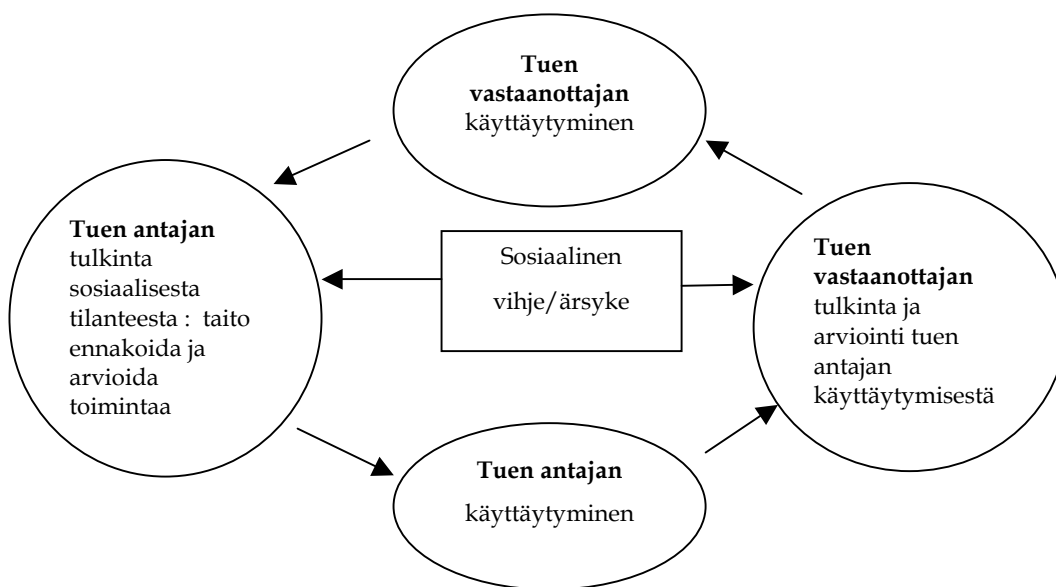
Lasten vertaissuhteiden eri ilmiöitä on siis tyypillisesti tutkittu käyttäytymistä havainnoimalla, ja käyttämällä erilaisia mittareita ja arviointiasteikkoja. Sosiaalisen tuen ilmiötä tarkasteltaessa voidaan todeta, että lapsia mittaavia mittareita on kehitetty edelleen varsin vähän, ja ne ovat usein hyvin rajallisia ja tutkijoidenkin mielestä helposti harhaanjohtavia (vrt. Social Support Scale for Children, jonka väittämiä oli tutkijoiden mielestä hankala tulkita). Mittareiden rajallisuutta onkin usein korvattu käyttämällä yleisesti useampaan tietolähteeseen ja mittariin pohjautuvaa tutkimusasetelmaa (esim. Perdue 2009; Yliherva ym. 2009; Sebanc 2003.)

Voidaan toki pohtia myös, onko varsinkaan pienten lasten kohdalla tarpeen yrittää päästä kiinni lasten kokemuksiin vai riittäisikö pelkkä erilaisin havainnointitutkimuksin koottu ja jäsennelty tutkimus ilmiön syvempään ymmärtämiseen ja sen tiedostamiseen, mistä olisi suurin hyöty esimerkiksi lasten vanhemmille, hoitajille ja kasvattajille heidän toimiessaan lasten kanssa.

4.3 Sosiaalisen tuen havainnointikehikon laatiminen ja testaus

Tässä luvussa esittelen laatimani sosiaalisen tuen havainnointikehikon, jonka tavoitteena on vastata toiseen tutkimustehtävääni. Tätä tarkoitusta varten olen laatinut havainnointikehikon lasten sosiaalisen tuen systemaattista havainnointia varten sekä testannut havainnointikehikkoa ja arvioinut sen käytettävyyttä. Kuvaan seuraavaksi, miten kehikko on syntynyt, miten ja missä kontekstissa havainnointikehikkoa olen testannut, ja millaisia havainntoesimerkkejä lasten vuorovaikutustilanteissa ilmenevästä sosiaalisesta tuesta kehikkoa käyttämällä olen saanut. Lopuksi pohdin, miten kehikkoa olisi mahdollista hyödyntää jatkossa.

Havainnointikehikkoa laatiessani on siihen vaikuttanut seuraava ajatus/kuvio sosiaalisesta tuesta tuen antajan ja tuen vastaanottajan välisenä, havainnoitavissa olevana prosessina (ks. Kuvio 1.)



KUVIO 1 Sosiaalisen tuen prosessi lasten vuorovaikutustilanteessa

Erityisesti pienten lasten vuorovaikutustilanteita havainnoitaessa on huomioitava lapsen ikä ja kehitystaso, jotta voitaisiin paremmin tulkita lapsen käyttäytymistä kussakin tilanteessa ja sitä, miten hän mahdollisesti arvioi toisten lasten käyttäytymistä tai tuen tarvetta.

Sosiaalisen tuen syntymistä lasten välisissä vertaissuhteissa kuvataan tässä prosessina, jossa lapsi ensin tulkitsee vertaisen käyttäytymistä, ja sen jälkeen arvioi saamansa sosiaalisen vihjeen avulla, tarvitseeko toinen häneltä tukea ja niin ikään, minkälaista tuen pitäisi olla. Prosessin seuraavassa vaiheessa lapsi jatkaa toimintaansa antamalla vertaiselleen tilanteessa syntyneen arvion mukaista tukea, jonka vertainen havaitsee. Havaittu tuki ei vielä välttämättä tarkoita sitä, että vertainen ottaisi tukea vastaan. On myös mahdollista, ettei lapsi reagoi havaitsemaansa tukeen, jolloin tuen antajan on vaikeampaa tulkita, onko tuki ollut oikeanlaista. Niin ikään on mahdollista, ettei lapsi ymmärrä tai havaitse tukea ollenkaan. Tuen vastaanottajan reagointi tai reagoimattomuus synnyttää taas uuden sosiaalisen ärsykkeen, jonka tuen antaja voi havaittuaan arvioida ja tulkita. Tämä antaa tuen antajalle mahdollisuuden muuttaa tuen muotoa tai tarkentaa antamansa tuen sisältöä niiden taitojen puitteissa, mitä hänelle on siihen mennessä kehittynyt. Samalla tavalla puutteelliset taidot tunnistaa ja vastaanottaa tukea voivat olla syynä siihen, ettei lapsi ole havainnut hänelle tarkoitettua tukea. Sosiaalisen tuen prosessi perustuu ennen kaikkea vastavuoroisuudelle.

Havainnointikehikkoa laatiessani ja testatessani tein havaintoja erään läheisen lapsen ja hänen vertaistensa arjesta heidän luonnollisissa toimintaympäristöissään. Havainnointi tapahtui pääosin kevään ja kesän 2011 aikana, jolloin lapsi oli 2-vuotias. Lasten arjen tapahtumia seurattessani sain pian huomata tilanteiden nopean vaihtuvuuden. Tilanteet olivat usein jopa niin nopeatempoisia, että minulla oli vaikeuksia seurata kaikkia tapahtumia, ja itse sosiaalisen tuen prosessia kokonaisuudessaan.

Mikäli havainnoinnin tarkoituksena olisi ollut kerätä empiirinen aineisto, olisin mitä todennäköisemmin taltioinut lasten vuorovaikutustilanteita videoimalla. Koska tätä tarkoitusta ei tämän tutkielman puitteissa kuitenkaan ollut, kirjasin havainnoimiani tapahtumia ylös sitä mukaa, kun se oli mahdollista, joko paikan päällä tai heti havainnointitilanteen jälkeen.

Aloitin kehikon laatimisen havainnoimalla lasten välisiä vuorovaikutustilanteita ensin ihan yleisesti, jotta ymmärtäisin paremmin eri ikäisten lasten viestintätapoja ja käyttäytymistä toisten lasten kanssa. Havainnointikehikon varsinaisen testauksen aloitin vasta, kun olin tutustunut riittävällä tasolla sosiaalisen tuen teorioihin ja niihin tutkimuksiin, joita kirjallisuuskatsaukseni sisältää.

Keräsin havaintoja tietoisesti lapsen eri toimintaympäristöissä, kuten kotona, päiväkodissa, leikkipuistossa sekä ystäväperheiden ja sukulaisten luona. Arjen kulusta johtuen esimerkiksi päiväkodissa tapahtuva havainnointi oli pääsääntöisesti mahdollista vain aamulla lasta sinne vietäessä tai iltapäivällä sieltä hakiessa. Aamuisin oli mahdollista havainnoida hetki lasten aamutoimia sisätiloissa. Iltapäivisin lapset leikkivät usein ulkona, jolloin yhteisiä leikkihetkiä oli vain harvoin lasten vaellellessa pitkin aidattua piha-aluetta, kukin tahollaan. Päiväkodin ulkopuolisessa arjessa pieniä lapsia pystyin havainnoimaan kyläilyjen aikana ystävien ja sukulaisten luona. Niin ikään yleiset leikkipuistot olivat paikkoja, joissa vietin lapsen kanssa aikaa niin, että havainnointi oli mahdollista.

Esittelen esimerkkejä havainnoistani myöhemmin tässä luvussa, kuvaan kuitenkin ennen sitä vielä tarkemmin havainnointikehikon rakennetta ja sisältöä. Kaikissa kirjaamissani havaintoesimerkeissä lasten nimet on muutettu.

Kehikko on auttanut minua tutkijana näkemään hyvin arkipäiväisiltä tuntuvissa lasten vuorovaikutustilanteissa monenlaisia ja monen tasoisia sosiaalisen tuen ilmentymiä.

Havainnointikehikko sosiaalisen tuen mittarina

Kehittelemäni havainnointikehikko perustuu sosiaalisen tuen tutkimuskirjallisuudessa yleisesti esiintyvään (Goldsmith 2004; Malecki & Demaray 2003; House 1981 Tardyn 1988 mukaan) sosiaalisen tuen muotojen luokitteluun. Kehikko voidaan jakaa karkeasti kahteen pääosaan, joista toinen kuvaa teoriaa, *mitä havainnoidaan* ja toinen sitä, *mitä havaintoja sosiaalisen tuen prosessista on tehty*.

Sosiaalisen tuen muodot on teorian pohjalta (ks. esim. Goldsmith 2004, 13) jaettu kolmeen luokkaan: 1) emotionaalinen tuki, 2) informatiivinen tuki ja 3) konkreettinen tuki. Emotionaalinen tuki on tutkimuksissa usein liitetty lohduttamiseen. Informatiivista tukea annettaessa tuen vastaanottaja saa neuvoja ongelmalliseksi kokemaansa tilanteeseen. Konkreettinen tuki taas on konkreettista avun ja tavaroiden tarjoamista.

Havainnointikehikossa arvioidaan edellä mainittuja sosiaalisen tuen muotoja: 1) emotionaalinen tuki, 2) informatiivinen tuki ja 3) konkreettinen tuki (ks. Taulukko 1 sarake 1). Tuen muodot jakautuvat edelleen tuen ilmaisiin. *Emotionaalista tukea* nähdään ilmaistessa välittämistä, osoitettaessa huolta ja empatiaa kuin myös vahvistettaessa arvon tunnetta. *Informatiivista tukea* on informaation jakaminen, neuvojen antaminen ja uusien näkökulmien tuominen. *Konkreettiseksi tueksi* luokitellaan avun ja tavaroiden tarjoaminen. (ks. Taulukko 1 sarake 2.) Näiden kahden sarakkeen, tuen muoto ja tuen ilmaisu, voidaan katsoa muodostavan kehikon teoriaosuuden.

Kehikon toinen osa koostuu kolmesta seuraavasta sarakkeesta (ks. Taulukko 1 sarakkeet 3-5), joihin olen koonnut tekemiäni havaintoja sosiaalisen tuen tarpeen ilmaisusta eli tuen hakemisesta, tuen antamisesta ja vastaanottamisesta. Näin ollen kehikon avulla olen voinut testata tuen ilmenemisen prosesseja lasten vuorovaikutustilanteissa.

Päädyn valitsemaan teoriapohjaksi sosiaalisen tuen kirjallisuudesta yleisesti tunnetun luokittelun, jonka perusteella oli jo tehty paljon lapsitutkimusta, tosin ei ihan pienten lasten osalta niin kuin tässä tutkielmassa. Tarkkailtuani lasten vuorovaikutustilanteita systemaattisesti viikon ajan, vähintään puoli tuntia päivässä eri toimintaympäristöissä ja vaihtelevissa lapsiryhmissä, sain todeta, että pystyin erottamaan 2-vuotiaidenkin lasten vuorovaikutustilanteista näitä sosiaalisen tuen muotoja ja niiden ilmaisuja.

Käytin havainnointikehikkoa niin, että otin kehikosta yhden kopion jokaista havainnoimaani toimintaympäristöä varten, nimesin kunkin kopion toimintaympäristön mukaan: ”koti, päiväkot, puisto, ystäväperhe, sukulaiset”. Kirjasin kulloisenkin havainnon mukaisesti ensin ruksin (x) sen tuen ilmaisun kohdalle, jonka tulkitsin tapahtuneen. Mikäli havainnointitilanne antoi myöden, kirjasin kehikkoon lyhyesti esimerkit koko tukiprosessista tuen hakemisesta, tuen antamiseen ja tuen vastaanottamiseen. Jos havainnointi tapahtui ohimennen esimerkiksi päiväkodin eteisessä tai ulkona, kirjasin havaintoni ylös heti, kun se oli minulle mahdollista. Mikäli en kirjannut tilanteita millään tavalla kehikkoon, oli minulla vaikeuksia muistaa tarkasti tapahtumien kulkua enää myöhemmin.

Havainnointikehikon käyttö auttoi tiedostamaan viestintäprosessia arkipäiväisiltä tuntuissa tilanteissa, ja ohjasi, mitä suuremmalla todennäköisyydellä tiedostamattainikin, havainnointien kulkua.

Joissain tapauksissa myöhempää tilanneanalyysia tehdessäni jouduin muuttamaan havainnoimani tuen ilmaisua esimerkiksi emotionaalisen tuen huolen ja empatian osoittamisesta välittämisen ilmaisuun, analysoituani koko tukiprosessia uudelleen.

Tekemieni havaintojen aikana maalisi-syyskuu 2011 paikalla olivat vaihtelevasti seuraavat lapset (lasten nimet on muutettu, sukupuoli on todennukainen):

- Eräs läheinen lapsi Aaro (2v)
- Alle 3-vuotiaat päiväkodin vertaiset: Iida, Nina, Eerika, Matti, Jani
- Ystäväperhe 1: Riikka (6-7v), Ville (4v)
- Ystäväperhe 2: Minttu (3v)
- Serkkuja: Mikko (2v), Emma (6v), Alina (5v)
- Satunnaisia vertaisia leikkipuistossa

Lapset ikäluokittain:

Alle 3-vuotiaat:

Aaro, Iida, Nina, Eerika, Johanna, Matti, Mikko ja satunnaisia vertaisia

3-5-vuotiaat:

Ville, Minttu, Elsa, satunnaisia vertaisia

Esikoululaiset tai koululaiset:

Riikka, Emma ja satunnaisia vertaisia

Aineistoa kertyi noin 20 eri havainnointitilanteesta, joista olen valinnut nämä selkeimmin kutakin tuen muotoa kuvaavat esimerkkitalanteet.

TAULUKKO 1 Sosiaalisen tuen havainnointikehikko

HAVAINNOINTIKOHEET Mitä on havainnoitu?		HAVAINNOT Mitä havaintoja sosiaalisen tuen prosessista on tehty?		
TUEN MUOTO	TUEN ILMAISU - tuen antaja	TUEN HAKEMINEN -tuen vastaanottaja	TUEN ANTAMINEN havainnointikohteena	TUEN VASTAANOTTAMINEN havainnointikohteena
1. Emotionaalinen tuki	a) Välittämisen ilmaisu	harmin ilmaiseminen nonverb. esim. itkien	tuen antajat halaavat, huomioivat verbaalisesti	kohde vastaa halaukseen ja alkaa hymyillä
	b) Huolen ja empatian osoittaminen	harmin osoittaminen verbaalisesti tai nonverb. ilmein, elein	tuen antajan hymy, kuunteleminen tai rohkaiseminen: "Ei haittaa!"	kohde rauhoittuu, vastaa halaukseen halauksella tai torjuu halauksen
	c) Arvon tunteen vahvistaminen	epävarmuuden ilmaiseminen ilmein ja elein	tuen antaja kehuu sanoin ja antaa onnistuneen tekemisen yhteydessä "aplodit"	kohde taputtaa käsiään yhteen ja sanoo itselleen "Hyvä minä!"
2. Informatiivinen tuki	a) Informaation jakaminen	verbaalinen ilmaisu: "Mitä sä teet?"	tuen antaja kertoo toiselle leikin säännöistä	kohde liittyy leikkiin
	b) Neuvojen antaminen	hermostuminen laitettaessa kenkiä jalkaan	tuen antaja neuvoo miten kengän tarranauhat avataan ja laitetaan kiinni	kohde saa laitettua kengät jalkaan tai vastaavasti hermostuu ja luovuttaa
	c) Uusien näkökulmien tuominen	harmin tai hämmennyksen ilmaiseminen ilmein, elein	tuen antaja vie omalla toiminnallaan toisen huomion muualle	kohde jatkaa leikkiä unohdettuaan harmia tuottaneen asian
3. Konkreettinen tuki	Avun ja tavaroiden tarjoaminen	kaatuminen aiheuttaa pelästymisen ja purkautuu itkuna	tuen antaja auttaa yhdessä toverinsa kanssa kaatuneen lapsen ylös maasta	kohde lopettaa itkemisen ja liittyy yhteiseen leikkiin

Havaintoesimerkkejä *emotionaalisesta tuesta:*

-päiväkodissa

Esimerkki 1

Vien Aaroa neljän päivän sairastelun jälkeen päiväkotiin. Olen riisumassa itkuiselta ja väsyneeltä lapselta ulkovaatteita päiväkodin aulassa, kun viereisen ryhmän tiloista tulee joukko Aaron omaan ryhmään kuuluvia lapsia. He rientävät Aaron nähdessään luoksemme huutaen: "Aaro tuli!". Iida, Eerika ja Jani, yksi toisensa jälkeen, kumartuvat halaamaan Aaroa. Aaro istuu ensimmäisen halauksen aikana vielä sylissäni hieman hämmentyneenä, mutta vastaa jo toiseen halaukseen halauksella ja alkaa hymyillä.

Esimerkki 1 on kategorisoitavissa *välittämisen ilmaisuksi*. Aaro näyttää ja kuulostaa väsyneeltä ja hieman siltä, ettei hän haluaisi jäädä päiväkotiin. Aaro antaa itkuisuudellaan epäsuoran nonverbaalin vihjeen toisille lapsille ja myös minulle, että tarvitsee lohtua. Nähdessään Aaron Iida huomaa ensimmäisenä Aaron niiskutuksen, ja rientää hänen luokseen muut lapset perässään. Tässä tapauksessa Iida on tulkinnut Aaron niiskutuksen tuen tarpeeksi ja ilmaisee tukensa suoraan huomioidessaan Aaron sekä verbaalisesti että antaessaan tukea nonverbaalisesti hymyn ja halauksen muodossa. Tuen antajana Iida on osoittanut tukea suoraan, nonverbaalisia tuen antamisen keinoja käyttämällä. Toiset lapset sen sijaan vahvistavat tuen antamista nonverbaalisesti. Tuen kohde, Aaro, näyttää tyytyväiseltä ja siltä, että on saanut tarvitsemansa lohdun, sillä hän hymyilee ja vastaa halauksiin. Toisaalta tapahtumia voisi tulkita myös siten, että Iida on itse iloinen nähdessään Aaron pitkstä aikaa, eikä hänen intentionsa välttämättä ole lohduttaminen vaan pikemminkin tervehtiminen. Molemmissa tapauksissa Iida on kuitenkin ilmaissut välittämistä, hänellä on motivaatio Aaron huomioimiseen, ja hän osaa sen myös näyttää. Aaro sen sijaan oli selvästi tuen tarpeessa, vaikka ilmaisikin tarvettaan epäsuorasti. Toisaalta lasten keskuudessa itku ja harmin ilmaiseminen nonverbaalisesti toimii usein hyvinkin suorana merkinä tuen tarpeesta. Tarkasteltaessa aikuisten vastaavaa tilannetta, olisi aikuinen osoittanut tuen tarpeensa mahdollisesti puhumattomuudella tai murjottamalla.

Esimerkki 2

Matti on päiväkotiin tultuaan jäänyt itkemään äidin perään. Aaro kuulee itkun saapuessamme päiväkodin eteiseen ja kysyy: "Mitä siellä tahaptuu?" Vastaa, että siellä joku itkee. Saatuaan ulkovaatteet riisuttua ja Aaron saatettua sisälle, Iida on juuri menossa itkevän Matti-pojan luo, kumartuu, silittää Matin päätä ja sanoo: "Ei haittaa!" Matti kuitenkin jatkaa nyhkytystä, kunnes hoitaja tulee lohduttamaan ja ottaa hänet syliin.

Esimerkin 2 tapahtumat voidaan puolestaan kategorisoida *huolen ja empatian osoittamisen* ilmaisuksi. Sosiaalisena ärsykkeenä toimii tässä tapauksessa Matin itku. Aaro huomioi Matin itkun ja osoittaa huolensa verbaalisesti kysymällä "mitä siellä tahaptuu?". Aaro ei kuitenkaan toimi tässä tuen antajana vaan Iida, joka on ehtinyt reagoida Matin itkuun menemällä hänen luokseen. Tuen antaja (Iida) osoittaa Matille suoraa tukea niin verbaalisesti, sanomalla "ei haittaa!", kuin nonverbaalisesti, kumartumalla Matin puoleen ja silittämällä häntä. Tuen kohde (Matti) ei kuitenkaan näyttäisi haluavan ottaa Iidan antamaa tukea vastaan, vaan todennäköisesti kaipaa edelleen äitiään ja jatkaa itkuaan. Voi myös olla, ettei Matti tiedä, miten ottaa Iidan osoittamaa tukea vastaan, vaan pikemminkin hämmentyy eleestä lisää. Iida ei myöskään yritä lohduttaa Mattia muilla keinoin, vaan jatkaa omaa leikkiään. Näin tilanne rauhoittuu vasta, kun hoitaja tulkitsee Matin jatkuvan itkun edelleen aikuisen tuen tarpeena, ja ottaa Matin syliinsä lohduttaakseen häntä. Tämän havainnointiesimerkin pohjalta on nähtävissä lasten spontaanisuus tuen ilmaisuissa. Tuen ilmaisut eivät välttämättä ole tiedostettuja tai valmiiksi mietittyjä, vaan jokin tilanteessa laukaisee motivaation spontaanille eleelle.

-kotona ystäväperheen vieraillessa

Esimerkki 3

Aaro on saanut 3-vuotiaan Mintun leikkikaverikseen kotiinsa. Minttu tutkii Aaron leluja ja löytää soittopelin. Minttu ei saa soitinta toimimaan monesta yrityksestä huolimatta. Aaro kumartuu traktori-leikeiltään katsomaan, mikä soittopelissä on vialla. Samassa Minttu onnistuu saamaan musiikin kuuluviin. Aaro taputtaa käsiään yhteen ja huudahtaa: "Hyvä Minttu, loistavaa!"

Esimerkissä 3 osoitetaan kannustamista, joka on tulkittavissa *arvon tunteen vahvistamiseksi*. Minttu tutkii Aaron soittopeliä. Tapahtuma toimii Aarolle sosiaalisena vihjeenä, ja hän alkaa tarkkailla tilannetta läheltä. Tulkitsisin Mintun tässä tapauksessa tuen saajaksi tuen vastaanottajan sijaan, sillä hän ei *aktiivisesti* näyttänyt etsivän tukea, vaan Aaro (tuen antaja) kehui ja kannusti häntä onnistumisesta saada soittopeli toimimaan. Aaron antama tuki puolestaan on suoraa, joka painottuu verbaaliseen kehumiseen, jota Aaro vahvistaa nonverbaalisesti taputtamalla käsiä yhteen. Minttu näyttää kovin tyytyväiseltä tapahtumien jälkeen. Koska havainnointi jättää tapahtuman tulkinnan tutkijalle, en pysty tässä tapauksessa sanomaan kumpi on tuottanut Mintulle enemmän tyydytystä, onnistuminen omassa tekemisessä vai toiselta saatu huomio ja kehuminen toisin sanoen, ottiko Minttu Aaron antaman tuen tietoisesti vastaan, jää tässä pelkästään tutkijan tulkinnan varaan.

Havaintoesimerkkejä *informatiivisesta tuesta*:

-kylävierailulla sukulaisten luona

Esimerkki 4

Alina 5 v leikkii omaa mielikuvitusleikkiään mökin pihamaalla. Alinan serkku Emma 6 v menee Alinan luo ja kysyy: "Mitä sä teet?" Alina ojentaa Emmalle lasisen purkin, jossa on ötököitä ja alkaa selittää leikin sääntöjä. Hetken päästä serkukset ovat täysin uppoutuneina Alinan keksimään "ötökkäleikkiin".

Esimerkissä 4 sosiaalisena ärsykkeenä toimii Alinan leikki ötökkäpurkin kanssa. Emma osoittaa kiinnostusta kysymällä Alinalta: "Mitä sä teet?" Alina tulkitsee tämän Emman haluna liittyä leikkiin kanssaan. Näin ollen Alina (tuen antaja) selittää keksimänsä leikin sääntöjä Emmalle. Emma ottaa tuen vastaan jatkaessaan leikkiä yhdessä Alinan kanssa. *Informaation jakaminen* tässä tilanteessa mahdollisti lasten yhteisen leikin. Emma osoitti taitoa liittyä leikkiin ja Alina puolestaan taitoa selittää yhteiset leikin säännöt tuen kohteelle. Molempien lasten (Alina 5v ja Emma 6v) käyttäytymisessä oli havaittavissa vastavuoroisuutta ja kykyä yhteistyöhön.

Esimerkki 5

Aaro haluaa ulos mökin pihamaalle, missä muutkin lapset leikkivät. Aaro istuu kuistilla ja yrittää saada lenkkareita, joissa on tarrakiinnitys, sovitettua jalkaansa. Ensimmäinen lenkkari sujahtaa jalkaan, mutta jää Aaron mielestä ”huonosti”. Toinen lenkkari lentääkin jo pihamaalle Aaron hermostuessa ja huutaessa.. ”en saa näitä!” Aaron serkku Emma 6 v huomaa vieressään Aaron heittämän lenkkarin ja kuulee tämän huudon. Emma ottaa kengän, menee Aaron luo ja alkaa neuvoa Aarolle miten lenkkarien tarrakiinnitykset ensin avataan ”näin” ja sitten vasta laitetaan jalka ”noin” ja sitten vielä kiristetään tarrat ”näin”.. Kun Aaro on saanut kengät jalkaansa hän nousee ylös ja sanoo: ”Kiitos”.

Esimerkissä 5 Emma (tuen antaja) reagoi Aaron (tuen vastaanottaja) pihamaalle heittämään lenkkariin ja huutoon ”en saa näitä”, ja tulkitsee tilanteen avun pyynnöksi. Otettaessa huomioon Aaron ikä (2 vuotta) tulkitseen Aaron käyttäytymisen suorana tuen etsimisenä, joka on luettavissa koko kehon nonverbaalisista eleistä ja ilmeistä sekä verbaalisesta huudahduksesta. Tuen antajana Emma tulee Aaron luo, ja alkaa neuvoa verbaalisesti, miten lenkkarit saadaan jalkaan ja samanaikaisesti näyttää konkreettisesti mallia auttamalla ne Aarolle jalkaan. Aaro seuraa neuvoja tarkkaavaisena ja istuu rauhassa paikoillaan niin kauan, kunnes Emma on saanut hänelle lenkkarit jalkaan. Lopuksi Aaro nousee ylös ja osoittaa tuen vastaanotetuksi sanomalla ”kiitos”. Esimerkki on kategorisoitavissa *neuvojen antamiseksi*. Huomioitavaa tilanteessa on se, että täysin hermostunut Aaro rauhoittuu kuuntelemaan esikouluikäisen Emman selkeää opastusta, ja antaa Emman konkreettisesti auttaa kengät jalkaansa. Tilanteessa on nähtävissä myös konkreettisen tuen ilmaisua, josta edelleen seuraavassa esimerkissä lisää.

Havaintoesimerkkejä *konkreettisesta tuesta*:

-yleisessä puistossa

Esimerkki 6

Olemme Aaron ja ystäväperheen 6-vuotiaan tyttären Riikan ja 4-vuotiaan pojan Villen kanssa puistossa. Sisaruksat kisailevat keskenään ja kiipeilevät telineillä. Aaro ei oikein tiedä mihin suuntaan ja millä välineellä leikkisi, vaihtoehtoja on paljon. Ville kiipeää paloautoa muistuttavan auton kyytiin ja alkaa pyörittää rattia edestakaisin. Aaron huomio kiinnittyy ratin pyöryksestä kuuluvaan ääneen. Aaro osoittaa autoa ja sanoo: ”Haluu tonne!” Samassa Aaro alkaa kiivetä auton kyytiin siinä kuitenkaan onnistumatta. Autossa istuva Ville jatkaa päristelyä, eikä selvästi halua Aaroa tielleen.

Hetken päästä Riikka huomaa Aaron hermostumisen ja juoksee paikalle. Riikka kysyy Aarolta: "Haluatko mennä ajamaan autoa?" Aaro vastaa: "Joo!" Riikka nostaa Aaroa kainaloista pitäen ylös ja työntää sisälle autoon, josta Aaro kiipeää edelleen istumaan penkille jatkaakseen päristelyä Villen kanssa.

Esimerkki 6 voidaan kategorisoida *avun tarjoamiseksi*. Riikka (tuen antaja) havaitsee Aaron (tuen vastaanottaja) yrityksen kiivetä auton kyytiin ja epäonnistumisen tuoman hermostumisen. Tuen antaja kysyy, mitä tuen vastaanottaja haluaa ja osoittaa tukea konkreettisella avun tarjoamisella. Tässä tapauksessa 6-vuotiaan Riikan käyttäytymisestä on tulkittavissa selvä tuen intentio. Esimerkin mukainen prososiaalinen käyttäytyminen on tutkimusten mukaan pienillä lapsilla yleistä.

Esimerkki 7

Aaro on halunnut sunnuntaiaamuna ulos hiekkalaatikolle. Olemme puistossa, jossa toinen poika leikkii isänsä kanssa. Aaro kysyy: "Mikä toi on?" ja osoittaa poikaa. Selviää, että pojan nimi on Eero. Aaro sanoo pojalle: "Moi Eero". Poika katsoo Aaroa eikä sano mitään. Aaro kiipeää hiekkalaatikolle, ja alkaa kaivaa kaivurilla hiekkaa. Hetken päästä Eerokin haluaa mieluummin hiekkalaatikolle kuin pelata palloa. Aaro kiinnostuu Eerolla olevasta kuorma-autosta, osoittaa sitä ja sanoo: "Mä haluan ton". Eero kääntää selkensä Aarolle ja jatkaa leikkiään, kunnes alkaa tehdä hiekkakakkuja lapion ja ämpärin kanssa. Aaro haluaisi edelleen pojan kuorma-auton, jolloin poika yhtäkkiä ojentaa auton Aarolle sanomatta mitään. Aaro sanoo: "Kiitos!" ja jatkaa tyytyväisenä päristelyä kuorma-auton ja kaivurin kanssa...

Esimerkki 7 ilmentää varsin usein havainnointien aikana toistuvaa tilannetta, jossa 2-vuotias Aaro yrittää saada kontaktia samanikäiseen vertaiseen, saamatta kuitenkaan mitään vastareaktiota. Näissä tilanteissa Aaro usein hämmentyi vertaisensa reagoimattomuudesta, eikä oikein tiennyt muuta vaihtoehtoa kuin lopulta "unohtaa" toinen ja siirtää huomio muualle. Esimerkin Eero-poika kuitenkin osoittaa rekisteröineensä Aaron pyynnön saada leikkiä hänen kuorma-autollaan, ojentamalla auton Aarolle. Aaro ottaa tavaran vastaan ja kiittää siitä verbaalisesti.

Edellinen esimerkki onkin kategorisoitavissa *avun ja tavaroiden tarjoamiseksi*. Esimerkki ilmentää hyvin myös sitä, kuinka eri tavalla samanikäiset lapset viestivät, toinen puhuu paljon ja liikkuu eloisesti ja osoittaa aktiivisesti kiinnostustaan, toinen taas näyttää viihtyvän omissa oloissaan puhumattomana ja suuremmin reagoimatta ulkopuolisiin, mutta on samalla selvästi tarkkaillut ympäristöään tarkkaavaisesti.

Havainnoitavia tilanteita oli hankala kirjata ylös heti paikan päällä, varsinkin silloin kun olin tutkijana itse ainut tilanteessa havainnoitavasta lapsesta vastuussa oleva aikuinen. Näin ollen havainnoitavan tilanteen prosessi-
mainen kuvaus tapahtui usein jälkikäteen ja oli hankalaa. Siksi näidenkin havainnointiesimerkkien kokoaminen on ajoittunut pidemmälle aikajaksolle, kuin mitä ennen tutkielman aloittamista oletin.

Havainnointikehikon käytötapoja

Tutkijan suhde kulloinkin havainnoitavissa olevaan lapseen saattaa myös vaikuttaa lapsen toimintaan. Havainnointikehikon testauksessa olen toiminut sekä tutkijan että havainnoitavan lapsen läheisen roolissa. Havainnoitsijaa vaihtamalla voisi tutkimus saada mielenkiintoisia eroavuuksia, jos havainnoitsijana toimisi esimerkiksi ulkopuolisen tutkijan sijaan päiväkodin hoitaja/opettaja, vanhemmat tai isovanhemmat. Isompien lasten ollessa kyseessä voisi havainnoitsijana toimia myös vertainen. Niin ikään eri toimintaympäristöillä saattaa olla vaikutusta tutkittavaan ilmiöön, kuten myös sillä ovatko lapset ennestään tuttuja keskenään vai tapaavatko he vain tietyssä hetkessä sattumanvaraisesti. Kun havainnoiteja on kerätty kulloiseenkin tutkimukseen liittyen riittäväksi katsottu määrä tai kerätty materiaalia tietyn ajanjakson mittaiselta ajalta, voidaan havainnoitujen tuen ilmaisujen mukaan tehdä esimerkiksi määrällistä vertailua. Näin saataisiin selville, mikä tuen ilmaisuista esiintyy havainnoituissa tilanteissa toistuvasti ja mikä harvemmin tai ei ollenkaan.

Mikäli tutkimuksessa on ollut mukana enemmän kuin yksi havainnoitsija, saadaan tutkimukseen lisäarvoa vertailemalla eri tutkijoiden havaintoja keskenään.

Tutkimuksessa olisi mahdollista myös tehdä tarkempaa jaottelua eri ikäisten lasten havainnoinnista: esimerkiksi alle 3-vuotiaat, 3-5-vuotiaat ja esikoulu-laiset. Samoja lapsia eri ikäkausina havainnoimalla olisi mahdollista tutkia, miten sosiaalisen tuen ilmeneminen muuttuu lapsen kehityksen myötä. Havainnointikehikon luokittelujen näkökulmasta olisi myös mielenkiintoista tarkastella mahdollisia kulttuurisia eroja esimerkiksi suomalaisten ja maahanmuuttajataustaisten lasten kesken.

Kehikon sisältöä voisi olla mielenkiintoista muuttaa esimerkiksi tuki-prosessia laajentamalla. Erityisesti kasvattajan näkökulman tuominen mukaan prosessiin voisi olla hyödyllistä mietittäessä konkreettisia keinoja esimerkiksi juuri kiusaamisen ennaltaehkäisyyn. Havainnointien pohjalta olisi ehkä mahdollista korostaa juuri niitä kohtia, joihin kasvattajan tulisi puuttua lasten välisessä toiminnassa. Kasvattaja voisi myös pohtia itse, miten parhaiten rohkaista ja kannustaa tiettyä lasta sosiaalisen tuen prosessissa. Kehikko voisi näin ollen toimia myös eräänlaisena kasvattajan itsereflektoinnin välineenä.

Havainnointikehikkoa voisi hyödyntää myös päiväkodin henkilökunnan ja vanhempien välillä käytävissä varhaiskasvatuskeskusteluissa. Kehikon pohjalta voitaisiin keskustella, kuinka lapsi osaa tukea vertaisiaan ja kuinka hän on vertaissuhteissaan kehittynyt kuluneen vuoden aikana. Samalla henkilökunta arvioisi ehkä tietoisemmin lasten yksilöllisiä eroja ja ottaisivat ne huomioon toiminnassaan.

5 PÄÄTÄNTÖ

5.1 Tutkielman arviointia

Tämän tutkielman tavoitteena oli ensisijaisesti kuvata ja analysoida päiväkotikäisten lasten vertaissuhteissa ilmenevää sosiaalista tukea tarkastelevia tutkimuksia. Tutkielmaani ohjasi myös tehtävä siitä, miten sosiaalista tukea lasten vertaissuhteissa voitaisiin tutkia.

Kirjallisuutta kartoittaessani kävin läpi useita Jyväskylän yliopiston kirjaston kautta saatavana olevia tietokantoja. Aineistonhakumenetelmäni oli rajallinen osin siitä syystä, että pystyin kartoittamaan aineistoa vain tietyn ajanjakson aikana. Tässä tapauksessa aineistoksi päätyivät Jyväskylän yliopiston tietokantojen kautta talven 2011 aikana löydetty tutkimukset. Koska suoritin hakuja ainoastaan suomen ja englannin kielellä, rajasin muilla kielillä tehdyt tutkimukset hakujen ulkopuolelle. (Toisaalta englanti on luokiteltavissa globaaliksi "tieteen kieleksi", jota käytetään monissa maailman maissa tieteellisessä tutkimuksessa, josta osoituksena tässäkin tutkielmassa käytetty japanilainen tutkimus.)

Aineistonhakumenetelmän kaikkein kriittisimpänä puolena pidin menetelmän perustumista hakujen silmämääräiseen läpikäyntiin. Kävin läpi tuhansia hakuosumia, josta johtuen on varsin todennäköistä, etten ole onnistunut löytämään sataprosenttisesti kaikkia työlleni oleellisia tutkimuksia. Toisaalta samoja tutkimuksia löytyi hakujen myötä monissa eri tietokannoissa, joten on paljon mahdollista, jos olin relevantin tutkimuksen kertaalleen epähuomiossa jättänyt valitsematta, osui se seuraavissa hauissa silmiini.

Näitä mahdollisia hakuaukkoja paikkasi myös se, että kävin läpi aineistoksi valikoitujen tutkimusten kirjallisuusluetteloita, joiden avulla täydensin aineistoa mahdollisuuksien mukaan.

Mikäli hakutuloksista aineistoon valikoitua tutkimusta ei ollut tutkielmaa tehdessäni saatavilla Jyväskylän yliopiston kirjaston kautta, päädyin joissakin tapauksissa käyttämään toisen käden lähdettä. Tässäkin tapauksessa on mahdollista, että jokin tutkielmani kannalta oleellinen tutkimus on saattanut jäädä huomiotta.

Tässä kohdin on hyvä muistaa myös se, että olin jakanut hakuprosessini karkeasti kahteen osaan: lapsiryhmiä tarkastelemaan tutkimukseen ja sosiaalisen tuen, pääosin aikuisten tai nuorten näkökulmasta tehtyyn teoria- ja menetelmäkirjallisuuteen. Löytämästäni 43 artikkelin tai teoksen kokonaisuudesta lähes kolmasosa käsittelee sosiaalisen tuen teorioita ja tutkimusmenetelmiä. Tämä tarkennus antaa lopputuloksen kannalta totuudenmukaisemman kuvan siitä, kuinka vähäisenä sosiaalisen tuen tutkiminen päiväkotikäisten lasten vertaissuhteissa yhä näyttäytyy. Tämän aineiston valossa aihepiiriä on tutkittu eniten psykologian ja kasvatustieteen aloilla.

Kuten yllä jaoteltu hakuprosessikin antaa viitteitä, päädyin jaottelemaan aineistoni kohderyhmän (päiväkotikäiset lapset) ja puheviestinnän ilmiön (sosiaalinen tuki) mukaan. Jaottelin aineiston omaa subjektiivista näkemystäni käyttäen niin, että aineistoni olisi nähtävissä mielekkäällä tavalla nimenomaan puheviestinnän näkökulmasta. Joku toinen olisi voinut jaotella kyseisen aineiston aivan toisenlaisella tavalla. Olisikin mielenkiintoista vertailla, miten esimerkiksi kasvatustieteen alan tutkija olisi saman aineiston nähnyt.

Tutkielmani toiseen päätehtävään vastasin laatimalla puheviestinnän teoria-kirjallisuutta hyödyksi käyttäen havainnointikehikon, jonka tarkoituksena oli soveltua erityisesti pienten lasten tutkimiseen. Testasin havainnointikehikkoa havainnoimalla sosiaalista tukea erään läheisen lapsen ja hänen vertaistensa välisissä arjen vuorovaikutustilanteissa.

Haastavinta havainnointikehikon laatimisessa oli se, kuinka luoda mittari, joka soveltuisi nimenomaan lapsitutkimukseen. Aloitin työn ensin tarkkailemalla lasten vuorovaikutustilanteita yleisellä tasolla. Vaikka etukäteen osasin odottaa vaihtelevia tilanteita, yllätti tilanteiden nopea tempo minut tutkijana. Lasten vilpittömyys, spontaanius ja nonverbaalius tulivat hyvin esiin havainnoinnin aikana. Juuri tästä näkökulmasta nousi ratkaiseva tekijä pohtiessani sitä, miksi havainnointikehikko soveltuisi sosiaalisen tuen tarkasteluun erityisesti pienten lasten vuorovaikutustilanteissa. Aikuisilla ja jo koululaisilla erilaiset torjuntatavat, estot ja oman viestinnän kontrolloiminen vaikuttavat havainnoimalla saatavaan tietoon niin, että näitä monitahoisempia sosiaalisen tuen prosesseja, olisi perusteltua tutkia pikemminkin erilaisin kyselyin ja haastatteluin kuin havainnoimalla.

Havainnointikehikkoa testatessani vaikeutena oli usein löytää rauhallinen hetki havaintojen kirjaamiseen. Mikäli havainnoiminen oli mahdollista niin, että pystyin keskittymään ainoastaan tilanteiden havainnoimiseen, eikä vastuullani siinä tilanteessa ollut yhdestäkään lapsesta huolehtiminen, toimi kehikko lähinnä tuen muotojen ja ilmaisujen tunnistamisen apuna. Havaintojen kirjaaminen olikin jo haastavampaa nopeasti ohimenevissä tilanteissa. Kehikko auttoi kuitenkin hahmottamaan sekä sosiaalisen tuen prosessia että arkisilta tuntuvia tilanteita ja näkemään niissä eri tuen muotoja. Toisaalta kehikko myös ohjasi havainnoimaan ”vain” teorian pohjalta kehikkoon nostettuja tuen muotoja ja ilmaisuja. Voitaisiinkin pohtia, olisiko jokin muu sosiaalisen tuen teorianäkökulma soveltunut kehikon pohjaksi paremmin.

Itse sosiaalisen tuen prosessi ei niinkään avautunut pelkästään kehikon avulla, vaan vaati mielestäni esimerkkitalanteiden seikkaperäisempää läpikäyntiä, kuten kappaleessa 4.3 kuvatut havaintoesimerkit osoittavat. Havainnointiesimerkkien osalta voisi vielä syvällisemmin tarkastella niitä kohtia, joissa aikuisen olisi hyvä puuttua lasten toimintaan. Ja mahdollisesti omalla esimerkillään rohkaista ja kannustaa lasta sosiaalisen tuen prosessissa eteenpäin.

5.2 Sosiaalinen tuki päiväkotikäisten lasten vertaissuhteissa

Ensimmäiseen kirjallisuuskatsaukseni tutkimustehtävään: ”Miten sosiaalinen tuki ilmenee päiväkotikäisten lasten vertaissuhteissa?” pystyin aineistoni pohjalta vastaamaan varsin kattavasti. Pyrin löytämään vastauksen sen pohjalta, millaisissa vertaissuhteissa tai konteksteissa lasten sosiaalista tukea on tutkittu.

Sosiaalista tukea on tutkimuksissa tarkasteltu joko havaittuna tai saatuna tukena. Saadun sosiaalisen tuen on todettu korreloivan positiivisesti lapsen minäkäsitykseen ja myöhempään koulumenestykseen. Samoilla linjoilla on myös Laho (2011), joka on tarkastellut puheviestinnän opinnäytetyössään lasten viestintäkäyttäytymistä ja vertaissuhteita. Tässä tutkielmassa korostuu jokseenkin tuen antajan näkökulma ja havainnoitavissa oleva saatu tuki.

Sosiaalista tukea on tutkittu niin sisaruussuhteissa (ks. esim. Cutrona & Gardner 2004; Stafford 2004) kuin ystävyysuhteissa (ks. esim. Sebanc 2003). Tämän tutkielman puitteissa en kuitenkaan perehtynyt sen enempää lasten ystävyysuhteisiin, sillä ne alkavat muodostua lapsen elämässä vasta myöhemmässä vaiheessa lapsen aloittaessa koulun.

Useista tutkimuksista voi päätellä, että päiväkotitoimii ideaalina paikkana tarkastella pienten lasten vertaissuhteita ja vuorovaikutustilanteita (Cassidy 2003; Clark ym. 2008; Farver & Branstetter 1998; Halonen & Lehtinen 2001; Koivula 2010; Lehtinen 2001; Säaskilahti 2010).

Sosiaalisista suhteista saatua tukea on lapsilla havainnointu ikäryhmittäin. Jo varhaislapsuudessaan lapsi saa tukea monista eri lähteistä. Nämä tutkimukset osoittivat esimerkiksi, että esikouluikäisten lasten tärkein sosiaalisen tuen lähde oli pääosin oma perhe ja siinä läheiset perheen jäsenet. Mitä vanhemmaksi lapsi kasvoi, sitä tärkeämmäksi muodostuivat vertaissuhteet ja niissä saatu tuki.

Tutkielmaani ohjasivat myös seuraavat osatehtävät: "Miten lapsi havaitsee toisen lapsen tuen tarpeen?", "Miten lapsi ilmaisee tarvitsevansa tukea?", "Miten lapsi antaa tukea toiselle lapselle?" ja "Miten lapsi ottaa toisen lapsen antaman tuen vastaan?" Kirjallisuuskatsaukseni vahvisti, että on olemassa todisteita siitä, kuinka jo pienillä lapsilla on kykyä ja motivaatiota auttaa, tehdä yhteistyötä, jakaa, lohduttaa ja puolustaa eli käyttäytyä prososiaalisesti (Rose-Krasnor & Denham 2009, 170).

Lapset antavat tukea usein hyvin kokonaisvaltaisesti käyttäen nonverbaalisia merkkejä, kuten eleitä ja ilmeitä. He koskettavat, silittävät ja halaavat vertaistaan. Jo 2-vuotiaiden lasten on havaittu käyttävän yksinkertaisia verbaalisia lausahduksia, kuten "*ei haittaa*", huolta ja empatiaa osoittaessaan. Tämän tutkimustuloksen valossa onkin mielenkiintoista nostaa esiin Burlesonin & Kunkelin (2002) tutkimus, jossa he selvittivät kodin ja vertaisten vaikutusta lapsen kykyyn antaa emotionaalista tukea. He näkevät todennäköisen yhteyden vanhempien tavalla ilmaista lohdutusta lapselleen siihen, kuinka lapsi myöhemmin tarjoaa lohdutusta ja emotionaalista tukea vertaiselleen.

Tuen tarvetta erityisesti alle 3-vuotiaat lapset ilmaisevat usein itkulla. Farver & Branstetter (1994) ovatkin tutkineet, miten päiväkotikäiset lapset reagoivat vertaistensa itkuun. Tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella tuen ilmaisujen yksilöllisiä eroja. Yksilöllisten erojen taustalla nähtiin vaikuttavan sellaisia tekijöitä kuin lapsen temperamentti, vuorovaikutustyyli ja vertaissuhteen tyyppi.

Sen sijaan se, miten lapsi ottaa annetun tuen vastaan, vaatisi erityistä lisätarkastelua. Joidenkin tutkijoiden mukaan tuen vastaanottaminen on tietoista. Tietoista tuen vastaanottamista on pienten lasten kohdalla vaikea todentaa. Lasten vuorovaikutustilanteita havainnoidessani tulkitsin tuen vastaanottamiseksi ja hyväksynnäksi esimerkiksi sen, jos lapsi lopetti itkemisen toisen lohduttaessa häntä tai vastaavasti torjui tuen työntämällä tuen antajan pois luotaan sanomalla "*mene pois*".

Koko tukiprosessin taustalla vaikuttaa se, millaiset ovat lapsen vuorovaikutustaidot. Mitä paremmat vuorovaikutustaidot lapsella on, sitä monipuolisemmin hän voi toimia vertaissuhteissaan niin tuen antajana kuin tuen saajana.

Lasten toimiessa tutkimuksen kohderyhmänä, vaatii se erityistä huomiota tutkimusmenetelmää valittaessa. Muun muassa seuraavista taustatekijöistä oli hyvä olla perille ennen varsinaisen menetelmän valintaa. Jotta tutkittavasta ilmiöstä voi saada mahdollisimman kattavan kuvauksen, olisi aina parempi, jos lasta voidaan havainnoida niissä toimintaympäristöissä, joissa hän normaalistikin toimii. Hartupin (2009) mukaan havainnointi tutkimusmenetelmänä auttaa ymmärtämään erityisesti lasten vertaissuhteiden vuorovaikutusprosesseja.

Fabes, Martin & Hannish (2009) huomioivat, kuinka lasten toiminta oli monilta osin hyvin lyhytjänteistä, jolloin esimerkiksi havainnoitavia tapahtumia saattoi olla vaikea jäsentää ja pitää silmällä. Kuten olen kuvannut aiemmin luvussa 4.3, vahvistavat omat kokemukseni lasten toiminnasta Fabesin ja hänen kolleegoidensa huomion. Havainnointitilanteissa lasten toiminta oli niin vaihtelevaa ja nopeatempoista, että minulla oli vaikeuksia seurata kaikkia tapahtumia, ja itse sosiaalisen tuen prosessia kokonaisuudessaan.

Kun vanhemmilla lapsilla ymmärrys, erilaiset sosiaaliset taidot ja itsestäkertominen edesauttoivat erilaisten tutkimusmenetelmien käyttöä, pienten lasten vastaavia pitkällä aikavälillä verrattavia tutkimusmenetelmiä on ollut vaikea tuottaa (ks. esim. Sebanc 2003, 251).

Tyypillisimmin lasten käyttäytymistä ja vuorovaikutustaitoja on tutkittu havainnoimalla ja erilaisilla mittareilla. Varsinaisia sosiaalista tukea mittavia menetelmiä ei tämän tutkielman aineiston valossa kuitenkaan ole suunnattu pienten lasten kohderyhmälle. Havainnointikehikon laatimisen tarkoituksena oli ensisijaisesti luoda erityisesti pienten lasten tutkimiseen soveltuva havainnointimenetelmä, mutta yhtälailla auttaa ymmärtämään sosiaalisen tuen prosessia lasten vuorovaikutustilanteissa.

5.3 Katsaus eteenpäin

Vaikka sosiaalisen tuen ilmiötä onkin tarkasteltu puheviestinnän alalla paljon ja useissa eri konteksteissa, on sen tutkiminen lasten, erityisesti alle kouluikäisten lasten, keskuudessa vielä varsin vähäistä. Lapselle syntyy sosiaalisen tuen malli ensimmäisestä hoitaja-lapsisuhteestaan, joka useimmiten on äiti-lapsisuhte. Tätä syntynyttä mallia vahvistavat lapsen myöhemmät positiiviset kokemukset erilaisissa vertaissuhteissa ja varhaislapsuuden sosiaalisissa suhteissa. Erityisesti pienen lapsen kehityksessä on tärkeää, että

lapsi oppii myös itsensä lohduttamisen mallin *"ei mitään hätää"*, jonka avulla hän selviää pelottavista tuntemuksista ja vahvistaa itseluottamusta ja luottamusta muihin.

Kirjallisuuskatsaus osoitti, että kasvatustieteen ja psykologian aloilla on verrattain paljon tutkimusta lasten prososiaalisesta käyttäytymisestä. Tätä tutkimusta tulisi laajentaa viestinnän alalle niin, että saataisiin selville muun muassa, mitkä vuorovaikutustaidot lisäävät lapsilla sosiaalisen tuen antamista, ja mitkä taidot puolestaan edesauttavat lasta huomioimaan ja vastaanottamaan saatavilla olevan tuen.

Löytämäni aineiston pohjalta oli nähtävissä, että sosiaalista tukea ilmeni jo niinkin varhaisessa vaiheessa kuin 2-vuotiaiden lasten vuorovaikutustilanteissa. Tämä huomio on mielestäni tärkeä, jotta myös me, vanhemmat, isovanhemmat, hoitajat, opettajat ja ystävät voisimme pysähtyä miettimään, millaista mallia me pienille lapsille annamme. Lasten maailma on jäänyt monille nykyajan ja yhteiskunnan aikuisille turhankin vieraaksi ja etäiseksi. Se, kuinka me aikuiset kulloinkin toimimme, tulee nähdyksi ja kuulluksi, sillä lapset tarkkailevat, kuuntelevat, kuulevat, kommentoivat ja ottavat mallia ympäristössään tapahtuvista vuorovaikutustilanteista. Niinpä olisikin hedelmällistä pohtia, miten me aikuiset voisimme osaltamme olla herättämässä lapsissa auttamisen motivaatiota tai miten voisimme viestinnän keinoin tukea positiivisen ilmapiirin syntyä kotona, päiväkodissa ja myöhemmin koulussa.

Tämän tutkielman ohessa laatimaani havainnointikehikko voisi jatkossa soveltaa esimerkiksi päiväkodeissa vanhempien ja hoitajien välillä käytävien varhaiskasvatussuunnitelmakeskustelujen (Vasu-keskustelu) konkreettisena työkaluna. Kehikon avulla hoitajat voisivat kuvata vanhemmille, kuinka lapsi toimii vastavuoroisesti toisten lasten kanssa, miten lapsi antaa tukea ja vastaavasti saa tukea toisilta lapsilta, ja lisäksi millaisissa tilanteissa lapsi on erityisesti tarvinnut hoitajan apua tai tilanteeseen puuttumista.

Tätä työtä aloittaessani, minut pysäytti tuoreen tutkimuksen tulos, jossa todettiin kiusaamisen alkavan jo päiväkodissa (Kirves & Stoor-Grenner 2009). Macklem (2003, 105) on koonnut yhteen useiden eri tutkijoiden näkemyksiä, joiden mukaan sosiaalisen tuen merkitys vertaisten keskuudessa nähtiin lapselle erittäin tärkeäksi. Miksei siis sosiaalisen tuen prosessin ymmärtäminen ja siihen pureutuminen voisi tässäkin tapauksessa tuoda vastauksia erityisesti kiusaamisen ennaltaehkäisyyn, jo päiväkodin vertaissuhteissa. Tämänkin tutkielman valossa viestinnän alan tutkimusta lasten keskuudessa tarvitaan siis ehdottomasti lisää.

KIRJALLISUUS

- Albrecht, T. L., Burleson, B. L. & Goldsmith, D. 1994. Supportive communication. Teoksessa M. L. Knapp & G. R. Miller (toim.) Handbook of interpersonal communication. 2nd ed. Thousands Oaks: Sage, 421.
- Albrecht, T. L. & Goldsmith, D. J. 2003. Social support, social networks and health. Teoksessa T. L. Thompson, A. M. Dorsey, K. I. Miller & R. Parrot (toim.) Handbook of health communication. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 265.
- Barbee, A. P., Rowatt, T. L. & Cunningham, M. R. 1998. When a friend is in need: Feelings about seeking, giving and receiving social support. Teoksessa P. A. Andersen & L. K. Guerrero, (toim.) Handbook of communication and emotions. Research, theory, applications, and contexts. San Diego: Academic Press, 282-284.
- Bodie, G. D. & Burleson, B. R. 2008. Explaining variations in the effects of supportive messages: A dual-process framework. Teoksessa C. Beck (toim.) Communication yearbook 32. New York: Routledge, 354-398.
- Burleson, B.R. and Kunkel, A. 2002. Parental and peer contributions to the emotional support skills of the child: From whom do children learn to express support? Journal of family communication 2(2), 79-97.
- Burleson, B. R. & MacGeorge, E. L. 2002. Supportive communication. Teoksessa M. L. Knapp & J. A. Daly (toim.) Handbook of interpersonal communication, 3rd edn. Thousand Oaks: Sage, 374-424.
- Burleson, B. R., 2010. Explaining recipient responses to supportive messages - Development and tests of a dual-process theory. Teoksessa S. W. Smith & S. R. Wilson (toim.) New directions in interpersonal communication research. Thousand Oaks: Sage, 159-179.
- Cassidy, K. W., Werne, R. S., Rourke, M., Zubernis, L. S. & Balaraman, G. 2003. The relationship between psychological understanding and positive social behaviors. Social development 12 (2), 198-221.
- Clark, R. A., MacGeorge, E. L. & Robinson, L. 2008. Evaluation of peer comforting strategies by children and adolescents. Human Communication Research 34, 319-345.

- Cutrona, C. E. & Gardner, K. A. 2004. Social support communication in families. Teoksessa A. L. Vangelisti (toim.) Handbook of family communication. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 495-512.
- Eisenberg, N., Vaughan, J. & Hofer, C. 2009. Temperament, self-regulation, and peer social competence. Teoksessa K. H. Rubin, W. M. Bukowski & B. Laursen (toim.) Handbook of peer interactions, relationships, and groups. New York: Guilford press, 455-472.
- Erwin, P. 1993. Friendship and social relations in children. Chichester: Wiley.
- Eskritt, M. and Lee, K. 2003. Do actions speak louder than words? Preschool children's use of the verbal-nonverbal consistency principle during inconsistent communications. *Journal of Nonverbal Behavior* 27(1), 25-39.
- Fabes, R. A., Martin, C. L. & Hanish, L. D. 2009. Children's behaviors and interactions with peers. Teoksessa K. H. Rubin, W. M. Bukowski & B. Laursen. (toim.) Handbook of peer interactions, relationships, and groups. New York: Guilford press, 45-62.
- Farver, J. A. M. & Branstetter, W. H. 1994. Preschoolers' prosocial responses to their peers distress. *Developmental psychology* 30 (3), 334-341.
- Goldsmith, D. J. 2004. Communicating social support. Cambridge: Cambridge University Press.
- Halonen, H. & Lehtinen, A. 2001. Alle kolmevuotiaiden prososiaalinen käyttäytyminen päiväkodissa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Varhaiskasvatuksen Pro gradu -tutkielma.
- Hartup, W. W. 1989. Social relationships and their developmental significance. *American psychologist* 44 (2), 120-126.
- Hartup, W. W. 2009. Critical issues and theoretical viewpoints. Teoksessa K. H. Rubin, W. M. Bukowski & B. Laursen (toim.) Handbook of peer interactions, relationships, and groups. New York: Guilford Press, 3-19.
- House, J. S. 1981. Work stress and social support. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Jones, S. 2004. Putting the person into person-centered and immediate emotional support - Emotional change and perceived helper competence as outcomes of comforting in helping situations. *Communication research* 31 (3), 338-360.

- Karlsson, L. 2010. Lapsinäkökulmainen tutkimus ja aineiston tuottaminen. Teoksessa K. P. Kallio, A. Ritala-Koskinen & N. Rutanen (toim.) Missä lapsuutta tehdään? Helsinki: Nuorisotutkimusseura / Nuorisotutkimusverkosto julkaisuja 105, 121-141.
- Kirves, L. & Stoor-Grenner, M. 2009. Kiusaavatko pienetkin lapset? Mannerheimin Lastensuojeluliiton julkaisu. <<http://www.slal.fi/doc/Kiusaavatko20pienetkin20lapset1.pdf>> Viitattu 28.11.2011.
- Koivula, M. 2010. Lasten yhteisöllisyys ja yhteisöllinen oppiminen päiväkodissa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Väitöstutkimus.
- Kyrönlampi-Kylmänen, T. 2010. Päiväkoti ja koti lapsen paikkana. Teoksessa K. P. Kallio, A. Ritala-Koskinen & N. Rutanen (toim.) Missä lapsuutta tehdään? Helsinki: Nuorisotutkimusseura / Nuorisotutkimusverkosto, julkaisuja 105, 197-212.
- Laaksonen, V. 2010. Lasten vuorovaikutustaidot tutkimuksen kohteena. Teoksessa T. Valkonen, M. Siitonen & M. Valo (toim.) Prologi - Puheviestinnän vuosikirja 2010. Jyväskylä: KopiJyvä, 6-23.
- Laho, H-K. 2011. Lasten viestintäkäyttäytyminen ja vertaissuhteet. Kirjallisuuskatsaus. Jyväskylän yliopisto. Viestintätieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Lehtinen, A-R. 2000. Lasten kesken. Lapset toimijoina päiväkodissa. Jyväskylän yliopisto. Sophi.
- Levitt, M. J., Levitt, J., Bustos, G. L., Crooks, N. A., Santos, J. D., Telan, P., Hodgetts, J. & Milevsky, A. 2005. Patterns of social support in the middle childhood to early adolescents transition: Implications for adjustment. *Social development* 14 (3), 398-420.
- Lähdesmäki, T., Hurme, P., Koskimaa, R., Mikkola, L. & Himberg, T. 2009. Menetelmäpolkuja humanisteille. Jyväskylän yliopisto, humanistinen tiedekunta. <http://www.jyu.fi/mehu>. Viitattu 17.4.2011.
- Macklem, G. L. 2009. Bullying and teasing. Social power in children's groups. New York: Plenum Publisher.
- Malecki, C. K. & Demaray, M. K. 2002. Measuring perceived social support: development of the child and adolescent social support scale (CASSS). *Psychology in the schools* 39 (1), 1-17.

- Malecki, C. K. & Demaray, M. K. 2003. What type of support do they need? Investigating student adjustment as related to emotional, informational, appraisal, and instrumental support. *School psychology Quarterly* 18 (3), 231-252.
- Mikkola, L. 2006. Tuen merkitykset potilaan ja hoitajan vuorovaikutuksessa. Jyväskylän yliopisto. Viestintätieteiden laitos. Väitöstutkimus.
- Nakamura K., 2001. Gender and language in Japanese preschool children. *Research on language and social interaction* 34 (1), 15-43.
- Perdue, N. H., Manzeske, D. P. & Estell, D. B. 2009. Early predictors of school engagement: Exploring the role of peer relationships. *Psychology in the schools* 46 (10), 1084-1097.
- Pierce, G. R., Sarason B. R., Sarason I. G., Joseph H. J. & Henderson C. A. 1996. Conceptualizing and assessing social support in the context of the family. Teoksessa G. R. Pierce, B.R. Sarason & I. G. Sarason. *Handbook of social support and the family*. New York: Plenum Press, 5-18.
- Pörhölä, M. 2008. Koulukiusaaminen lapsen ja nuoren hyvinvoinnin uhkana. *Est, hyvinvoinnin ja terveyden edistämisen lehti* 1/08, 20.
- Rose-Krasnor, L. & Denham, S. 2009. Social-emotional competence in early childhood. Teoksessa K. H. Rubin, W. M. Bukowski & B. Laursen (toim.) *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*. New York: Guilford Press, 162-179.
- Salmivalli, C. 2005. Kaverien kanssa. *Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 15, 21.
- Seban, A. M. 2003. The friendship features of preschool children: Links with prosocial behavior and aggression. *Social development* 12 (2), 249-268.
- Stafford, L. 2004. Communication competencies and sociocultural priorities of middle childhood. Teoksessa A. L. Vangelisti (toim.) *Handbook of family communication*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 311-332.
- Sääskilahti, L. 2010. Kasvattajan rooli alle kolmivuotiaiden lasten vertaissuhteiden tukemisessa päiväkodissa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma.

- Tardy, C. 1988. Social support: concept clarification and measurement options. Teoksessa C. H. Tardy (toim.) A handbook for the study of human communication: methods and instruments for observing, measuring, and assessing communication processes. Norwood: Ablex publishing corporation, 347-364.
- Yliherva, A., Loukusa, S., Väisänen, R., Pyper, A. & Moilanen, I. 2009. Development of communication skills in Finnish pre-school children examined by the children's communication checklist (CCC). Child language teaching & therapy 25 (2).