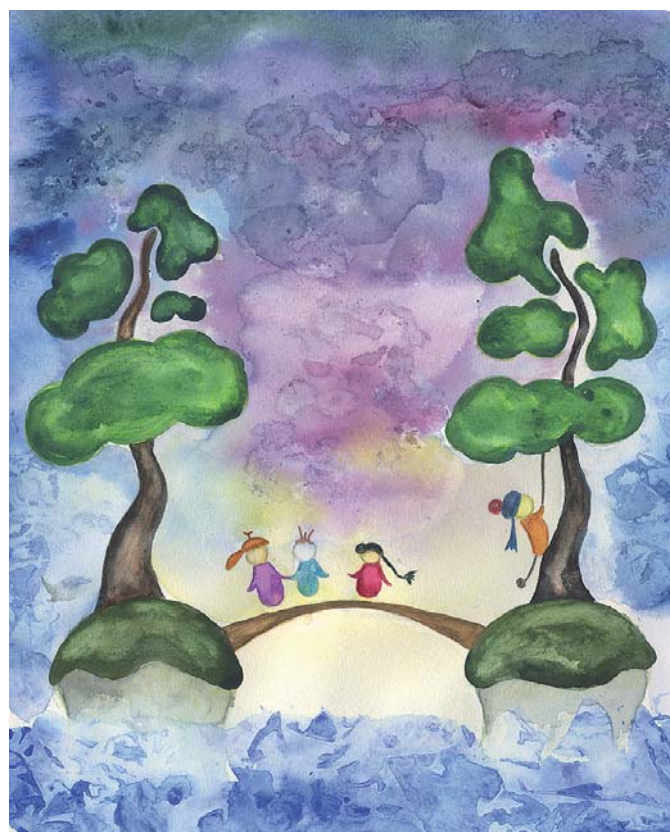


Vilja Laaksonen

Lasten vertaissuhdetaidot
ja kiusaaminen esikoulun
vertaisryhmissä



JYVÄSKYLÄ STUDIES IN HUMANITIES 221

Vilja Laaksonen

Lasten vertaissuhdetaidot
ja kiusaaminen esikoulun
vertaisryhmissä

Esitetään Jyväskylän yliopiston humanistisen tiedekunnan suostumuksella
julkisesti tarkastettavaksi yliopiston Historica-rakennuksen salissa H320
tammikuun 25. päivänä 2014 kello 12.

Academic dissertation to be publicly discussed, by permission of
the Faculty of Humanities of the University of Jyväskylä,
in building Historica, hall H320, on January 25, 2014 at 12 o'clock noon.



UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

JYVÄSKYLÄ 2014

Lasten vertaissuhdetaidot
ja kiusaaminen esikoulun
vertaisryhmissä

JYVÄSKYLÄ STUDIES IN HUMANITIES 221

Vilja Laaksonen

Lasten vertaissuhdetaidot
ja kiusaaminen esikoulun
vertaisryhmissä



UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

JYVÄSKYLÄ 2014

Editors

Maili Pörhölä

Department of Communication, University of Jyväskylä

Pekka Olsbo, Ville Korkiakangas

Publishing Unit, University Library of Jyväskylä

Jyväskylä Studies in Humanities

Editorial Board

Editor in Chief Heikki Hanka, Department of Art and Culture Studies, University of Jyväskylä

Petri Karonen, Department of History and Ethnology, University of Jyväskylä

Paula Kalaja, Department of Languages, University of Jyväskylä

Petri Toiviainen, Department of Music, University of Jyväskylä

Tarja Nikula, Centre for Applied Language Studies, University of Jyväskylä

Raimo Salokangas, Department of Communication, University of Jyväskylä

Cover picture by Vilja Laaksonen (2013).

URN:ISBN:978-951-39-5564-9

ISBN 978-951-39-5564-9 (PDF)

ISBN 978-951-39-5563-2 (nid.)

ISSN 1459-4323 (nid.), 1459-4331 (PDF)

Copyright © 2014, by University of Jyväskylä

Jyväskylä University Printing House, Jyväskylä 2014

*Ei ole olemassa täydellistä viestijää.
Jokainen meistä on sopiva ja upea,
juuri sellaisena kuin olemme.
Taitoja voi kuitenkin oppia ja harjoittaa,
jotta osaamme toimia erilaisissa viestintätilanteissa,
tuoda oman äänemme kuuluviin
toisia loukkaamatta.
Opettaja ja vanhempi voi tukea lapsen toimijuutta
kannustajana ja kuuntelijana, rohkaisijana ja neuvojana.*

ABSTRACT

Laaksonen, Vilja

Children's peer interaction skills and bullying in the peer groups of preschool
Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2014, 61 p.

Jyväskylä Studies in Humanities

ISSN 1459-4323 (nid.), 1459-4331 (PDF); 221

ISBN 978-951-39-5563-2 (nid.)

ISBN 978-951-39-5564-9 (PDF)

English summary

Diss.

Bullying is a serious problem in preschool; yet the associations between the peer interaction skills of preschoolers and bullying have rarely been studied. This study is designed to examine the peer interaction skills of preschoolers and the associations between these skills and bullying in children's peer groups. The study also provides measures for assessing children's peer interaction skills and tools for supporting the harmonious development of these skills in early education. The study consists of five articles, which address children's peer interaction skills, peer relationships, and bullying.

The participants were 72 five to six year old preschool children, who were attending five selected kindergartens in Finland that provide preschool education. The present study was designed to gather information from different informants and from different perspectives, using rating scales, teacher reports, naturalistic observation, and interviews with children.

The results suggest that preschoolers' peer interaction skills have four dimensions, and that preschoolers master a variety of combinations of these. Different informants identified children's roles in bullying processes quite consistently, even though the perceptions behind the role identification varied. Also, children in different bullying roles perceived bullying and its consequences differently. The results showed that children's peer interaction skills were associated with their role and behaviour in bullying processes. In conclusion, the associations detected between preschoolers' peer interaction skills and their role in bullying processes suggest that it might be possible to prevent bullying at an early age by focusing on individualised and goal-oriented peer interaction skills training.

Keywords: bullying, child, interaction, peer interaction skills, peer relationship, preschool, victimization

Author's address	Vilja Laaksonen Department of Communication University of Jyväskylä, Finland
Supervisor	Professor Maili Pörhölä Department of Communication University of Jyväskylä, Finland
Reviewers	Docent Elina Kontu Department of Teacher Education University of Helsinki, Finland Docent, Secretary General Mirjam Kalland Mannerheim League for Child Welfare
Opponent	Docent Elina Kontu Department of Teacher Education University of Helsinki, Finland

ESIPUHE

Kuten monet tarinat, myös tämän väitöskirjan kasvun tutkimusideasta valmiiksi painetuksi kirjaksi voi kertoa monella eri tavoin. Keskusteluja, kohtaamisia ja näkökulmia, jotka ovat omalla tavallaan avanneet minulle puheviestinnän tutkimuskenttää. Lopulta kaikki tärkeä elämässä kytkeytyy tavalla tai toisella vuorovaikutukseen. Vuorovaikutustaidot näyttelevät omaa osaansa myös pienten lasten vertaisryhmissä. Kavereiden kanssa toimiminen, oman mielipiteen esiin tuominen ja toisten huomioon ottaminen ovat taitoja, joita voi oppia ja harjoitella. Vertaissuhdetaitoja kehittämällä voidaan puolestaan vahvistaa lapsen toimijuutta ja pyrkiä estämään kiusaamista. Koen olevani etuoikeutettu, koska olen saanut työkseni perehtyä itselleni tärkeään asiaan. Kiitos tästä oppimispolusta kuuluu useille eri tahoille.

Ilman tutkimusaineistoa työstäni ei olisi tullut mitään. Kiitos kaikille päiväkodeille ja opettajille, että sain tutustua arkeenne. Apunne aineistonkeruussa on tehnyt tutkimusaineistosta rikkaan. Vuoden 2010 esikoululaiset ovat nyt alakoulussa. Muistan vilkkaan keskustelun syksyn väreistä, riemunkiljahdukset ensilumen valkeaksi maalaamalla pihamaalla sekä lasten välittömän vastaanoton. Toisaalta mieleeni on painunut keskusteluja yksinäisyydestä ja kiusaamisesta. Olen oppinut valtavasti lasten vertaissuhteista, koska avasitte oven omaan maailmaanne. En voi kiittää teitä kylliksi ja toivon, että voitte hyvin.

Haluan kiittää Jyväskylän yliopiston viestintätieteiden laitosta, josta olen löytänyt tieteellisen kotisataman. Työsuhteet ovat mahdollistaneet tämän työn. Kiitos myös Jenny ja Antti Wihurin rahastolle apurahasta, jonka turvin sain viimeistelyä väitöskirjani.

Ilman puheviestinnän opintoja en tietenkään olisi tässä. Ohjaajani, professori Maili Pörhölä on vankalla asiantuntemuksellaan ja kannustuksellaan ohjannut minua tämän tutkimusprosessin aikana. Olen iloinen siitä, että olen saanut Mailin ja Henkinen väkivalta vuorovaikutussuhteissa koulun ja työelämän konteksteissa -tutkimusryhmän kanssa perehtyä monisäikeiseen kiusaamisilmiöön puheviestinnän näkökulmasta. Professori Maarit Valo on omalla esimerkillään ja innostuneella otteellaan opastanut niin oppiaineen tehtävissä kuin tieteellisessä työssäkin. Olen ylpeä kaikesta sinulta saamastani opista. Lehtori Tarja Valkosen ja yliopistonlehtori Leena Mikkolan ohjauksessa olen kasvanut kohti puheviestinnän asiantuntijuutta. Tarja ja Leena, ilman teidän esimerkkiänne ja rohkaisuaanne en olisi löytänyt tälle tutkijanuralle.

Lämmin kiitos työni esitarkastajille, dosentti Elina Konnulle ja dosentti Mirjam Kallandille. Teiltä saatu arvokas palaute on vahvistanut uskoa omaan tutkimukseen ja auttanut työn viimeistelyssä. Haluan osoittaa kiitokseni myös Marcus Dentonille, joka on vastannut englanninkielisten tekstiosuuksien oikoluvusta.

Tärkeä palautekanava on myös ollut puheviestinnän tohtoriseminaari, jossa olemme yhdessä jatko-opiskelijoiden ja ohjaajien kanssa sukeltaneet erilaisien tieteellisten keskustelujen syövereihin. Jyväskylän yliopiston viestintätieteiden laitoksella minulla on ollut ilo tutustua upeaan viestijöiden joukkoon. Yh-

teiset matkat muun muassa Istanbulissa, Belfastissa, Hampurissa, Chicagossa ja Tartossa ovat täydellinen osoitus siitä, että parhaat asiat tapahtuvat vuorovai-
kutuksessa esimerkiksi minibussin takaosassa.

Olen onnekas, että minulla on laaja joukko ystäviä ja läheisiä. Kiitos siitä, että olette jaksaneet keskustella väitöskirjasta ja etenkin sen ulkopuolisista asi-
oista.

Äiti ja isä, olen loputtoman kiitollinen kaikesta. Olen saanut löytää oman
tieni, iloita Laulavana Lintukoirona, tutustua kirjallisuuteen ja tehdä tarpeelli-
siksi näkemiäni listoja. Teidän hyväksyntänne ja tukenne merkitsee minulle
paljon. Niko, en voisi kuvitella parempaa veljeä kuin sinä. Olet toiminut minul-
le esikuvana ja ohjannut minua argumentoinnin tiellä.

Lopuksi haluan esittää kiitokset rakkaalle Juhalle. Tämä on neljäs opin-
näytetyö, jonka olen tehnyt sinun tuellasi. Vaikka tutkimustyö on elämäntapa,
en hetkeen aio tehdä lisää opinnäytetöitä. Kiitos siitä, että saan jakaa elämän
koko kirjon sinun kanssasi.

Jyväskylässä joulukuussa 2013

Vilja Laaksonen

KUVIOT

KUVIO 1	Tutkimuksen vaiheet	17
KUVIO 2	Lasten vertaissuhdetaitojen hierarkkinen rakenne	30
KUVIO 3	Lasten roolit kiusaamisprosesseissa	34

TAULUKOT

TAULUKKO 1	Tutkimuksen aineisto.....	24
TAULUKKO 2	Tutkimusasetelma	29
TAULUKKO 3	Lasten vertaissuhdetaitojen taso	32
TAULUKKO 4	Lasten kokemukset ja käsitykset kiusaamisesta	35
TAULUKKO 5	Lasten vertaissuhdetaidot kiusaamisprosesseissa.....	38

SISÄLLYS

ABSTRACT

ESIPUHE

KUVIOT JA TAULUKOT

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	11
1.1	Tutkimuksen lähtökohdat	11
1.2	Tutkimuksen tavoitteet.....	15
1.3	Tutkimuksen vaiheet ja alkuperäisartikkelit	16
2	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	18
2.1	Tutkimuksen viitekehys ja keskeiset käsitteet.....	18
2.1.1	Lasten vertaissuhdetaidot.....	18
2.1.2	Vertaissuhdetaidot ja vertaisryhmän dynamiikka.....	20
2.1.3	Kiusaaminen lasten vertaissuhteissa.....	21
2.2	Aineisto ja aineistonkeruu.....	22
2.2.1	Osallistujat ja tutkimusluvut	22
2.2.2	Tutkimusprosessi ja aineiston analyysi	23
2.3	Moninäkökulmainen tutkimusasetelma	27
3	KESKEISET HAVAINNOT JA POHDINTA.....	30
3.1	Lasten vertaissuhdetaidot	30
3.2	Kiusaaminen lasten vertaissuhteissa	33
3.3	Vertaissuhdetaidot ja kiusaaminen.....	36
3.4	Vertaissuhdetaitojen arviointi ja kehittäminen	39
4	TUTKIMUKSEN ARVIOINTI	44
	SUMMARY	50
	KIRJALLISUUS	54
	ALKUPERÄISARTIKKELIT	

1 JOHDANTO

1.1 Tutkimuksen lähtökohdat

Päiväkodin vertaisryhmässä lapsi saa kokemuksia toimimisesta yhteisön tasa-vertaisena jäsenenä. Kavereiden kanssa esikoululainen astuu maailmaan, jossa harjoitellaan yhdessä uusia taitoja, törmätään ristiriitoihin ja selvitetään niitä, jaetaan ja luodaan kokemuksia mielikuvituksen siivittämänä ja opetellaan toimimaan osana suurempaa päiväkotiryhmää. Tämän tutkimuksen keskiössä ovat esikouluikäisten lasten vertaissuhdetaidot ja vertaissuhteissa ilmenevä kiusaaminen. Tarkastelu kohdistuu lapsen arkipäivään ja sosiaaliseen maailmaan esikoulussa, jonka rutiineihin kuuluu ohjattuja opetustuokioita, vapaata leikkiä, pari- ja ryhmätyöskentelyä, aterioita ja yhdessä ulkoilua. Lasten keskinäisen vuorovaikutuksen tarkastelu avaa oven lasten omaan toimintaympäristöön, jossa he aktiivisina toimijoina ovat muovaamassa sääntöjä ja kulttuurin rakenteita. Tutkimuksen aineisto on kerätty viidestä päiväkodista lapsia havainnoimalla ja haastattelemalla sekä käyttämällä tutkimusmateriaalina tutkija- ja opettaja-arvioijien täyttämiä arviointilomakkeita.

Päiväkoti tarjoaa usein ensimmäisen laajan vertaisyhteisön, jossa lapsi muodostaa erilaisia vuorovaikutussuhteita useisiin ikätovereihin. Vertaissuhde määritellään tässä yksilön vuorovaikutussuhteeksi vertaistensa eli kognitiivisen, emotionaalisen ja sosiaalisen kehityksen osalta suunnilleen samalla tasolla olevien lasten kanssa (Pörhölä 2008, 94; Salmivalli 2005, 15–16). Tässä tutkimuksessa keskitytään lapsen vertaissuhteisiin, mutta luonnollisesti vertaiset muodostavat vain yhden merkityksellisen sosialisatioympäristön. Tasapainoisen kehityksen näkökulmasta lapsi tarvitsee sekä aikuisten että vertaisten panosta (Hartup 2009). Myös sisarussuhteiden on todettu olevan yhteydessä lapsen kehitykseen (Downey & Condron 2004). Tutkimuksissa on osoitettu, että lapset oppivat erikseen, miten käyttäytyään kotona ja kodin ulkopuolella (Harris 1995; 2000). Voidaan siis olettaa, että lapset tarvitsevat tasavertaisissa vertaissuhteissa erilaisia vuorovaikutustaitoja kuin oman perhepiirin sisällä.

Lapsen oikeus maksuttomaan esiopetukseen alkaa Suomessa tavallisesti kuusivuotiaana eli oppivelvollisuuden alkamista edeltävänä vuonna (Opetushallitus 2013). Esikoulun vertaisryhmä tarjoaa lapselle uudenlaisen sosialisatioympäristön, minkä lisäksi varhaiskasvatuksen on todettu vahvistavan lasten kouluvalmiuksia (esim. Denham 2006; Domitrovich ym. 2013; Fabes, Martin & Hanish 2009). Päivähoidossa tai koulussa järjestettävään esiopetukseen osallistuu noin 98 % ikäluokan lapsista (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2011), joista runsas 70 % on myös päivähoidossa (Säkinen & Kuoppala 2012). Vuoden 2013 tietojen mukaan noin 80 % esiopetuksesta järjestetään päivähoidon ja 20 % koulun yhteydessä (Suomen virallinen tilasto 2013). Lähes kaikilla koulutaipaleensa aloittavilla on siis kokemuksia vertaisten parissa toimimisesta ja käsityksiä itsestään vertaisryhmän jäsenenä.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet ja esiopetuksen opetussuunnitelma ohjaavat alle kouluikäisen lapsen kehitystaivalta yhteiskunnan taholta. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005) linjatut kasvatuspäämäärät kytkeytyvät lapsen henkilökohtaisen hyvinvoinnin edistämiseen, toiset huomiioon ottavan vuorovaikutuskäyttäytymisen tukemiseen ja asteittaiseen itsenäisyyden lisäämiseen. Esiopetuksen opetussuunnitelmassa (2010) on myös erikseen nostettu esiin lapsen vuorovaikutustaitojen kehittymisen tukeminen. Lisäksi esiopetuksessa pyritään tukemaan lapsen suotuisaa kasvua, kehitystä ja oppimista lapsen maailmasta käsin, joten toimiminen ja opetustuokioiden leikinomaisia (Opetusministeriö 2004). Esikoululaisten kaverisuhteet rakentuvatkin pitkälti leikin ympärille. Sosiaalinen leikki muodostaa rikkaan toimintaympäristön, jossa lapset harjoittelevat ja jäljittelevät sosiaalisia tilanteita esimerkiksi koti- ja kauppaleikissä (Coplan & Arbeau 2009). Leikkiessä lapset voivat itse vaikuttaa tapahtumiin, luoda sääntöjä ja toteuttaa omia ideoitaan (Howard & McInnes 2013). Jamesin (1993) ja Corsaron (2003) mukaan leikkiminen tulisikin nähdä lapsuuden kulttuuriin osallistumisena. Näin päiväkodin vertaisryhmä ja kaverisuhteet ovat jo itsessään merkittävä vertaismaailma, jossa lapsi aktiivisena toimijana viettää aikaa, ystäväysty ja oppii uusia asioita (Corsaro 2003; Harris 1998; Lehtinen 2009). Tämä näkyy vahvasti myös lasten omissa kuvauksissa kuten seuraavat tämän tutkimuksen haastatteluaineistosta poimitut esimerkit osoittavat:

Mä tykkään niinku olla sillein laumassa. Mä vähän pelkään yksinäisyyttä.

On paljon haus Kempaa leikkiä kavereitten kanssa, koska yksin voi tulla äitiäkin ikävä.

Tässä työssä käytetään käsitettä vertaissuhdetaidot (*peer interaction skills*), joka fokusoii huomion lasten keskinäiseen vuorovaikutukseen. Vertaisryhmän merkitys yksilön kehityksen ja oppimisen kontekstina on nostettu esiin useissa tutkimuksissa (Bukowski, Newcomb & Hartup 1996; Burleson & Kunkel 2002; Dodge ym. 2003; Dunn & Hughes 2001; Hartup 1996; Howes 2009; Ogelman & Seven 2012). Vertaisryhmän rooli lapsen kehityksessä korostuu 4–5-ikävuodesta ylöspäin, kun lapsi viettää entistä enemmän aikaa vertaistensa kanssa yhä mo-

nimuotoisemmissa vertaissuhteissa (Coplan & Arbeau 2009). Vertaisryhmän merkitys leikin kautta oppimisessa on huomattava, sillä harvaa leikkiä voi leikkiä yksin. Lisäksi esimerkiksi Fawcett ja Garton (2005) ovat osoittaneet, että vuorovaikutus vertaisten kanssa ja yhdessä toimiminen tukevat oppimista. Ei kuitenkaan ole itsestään selvää, että lapsi pääsee mukaan leikkiin tai pystyy ylläpitämään kaverisuhteita. Pienten lasten vertaisryhmissä lapsen on usein itse oltava aloitteellinen, mikäli hän haluaa mukaan leikkiin (ks. SunWolf 2008); aloitteen tehokkuus ja tarkoituksenmukaisuus vaikuttavat puolestaan siihen, miten leikkiryhmä ottaa lapsen vastaan. Lapsi tarvitsee erilaisia vuorovaikutustaitoja vertaistensa kanssa, ja lisäksi vuorovaikutustaitoja harjoitellaan vertaissuhteissa. Lapsi oppii vuorovaikutuksessa toisten lasten kanssa neuvottelemaan leikin säännöistä, odottamaan omaa vuoroaan ja ottamaan uusia kavereita mukaan leikkiin. Näin voidaan nähdä, että monet myöhemmin elämässä tarvittavat vuorovaikutustaidot ovat läsnä myös alle kouluikäisten lasten vertaissuhteissa.

Parhaimmillaan vertaisten parissa toimiminen tukee lapsen sosioemotionaalista kehitystä ja tarjoaa valmiuksia solmia uusia kaverisuhteita. Myönteisten vertaissuhteiden on esimerkiksi todettu vahvistavan minätuntemusta ja itsekunnioitusta sekä tukevan vuorovaikutustaitojen kehittymistä (Ladd & Kochenderfer 1996; Newcomb & Bagwell 1996). Kaikki vertaissuhteet eivät kuitenkaan ole palkitsevia lapsen kehityksen kannalta. Lasten vertaissuhteet rakentuvat leikin ympärille, joten arkipäiväiseltä tuntuva huudahdus: "Et saa tulla leikkiin!" voi kertoa paljon lasten vertaissuhteista ja ryhmän dynamiikasta (Howes 2009; Paley 1993). Leikki ei ole lapsille *vain leikkiä*. Vertaisryhmän torjunta voi vaarantaa lapsen sosioemotionaalisen kehityksen, lisätä lapsen aggressiivista käyttäytymistä ja vaikeuttaa uusien kaverisuhteiden solmimista jatkossa (esim. Dodge ym. 2003; Kochenderfer-Ladd 2003). Aggressiivisen käyttäytymisen kierre on nähtävissä myös seuraavissa lasten kuvauksissa:

Koska ne ei vaan halua leikkiä mun kaa, nii mä en pidä niistä.

No jos ne sanoo, että ei saa tulla mukaan leikkiin, ni sitten mä aina kiusaan jokaista.

Pörhölä (2008) on luokitellut vertaissuhteet niiden palkitsevuuden ja vahingollisuuden mukaan eri kategorioihin: ystävyys- ja kaverisuhteet tarjoavat lapselle muun muassa läheisyyttä, luottamusta ja hyväksyntää, kun taas lapsen kehitykselle vahingollisimmat vihollisuhteet ja hyväksikäyttävät vertaissuhteet tuovat lapsen arkeen konflikteja, loukkaamista, satuttamista ja kiusaamista. Parhaimmillaan kiusaamisprosesseissa mukana olevalla lapsella on vain vihollisuhteita tai hyväksikäyttäviä vertaissuhteita. Kiusaamissuhdetta leimaa esimerkiksi vallankäytön epätasapaino, loukkaamisen tarkoitus sekä loukkaamisen ja syrjimyksen toistuvuus (Olweus 1997; Pörhölä 2008; Salmivalli & Peets 2009; Smith ym. 1999; Solberg, Olweus & Endersen 2007). Jo alle kouluikäiset lapset kiusaavat ja torjuvat toisia lapsia (Alsaker & Nägele 2008; Bierman 2004). Pellegrinin ja Bartinin (2000) mukaan kiusaamisroolit ovat suhteellisen pysyviä jo alakoulusta yläkouluun siirryttäessä. Riskinä on, että päiväkodissa opitut

roolit, haitalliset käyttäytymismallit ja huono itsetunto seuraavat lasta koulu-
taipaleelle.

Lasten vertaissuhteita on tarkasteltu useilla tieteenaloilla, mutta puheviestinnässä alle kouluikäisten lasten vuorovaikutustaitojen ja vertaissuhteiden tutkimus on ollut suhteellisen vähäistä. Monitieteistä tutkimuskenttää leimaa käytettyjen käsitteiden ja tutkimusmenetelmien kirjo, huoli lapsen hyvinvoinnista ja kehityksestä sekä toisaalta yhteinen näkemys vuorovaikutustaitojen merkittävydestä. Tutkimukset ovat valottaneet esimerkiksi lapsen sosiometrisen aseman ja vuorovaikutustaitojen suhdetta (esim. Newcomb, Bukowski & Pattee 1993), vertaisten torjunnan vaikutuksia taitojen kehitykseen (esim. Bierman 2004), taitojen yhteyttä erilaisiin kehityshaasteisiin (esim. Gagnon & Nagle 2004) sekä sukupuolen mukaisen vuorovaikutuskäyttäytymisen yhteyksiä vertaisten hyväksyntään ja kiusaamiseen (esim. Kreiger & Kochenderfer-Ladd 2013).

Lisäksi useissa tutkimuksissa on pyritty saamaan kontaktia lapsen maailmaan lastentarhanopettajien tai vanhempien arviointien pohjalta (Crick, Casas & Ku 1999; Crick, Casas & Mosher 1997; Lehtinen 2000). Sen sijaan vertaissuhdetaitojen yhteydestä lapsen käyttäytymiseen kiusaamisprosesseissa tiedetään vähän. Näyttää siltä, että tutkimus on harvoin kohdistunut tyypillisesti kehittyviin lapsiin niin, että lapset on nähty itsenäisinä toimijoina eikä tutkimuskohteenä. Tämän tutkimuksen tavoitteena on täydentää tältä osin teoreettista ymmärrystä ja vahvistaa sekä lasten keskinäisen vuorovaikutuksen että kiusaamisen tutkimusta puheviestinnän tieteenalalla.

Tutkimuksessa selvitetään, millaisia lasten vertaissuhdetaidot ovat ja millaisia yhteyksiä näillä taidoilla on lasten kiusaamisprosesseihin esikoulukontekstissa. Monimutkaiseen ja eri tieteenalojen risteyksessä olevaan ilmiöön tarttuminen edellyttää vertaissuhdetaitojen käsitteen avaamista ja käytettyjen tutkimusmenetelmien tarkastelua. Lisäksi tutkimuksessa kuvataan lasten vertaissuhdetaitojen rakennetta ja tarkastellaan lasten kiusaamisprosesseja vertaissuhdetaitojen näkökulmasta. Tutkimuksen tulokset raportoidaan viidessä artikkelissa, jotka lisäävät ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä asteittain liikkuen teoreettisella, empiirisellä, metodologisella ja käytännönläheisellä tasolla. Esiopetuksen tavoitteena on paitsi tukea lapsen kehitystä, myös pyrkiä tunnistamaan mahdollisia oppimista ja tasapainosta kehitystä estäviä tekijöitä (Opetushallitus 2013). Tutkimuksen lähtökohtana on, että vertaissuhdetaitojen ja kiusaamisen tarkastelu rinnakkain tuottaa konkreettisia työkaluja, joiden avulla voidaan puuttua lasten vertaissuhteissa ilmenevään kiusaamiseen ja pyrkiä estämään esimerkiksi kiusaamisroolien henkilökohtaistuminen ja negatiivisen ajattelumallin siirtyminen esikoulusta alakouluun. Lisäksi vertaissuhdetaitojen systemaattisella kehittämisellä voidaan vahvistaa lapsen omaa toimijuutta. Näin lasten vertaissuhdetaitojen tutkiminen auttaa tunnistamaan mahdolliset riskitekijät sellaisesta näkökulmasta, johon esiopetuksella voitaisiin vaikuttaa.

1.2 Tutkimuksen tavoitteet

Tutkimuksen tavoitteena on kartoittaa lasten vertaissuhdetaitoja tutkimuskohdeena ja selvittää vertaissuhdetaitojen rakennetta ja tasoa, tunnistaa ja kuvata lasten käyttäytymistä kiusaamisprosesseissa sekä tutkia lasten vertaissuhdetaitojen ja kiusaamiskäyttäytymisen yhtymäkohtia. Lisäksi tavoitteena on kehittää konkreettisia työkaluja lasten vertaissuhdetaitojen arviointiin ja kehittämiseen. Tämän työn tavoite jäsentyy viiteen tutkimustehtävään. Neljä ensimmäistä tutkimustehtävää jakaantuvat kahdeksaan tutkimuskysymykseen, jotka pohjaavat systemaattisiin kirjallisuuskatsauksiin (tutkimuskysymykset 1–2) ja empiiriseen aineistoon (tutkimuskysymykset 3–8). Käytännönläheisessä viidennessä tutkimustehtävässä keskitytään jalostamaan *Lapsen vertaissuhdetaitojen arviointi* -mittaria (Laaksonen & Pörhölä 2014) sekä konkretisoimaan vertaissuhdetaitojen havainnointikohteita ja harjoitteita. Kysymyksenasettelu on pyritty pitämään suhteellisen avoimena tutkimuksen eksploratiivisen luonteen vuoksi.

Ensiksi tämä tutkimus kartoittaa ja selvittää, millaisia lasten vertaissuhdetaidot ovat tutkimuksen kohteena ja millaisia yhteyksiä tutkimuskirjallisuudessa on tunnistettu vertaissuhdetaitojen ja vertaisryhmän dynamiikan välillä. Tähän tutkimusta taustoittavaan tavoitteeseen etsitään vastausta kahdella tutkimuskysymyksellä, jotka luovat pohjaa tutkimuksen fokukselle ja empiirisen aineiston keruulle. Koska kyse on taustoittavasta tavoitteesta, tulokset esitetään osana väitöskirjan arvioivan ja kokoavan osuuden viitekehystä.

1. Miten lasten vertaissuhdetaitoja on tutkittu kansainvälisellä, monitieteisellä tutkimuskentällä?
2. Mitä lasten osallistumisesta ja toimijuudesta vertaisryhmässä sekä näiden yhteydestä vertaissuhdetaitojen kehittämiseen tiedetään?

Toiseksi tässä tutkimuksessa kuvataan, millaisia lasten vertaissuhdetaidot ovat ja miten niitä arvioidaan. Tähän tavoitteeseen pyritään kahden empiiriseen aineistoon kiinnittyvän tutkimuskysymyksen avulla.

3. Miten lasten vertaissuhdetaitoja voidaan kuvata rakenteellisesti?
4. Miten lapset hallitsevat erilaisia vertaissuhdetaitoja ja kuinka yhtenevästi tutkija- ja opettaja-arvioijat arvioivat heidän taitojaan?

Kolmanneksi tämä tutkimus selvittää, kuinka yhdenmukaisesti eri tietolähteet tunnistavat lasten kiusaamisrooleja ja miten lapset kuvaavat kiusaamista ja sen syitä. Tähän tavoitteeseen etsitään vastausta kahdella tutkimuskysymyksellä, jotka auttavat ymmärtämään monisyistä kiusaamisilmiötä lapsen maailmasta käsin.

5. Kuinka yhdenmukaisesti lapset, opettaja-arvioija ja tutkija-arvioija tunnistavat ja kuvaavat lapsen roolia kiusaamisprosesseissa?

6. Millaisia käsityksiä ja kokemuksia lapsilla on kiusaamisesta ja sen syistä?

Neljänneksi työssä tunnistetaan ja kuvataan lasten vuorovaikutuskäyttäytymisen ja vertaissuhdetaitojen yhteyksiä lapsen käyttäytymiseen kiusaamisprosesseissa. Tässä tutkitaan kullekin kiusaamisroolille tyypillistä vuorovaikutuskäyttäytymistä sekä roolien yhteyttä lasten vertaissuhdetaitojen tasoon.

7. Millainen vuorovaikutuskäyttäytyminen on tyypillistä eri kiusaamisrooleissa oleville lapsille?
8. Millä tavoin lapsen vertaissuhdetaitojen taso on yhteydessä lapsen osallisuuteen ja rooliin kiusaamisprosesseissa?

Viidenneksi tutkimuksessa jalostetaan etenkin lastentarhanopettajien käyttöön suunnattua *Lapsen vertaissuhdetaitojen arviointi* -mittaria, tarjotaan arvioinnin tueksi päiväkodin arkeen sopivia arviointikriteerejä sekä konkretisoidaan vertaissuhdetaitojen havainnointikohteita ja harjoitteita.

1.3 Tutkimuksen vaiheet ja alkuperäisartikkelit

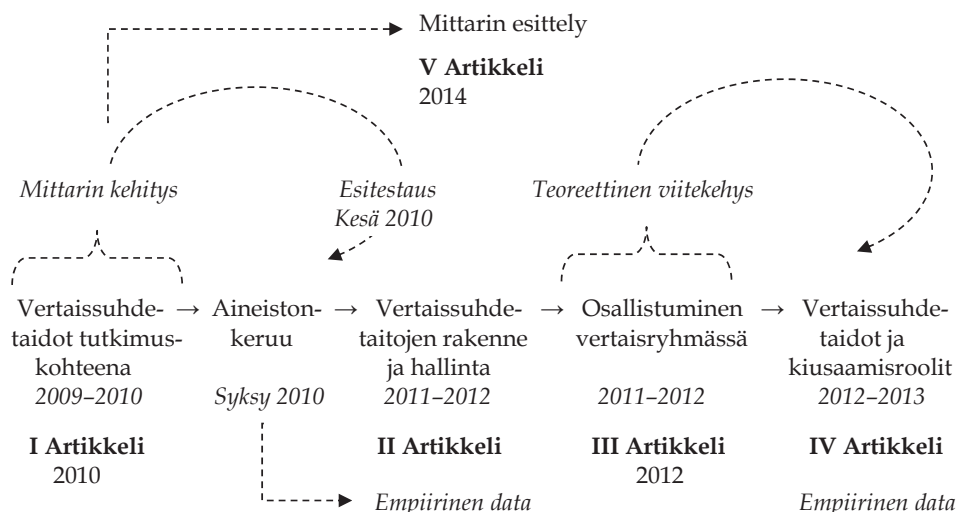
Tämä väitöskirja koostuu viidestä artikkelista sekä niitä kokoavasta ja arvioivasta osuudesta. Artikkelit muodostavat juonellisen kokonaisuuden edeten lasten vertaissuhdetaitojen ja kiusaamisen tarkastelusta kohti näiden tutkimuskohteiden teoreettisen ja empiirisen tutkimustiedon yhdistämistä ja päättyen tutkimustiedon soveltamiseen käytännön tasolla.

- I. Laaksonen, V. 2010. Lasten vuorovaikutustaidot tutkimuksen kohteena. Teoksessa T. Valkonen, M. Siitonen & M. Valo (toim.) Prologi, Puheviestinnän vuosikirja 2010. Jyväskylä: Prologos ry, 6–24.
- II. Laaksonen, V. & Pörhölä, M. (Arvioitavana oleva käsikirjoitus, a). Composition, level, and individual variation of preschoolers' peer interaction skills.
- III. Laaksonen, V. 2012. Vuovaikutustaidot ja lasten osallistuminen vertaisryhmässä: katsaus monitieteiseen tutkimuskirjallisuuteen. Nuorisotutkimus 30 (1), 3–19.
- IV. Laaksonen, V. & Pörhölä, M. (Arvioitavana oleva käsikirjoitus, b). The significance of kindergartners' peer interaction skills in bullying processes.
- V. Laaksonen, V. (painossa). Lasten vertaissuhdetaitojen ja kiusaamisprosessien arviointi: Työkaluja vertaissuhdetaitojen systemaattiseen tukemiseen¹. Teoksessa J. Stolzmann-Frankenhaeuser & M. Stoor-

¹ Artikkelit ilmestyvät teoksessa ruotsinkielisenä käännöksenä nimellä *Bedömning av barns samspelfärdigheter och roller i en mobbningsituation*.

Grenner (toim.) Kompisväskan – ett inspirationsmaterial för att jobba mobbningsförebyggande bland småbarn. Folkhälsan.

Tämän tutkimuksen kulku voidaan kuvata prosessina. Tutkimuksen vaiheet on esitetty kuviossa 1.



KUVIO 1 Tutkimuksen vaiheet

Järjestyksessä ensimmäinen ja kolmas artikkeli on julkaistu vertaisarvioituissa suomalaisissa julkaisuissa, toinen ja neljäs artikkeli on tällä hetkellä arvioitavana kansainvälisissä vertaisarvioituissa aikakauslehdissä ja viides artikkeli on painossa. Suomeksi julkaistut artikkelit ovat kirjallisuuskatsauksia, jotka ovat tukeneet teoreettisen viitekeh്യksen rakentumista ja menetelmävaihtoja. Englanniksi kirjoitetuissa artikkeleissa esitellään empiirisen aineiston tuloksia. Julkaistavaksi hyväksytty viides artikkeli on käytännönläheinen ja se on suunnattu etenkin varhaiskasvatuksen parissa työskenteleville. Sen tavoitteena on tarjota päiväkodin arkeen sopivia arviointikriteerejä ja harjoitteita, joiden avulla vertaissuhdetaitojen kehityksen tukeminen voidaan ottaa entistä systemaattisemmin osaksi varhaiskasvatusta.

Kaksi artikkelista, eli englanninkieliset empiiriset artikkelit, ovat yhteisjulkaisuja ohjaajan, professori Maili Pörhölän, kanssa. Väitöskirjantekijä keräsi tutkimusaineiston, suunnitteli aineistonkeruussa käytetyn mittarin, analysoi tutkimusaineiston ja vastasi käsikirjoitusten kirjoittamisesta. Ohjaajan kanssa pohdittiin muun muassa ongelmanasettelua ja analyysin perusteita sekä suunniteltiin tulosten raportointia. Lisäksi ohjaaja osallistui mittarin laadintaan ja kommentoi käsikirjoituksia niiden eri vaiheissa.

2 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

2.1 Tutkimuksen viitekehys ja keskeiset käsitteet

Tässä luvussa esittelen tiivistetysti tutkimuksen viitekehysten ja avaan työn keskeisimmät käsitteet. Tarkastelu kohdistuu lasten vertaissuhdetaitoihin, lapsen toimimiseen vertaisryhmässä vertaissuhdetaitojen näkökulmasta sekä kiusaamiseen lasten vertaisryhmässä. Esittelen vastauksen ensimmäiseen tutkimustehtävään, jonka tavoitteena on kuvata lasten vertaissuhdetaitoja tutkimuksen kohteena ja kartoittaa näiden taitojen ja vertaisryhmän dynamiikan yhteyksiä tutkimuskirjallisuuden pohjalta. Tämän luvun tulokset on siis osin raportoitu väitöskirjaan sisältyvässä, tutkimuskirjallisuutta kartoittavissa alkuperäisarikkeleissa (Laaksonen 2010; Laaksonen 2012).

2.1.1 Lasten vertaissuhdetaidot

Monitieteinen tutkimuskenttä asettaa omat haasteensa lasten vertaissuhdetaitojen tutkimukselle. Staffordin (2004) mukaan esikouluikäisten lasten vertaissuhdetaitoja ei ole tutkittu yhtä laajasti puheviestinnän tieteenalalla kuin esimerkiksi kasvatustieteiden tai kehityspsykologian saralla. Näin tutkimuksen ensimmäisenä tehtävänä oli avata vertaissuhdetaitojen tutkimusta monitieteisen tutkimuskirjallisuuden pohjalta. Lasten vertaissuhdetaidoista käytettyjä käsitteitä ja tutkimusten taustalla vaikuttavia näkökulmia selvitettiin monitieteisen ja systemaattisen kirjallisuuskatsauksen avulla. Tutkimuskirjallisuuden kartoitusvaiheessa käytettiin laajempaa käsitettä vuorovaikutustaidot.

Ensimmäisen kirjallisuuskatsauksen aineisto koostuu noin 61 lasten vuorovaikutustaitoja käsittelevästä julkaisusta, jotka oli julkaistu vuosien 1998–2009 aikana etenkin viestinnän, psykologian ja kasvatustieteiden tieteenaloilla. Haku kohdistettiin viiteen kansainväliseen (Communication and Mass Media Complete, PsycINFO, ERIC, LLBA ja Academic Search Elite) ja kahteen suomalaiseen tietokantaan (JYKDOK ja Linda). Yksityiskohtaiset hakulausekkeet ja hakusanat

on kuvattu artikkelissa (Laaksonen 2010). Valitut hakulausekkeet tuottivat yhteensä 1406 osumaa, joista lopullinen aineisto rajattiin.

Kirjallisuuskatsauksen tulokset osoittivat, että puolessa aineiston artikkeleista oli käytetty joko sosiaalisen kompetenssin (25 %) tai sosiaalisten taitojen (25 %) käsitettä. Muista toisiinsa kiinnittyvistä käsitteistä käytettiin useaa käsitettä rinnakkain, ja vertailun mahdollistamiseksi niistä muodostettiin käsittekkategorioita. Tutkimuksissa esiin nousseita käsittekkategorioita ovat viestintätaidot (11 %), vertaissuhdetaidot (10 %), verbaliset taidot (7 %), sosioemotionaalinen kompetenssi (6 %) ja sosiaalinen viestintäkompetenssi (5 %). Lisäksi luokittelun ulkopuolelle jäi yksittäisiä käsitteitä (11 %).

Vaikka tutkimuksissa ilmeni erilaisia vuorovaikutustaitojen käsitteitä, näitä mitattiin hyvin samankaltaisesti. Esimerkiksi neljää tyypillisimmin käytettyä käsitettä, eli sosiaalista kompetenssia, sosiaalisia taitoja, viestintätaitoja ja vertaissuhdetaitoja, mitattiin vähintään neljällä seuraavasta viidestä taitokategoriasta: 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 toisten kanssa. Kaiken kaikkiaan kirjallisuuskatsauksessa nousi esiin noin 40 erilaista standardoitua tai standardoimaton mittaria, joilla oli mitattu lasten sosiaalisesti taitavaa käyttäytymistä. Useimmin käytetyt standardisoidut mittarit olivat *Social Skills Rating System* (Gresham & Elliot 1990), *Walker-McConnell Scales of Social Competence and School Adjustment* (Walker & McConnell 1995) ja *Children's Communication Checklist* (Bishop 1998).

Kirjallisuuskatsaus osoitti, että lasten vuorovaikutustaitoja oli tyypillisesti tutkittu viidestä näkökulmasta: 1) negatiivinen vuorovaikutus ja kehityshaasteet, 2) taitojen oppiminen, tukeminen ja opettaminen sekä riskien ehkäisy, 3) vuorovaikutustaitojen mittaamisen käytänteet, 4) kielelliset valmiudet ja haasteet sekä 5) kodin ja vanhempien merkitys. Etenkin negatiivisen vuorovaikutuksen (esim. aggressiivinen ja epäsosiaalinen käyttäytyminen) ja kehityshaasteiden (esim. autismi) näkökulma painottui monessa tutkimuksessa. Analyysin perusteella näkökulmana ovat harvoin olleet tyypillisesti kehittyvien lasten vuorovaikutustaidot.

Kirjallisuuskatsauksen tulosten perusteella voidaan todeta, että lasten vertaissuhdetaitoja on tutkittu eri tieteenaloilla ja useilla käsitteillä. Näiden käsitteiden määritelmien ja operationalisoinnin samankaltaisuus osoittaa, että käsitteiden kirjosta huolimatta kiinnostuksen kohteena on ollut sama ilmiö. Käsitteiden moninaisuus on tärkeää tietoa myös puheviestinnän tutkijoille, sillä tärkeää tutkimustietoa voi löytyä useiden käsitteiden takaa. Tässä tutkimuksessa päädyttiin käyttämään käsitettä vertaissuhdetaidot (*peer interaction skills*). Keskiössä ovat vertaisten parissa tarpeelliset vuorovaikutustaidot, joita lapsi tarvitsee muun muassa päästäkseen mukaan vertaisryhmän toimintaan sekä leikin ylläpitämiseen ja ristiriitojen selvittämiseen.

2.1.2 Vertaissuhdetaidot ja vertaisryhmän dynamiikka

Vertaisten hyväksyntä ja torjunta ohjaavat merkittäväällä tavalla lapsen käyttäytymistä ja toimintaa vertaisryhmässä. Termit hyväksyntä (*acceptance*) ja torjunta (*rejection*) kertovat vertaisryhmän suhtautumisesta lapseen (Bierman 2004). Aiemmissä tutkimuksissa on nostettu esiin, että hyvät vuorovaikutustaidot ennustavat ryhmän hyväksyntää (esim. Rose-Krasnor & Denham 2009). Tässä tutkimuksessa lasten vertaissuhdetaitojen kehittymisen ja vertaisryhmän dynamiikan välisiä yhteyksiä tutkittiin monitieteisen ja systemaattisen kirjallisuuskatsauksen avulla. Kartoitusvaiheessa käytettiin laajempaa käsitettä vuorovaikutustaidot.

Toisen kirjallisuuskatsauksen aineisto koostuu 28 lasten sosiaalisesti taitavaa käyttäytymistä ja osallistumisen näkökulmasta lasten ryhmätoimintaa tarkastelevasta julkaisusta, jotka oli julkaistu vuosien 1998–2009 aikana etenkin viestinnän, kasvatustieteiden ja psykologian tieteenaloilla. Haku kohdistettiin viiteen kansainväliseen (Communication and Mass Media Complete, PsycINFO, ERIC, LLBA ja Academic Search Elite) ja kolmeen suomalaiseen tietokantaan (JYKDOK, Linda ja ARTO). Yksityiskohtaiset hakulauseet ja hakusanat on kuvattu artikkelissa (Laaksonen 2012). Valitut hakulausekkeet tuottivat yhteensä 1509 osumaa, joista lopullinen aineisto rajattiin.

Kirjallisuuskatsauksen tulokset osoittivat, että vertaisryhmän hyväksyntä ja torjunta, lapsen vuorovaikutustaidot ja motivaatio sekä vastuussa olevan aikuisen tuki vaikuttavat kukin omalla tavallaan lapsen osallistumiseen ja toimintaan vertaisryhmässä. Hyväksynnän ja torjunnan dynamiikka näkyy siinä, pääseekö lapsi mukaan vertaisryhmän toimintaan. Lapsen vuorovaikutustaidot ja motivaatio vuorovaikutukseen tuovat oman panoksensa siihen, kuinka aktiivisesti lapsi hakeutuu vuorovaikutukseen ja miten muut lapset ottavat hänet vastaan. Kun puhutaan pienistä lapsista, on lapsen vanhemmilla ja opettajilla oma merkittävä roolinsa lapsen osallistumisen tukijoina.

Tulosten perusteella lasten vuorovaikutustaitojen kehitystä voidaan kuvaata positiivisen ja negatiivisen kierteen avulla. Vertaisryhmän hyväksyntä yhdistyy vuorovaikutustaitojen kehittymisen positiiviseen kierteseen: kun lapsi pääsee mukaan vertaisryhmän toimintaan, hän saa myönteisiä kokemuksia ryhmätoiminnasta ja aktiivinen osallistuminen puolestaan mahdollistaa vuorovaikutustaitojen harjoittelun vertaisten kanssa. Vertaisryhmän torjunta on yhteydessä vuorovaikutustaitojen kehittymisen negatiiviseen kierteseen: jos lapsi vetäytyy tai joutuu vertaisryhmän ulkopuolelle esimerkiksi kiusaamisen tai aggressiivisen käyttäytymisen takia, mahdollisuus vuorovaikutustaitojen harjoitteluun vähenee entisestään. Negatiivinen kierre ja kehittymättömät vuorovaikutustaidot voivat johtaa siihen, että lapsen on jatkossa yhä vaikeampi päästä mukaan ryhmän toimintaan (esim. Odom ym. 2006). Siinä missä omaloitteisesti osallistuva lapsi pääsee kehittämään sekä ryhmässä toimimisen että ryhmään liittymisen taitoja, jää torjuttu lapsi vaille ryhmätoiminnan kokemuksia ja sen positiivisia vaikutuksia. Siksi vuorovaikutustaitojen kehittymisen ne-

gatiiviseen kierteeseen olisi hyvä puuttua mahdollisimman varhaisessa vaiheessa.

2.1.3 Kiusaaminen lasten vertaissuhteissa

Aiemmat tutkimukset osoittavat, että kiusaaminen on vakava ongelma jo päiväkotikäisten lasten vertaissuhteissa (Alsaker & Nägele 2008; Alsaker & Valkanover 2001; Crick, Casas & Ku 1999; Kirves & Sajaniemi 2012; Kochenderfer & Ladd 1996; Monks, Smith & Swettenham 2005; O'Connell, Pepler & Craig 1999; Perren & Alsaker 2006). Lasten kiusaamisprosesseja ei kuitenkaan ole usein tarkasteltu vertaissuhdetaitojen ja vuorovaikutuskäyttäytymisen näkökulmasta.

Kiusaamisella tarkoitetaan tässä tutkimuksessa haitallista vuorovaikutusprosessia, jossa lapsi on toistuvasti yhden tai useamman vertaisen loukkaamisen, satuttamisen tai torjumisen kohteena pystymättä puolustautumaan tai vaikuttamaan saamaansa kohteluun (Pörhölä 2008, 95; Pörhölä 2009, 83). Kiusaamisen muodot voidaan jakaa esimerkiksi suoraan (esim. lyöminen, nimittely ja leikkien sotkeminen) ja epäsuoraan kiusaamiseen (esim. eristäminen) (Alsaker & Nägele 2008). Tutkimusten mukaan epäsuorat kiusaamisen muodot yleistyvät iän myötä (Björkqvist, Lagerspetz & Kaukiainen 1992). Tulos on ymmärrettävä, sillä esimerkiksi ryhmän manipulointi edellyttää kykyä sosiaalisten tilanteiden tulkintaan ja niiden hallintaan. Toisaalta relationaalinen kiusaaminen nousi esiin Kirveen ja Sajaniemen (2012) tutkimuksessa tyypillisimpänä kiusaamisen muotona 3-5-vuotiaiden lasten keskuudessa. Crick, Casas ja Mosher (1997) ovat kuitenkin aiemmin osoittaneet, että päiväkotikäisten lasten epäsuoran kiusaamisen muodot ovat vielä suhteellisen suoria (esim. kaveruudella uhkaaminen tai leikkiin pääsyn estäminen).

Lapsen rooli kiusaamisprosesseissa voidaan jakaa kiusaajaan (bully), kiusattuun (victim), kiusaaja-uhuriin (bully-victim), avustajaan (assistant), vahvistajaan (reinforcer), puolustajaan (defender) ja kiusaamistilanteen ulkopuolelle jääviin lapsiin (bystanders) (Alsaker & Nägele 2008; O'Connell, Pepler & Craig 1999; Salmivalli ym. 1996). Näistä rooleista käytetään jatkossa termiä kiusaamisrooli. Lasten kiusaamisprosesseja ja roolia kiusaamistilanteissa on tavallisimmin tutkittu opettajien täyttämien arviointilomakkeiden avulla (Alsaker & Nägele 2008; Crick, Casas & Ku 1999; Crick, Casas & Mosher 1997; Kirves & Sajaniemi 2012). Lähivuosina toteutetut ja laajoihin opettaja-aineistoihin pohjaavat tutkimukset osoittavat, että noin 13-25 % 3-5-vuotiaista lapsista on mukana kiusaamisprosesseissa joko kiusaajana, kiusattuna tai kiusaaja-uhrina (Alsaker & Nägele 2008; Kirves & Sajaniemi 2012).

Lasten vertaissuhteissa esiintyvistä kiusaamisesta on yhä vähän tutkimustietoa (Alsaker & Nägele 2008). Kouluikäisten ja aikuisten parissa tehdyt tutkimukset kuitenkin osoittavat, että kiusaamisroolit ovat suhteellisen pysyviä (Pellegriini & Bartini 2000; Pörhölä 2011). Esikouluikäisten lasten ryhmärakenteet eivät vielä ole kovin vakiintuneita (Poikkeus 2008), minkä vuoksi kiusaamiseen olisi hyvä puuttua jo ennen kouluikää. Aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että lasten vertaissuhdetaidot vaihtelevat paljon (esim. Hart, Newell & Olsen

2003). Esimerkiksi vihan tunteiden ilmaisu sosiaalisesti hyväksyttävällä tavalla on vielä haastavaa osalle esikouluikäisistä lapsista (McDowell & Parke 2009). Vertaissuhdetaitojen kehittymisen näkökulmasta esikouluikä on otollista aikaa esimerkiksi vuorovaikutteisen ja vastavuoroisen leikin ylläpitämisen harjoitteluun (Fabes, Martin & Hanish 2009), tunteiden säätelyn ja tarkoituksenmukaisen ilmaisun opettelemiseen (Rose-Krasnor & Denham 2009) sekä toisten huomioimisen ja prososiaalisen käyttäytymisen vahvistamiseen (esim. jakaminen, vuorojen ottaminen ja positiivisen läheisyyden ilmaisu) (Rubin, Bukowski & Parker 2006).

Aiempi tutkimus muun muassa hyväksynnän ja torjunnan yhtymäkohdista vertaissuhdetaitoihin antaa viitteitä myös siitä, että lasten vertaissuhdetaidot ovat yhteydessä lapsen rooliin ja käyttäytymiseen kiusaamisprosesseissa. Tämä tutkimus perustuu käsitykseen, että kiusaamisprosesseissa mukana olevilla lapsilla on erityisiä puutteita vertaissuhdetaidoissa. Jos lapsi jää vertaisryhmänsä ulkopuolelle esimerkiksi kiusaamisen vuoksi, on hänellä yhä vähemmän mahdollisuuksia harjoitella näitä taitoja. Oletuksena on, että vertaissuhdetaitojen yksilöllinen ja systemaattinen kehittäminen voisi ehkäistä kiusaamista. Näin mahdollisen kiusaamis- ja syrjäytymiskiirteen syntyminen voitaisiin katkaista jo varhaisessa vaiheessa.

2.2 Aineisto ja aineistonkeruu

2.2.1 Osallistujat ja tutkimusluvut

Keräsin tutkimuksen aineiston viidestä päiväkodista syksyllä 2010, jolloin lapset olivat aloittaneet esikoulun ja ryhmärakenteet olivat vielä osin muovautumassa. Valitut päiväkodit muodostivat heterogeenisen joukon kokonsa ja sijaintinsa puolesta. Jokaisessa päiväkodissa oli tutkimushetkellä noin 10–25 esikouluikäistä lasta ja päiväkodit sijaitsivat sekä keskusta- että lähiöalueella. Kaikki tutkimuksen päiväkodit noudattivat esiopetus suunnitelmaa (2010).

Pyysin ja sain tutkimusluvut kolmelta taholta: a) kaupungin sosiaali- ja terveystalokeskukselta, joka vastaa päiväkodeissa suoritetuista tutkimuksista, b) päiväkodin johtajilta ja c) päiväkodin opettajilta. Pyrin tavoittamaan kaikki 5–6-vuotiaat lapset valituista päiväkodeista. Jaoin lupalomakkeet yhteensä 80 lapsen vanhemmille opettajien avustuksella ja toiveena oli, että vanhemmat palauttavat lupalomakkeet viikon sisällä. Lähes kaikki vanhemmat (94 %) antoivat lapselleen luvan osallistua tutkimukseen. Lopullinen tutkimusaineisto (N = 72) muodostui niistä lapsista, jotka olivat paikalla havainnointiviikolla.

Tutkimukseen osallistui 72 lasta, joista 42 oli tyttöjä ja 30 poikia. Osallistujien ikä vaihteli viidestä kuuteen ikävuoteen. Vähemmistö lapsista (n = 8) oli maahanmuuttajataustaisia, eivätkä he puhuneet suomea äidinkielenään. Lapset toimivat suurimman osan päivästä 6–8 hengen ryhmissä, jotka oli jaettu opettajan lapsitunteiden pohjalta. Ryhmäjaossa oli huomioitu esimerkiksi kouluvalmiuksiin liittyvät taidot ja ystävyys suhteet.

Koska tämän tutkimuksen osallistajat ovat alle kouluikäisiä lapsia, olen huomionnut lapsen iän ja sosiokulttuurisen aseman tutkimuksen eri vaiheissa. YK:n Lapsen oikeuksien sopimus (1989) linjaa, että lapsella on oikeus tuoda mielipiteensä esiin (13 §). Siksi pyysin myös lapsilta itseltään luvan haastatteluun ja päiväkodin arjen seuraamiseen ensimmäisenä tutkimuspäivänä ennen henkilökohtaisen haastattelun aloittamista.

2.2.2 Tutkimusprosessi ja aineiston analyysi

Aineistonkeruustrategia sai lopullisen muotonsa keväällä 2010, minkä jälkeen otin yhteyttä mahdollisiin tutkimuspäiväkoteihin. Toteutin tutkimusprosessin ja tätä tutkimusta varten kehitetyn *Lapsen vertaissuhdetaitojen arviointi* -mittarin esitestauksen yhdessä päiväkodissa kesäkuussa 2010 ja keräsin tutkimusluvut elo-syyskuussa 2010. Vierailin jokaisessa päiväkodissa ennen varsinaista aineistonkeruuta. Tällöin kävimme läpi tutkimusprosessin kulkua henkilökunnan kanssa ja ohjeistin opettajia arviointilomakkeen täyttämässä. Näin jokainen havainnointiviikko oli suunniteltu yksityiskohtaisesti kunkin päiväkodin rytmiiin sopivaksi. Jaoin tutkimusviikon aikataulun havainnointi- ja kuvaustoiveineen jokaiseen päiväkotiin noin kahta viikkoa ennen aineistonkeruuta. Toiveena oli, että kuvattavissa ryhmätilanteissa on sekä vapaata leikkiä, jossa lapset valitsevat itse leikkikaverinsa ja muodostavat itse omat ryhmänsä, että ohjattua pari- ja ryhmätyöskentelyä.

Aineistonkeruun yhteydessä havainnoin lapsia jokaisessa päiväkodissa neljä päivää yhden viikon aikana. Jatkossa käytän itsestäni arvioijan roolissa nimeä *tutkija-arvioija*. Aineistonkeruun ensimmäinen päivä oli varattu haastatteluille, lapsiin tutustumiseen ja tutkijaan totuttautumiseen. Seuraavien kolmen päivän ajan seurasin esikoululaisten arkea niin vapaassa leikissä kuin ohjattujen opetustuokioidenkin aikana. Pysin myös videoimaan kaikki tilanteet mahdollisuuksien mukaan. Kaiken kaikkiaan havainnoin lapsia noin 4–6 tuntia päivässä, joten kokonaishavainnointiaika yhdessä päiväkodissa oli noin 16–22 tuntia. Yhteishavainnointiaika viidessä päiväkodissa oli 91 tuntia ja videomateriaalin kokonaiskesto oli 24 tuntia. Videomateriaalin kokonaiskesto on havainnointiaikaa alhaisempi, koska en voinut kuvata esimerkiksi pihaleikkejä ja muita tilanteita, joissa tutkimukseen osallistuvat lapset toimivat muiden lasten kanssa (esim. nuoremmat lapset). Keräsin opettajien täyttämät arviointilomakkeet yleensä viimeisenä havainnointipäivänä. Jatkossa käytän opettajista nimeä *opettaja-arvioija*. Tutkimuksen aineisto on esitetty taulukossa 1.

TAULUKKO 1 Tutkimuksen aineisto

Tutkimusmenetelmä	Kohde/ toteuttaja	Aineistonkeruu	Toteutunut
Haastattelu (N = 72)	Lapsi	Käsitykset ja kokemukset kaverisuhteista, yksinolosta ja syrjäytymisestä sekä kiusaamisesta	71 nauhoitettua haastattelua (ka. = 8 min; yhteensä 9 h) ja yksi muistiinpanoihin pohjaava haastattelu
Havainnointi (91 h, videomateriaali 24h)	Tutkija-arvioija	<i>Lapsen vertaissuhdetaitojen arviointi</i> -mittari (CPIS[T1]) ja lasten kiusaamisprosessien havainnointi (esim. osallisuus ja roolit) neljän päivän havainnointijakson aikana ja taitojen arvioinnin varmentaminen videomateriaalin pohjalta	72 täytettyä lomaketta
Arviointilomake (N = 13)	Opettaja-arvioija	<i>Lapsen vertaissuhdetaitojen arviointi</i> -mittari (CPIS[T2]) ja lasten kiusaamisprosessien kuvaaminen lapsituntemuksen pohjalta	72 täytettyä lomaketta

Havainnointi ja arviointi muodostavat päätutkimusmenetelmät etenkin vertaissuhdetaitojen arvioinnin osalta, kun taas kiusaamisroolien tunnistamisessa esiin nousee vahvemmin lasten oman käsityksen ja kokemuksen merkitys. Seuraavaksi esittelen yksityiskohtaisemmin tutkimusprosessin päätutkimusmenetelmittäin.

Haastattelu

Toteutin lasten haastattelut havainnointijakson ensimmäisenä päivänä. Haastattelukysymykset käsittelivät lasten vertaissuhteita, syrjäytymistä ja yksinoloa sekä kiusaamista. Kysymyksissä nousi esiin sekä lapsen henkilökohtaiset kokemukset ja käsitykset (esim. "Kenen kanssa tykkäät leikkiä tai viettää aikaa täällä päiväkodissa?", "Onko sinua kiusattu?", "Mikä sinua loukkaa?") että vertaissuhteet ja ryhmädynamiikka yleisellä tasolla (esim. "Onko täällä joku lapsi, joka on usein yksin?", "Mitä sinun mielestäsi kiusaaminen on?", "Miksi lapset kiusaavat toisia lapsia?").

Pyysin jokaiselta lapselta luvan haastatteluun ennen haastattelun aloittamista. Kun sain lapselta luvan kahdenkeskiseen juttutuokioon, toteutin ja nauhoitin haastattelun rauhallisessa huoneessa. Toteutin 70 haastattelua kahden kesken lapsen kanssa. Lisäksi yhden lapsen mukana oli tulkki ja eräs lapsista ei halunnut mennä erilliseen huoneeseen juttelemaan. Näin ollen haastattelin jälkimmäisen lapsen pihalla ulkoilutauon aikana. Kaiken kaikkiaan nauhoitin ja litteroin 71 haastattelua ja tulkitsin yhtä haastattelua laajojen kenttämuistiinpanojen avulla.

Haastattelujen kesto vaihteli viidestä kahteenkymmeneen minuuttiin (ka. = 8 min) ja haastattelujen kokonaiskesto oli 9 tuntia. Haastatteluajan vaihtelua selittää se, että lapset saivat päättää kun haastattelu oli ohi. Lisäksi maahanmuuttajataustaisten lasten haastattelut olivat tyypillisesti hieman lyhyempiä kielimuurin vuoksi.

Haastatteluaineiston analyysi. Lasten haastatteluaineisto on esillä kiusaamisroolien tunnistamisessa ja kuvaamisessa (tutkimuskysymys 5), kiusaamisen käsitysten ja kokemusten tarkastelussa (tutkimuskysymys 6) sekä lasten vuorovaikutuskäyttäytymisen avaamisessa (tutkimuskysymys 7). Kiusaamisroolien tunnistuksessa lasten haastatteluista luokiteltiin lapsen rooli kiusaamistilanteissa. Kiusaamisroolien kuvauksessa nostettiin esiin tyypillinen esimerkki kustakin roolista. Kiusaamisen käsityksissä ja kokemuksissa lasten haastatteluista poimittiin esiin keskeisimmät kuvaukset ja selitykset kiusaamisen ja ryhmän ulkopuolelle jäämisen syistä. Lisäksi lasten haastatteluista tyypiteltiin sekä oman että toisten vuorovaikutuskäyttäytymisen kuvaukset. Näin lapset toimivat sekä itsearvioijina että vertaisarvioijina. Haastattelujen tuottamaa tietoa hyödynnettiin myös käytännön ohjeiden laatimisessa (tutkimustehtävä 5).

Havainnointi

Toteutin systemaattisen havainnoinnin haastattelua seuraavien päivien aikana. Havainnoinnin aikana tein muistiinpanoja, arvioin lasten vertaissuhdetaitoja ja osallistumista kiusaamistilanteisiin. Vapaisissa muistiinpanoissa kiinnitin huomiota esimerkiksi lasten vertaissuhteisiin, vuorovaikutusverkoston rakentamiseen sekä siihen, miten lapset viestivät keskenään.

Toteutin taitoarvioinnin *Lapsen vertaissuhdetaitojen arviointi* -mittarin avulla. Teoreettisesti mittarin osat oli suunniteltu mittaamaan neljää vertaissuhdetaitojen osa-aluetta: 1) taito luoda ja ylläpitää positiivisia interpersonaalaisia vuorovaikutussuhteita (esim. "Lapsi osaa hallita konflikteja.", "Lapsi osaa antaa palautetta toisille lapsille."), 2) taito toimia ryhmässä (esim. "Lapsi osaa rakentavasti mennä mukaan ryhmän toimintaan.", "Lapsi ottaa toiset ryhmän jäsenet huomioon."), 3) taito mukautua ja tulkita sosiaalisia tilanteita (esim. "Lapsi osaa viestiä toisten lasten kanssa tilanteeseen sopivalla tavalla.") ja 4) eettinen viestintätaito (esim. "Lapsi välttää loukkaamista tai satuttamista toisia lapsia.", "Lapsi osaa tarvittaessa sovitella oma-aloitteisesti."). Arviointivaihtoehdot olivat: lapsi hallitsee taidon (1) heikosti, (2) kohtalaisesti, (3) hyvin ja (4) erittäin hyvin. Toteutin arvioinnin kahdessa vaiheessa: tein alustavan arvioinnin havainnointijakson aikana päiväkodissa, minkä jälkeen täydensin ja varmensin arviointeja videomateriaalin pohjalta. Arvioinnin toteuttaminen kahdessa vaiheessa oli tarkoituksenmukaista, sillä se mahdollisti saman leikkitalanteen arvioinnin useamman lapsen näkökulmasta.

Kiusaamistilanteiden arvioinnissa valitsin yhden seuraavista vaihtoehdoista jokaisen tutkimukseen osallistuneen lapsen osalta: lasta kiusataan tai lapsi kiusaa toisia lapsia havainnointijakson aikana (1) ei lainkaan, (2) vähintään kerran, (3) muutaman kerran, (4) toistuvasti ja (eva) ei voi arvioida. Lisäksi lomakkeessa eriteltiin kiusaamisen muotoja (esim. lasta kiusataan haukkumalla,

pilkkaamalla tai nimittelemällä/fyysisesti vahingoittamalla/ syrjimällä tai jättämällä leikin ulkopuolelle).

Havainnointiaineiston analyysi. Havainnointiaineisto on esillä lasten vertaissuhdetaitojen rakenteen (tutkimuskysymys 3) sekä vertaissuhdetaitojen hallinnan ja arvioinnin yhtenevyyden (tutkimuskysymys 4) tarkastelussa. Nämä pohjasivat *Lapsen vertaissuhdetaitojen arviointi* -mittarilla saatuun tietoon. Vertaissuhdetaitojen rakennetta avattiin eksploratiivisella faktorianalyysillä (PAF, Promax). Aineistosta rakennettiin toisen kertaluvun faktori, joka tuotti vastauksen neljässä faktorissa. Rakenteesta erottui neljä osa-aluea: 1) tilanteenmukaisen vuorovaikutuskäyttäytymisen taidot, 2) vuorovaikutuksen ylläpitämisen ja vertaisten tukemisen taidot, 3) vuorovaikutukseen liittymisen taidot ja 4) toisten huomioon ottamisen taidot. Jokaisen faktorin pohjalta rakennettiin keskiarvo-muuttuja, ja jokaiselle lapselle laskettiin sekä koko mittarin osalta kokonaispistemäärä että osa-aluepistemäärä kullekin vertaissuhdetaitojen osa-alueelle. Arvioinnin yhtenevyyden tarkastelu toteutettiin vertailemalla tutkija-arvioijan ja opettaja-arvioijien arviointeja.

Havainnointiaineistoa analysoitiin myös kiusaamisroolien tunnistuksessa (tutkimuskysymys 5) ja vertaissuhdetaitojen ja kiusaamisroolien yhteyden tarkastelussa (tutkimuskysymys 8). Aineiston analyysi toteutettiin ryhmittelemällä lapset eri rooleihin. Samaa analyysia hyödynnettiin myös vertaissuhdetaitojen tason ja kiusaamisroolien tarkastelussa. Lisäksi havainnoinnin tuottamaa tietoa hyödynnettiin mittarin jatkokehityksessä ja vertaissuhdetaitojen kehityksen tukemisen suunnittelussa (tutkimustehtävä 5).

Opettajien arviointilomake

Pyysin opettajia arvioimaan oman ryhmänsä lapsia, joiden kanssa he työskentelivät päivittäin. Jokainen opettaja arvioi noin 3–10 lasta ja arviointi toteutettiin lapsituntemuksen pohjalta. Lomakkeen ensimmäisellä sivulla oli opettajien käyttöön tarkoitettu versio *Lapsen vertaissuhdetaitojen arviointi* -mittarista. Tämä oli 10-osainen versio tutkija-arvioijan laajemmasta mittarista. Arviointivaihtoehtot olivat: lapsi hallitsee taidon (1) heikosti, (2) kohtalaisesti, (3) hyvin ja (4) erittäin hyvin.

Opettajien arviointilomake sisälsi osiot myös lasten ystäväystymisestä ja kaverisuhteista sekä lapsen roolista kiusaamistilanteissa. Lomake sisälsi suljettuja kysymyksiä, monivalintoja sekä avoimia kysymyksiä. Opettaja esimerkiksi arvioi, onko lapsi tyypillisesti (viikoittain) osallisena kiusaamistilanteissa. Lisäksi opettaja-arvioija arvioi, mikä seuraavista vaihtoehtoista parhaiten kuvaa lapsen käyttäytymistä kiusaamistilanteissa: (1) lapsi kiusaa tai syrjii toisia, (2) lasta kiusataan tai syrjitään, (3) lapsi on molemmissa yllämainituissa rooleissa, (4) lapsi menee mukaan, jos toiset lapset kiusaavat ja (5) lapsi ei osallistu kiusaamiseen ja/tai pyrkii estämään kiusaamista. Lisäksi lomakkeessa oli yksi avoin kysymys, johon opettaja sai vapaasti kirjoittaa muita huomioita lapsen vertaissuhteista tai käyttäytymisestä muiden lasten kanssa.

Opettajien arviointilomakkeen analysointi. Opettajien vertaissuhdetaitojen arvioinneista laskettiin jokaiselle lapselle sekä koko mittarin osalta kokonaispistemäärä.

temäärä että osa-aluepistemäärä jokaisesta vertaissuhdetaitojen osa-alueesta jatkoanalyysia varten. Saatuja kokonais- ja osa-aluepistemääriä verrattiin tutkija-arvioijan vastaaviin (tutkimuskysymys 4). Lisäksi lomakkeesta koodattiin lapsen tyypillinen kiusaamisrooli (tutkimuskysymys 5). Avoimesta kysymyksestä tyypiteltiin sekä kuvaus lapsen roolista kiusaamistilanteissa (tutkimuskysymys 5) että rooliin kiinnittyvä tyypillinen käyttäytyminen kiusaamisprosesseissa (tutkimuskysymys 7). Luokittelutietoa ja vertaissuhdetaitojen tasoa hyödynnettiin näiden tietojen yhdistämisessä (tutkimuskysymys 8). Lisäksi opettajien arviointilomakkeen tuottamaa tietoa mittarin käytettävyydestä hyödynnettiin *Lapsen vertaissuhdetaitojen arviointi* -mittarin kehittämisessä (tutkimustehtävä 5).

2.3 Moninäkökulmainen tutkimusasetelma

Tässä työssä tarkastellaan lasten vertaissuhdetaitoja ja lasten vertaissuhteissa esiintyvää kiusaamista sekä selvitetään lasten vertaissuhdetaitojen ja kiusaamiskäyttäytymisen yhtymäkohtia. Vaikka lasten vertaissuhdetaitoja on tutkittu eri tieteenaloilla, tutkimuskentällä ei ole yksimielistä ymmärrystä siitä, mitä nämä taidot ovat tai miten ne rakentuvat (Denham 2006; Shin ym. 2011; Vaughn ym. 2009). Lisäksi alle kouluikäisten lasten vertaissuhdetaitoja ei ole juuri tutkittu puheviestinnän alalla (Stafford 2004). SunWolf (2008) onkin esittänyt, että vertaisryhmän dynamiikkaan on kiinnitetty enemmän huomiota kasvatustieteiden ja psykologian saralla kuin ryhmäviestinnän tutkijoiden joukossa. Alsaker ja Nägele (2008) ovat todenneet, että alle kouluikäisten lasten kiusaamisprosesseista on yhä vähän empiiristä tutkimusta. Puheviestinnän näkökulman liittäminen pienten lasten kiusaamisprosessien tarkasteluun avaa näkymän lasten vuorovaikutusprosesseihin sekä vuorovaikutussuhteissa tarvittaviin taitoihin. Lisäksi kiusaamisprosesseista saa kattavan kuvan, kun niitä tarkastellaan lasten omien käsitysten ja kokemusten kautta sekä ryhmän ulkopuolelta opettaja-arvioijan ja tutkija-arvioijan perspektiivistä. Näin tässä tutkimuksessa päädyttiin moninäkökulmaiseen tutkimusasetelmaan, joka auttaa lähestymään monisäikeistä ja vähän tutkittua tutkimusilmiötä.

Teddlien ja Tashakkorin (2010) mukaan monimetodinen tutkimus (*mixed methods research*) mahdollistaa metodisen monivivahteisuuden, jossa tutkimuksen tavoitteeseen etsitään vastausta valitsemalla ja yhdistämällä parhaiten tavoitteeseen soveltuvat menetelmät kvantitatiivisen ja kvalitatiivisen tutkimusperinteen saralta. Lisäksi tutkimuskirjallisuuden tarkastelu osoitti, että menetelmävalintojen monipuolisuus mahdollistaa mahdollisimman laajan kuvan saamisen lasten vuorovaikutustaidoista (esim. McConnell & Odom 1999; Merrell 2001; Semrud-Clikeman 2007).

Tässä tutkimuksessa on käytetty havainnointia, opettajien ja tutkija-arvioijan täyttämiä arviointilomakkeita sekä lasten haastattelua. Havainnoinnin pohjalta täytettiin *Lapsen vertaissuhdetaitojen arviointi* -mittari ja tehtiin sekä numeerisia luokitteluja että laadullisia havaintoja lasten kiusaamistilanteista.

Opettajien arviointilomake sisälsi vertaissuhdetaitojen arviointiosuuden, monivalintakysymyksiä lasten kaverisuhteista ja kiusaamisesta sekä avoimen kysymyksen. Lasten haastattelussa keskityttiin lasten käsityksiin ja kokemuksiin kaverisuhteista, yksinolosta ja syrjimisestä sekä kiusaamisesta. Eri menetelmien hyödyntäminen johtaa luonnollisesti useisiin analyysitapoihin. Lisäksi tutkimuksessa hyödynnetään eri tietolähteiltä saatavaa tutkimustietoa. Näin tutkimuksen moninäkökulmaisuus voidaan ryhmitellä esimerkiksi menetelmä-, analyysi- ja tietolähdetriangulaatioon.

Menetelmien moninaisuudesta huolimatta tulokset olivat hyvin samankaltaisia, mikä osoittaa, että käytetyt menetelmät tukivat ja täydensivät toisiaan. Esimerkiksi tutkija-arvioijan ja opettaja-arvioijien arvioinnit lasten vertaissuhdetaidoista olivat samansuuntaisia ja eri tietolähteet tunnistivat lasten roolit kiusaamistilanteissa hyvin samalla tavoin. Näin käytetyt menetelmät tuottivat samankaltaisia tuloksia, mutta toisaalta aineiston rikkaus ja moninäkökulmaisuus tulivat esiin etenkin laadullisessa aineistossa. Esimerkiksi lasten ja opettaja-arvioijien kuvaukset lasten kiusaamiskäyttäytymisestä avasivat kiusaamistilanteita eri perspektiivistä. Kiusaamistutkimukset hyötyisivätkin monimetodisesta tutkimuksesta (ks. esim. Guerra, Williams & Sadek 2011), ja siksi tämä tutkimus omalta osaltaan tukee ja laajentaa aiempaa tutkimuskirjallisuutta.

Tämän tutkimuksen tutkimusasetelma on esitetty taulukossa 2. Taulukoon on koottu tämän tutkimuksen tutkimuskysymykset ja -tavoitteet, kysymysten tarkastelun taso sekä käytetyt tutkimusmenetelmät ja analyysitavat. Artikkelissä, jossa tutkimuskysymystä on käsitelty, on esitetty taulukon oikeassa sarakkeessa. Artikkeleiden tarkemmat tiedot on esitetty luvussa 1.3.

TAULUKKO 2 Tutkimusasetelma

Tutkimuskysymys ja -tavoite	Tarkastelun taso	Aineisto ja analyysi	Artikkeli
1) Miten lasten vertaissuhdetaitoja on tutkittu kansainvälisellä, monitieteisellä tutkimuskentällä?	Käsitteet, operationalisointi, tutkimusmenetelmät, tutkimusnäkökulmat	Systemaattinen kirjallisuuskatsaus → luokittelu, yhtäläisyyksien ja erojen tunnistaminen	Artikkeli I
2) Mitä lasten osallistumisesta ja toimijuudesta vertaisryhmässä sekä näiden yhteydestä vertaissuhdetaitojen kehittymiseen tiedetään?	Artikkelien sisällön erittely, vuorovai- kutustaitojen kehittymisen dynamiikka vertaisryhmässä	Systemaattinen kirjallisuuskatsaus → luokittelu, käytännön keinojen yhdistäminen	Artikkeli III
3) Miten lasten vertaissuhdetaitoja voidaan kuvata rakenteellisesti?	Vertaissuhdetaitojen osa-alueet	CPIS-mittari → faktorianalyysi (EFA)	Artikkeli II
4) Miten lapset hallitsevat erilaisia vertaissuhdetaitoja ja kuinka yhtenevästi tutkija- ja opettaja-arvioijat arvioivat heidän taitojaan?	Vertaissuhdetaitojen taso ja yksilöllinen vaihtelu, taitoarvioinnin yhtenevyys ja erot	CPIS-mittari → kokonais- ja osaluopistemäärät ja niiden vertailu	Artikkeli II
5) Kuinka yhdenmukaisesti lapset, opettaja-arvioija ja tutkija-arvioija tunnistavat ja kuvaavat lapsen roolia kiusaamisprosesseissa?	Kiusaamisroolien tunnistamisen vastaavuus ja kuvausten yhtenevyys	Roolien ja kuvausten poimiminen havainnointi-, haastattelu- ja arviointiaineistosta → luokittelu ja kuvausten tyypittely	Artikkeli IV
6) Millaisia käsityksiä ja kokemuksia lapsilla on kiusaamisesta ja sen syistä?	Käsitykset ja kokemukset	Haastattelu → teemoittelu	(työn alla)
7) Millainen vuorovaikutuskäyttäytyminen on tyypillistä eri kiusaamisrooleissa oleville lapsille?	Vuorovaikutuskäyttäytymisen kuvaukset	Haastattelu ja opettajien arviointilomake → kuvausten tyypittely	Artikkeli IV
8) Millä tavoin lapsen vertaissuhdetaitojen taso on yhteydessä lapsen osallisuuteen ja rooliin kiusaamisprosesseissa?	Vertaissuhdetaitojen ja kiusaamisen keskinäisen suhteen tarkastelu	Taitotason ja kiusaamisroolin välisen yhteyden tarkastelu kokonais- ja osaluopistemäärien pohjalta	Artikkeli IV
Tutkimuksessa jalostetaan <i>Lapsen vertaissuhdetaitojen arviointi</i> -mittaria ja konkretisoidaan vertaissuhdetaitojen arviointikriteerejä ja harjoitteita.	CPIS-mittarin kehittäminen, mittarin käyttöohjeet ja vertaissuhdetaitojen tukeminen	Tutkimuksen tuottaman tiedon soveltaminen ja jalostaminen	Artikkeli V

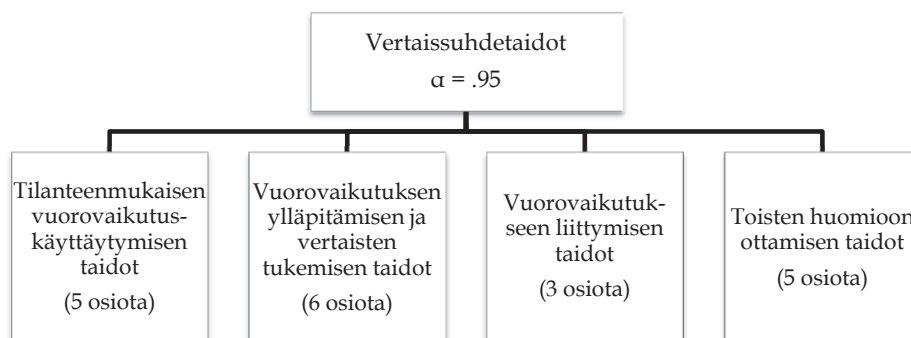
3 KESKEISET HAVAINNOT JA POHDINTA

3.1 Lasten vertaissuhdetaidot

Tässä luvussa esittelen tiiviin koonnin toiseen tutkimustehtävään, jossa kuvataan, millaisia lasten vertaissuhdetaidot ovat ja miten niitä arvioidaan. Tämän luvun tulokset on raportoitu tämän väitöskirjan alkuperäisartikkelissa (Laaksonen & Pörhölä, arvioitavana oleva käsikirjoitus a).

Lasten vertaissuhdetaitojen rakenne

Eksploratiivinen faktorianalyysi (PAF, Promax-rotatio) toteutettiin tutkija-arvioijan *Lapsen vertaissuhdetaitojen arviointi* -mittarin (CPIS[T1]) 19-osion kokonaisuudelle. Faktorianalyysin tulosten perusteella lasten vertaissuhdetaidot voidaan jakaa neljään osa-alueeseen: tilanteenmukaisen vuorovaikutuskäyttämisen taidot, vuorovaikutuksen ylläpitämisen ja vertaisten tukemisen taidot, vuorovaikutukseen liittymisen taidot ja toisten huomioon ottamisen taidot. Neljän faktorin välinen korrelaatio vaihteli välillä .58–.83, ja korkea positiivinen korrelaatio mahdollisti hierarkkisen rakenteen tutkimisen toisen kertaluvun faktorin avulla. Toisen kertaluvun faktorimalli on esitetty kuviossa kaksi.



KUVIO 2

Lasten vertaissuhdetaitojen hierarkkinen rakenne

Toisen kertaluvun faktorimalli osoitti, että lasten vertaissuhdetaidot voidaan jakaa hierarkkisesti neljään osa-alueeseen. Vuorovaikutuksen ylläpitämisen ja vertaisten tukemisen taidot (*interaction maintenance and peer support skills*) selittivät vahvimmin lasten vertaissuhdetaitojen tasoa. Heikoiten kokonaistasoa selittivät vuorovaikutukseen liittymisen taidot (*social interaction engagement skills*). Tämä on ymmärrettävää, sillä vuorovaikutukseen liittyminen ja sosiaalinen aktiivisuus voidaan yhdistää myös hyperaktiivisuuteen.

Mittarin osiot latautuivat suhteellisen selkeästi neljälle eri faktorille. Tilanteenmukaisen vuorovaikutuskäyttäytymisen taidot (*situationally appropriate interaction skills*) selittyivät esimerkiksi tilanteeseen sopivalla viestinnällä, sääntöjen noudattamisella ja ryhmään sitoutumisella. Tuen antaminen ja konfliktin hallinta latautuivat sen sijaan voimakkaasti vuorovaikutuksen ylläpitämisen ja vertaisten tukemisen taitojen osa-alueeseen. Vuorovaikutukseen liittymisen taidot selittyvät etenkin interpersonaalisella ja ryhmään liittymisen aloitteellisuudella, kun taas toisten huomioon ottamisen taitoihin (*other-orientation skills*) latautuivat esimerkiksi toisten huomioiminen ja kyky kompromisseihin. Selkeä faktorirakenne tukee käsitystä, että lasten vertaissuhdetaitoja on tarkoituksenmukaista tarkastella yksityiskohtaisempien osa-alueiden kautta (esim. Shin ym. 2011; Vaughn ym. 2009). Tässä tutkimuksessa lasten sosiaalisen kompetenssin tarkastelu rajattiin vertaissuhdetaitoihin. Useissa standardoiduissa mittareissa keskitytään käyttäytymisen perusteella havainnoitavien taitojen lisäksi myös muihin osa-alueisiin kuten harrastuksiin ja ystävien määrään (Child Behaviour Checklist; Achenbach 1991) sekä vertaisten hyväksyntään ja empatiaan (Social Skills Rating System; Gresham & Elliott 1990). Koska tässä tutkimuksessa keskityttiin vain käyttäytymisen perusteella havaittaviin taitoihin, tulokset tuovat merkittävää lisätietoa lasten vertaissuhdetaitojen rakenteesta. Käytännön tasolla lasten vertaissuhdetaitojen osa-alueet auttavat näiden taitojen tunnistamista, arvioimista ja kehittämistä esimerkiksi päiväkodin arjessa.

Faktorianalyysi paljasti neljä vertaissuhdetaitojen osa-alueita. Jokaisen faktorin pohjalta rakennettiin keskiarvomuuttuja, josta laskettiin osa-aluepistemäärä kullekin lapselle sekä tutkija-arvioijan että opettaja-arvioijien arvioinneista jatkoanalyysia varten.

Lasten vertaissuhdetaitojen taso ja taitoarvioinnin yhtenevyys

Tutkija-arvioijan ja opettaja-arvioijien arviointien mukaan lasten vertaissuhdetaitojen taso vaihteli tyydyttävistä hyvään². Myös yksittäisten lasten kohdalla oli merkittäviä eroja koko mittarista lasketussa kokonaispistemäärässä, kun taitotaso vaihteli heikosta erittäin hyvään. Kuten taulukosta kolme on nähtävissä, opettaja-arvioijat arvioivat lasten vertaissuhdetaitoja huomattavasti myönteisimmin (ka. = 2,77, s = .87) kuin tutkija-arvioija (ka. = 2,39, s = .72).

² Arviointiskaala oli neliportainen: lapsi hallitsee taidon (1) heikosti, (2) kohtalaisesti, (3) hyvin ja (4) erittäin hyvin.

TAULUKKO 3 Lasten vertaissuhdetaitojen taso

	Tutkija-arvioija			Opettaja-arvioijat ¹		
	N	Keski-arvo	Keski-hajonta	N	Keski-arvo	Keski-hajonta
Tilanteenmukaisen vuorovaikutuskäyttäytymisen taidot	70	2.66	0.82	69	2.81	0.86
Vuorovaikutuksen ylläpitämisen ja vertaisten tukemisen taidot	70	2.11	0.80	67	2.57	0.94
Vuorovaikutukseen liittymisen taidot	71	2.34	0.83	72	2.88	0.80
Toisten huomioon ottamisen taidot	71	2.45	0.70	71	2.73	0.87
Kokonaispistemäärä		2.39	0.77		2.77	0.87

¹ Kukin opettaja (N = 13) arvioi vain oman ryhmänsä, joten jokaisen lapsen on arvioinut sekä tutkija-arvioija että yksi opettaja.

Tulosten perusteella lapsilla on kohtuullisen hyvät tilanteenmukaisen vuorovaikutuskäyttäytymisen taidot, mutta heillä on vaikeuksia etenkin vuorovaikutuksen ylläpitämisen ja vertaisten tukemisen taidoissa. Esikouluikäiset lapset hallitsevat siis esimerkiksi opetustilanteessa ja ohjatussa ryhmä- tai parityöskentelyssä tarvittavat vertaissuhdetaidot, kun taas esimerkiksi vuorovaikutuksen ylläpitäminen ilman aikuisen tukea on vielä haastavaa osalle lapsista (esim. konfliktinhallinta, palautteen antaminen ja vastaanottaminen). Lisäksi osalla lapsista oli selviä puutteita vuorovaikutukseen liittymisen taidoissa. Aiemmissä tutkimuksissa vertaissuhdetaitojen korkea taso on liitetty vertaisten hyväksyntään, kun taas vertaissuhdetaitojen heikko hallinta on yhdistetty vertaisten torjuntaan (Bierman 2004; Newcomb, Bukowski & Pattee 1993; Rubin, Bukowski & Parker 2006). Hyvät vuorovaikutustaidot ennakoivat sosiaalisessa maailmassa menestymistä (Coplan & Arbeau, 2009; Denham 2006). Näin vuorovaikutustaidoilla on oma roolinsa siinä, miten ryhmä suhtautuu lapseen. Tulosten perusteella näyttää siltä, että esikouluikäiset lapset voisivat hyötyä etenkin konfliktien hallinnan sekä palautteen antamisen ja vastaanottamisen harjoittelusta.

Tutkija-arvioijan ja opettaja-arvioijien arvioinnit korreloivat vahvasti keskenään ($r = .62-.70$, $p < .001$). Arviointien samankaltaisuudesta huolimatta opettaja-arvioijat arvioivat lasten vertaissuhdetaidot tyypillisesti myönteisemmin kuin tutkija-arvioija. Aiemmissä tutkimuksissa on esitetty, että tuttuus voi ohjata arviointeja positiivista ääripäätä kohti (esim. Achenbach, McConaughy & Howell 1987; Merrell 2000), mikä voi osaltaan selittää arvioinnin eroja. On myös huomattava, että opettaja-arvioijan ja tutkija-arvioijan arvioinnit olivat poikkeuksellisen lähellä toisiaan tilanteenmukaisen vuorovaikutuskäyttäytymisen taitojen arvioinnissa eli opettaja-arvioijat arvioivat tämän osa-alueen suhteellisen kriittisesti. Opettaja-arvioijan ja tutkija-arvioijan arvioinnit poikkesivat puolestaan eniten toisistaan vuorovaikutukseen liittymisen taitojen arvioinnissa. Käytännössä opettajat arvioivat opetustilanteeseen ja -käytäntöihin kiinnittyvät taidot (esim. sääntöjen noudattaminen) kriittisemmin kuin vapaassa leikissä tarvittavat taidot (esim. interpersonaalinen aloitteellisuus, tavoitteiden saavutta-

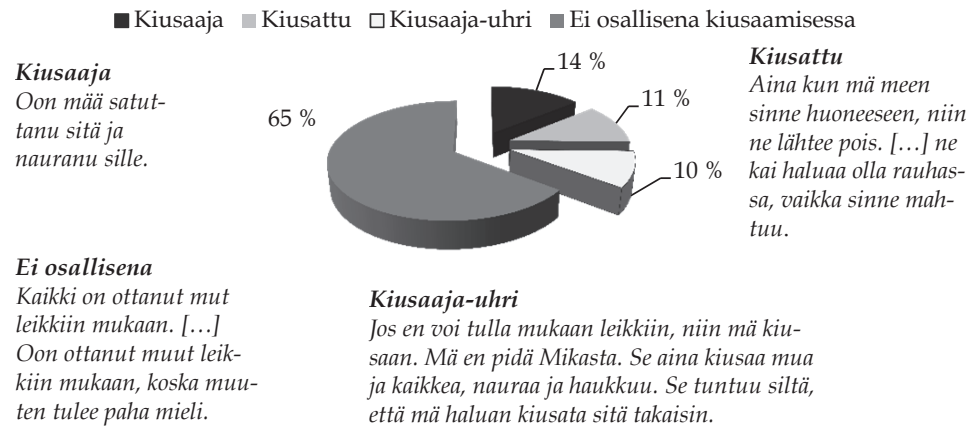
minen). Voi olla, että opettajien vastuullinen rooli kasvattajana ohjaa huomion pikemmin opetuskäytäntöihin ja aikuiseen suunnattuun vuorovaikutukseen vertaisten sijaan (ks. Haager & Vaughn 1995). Olisikin toivottavaa, että opettajalla olisi mahdollisuus suorittaa vertaissuhdetaitojen arviointi tilanteessa, jossa hän ei itse vastaa opetuksesta. Opettajilla tulisi olla riittävät työkalut ja valmiudet vertaissuhdetaitojen tunnistamiseen ja arviointiin sekä lasten keskinäisen vuorovaikutuksen tukemiseen. Girard, Girolametto, Weitzman ja Greenberg (2011) ovat osoittaneet, että näihin teemoihin kiinnittyvä opettajille suunnattu koulutus lopulta kehittää ja tukee lasten prososiaalista vuorovaikutusta.

3.2 Kiusaaminen lasten vertaissuhteissa

Tässä luvussa esittelen vastaukset kolmanteen tutkimustehtävään, jossa selvitetään, miten eri tietolähteet jäsentävät lasten kiusaamisrooleja ja miten lapset kuvaavat kiusaamista ja sen syitä. Tulokset luvun ensimmäiseen tutkimuskysymykseen (tutkimuskysymys 5) on raportoitu tämän väitöskirjan alkuperäisartikkeleissa (Laaksonen & Pörhölä, arvioitavana oleva käsikirjoitus b). Tuloksia tämän luvun toiseen tutkimuskysymykseen (tutkimuskysymys 6) ei vielä ole julkaistu, mutta ne on esitelty väitöskirjaprosessin aikana Viestinnän tutkimuksen päivillä 2012. Haluan nostaa nämä tulokset esiin myös väitöskirjan arvioivassa ja kokoavassa osuudessa, koska lasten käsitykset ja kokemukset kiusaamisesta laajentavat ymmärrystä eri kiusaamisrooleista ja auttavat siten tarttumaan kiusaamisilmiöön lasten maailmasta käsin.

Lasten roolit kiusaamisprosesseissa

Lapset, opettaja-arvioija ja tutkija-arvioija tunnistivat lasten kiusaamisroolit suhteellisen yksimielisesti. Arvioijien välinen korrelaatio vaihteli .70 ja .92 välillä ($p < .01$). Lasten ryhmittely kiusaamisrooleihin edellytti vähintään kahden tietolähteen yksimielistä tunnistusta. Kaiken kaikkiaan lapset, opettaja-arvioija ja tutkija-arvioija olivat yksimielisiä 49 lapsen kiusaamisroolista (68 %) ja vähintään kaksi tietolähdettä oli yksimielisiä 71 (99 %) lapsen roolista. Tunnistusta ei siis onnistuttu tekemään yhden lapsen osalta, joten loput analyysit toteutettiin 71 lapsen aineistolle. Tunnistuksen perusteella lapset jaettiin neljään ryhmään: kiusaajat ($n = 10$), kiusatut ($n = 8$), kiusaaja-uhrit ($n = 7$) ja ei osallisena olevat lapset ($n = 46$). Kuviossa 3 on esitetty lasten roolit kiusaamisprosesseissa. Lisäksi kuvioon on nostettu kiusaamisrooleja kuvaavat esimerkit lasten haastatteluaineistosta.



KUVIO 3 Lasten roolit kiusaamisprosesseissa

On huomattava, etteivät lapset juuri tunnista itseään kiusaajiksi tai uhreiksi. Tulokset ovat yhdenmukaisia aikaisempien tutkimusten kanssa, jotka osoittavat, etteivät lapset tunnista näitä kiusaamisrooleja (Alsaker & Valkanover 2001; Kochenderfer & Ladd 1996). On myös mahdollista, etteivät kiusatuiksi luokitellut lapset miellä itseään kiusatuiksi. Esikoulukontekstissa ryhädynamiikka on yhä pitkälti aikuisen kontrolloimaa, joten lapset eivät välttämättä koe itseään voimattomiksi ja kykenemättömiksi puolustautumaan. On hyvä muistaa, että tässä tutkimuksessa eroteltiin vain neljä kiusaamisroolia. Muiden roolien, kuten puolustajien ja avustajien, erottaminen olisi voinut avata uudella tavalla kiusaamisprosessien tarkastelua.

Eri tietolähteet kuvasivat lapsen kiusaamisroolia eri tavoin. Lasten esimerkeissä korostuu omien kokemusten ja käsitysten rooli yksittäisissä kiusaamispauksissa. Opettaja-arvioijan ja tutkija-arvioijan kuvaukset perustuivat sen sijaan tyypillisesti yleisempään viestintäkäyttäytymiseen kiusaamisprosesseissa.

Kuvauksia kiusaamisesta ja kiusaamisen syistä

Tulosten perusteella lapset näkevät kiusaamisen tyypillisesti epätoivottuna käyttäytymisenä, joka on "ilkeyttä ja tuhmua" ja "ei oo kivaa". Kiusaamisena nimettiin esimerkiksi lyöminen, potkiminen, leikin ulkopuolelle jättäminen, leikin häiritseminen, haukkuminen, lällättely, nimittely, hännääminen, pureminen, kamppaaminen ja hiuksista vetäminen. Kiusaamista kuvattiin myös "epämiellyttävänä leikkimisenä", mikä korostaa sekä leikin merkitystä lasten vertaisryhmässä että käyttäytymisestä tehtävien tulkintojen haasteellisuutta. Osalle lapsista kiusaamisen kuvaaminen oli vaikeaa. Kuvauksissa painotettiin etenkin erilaisia kiusaamisen muotoja ja sen seurauksia:

No se on sellasta tönimistä, lyö ja tulee päälle ja kaikkee sellasta mitä ei halua ja se ei oo kivaa.

No se on sellasta, että sanoo rumia sanoja toiselle vaikka että "en halua leikkiä sun kaa".

Semmosta riitaa, että tulee paha mieli jostain, että toinen on tehnyt jotain mitä ei ole halunnut.

Osa lapsista teki eron ”tahallaan” ja ”leikillään” kiusaamisen välille. Näin voidaan nähdä, että lapsi arvioi toisen toimintaa ja vastuullisuutta tekemisiinsä suhteessa aiempaan kokemustaastaan. Ulkopuolisen on vaikea arvioida tai nähdä tätä eroa, ja siten lasten vertaissuhteissa esiintyvän kiusaamisen tunnistaminen ja siihen puuttuminen on haasteellista.

Lasten käsityksiä ja kokemuksia kiusaamisesta voidaan lähestyä attribuutioteorian avulla. Attribuutioteoria auttaa ymmärtämään, miten ihmiset selittävät toimintaa, tapahtumia ja syitä (esim. Weiner 1986). Lasten käsitykset ja kokemukset kiusaamisen ja ryhmän ulkopuolelle jäämisen syistä auttavat ymmärtämään, miksi kiusaamista tapahtuu ja miten lapsi jäsentää tapahtumia omassa maailmassaan. Lasten haastatteluista nostettiin esiin attribuutiot, joilla lapset selittivät kiusaamista ja ryhmän ulkopuolelle jäämistä. Analyysin perusteella muodostettiin kolme pääattribuutiokategoriaa: yksilöön, interpersonaaliseen viestintään ja vertaisryhmään kiinnittyvät attribuutiot (ks. taulukko 4).

TAULUKKO 4 Lasten kokemukset ja käsitykset kiusaamisesta

Pääkategoria	Alakategoria	Esimerkki
Yksilön taso	Kiusaajan piirteet/ käyttäytyminen	Negatiivinen tunnetila, pakon sanelemaa <i>Kun mä kiusaan, ni mulla on paha mieli. Kun on pakko kiusata, [...] ja sitten kun mä kiusaan ni ei oo paha mieli.</i> Aggressiivinen käyttäytyminen, negatiivinen tunne <i>Sitä ehkä harmittaa joku.</i> <i>Se on semmoinen vähän ärhäkkä poika.</i>
	Kiusatun piirteet/ käyttäytyminen	Henkilökohtainen ominaisuus <i>Tuo Ville ainakin kiusaa. Näyttää sormea ku mulla on silmälasit.</i> Kyvyttömyys puolustautua, halu olla yksin <i>Se ei oikein saanut leikkikaveria.</i> <i>Se tykkää olla enemmän itseksen.</i>
Interpersonaalisen viestinnän taso	Vuorovaikutussuhde	Kaverisuhteen luonne, kostaminen <i>Mä en ihan aina jaksaa leikkiä sen kaa!</i> <i>Eikun jotkut kiusaa, ni sitten mä nyrkkeilen niitä tai potkin niitä.</i>
	Tulkinta loukkaamisen tarkoituksesta	Leikkiä vai kiusaamista <i>Ne on vahingossa ilkeitä. Satu aina mua kiusaa. Se tekee sen tahallaan.</i> <i>Se on leikkii se töniminen [jalkapallossa], se ei oo semmosta tapahtumaa että oikein tehtyä.</i>
Vertaisryhmän taso	Informaation rajaaminen	Omat tarinat, salaisuudet, sisäpiiri ja ulkopiiri <i>Me ei päätetä niitä mukaan, koska meillä on salaisuuksia ja me jutellaan niistä kolmestaan siellä.</i>
	Vertaissuhteiden hallinta	Ehtojen asettaminen, valta, palkitsevuus <i>Ne ei ota mua leikkiin, ne sanoo, että ”jos sä teet tätä tai tätä”, niin et pääse meidän leikkiin mukaan.</i>

Kuten taulukosta neljä on nähtävissä, yksilöön kiinnittyviin syihin lukeutuvat esimerkiksi kiusaajan ja kiusatun henkilökohtaiset ominaisuudet. Kuvauksissa on nostettu esiin sekä lapsen kokemus omasta käyttäytymisestään kiusaamistilanteessa että vertaisarvioijan näkemys kiusaajan tai kiusatun piirteistä. Interpersonaalisen viestinnän tason attribuutiot voidaan liittää aiempiin kokemuksiin vuorovaikutussuhteesta ja tulkintoihin loukkaamisen tarkoituksesta. Vertaisryhmän taso koostuu puolestaan attribuutioista, jotka selittävät kiusaamista laajemmin ryhmäprosessina ja sosiaalisena ilmiönä. Lasten kuvauksissa nousi esiin etenkin sisäpiirin rakentaminen omien tarinoiden ja salaisuuksien avulla sekä vertaissuhdeteiden hallinta.

Kiusaamisen syiden pohtiminen oli vaikeaa osalle lapsista. Kiusaamisprosesseissa osallisina olleet lapset osasivat kuitenkin tyypillisesti kuvata kiusaamisen syitä omakohtaisten esimerkkien avulla. Lisäksi lasten kuvaukset kytkeytyivät vahvasti siihen, miten he määrittelevät kiusaamisen. On huomattava, että kiusaajan ja kiusatun henkilökohtaiset ominaisuudet ja interpersonaalisen viestinnän taso painottuivat lasten kuvauksissa. Sen sijaan vain harvat lapset kuvaivat kiusaamista vertaisryhmän tason näkökulmasta. Tämä on hyvä huomioida kiusaamisen ehkäisyssä, kun tavoitteena on huomioida koko ryhmän rooli kiusaamisprosessien ylläpitämisessä (ks. Salmivalli 2010). Kiusaamiseen kiinnittyvien attribuutioiden tunnistaminen on tärkeää myös yksilön näkökulmasta, sillä ne vaikuttavat siihen, miten lapsi kokee voivansa vaikuttaa omaan kohteluunsa ja millaisena lapsi näkee kiusaamisen ja vuorovaikutuksen yhtymäkohdat. Aiemmissa tutkimuksissa on selvinnyt, että kiusaamisroolit ovat suhteellisen pysyviä jo alakoulusta yläkouluun siirryttäessä (Pellegrini & Bartini 2000). Varhaisen puuttumisen lisäksi olisi tärkeää pyrkiä estämään kiusaamisroolien henkilökohtaistuminen ja negatiivisen ajattelumallin muodostuminen ennen koulutaipaleen aloittamista. Kiusatun näkökulmasta tämä tarkoittaa käytännössä sen tiedostamista, ettei kiusaaminen ole hänen syynsä. Yhtä tärkeää on esimerkiksi kiusaajan leiman pyyhkiminen aggressiivisesti käyttäytyvältä lapselta, jonka puutteelliset vuorovaikutustaidot tulkitaan vertaisryhmässä kiusaamiseksi.

3.3 Vertaissuhdetaidot ja kiusaaminen

Tässä luvussa tarkastelen neljänteen tutkimustehtävään saatuja tuloksia ja kuvaan lasten vuorovaikutuskäyttäytymisen ja vertaissuhdetaitojen yhteyttä kiusaamisrooleihin. Tämän luvun tulokset on raportoitu tämän väitöskirjan alkuperäisartikkelissa (Laaksonen & Pörhölä, arvioitavana oleva käsikirjoitus b).

Kiusaamisroolille tyypillinen vuorovaikutuskäyttäytyminen

Kiusaajien, kiusattujen, kiusaaja-uhrien ja kiusaamistilanteiden ulkopuolella olevien lasten vuorovaikutuskäyttäytymistä analysoitiin lasten itsearviointien, vertaisarviointien ja opettaja-arvioijien näkökulmasta. Analyysi osoitti, että kiusaajalle tyypillistä vuorovaikutuskäyttäytymistä kuvattiin *määrääväksi ja muita*

syrjiväksi. Kiusaajien vuorovaikutuskäyttäytymistä kuvattiin myös tahalliseksi. Lisäksi opettajien kuvauksissa nousi esiin vahvasti kaksi ääripäätä: sosiaalisesti taitava kiusaaja, joka käyttää lähes pelkästään relationaalisen kiusaamisen muotoja sekä herkemmin kiusaajaksi tunnistettava, sosiaalisilta valmiuksiltaan heikompi ääripää. Alla olevat kuvaukset on poimittu opettaja-arvioijien avoimista kysymyksistä:

Hän on ehkä eräänlainen piilojohtaja, vaikka aikuisen silmiin onkin kiltti. Hänen mielipiteillään on kuitenkin vaikutusta siihen, kuka pääsee leikkiin mukaan, kuka ei.

Hänellä on voimakas, johtava rooli yleensä, hän pyrkiikin määräämään toisia. Hän hallitsee leikkiveriteaan. Kiusaaminen on fyysistä satuttamista, tavaroiden omimista toiselta, nimittelyä. Pieni 3-vuotias tyttö herättää empatian, vertaistoverit eivät lainkaan.

Kiusatuille tyypillistä vuorovaikutuskäyttäytymistä kuvattiin *syrjäänvetäytyväksi ja kyvyttömäksi puolustautumaan*. Vaikka kiusatut eivät itse kuvanneet itseään ulkopuoliseksi, he kuitenkin toivat esiin, että he viihtyvät hyvin yksin ”ettei kukaan häirihe ja pilaa leikkejä”. Vertaisarvioijien ja opettaja-arvioijien kuvauksissa nousi esiin sen sijaan vertaisryhmästä eristämistä, vapaaehtoista vetäytymistä ja jopa vertaisten tuntemaa vastenmielisyyttä. Kuvausten perusteella kiusatut vaikuttivat suhteellisen yhtenäiseltä ja helposti tunnistettavalta ryhmältä, jotka tyypillisesti jättäytyvät mahdollisissa konfliktitilanteissa tai vertaisryhmässä taka-alalle.

Kiusaaja-uhrien tyypillinen vuorovaikutuskäyttäytyminen tyypiteltiin *häiritsevän ja aggressiivisen* alle. Kiusaaja-uhrit kuvattiin sosiaalisesti hyvin aktiivisiksi, mutta heidän osallistumisensa koettiin kuvausten perusteella usein epätarkoituksenmukaiseksi tai häiritseväksi. Lisäksi kiusaaja-uhrien käyttäytymiseen liitettiin useissa kuvauksissa kiusaamisen tahattomuus. Opettaja-arvioijien kuvauksissa nousi esiin kaksi ääripäätä. Vaikka sosiaalisesti taitavat kiusaaja-uhrit olivat päivittäin konfliktien keskiössä, he pystyivät silti ylläpitämään vuorovaikutussuhteita toisiin lapsiin. Sosiaalisesti taitamattomiksi arvioidut kiusaaja-uhrit sen sijaan kuvattiin toistuvan torjunnan kohteiksi esimerkiksi puutteellisten leikkiin liittymistaitojen takia:

Vilkaana ja liikunnallisena saa aikaan ympärillään säpinää, usein tahattomasti.

Samu hakeutuu aktiivisesti toisten lasten keskuuteen, mutta heikosta ryhmään liittymistaidostaan johtuen toiset kokevat tämän usein kiusaamisena. Samun on joskus vaikea seurata leikin sääntöjä, mikä myöskin koetaan kiusaamisena.

Kiusaamistilanteiden ulkopuolelle jäävien lasten vuorovaikutuskäyttäytymistä kuvattiin *toisia tukevaksi ja kaikkien kanssa leikkiväksi*. Opettaja-arvioijat kuvasivat kiusaamistilanteiden ulkopuolella olevia lapsia muun muassa suosituiksi leikkikavereiksi ja iloisiksi lapsiksi, jotka vaistoavat herkästi ystävien tunnetiloja. Vertaisarvioijan kuvauksissa nämä lapset kuvattiin mukaviksi leikkikavereiksi, joihin voi luottaa. On kuitenkin syytä huomata, että kiusaamistilanteiden ulkopuolelle jäävien lasten ryhmä oli iso ja sen sisällä huomattaviakin eroja vertais-

suhdetaidoissa. Kuvauksissa nousi esiin, että osa lapsista on hyvin passiivisia, jos heidän paras kaverinsa ei ollut päiväkodissa. Osalla kiusaamistilanteen ulkopuolelle jäävistä lapsista näyttäisi olevan haasteita tai epävarmuutta vuorovaikutuksessa muiden vertaisten kuin läheisimpien kavereiden kanssa.

Vertaissuhdetaitojen yhteys kiusaamisprosesseihin

Vertaissuhdetaitojen yhteyttä kiusaamisprosesseihin selvitettiin ensin vertailemalla kiusaamistilanteissa olevien ja tyypillisesti niiden ulkopuolelle jäävien lasten vertaissuhdetaitojen tasoa. Siinä missä kiusaamistilanteiden ulkopuolelle jäävien lasten (n = 46) vertaissuhdetaidot arviointiin tyypillisesti hyväksi (ka. = 2,86, s = .61), kiusaajien, kiusattujen ja kiusaaja-uhrien (n = 25) vertaissuhdetaidot jäivät arviointien perusteella kohtalaiselle tasolle (ka. = 2.04, s = .51). Erot ryhmien välillä olivat merkitseviä (t(68) = 5.73, p = .000).

Kiusaamistilanteiden ulkopuolelle jäävillä lapsilla oli kiusaamisessa mukana olevia lapsia huomattavasti vahvemmat tilanteenmukaisen vuorovaikutuskäyttäytymisen taidot, vuorovaikutuksen ylläpitämisen ja vertaisten tukemisen taidot sekä toisten huomioon ottamisen taidot. Lasten vertaissuhdetaitojen taso osallisuuden ja kiusaamisroolien mukaan ryhmiteltynä on esitetty taulukossa 5.

TAULUKKO 5 Lasten vertaissuhdetaidot kiusaamisprosesseissa

	Ei osallisenä (n = 46) ka (s)	Osallisena (n = 25) ka (s)	Kiusaajat (n = 10) ka (s)	Kiusatut (n = 8) ka (s)	Kiusaaja-uhrit (n = 7) ka (s)
Tilanteenmukaisen vuorovaikutuskäyttäytymisen taidot	3.07 (.64)	2.10 (.58)	2.17 (.66)	2.25 (.47)	1.83 (.55)
Vuorovaikutuksen ylläpitämisen ja vertaisten tukemisen taidot	2.66 (.70)	1.78 (.58)	1.98 (.57)	1.60 (.37)	1.69 (.76)
Vuorovaikutukseen liittymisen taidot	2.81 (.71)	2.26 (.67)	2.65 (.52)	1.85 (.38)	2.17 (.86)
Toisten huomioon ottamisen taidot	2.75(.58)	1.94 (.58)	1.86 (.42)	2.08 (.45)	1.89 (.90)
<i>Kokonaispistemäärä</i>	2.86 (.61)	2.04 (.51)	2.19 (.47)	1.95 (.32)	1.91 (.71)

Tulokset osoittivat, että kiusaamisprosesseissa osallisena olevista lapsista kiusaajiksi luokitelluilla oli arvioinnin perusteella vahvimmat vertaissuhdetaidot (ka. = 2.19, s = .47) ja kiusaaja-uhreilla puolestaan heikoimmat (ka. = 1.91, s = .71). Tilastolliset testit osoittivat merkitsevän eron vain kiusaajien ja kiusattujen vuorovaikutukseen liittymisen taidoissa. Vaikka muut erot ryhmien välillä eivät olleet tilastollisesti merkitseviä, tulokset osoittavat, että vertaissuhdetaidot ovat eri tavalla yhteydessä näihin rooleihin.

Etenkin kiusaajien vuorovaikutukseen liittymisen taidot arvioitiin liki yhtä vahvoiksi kuin tyyppillisesti kiusaamistilanteiden ulkopuolelle jäävien lasten. Aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että etenkin relationaalisia kiusaamisen muotoja käyttävillä kiusaajilla on tyyppillisesti suhteellisen hyvät vertaissuhdetaidot (esim. Kaukiainen ym. 1999). Lisäksi kiusaamista on pyritty selittämään esimerkiksi empatian puutteen avulla (Björkqvist, Österman & Kaukiainen 2000; Polanin, Espelage & Pigott 2012). Tämän tutkimuksen tulokset laajentavat aiempaa kirjallisuutta, sillä vaikka kiusaajilla oli muihin kiusaamisrooleihin nähden suhteellisen hyvät vertaissuhdetaidot, heillä oli selkeitä puutteita joissain vertaissuhdetaitojen osa-alueissa. Kiusaajilla oli esimerkiksi vaikeuksia toisten huomioon ottamisen taidoissa (esim. kompromissien tekeminen ja loukkaamisen välttäminen) sekä vuorovaikutuksen ylläpitämisen ja vertaisten tukemisen taidoissa (esim. konfliktien hallitseminen ja tuen antaminen). Voi olla, että esimerkiksi toisten huomioon ottaminen, ystävällinen käyttäytyminen ja loukkaamisen välttäminen ovat taitoja, jotka omalta osaltaan selittävät empatiakykyä. Jatkotutkimuksessa olisi hyvä selvittää sekä näiden taitojen ja empatian välisiä yhteyksiä että sitä, miten lasten vertaissuhdetaidot näkyvät muissa kiusaamisrooleissa joita ei tarkasteltu tässä tutkimuksessa. Olisi esimerkiksi mielenkiintoista selvittää, millaisia puolustajien vertaissuhdetaidot ovat.

Kiusatuilla oli kiusaajia ja kiusaaja-uhreja paremmat tilanteenmukaisen viestintäkäyttäytymisen ja toisten huomioon ottamisen taidot. Toisaalta heillä oli myös heikoimmat vuorovaikutukseen liittymisen taidot sekä vuorovaikutuksen ylläpitämisen ja vertaisten tukemisen taidot. Kiusatuilla oli haasteita erityisesti vertaisten lähestymisen ja ryhmään liittymisen taidoissa, konfliktien hallinnassa, tuen antamisessa sekä palautteen antamisessa ja vastaanottamisessa. Kiusaaja-uhreilla oli puolestaan koko ryhmän heikoimmat tilanteenmukaisen vuorovaikutuskäyttäytymisen taidot. Mitä varhaisemmassa vaiheessa lapset pääset vahvistamaan näitä vertaissuhdetaitoja, sen paremmat valmiudet heillä on ihmissuhteiden muodostamiseen ja ylläpitämiseen jatkossa. Tavoitteena on, että tulokset auttavat kehittämään sellaisia varhaiskasvatuskäytänteitä, jotka tukevat lasten vertaissuhdetaitojen kehittämistä yksilöllisestä näkökulmasta.

3.4 Vertaissuhdetaitojen arviointi ja kehittäminen

Tässä luvussa pohdin ja arvioin vastausta viidenteen, käytännön sovelluksia tuottavaan tutkimustehtävään. Tavoitteena on jalostaa *Lapsen vertaissuhdetaitojen arviointi* -mittaria ja konkretisoida päiväkodin arkeen soveltuvia vertaissuhdetaitojen havainnointikohteita ja harjoitteita. Tämän luku kokoaa väitöskirjan keskeisimmät tulokset, joita voidaan hyödyntää osana suunnitelmallista varhaiskasvatusta. Tulokset on raportoitu tämän väitöskirjan artikkelissa (Laaksonen, painossa).

Lasten vertaissuhdetaitojen arviointi päiväkodissa

Tulokset osoittavat, että lasten vertaissuhdetaidoissa on neljä dimensiota, jotka lapset hallitsevat vaihtelevasti. On tärkeää, että päiväkodin henkilökunnalla on mahdollisuuksia vertaissuhdetaitojen arviointiin ja välineitä niiden systemaattiseen kehittämiseen. Lasten vertaissuhdetaitojen arviointi ja niiden kehittäminen tulisikin nostaa entistä vahvemmin esiin Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005).

Tässä tutkimuksessa on käytetty kahta versiota *Lapsen vertaissuhdetaitojen arviointi* -mittarista. Tutkija-arvioijalla oli käytössään tutkijan käyttöön tarkoitettu, 20-osiainen mittari, kun taas opettajille suunniteltu kevyempi versio sisälsi 10-osiota. Näiden eri versioiden käytettävyyden arvioinnin ja tutkimuksen tulosten tuottaman ymmärryksen valossa jatkokehitettiin erityisesti lastentarhanopettajien käyttöön sopiva 16-osiainen mittari, joka on esitetty kokonaisuudessaan väitöskirjaan sisältyvässä artikkelissa (Laaksonen, painossa; ks. tämän väitöskirjan artikkeli V, s. 9). Mittari sopii hyvin lastentarhanopettajien ja muun päiväkodin henkilökunnan käyttöön ja se on tarkoitettu noin 4–8-vuotiaiden lasten vertaissuhdetaitojen arviointiin.

Artikkelin liitteessä esitetty 16-osiainen *Lapsen vertaissuhdetaitojen arviointi* -mittari on muodostettu tutkija-arvioijan käyttämän 20 väittämän pohjalta. Näistä 20 alkuperäisestä väittämästä jätettiin yksi pois, koska se ei toiminut aineistonkeruuvaiheessa. Muutamaa väittämää tiivistettiin ja yhdistettiin arvioinnin helpottamiseksi. Näin pyrittiin esimerkiksi vähentämään väittämien päällekkäisyyttä. Lisäksi mittariin lisättiin kaksi väittämää: ”Lapsi osaa lähestyä myös muita kuin omia parhaita kavereita” ja ”Lapsi suhtautuu muiden osallistumiseen myönteisellä tavalla”. Väittämät lisättiin, jotta vuorovaikutukseen liittymisen taitojen osa-alue mittaisi laajemmin lapsen osallistumista ja suhtautumista toisten lasten osallistumiseen. Lisäksi 16-osiaisen mittarin väittämät on jaettu faktorianalyysin tulosten perusteella neljään vertaissuhdetaitojen osa-alueeseen, kun taas tutkimusprosessin alkuvaiheessa mittari oli jaettu neljään luokkaan teoreettisen ymmärryksen pohjalta. Jokaista osa-aluetta mittaa neljä Likert-asteikollista väittämää, joita arvioidaan asteikolla: lapsen pitää harjoitella taitoa (1), lapsi hallitsee taidon kohtalaisesti (2), lapsi hallitsee taidon hyvin (3) ja lapsi hallitsee taidon erittäin hyvin (4).

Tilanteenmukaisen vuorovaikutuskäyttäytymisen taitoja voi arvioida esimerkiksi äänenvoimakkuuden, käytetyn kielen ja tilanteen huomioimisen avulla. Lisäksi arvioinnissa voi kiinnittää huomiota siihen, että lapsi osaa odottaa omaa vuoroaan esimerkiksi ruokalassa tai pukeutumistilanteessa ja antaa tilaa muille lapsille ryhmäkeskustelussa sekä siihen, että lapsi pystyy keskittymään yhteen leikkiin kerrallaan. Vuorovaikutuksen ylläpitämisen ja vertaisten tukemisen taitojen arvioinnissa on hyvä huomioida esimerkiksi sovittelun ja vertaisten tukemisen oma-aloitteisuus, palautteen antamisen ja vastaanottamisen tarkoituksenmukaisuus sekä se, tuoko lapsi omia ideoita esiin opetustuokioiden tai leikkutilanteiden aikana. Vuorovaikutukseen liittymisen taitojen keskeisenä arviointikriteerinä voidaan pitää osallistumisen oma-aloitteisuutta ja tarkoituksenmukaisuutta. Lisäksi arvioinnissa on hyvä tarkastella myönteistä suhtautu-

mista muiden aloitteellisuuteen ja tavoitteiden saavuttamista. Toisten huomiointiin ottamisen taitojen arvioinnissa kiinnitetään huomiota lapsen kykyyn ja halukkuuteen huomioida vertaiset niin leikkitalanteissa kuin ohjattujen opetus-tuokioiden aikana. Myös toista kunnioittava viestintäkäyttäytyminen ja loukkaamisen välttäminen sisältyvät tämän osion arviointikriteereihin.

Vertaissuhdetaitojen kehittäminen päiväkodissa

Tämän tutkimuksen keskeisenä ajatuksena on ollut, että vertaissuhdetaitojen yksilöllisellä ja tavoitehakuksella harjoittelulla voidaan vahvistaa lapsen toimijuutta ja siten ehkäistä kiusaamista. Tätä tarkoitusta tukee myös lapsen käyttäytymisen ja roolin tunnistaminen kiusaamisprosesseissa mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Kiusaamisprosessien arvioinnin tueksi kehitetty *Lapsen käyttäytyminen kiusaamisprosesseissa* -mittari on esitetty kokonaisuudessaan tämän tutkimuksen artikkelissa (Laaksonen, painossa; ks. tämän väitöskirjan artikkeli V, s. 10). Tavoitteena on, että tieto lapsen vertaissuhdetaidoista ja kiusaamiskäyttäytymisestä tukee lapsen henkilökohtaisen opetussuunnitelman laatimista. Näin lapsen tasapainoisen kehityksen tukeminen lähtee jokaisen persoonallisista vahvuuksista ja alueista, joiden harjoitteluun voidaan kiinnittää erityistä huomiota. Edellisessä luvussa koottiin lasten vertaissuhdetaitojen arviointikriteerejä, ja tässä luvussa avataan, miten vertaissuhdetaitojen arviointi olisi hyvä toteuttaa ja miten opettajat ja vanhemmat voivat hyödyntää arvioinnin tuottamaa tietoa.

Vertaissuhdetaitojen tasapainoisen kehityksen tukemisen näkökulmasta arvioinnissa on hyvä varmistaa arvioinnin systemaattisuus ja tarkoituksenmukaisuus. Arviointi olisi hyvä toteuttaa niin, että opettaja voisi yhden päivän ajan tarkkailla omaa lapsiryhmäänsä (esim. 6–10 lasta) ilman vetovastuuta arkirutiineista. Vertaissuhdetaitojen arviointi olisi hyvä toteuttaa esimerkiksi syksyllä uuden lukukauden käynnistyessä, jonka jälkeen vertaissuhdetaitojen kehitystä voisi tarkastella esimerkiksi kuukausittain läpi vuoden. Kun arvioinnin tulosten pääkohdat nostetaan vanhempien tietoon, voidaan myös kotona tukea lapsen vertaissuhdetaitojen kehitystä. Onkin syytä kiinnittää huomiota myös vanhempien rooliin lasten oppimispolulla varhaiskasvatusvaiheessa. Esimerkiksi Arndtin, Rothen, Urbanin ja Werningin (2013) tuore tutkimus osoittaa, etteivät vanhemmat ja opettajat täysin tunnista vanhempien pedagogista vastuuta, kun puhutaan esimerkiksi kouluvalmiuksien tukemisesta. Parhaassa tapauksessa kaikki lapsen elämässä olevat aikuiset voivat toimia lapsen tukijoina ja kannustajina. Myös lasten vertaisryhmässä on hyvä käydä avointa keskustelua esimerkiksi vertaisten kanssa toimimisesta, leikkikavereiden huomioimisesta ja kiusaamisesta. On myös syytä pohtia, millaiset harjoitteet tukevat lapsen kehittymistä ja innostavat lapsia osallistumaan omassa ympäristössään. Esimerkiksi itsenäinen ja itseohjautuva työskentely ei välttämättä tule esikoululaisille luonnostaan (ks. Sajaniemi ym. 2012). Voisikin ajatella, että parin tai pienryhmän kanssa tehtävät harjoitteet voisivat sopia myös vertaissuhdetaitojen ja myönteisen ryhädynamiikan vahvistamiseen.

Päiväkodin käytänteiden kehittäminen ja kiusaamisen ehkäisemiseen tähtäävät toimenpiteet

Ensiksi lasten kanssa on hyvä keskustella kiusaamisesta ja mahdollisista toimintatavoista erilaisissa ristiriitatilanteissa. Tämän tutkimuksen haastattelujen perusteella lapsilla on kaksi päätoimintamallia kiistatilanteessa: riidasta kerrotaan opettajille tai konfliktitilanteesta vetäydytään. Kun keskustelukanavat ovat auki opettajan suuntaan, on opettajaa helppo lähestyä. Aina opettajallakaan ei ole aikaa lasten välisen konfliktin selvittämiseen: eräs lapsi esimerkiksi sanoi, että ”opettajat ei taho, että pyydetään opeja”. Nopea lausahdus jää helposti pysyvästi lapsen mieleen, vaikka tarkoituksena olisi ollut kannustaa lapsia sopimaan kinastelu keskenään. Avoin keskusteluyhteys mahdollistaa sen, että kiusaamistilanteista kerrotaan opettajalle. Toisaalta opettajan puuttuminen voi johtaa siihen, että opettajaa käytetään uhkauskeinoja oman tavoitteen läpisaamiseen. Opettajan rooli riitatilanteiden selvittäjänä onkin haastava, sillä ulkopuolisen voi olla vaikea tulkita lasten vuorovaikutussuhteen dynamiikkaa. Sekä päiväkodeissa tehdyt havainnot että opettajien vastaukset osoittavat, että joitain lapsia syytetään usein turhaan kiusaamisesta. Kiusaamistilanteiden selvittelyyn pitäisikin aina varata riittävästi aikaa. Seuraavassa tutkimuksen aineistosta poimitussa esimerkissä opettaja kuvaa kiusaaja-uhriksi luokitellun lapsen suhdetta vertaisiinsa:

Samun on joskus vaikea seurata leikin sääntöjä, mikä myöskin koetaan kiusaamisena. Toiset lapset eivät ota Samua mielellään mukaan ja syyttävät häntä joskus turhasta. Toiset lapset ovat huomanneet, että Samu provosoituu herkästi, ja joskus häntä ”härnätään” tahallisesti.

Toiseksi lasten kanssa olisi hyvä käydä läpi, mitä anteeksipyyttäminen tarkoittaa. Osa lapsista yhdisti anteeksipyyttämiseen siihen, ”että on tehnyt jotain tuhmaa” ja anteeksipyyttämisen jälkeen ”tulee hyvä mieli”:

...[anteeksipyyttäminen tarkoittaa] että menee pois kaikki surulliset mielet. Mutta myös sitä, että on kotona ja jos tulee surullinen mieli siitä, ettei pyytänyt päiväkodissa anteeksi ja sen takia myös, ettei kaverille tule paha mieli.

Iso osa lapsista ei kuitenkaan osannut sanoa, mitä anteeksipyyttäminen tarkoittaa tai miksi pyydetään anteeksi. Lapset tuntevat tietävän, että anteeksi ”pitää pyytää”, mutta syyt siihen olivat monelle epäselviä. Samalla kun lapset oppivat sosiaalisen vuorovaikutuksen toimintamalleja, on heille avattava myös toiminnan taustalla olevat perusteet ja periaatteet. On tärkeää, että lapsi osaa omin sanoin kuvata esimerkiksi anteeksipyyttämistä. Muutoin anteeksipyyttämisestä rakentuu vain merkityksetön rutiini:

Tutkija-arvioija: Mitä pitää tehdä, jos on ilkeä toiselle lapselle?

Lapsi: Pitää kertoa opelle. Sitten ope sanoo sille, että sen pitää pyytää anteeksi.

Tutkija-arvioija: Miten se anteeksipyyntö muuttaa tilannetta?

Lapsi: Se ei enää siinä päivällä kiusaa mua, mut toisena päivänä se taas kiusaa mua.

Kolmanneksi myös vapaan leikkimisen säännöistä olisi hyvä sopia yhteisesti. Useat leikit tuntevat etenevän vahvemman oikeudella. *Kaikki pitää ottaa leikkiin -*

periaate kokee inflaation, jos sitä käytetään leikin määräämiseen. Lasten kanssa olisi myös hyvä puhua vaihtoehtoisista strategioista, jos lapsella on vaikeuksia päästä mukaan tiettyjen kavereiden leikkiin. Osalla lapsista oli jo toimivia strategioita vastaavanlaisessa tilanteessa: ”mä meen toiselle kaverille, että saanko tulla leikkiin”. Myös mahdolliseen vastakkainasetteluun tyttöjen ja poikien välillä on hyvä puuttua esimerkiksi ohjaamalla pari- ja ryhmävalintoja.

On myös hyvä muistaa, että kiusaamisen ulkopuolella olevat lapset ovat osa vertaisryhmää, jossa sallitaan ja ylläpidetään kiusaamista (esim. Salmivalli 2010). Itse asiassa kiusaamisen ulkopuolella olevilla lapsilla on merkittävä mahdollisuus joko ylläpitää tai estää kiusaamista (Polanin, Espelage & Pigott 2012). Tuoreissa kiusaamistutkimuksissa onkin korostettu sivustaseuraajien käyttäytymiseen puuttumista kiusaamisen ehkäisemiseksi (Polanin, Espelage & Pigott 2012; Salmivalli, Kärnä & Poskiparta 2011). Tässä valossa kiusaamisprosessien selvittelyssä pitäisi mahdollisuuksien mukaan huomioida aina koko vertaisryhmä. Kiusaamisroolien tunnistaminen ja vertaissuhdetaitojen kehityksen tukeminen auttavat puuttumaan kiusaamiseen varhaisessa vaiheessa. Tällä tavoin voidaan pyrkiä estämään esimerkiksi kiusaamisroolien henkilökohtaistuminen: ettei rooli ja roolille tyypillinen käyttäytyminen ala ylläpitää itseään. Ajoittain on myös hyvä ravistella ajatuksia siitä, mikä on kullekin lapselle tyypillistä käyttäytymistä. Esimerkiksi haluaako lapsi piirtää vapaan leikin aikana piirtämisen takia vai siksi, ettei tunne oloaan kotoisaksi vertaisten parissa ilman ohjausta. Kiireen keskellä ja rutiinien täyttämässä arjessa on tärkeää löytää aikaa myös kysymyksille ja keskusteluille.

4 TUTKIMUKSEN ARVIOINTI

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millaisia lasten vertaissuhdetaidot ovat ja mikä merkitys näillä taidoilla on lasten vertaissuhteissa esiintyvässä kiusaamisessa. Moninäkökulmainen tutkimusote valittiin lähestymiskulmaksi perustuen tutkimuksen taustana käytettyihin systemaattisiin kirjallisuuskatsauksiin, jotka auttoivat suuntaamaan tutkimuksen fokusta ja kehittämään aineistonkeruustrategiaa: empiirinen aineisto kerättiin havainnoimalla ja haastatteleamalla lapsia ja tutkija-arvioijan ja opettaja-arvioijan näkemykset koottiin arviointilomakkeilla.

Tulokset osoittivat, että lasten vertaissuhdetaidot rakentuvat neljästä osa-alueesta ja nämä taidot ovat yhteydessä lasten kiusaamisrooleihin. Eri tietolähteistä kerätty aineisto mahdollisti tulosten luotettavuuden arvioinnin jo analysointivaiheessa. Lisäksi lasten itsensä kuuleminen avaa oven lasten maailmaan eri tavoin kuin pelkästään ulkopuolinen arviointi. Näin tämä tutkimus tukee sitä käsitystä, että lasten vertaissuhdetaitoja ja kiusaamistilanteita on hyvä arvioida useamman tietolähteen avulla (Guerra, Williams & Sadek 2011; Merrell 2001; Warden & Mackinnon 2003). Valitun tutkimusasetelman avulla saatiin vastaus esitettyihin tutkimustehtäviin. Tämä perustelee sekä valitun aineistonkeruustrategian mielekkyyttä että menetelmä- ja analyysitapojen tarkoituksenmukaisuutta. Toisaalta monimetodinen tutkimusasetelma toi omat rajoitteensa niin aineistonkeruuseen kuin raportointiinkin. Siksi koko tutkimusprosessin yksityiskohtaisempi arviointi on paikallaan niin tutkimustulosten laadun ja luotettavuuden, merkityksen ja hyödyllisyyden sekä eettisten valintojen näkökulmista. Arvioinnin yhteydessä esitetään jatkotutkimusehdotuksia.

Tutkimustulosten laatu ja luotettavuus

Monimetodisen tutkimuksen laadun ja luotettavuuden arvioinnissa voisi tarkastella erikseen kvantitatiivisten ja kvalitatiivisten osioiden laatua (O’Cathain 2010). Näin kvantitatiivista tutkimusta lähestyttäisiin esimerkiksi reliabiliuden (tulosten toistettavuus), validiteetin (tulosten pätevyys) ja yleistettävyyden kriteereillä (esim. Bryman, Becker & Sempik 2008), kun taas kvalitatiivista tutkimusta arvioidessa kiinnitettäisiin huomiota tulosten uskottavuuteen (esim. si-

säinen validiteetti), siirrettävyyteen (esim. tulosten sovellettavuus) ja luotettavuuteen (esim. tulosten pysyvyys) (Lincoln & Guba 1985). Monimetodisen tutkimuksen arviointi on kuitenkin muutakin kuin sen kvantitatiivisten ja kvalitatiivisten osioiden summa (Creswell & Plano Clark 2007), ja siksi tässä tutkimuksessa tutkimustulosten laatua ja luotettavuutta arvioidaan koko tutkimusprosessin näkökulmasta. Yksityiskohtaisemmat arviot niin kvantitatiivisen kuin kvalitatiivisenkin aineiston käsittelystä ja analyysistä kunkin tutkimuskysymyksen osalta löytyvät tämän tutkimuksen alkuperäisartikkeleista.

O’Cathain (2010, 540–551) on koonnut monimetodisen tutkimuksen arviointikriteerejä, ja hyödynnän näitä oman työni arvioinnissa soveltuvin osin. Näin tutkimustulosten laadun ja luotettavuuden pääarviointikriteereiksi muodostuivat: tutkimusasetelman ja aineiston laatu sekä tulkintojen perusteellisuus ja päätelmien siirrettävyys.

Tutkimusasetelman ja aineiston laatu. Tutkimuksen suunnittelun ja tutkimusasetelman laatu nojaa systemaattisiin kirjallisuuskatsauksiin, jotka sekä ohjasivat tutkimuksen fokusta ja menetelmävalintoja että auttoivat aineistonkeruun suunnittelussa. Dellinger ja Leech (2007) pitävät kattavaa ja kriittistä kirjallisuuskatsausta monimetodisen tutkimuksen pohjana, jolloin tutkimusasetelma ja tutkimuskysymykset pohjaavat tehtyyn kirjallisuuskatsaukseen. Kattavat kirjallisuuskatsaukset ja aineistonkeruun esitelmä toimivat osaltaan tämän tutkimuksen laadun takeena. Kirjallisuuskatsausten rajoituksena voidaan pitää sitä, että niissä on käytetty vertaissuhdetaitojen sijaan vuorovaikutustaitojen käsitettä. Osaltaan kyse oli laajemman käsitteen hyödyntämisestä kartoitusvaiheessa ja osaltaan käsitevalinnasta, joka täsmentyi tulosten raportointivaiheessa. Toisaalta valittu tutkimusasetelma ja valinnan perusteet on esitetty tutkimuksessa mahdollisimman yksityiskohtaisesti, jotta lukija voi itse todentaa tutkimustulosten pätevyyden sekä arvioida valitun tutkimusasetelman soveltuvuutta työn tavoitteisiin ja siitä tehtyihin johtopäätöksiin.

Monimetodinen tutkimusasetelma itsessään toimii tietyllä tapaa reliabiliteetin mittarina, sillä tutkimuksessa käytettiin eri arvioija ja erilaisia näkökulmia saman ilmiön tarkasteluun samansuuntaisin tuloksin. Toisaalta usean menetelmän käyttäminen voi johtaa siihen, ettei yhteen menetelmään keskitytä riittävästi. Tässä tapauksessa väitöskirjan muoto sopi hyvin moninäkökulmaisen tutkimuksen tulosten raportointiin, sillä yhdessä artikkelissa on keskityttävä käsittelemään yhtä ilmiötä syvällisesti.

Havainnointi ja haastattelu ovat aikaa vieviä tutkimusmenetelmiä. Vaikka kerätty aineisto on laaja ja antaa kattavan kuvan havainnoiduista vertaisryhmistä, ei aineistosta voi tehdä laajoja yleistyksiä. Monimetodisuus osaltaan rajoitti aineistonkeruuta ja siten siitä tehtäviä johtopäätöksiä. Jatkotutkimuksessa olisi syytä tutkia esimerkiksi kiusaamisen yleisyyttä ja vertaissuhdetaitoja kiusaamisrooleittain laajemmalla aineistolla. Näin olisi mahdollista saada vertailukelpoista tietoa kiusaamisen yleisyydestä ja tarkastella, mitä eroja ja samankaltaisuuksia eri tietolähteiltä kerätyllä aineistolla on. Lisäksi laajempi aineisto mahdollistaisi vertaissuhdetaitojen ja kiusaamisroolien yksityiskohtaisemman tarkastelun. Jatkotutkimuksessa olisi mielenkiintoista tutkia tarkemmin myös ver-

taissuhdetaitojen rakennetta sekä sitä, tuleeko sama rakenne esiin myös vanhemmilla lapsilla.

Tulkintojen perusteellisuus ja päätelmien siirrettävyys. Tulkintojen perusteellisuutta on pyritty tukemaan sillä, että raportoinnissa on selvästi osoitettu, millä menetelmillä mikin tulos on saavutettu. Onwuegbuzie ja Johnson (2006) ovat todenneet, että tulosten tulkinnallisuutta on myös hyvä testata ulkopuolisilla. Väitöskirjan tuloksia ja niistä tehtyjä johtopäätöksiä on koeteltu erilaisissa konteksteissa niin puheviestinnän asiantuntijoiden parissa kuin nimettömien arvioijien toimesta tutkimusprosessin aikana. Saatu palaute näkyy sekä tässä arvioivassa ja kokoavassa osuudessa että väitöskirjan artikkeleissa.

Aineistosta tehdyt päätelmät ovat osin sidoksissa esikoulukontekstiin ja esikouluikäisiin lapsiin. Toisaalta voidaan nähdä, että esimerkiksi työssä kehitetyt arviointityökalut sopivat hyvin myös esikouluikäisiä nuoremmille ja sitä vanhemmille lapsille. Ikähaitariksi esitettyä 4–8-vuotta pitäisi testata päiväkodissa ja alakoulussa. Vaikka tehdyt päätelmät nojaavat tiettyyn vertaisryhmään, viidestä päiväkodista kerätty aineisto oli suhteellisen samankaltainen päiväkodista toiseen. Kaiken kaikkiaan käytetyt menetöt ja analyysitavat sekä laaja aineisto ja useiden tietolähteiden käyttäminen tukivat toinen toistaan, ja siten vahvistivat tulosten siirrettävyyttä ja niiden pysyvyyttä.

Jokaisella tietolähteellä on myös omat heikkoutensa, mikä asettaa haasteita tulosten perusteellisuudelle ja päätelmien siirrettävyydelle. Ensinnäkin oma roolini tutkija-arvioijana, aineiston analysoijana ja tulosten raportoijana on omalla tavallaan ongelmallinen. Tulosten luotettavuutta tukee se, etten tuntenut tutkimukseen osallistuvia lapsia entuudestaan. Näin minulla ei ollut ennakkokäsitystä lasten käyttäytymisestä. Myös pienten lasten haastattelujen tulkinnassa ja opettaja-arvioijien arvioinneissa on omat haasteensa. Monks ja Smith (2006) ovat esittäneet, että alle kouluikäisillä lapsilla voi olla vaikeuksia erottaa kiusaaminen kahnauksista. Samansuuntaisia arvioinnin haasteita on esitetty myös opettajien osalta, ja esimerkiksi koulutuksen avulla on pyritty vahvistamaan opettajien valmiuksia erottaa kiusaaminen konflikteista (Alsaker & Nägele 2008). Tulosten perusteellisuutta puoltaa se, että esimerkiksi kiusamisroolin tunnistuksessa käytettiin eri tietolähteitä. Voidaan myös ajatella, että vertaissuhdetaitojen arvioinnissa pystytään parhaimmillaankin saavuttamaan vain heijastus todellisesta taidosta (ks. Valkonen 2003). Päätelmien siirrettävyyttä olisi voinut tukea pitkäkestoisemmalla arviointikoulutuksella, mikä olisi voinut lieventää eri arvioijien välisiä eroja. Jatkotutkimuksessa olisi hyvä kiinnittää huomiota siihen, että arviointikriteereistä ja niiden soveltamisesta keskustellaan avoimesti arvioijien kesken. Nyt tätä keskustelua ei käyty johdetusti, mutta ainakin osa opettajista oli keskustellut arviointikriteereistä omassa päiväkodissaan.

Merkitys ja hyödyllisyys

Käytännönläheisyys ja tulosten sovellettavuus ovat ohjanneet väitöskirjaprosessia sen alkumetreiltä saakka. Tutkimustulokset sinänsä eivät muuta maailmaa, jos niiden tuottamaa ymmärrystä ei jalkauteta osaksi päiväkodin arkea. Näin

tutkimukselle asetettiin yksi käytännönläheinen tutkimustavoite, jonka päämääränä oli kehittää lasten vertaissuhdetaitojen arviointiin tarkoitettua mittaria ja konkretisoida sen arviointikriteerejä.

Tutkimusprosessi herätti useita jatkotutkimusideoita ja kehittämisajatuksia, joista osa oli mahdollista huomioida jo väitöskirjan kokoavassa ja arvioivassa osuudessa. Esimerkiksi opettajien käyttöön suunnattujen mittarien jalostaminen, arviointikriteerien konkretisoiminen ja vertaissuhdetaitoharjoitteiden suunnitteleminen ei olisi ollut mahdollista ilman tutkimusprosessin tuottamaa tietoa. Näin väitöskirjatyön prosessimaisuus näkyy myös mittarien kehityksessä. Tämän tutkimuksen liitteenä on kaksi päiväkodin opettajien ja muun henkilökunnan käyttöön tarkoitettua arviointityökalua: *Lapsen vertaissuhdetaitojen arviointi* ja *Lapsen käyttäytyminen kiusaamisprosesseissa*. Olen ohjeistanut Folkhälsanin *Daghem utan mobbning* -työryhmän jäseniä lasten vertaissuhdetaitojen arviointiin ja mittarien käyttöön. Toiveena on, että tutkimuksen merkityksellisyys ja hyödyllisyys konkretisoituvat näiden mittarien ja ohjeistuksen kautta päiväkotien arkeen. Jatkotutkimuksessa olisi hyvä kerätä palautetta näiden arviointityökalujen toimivuudesta ja pilotoida vertaissuhdetaitojen systemaattista ja pitkäjänteistä harjoittelua. Olisi esimerkiksi mielenkiintoista selvittää, millaisia vaikutuksia vuoden mittaisella systemaattisella vertaissuhdetaitojen tukemisella saataisiin aikaan.

Tutkimusprosessin tuottamaa tietoa voisi myös hyödyntää osana varhaiskasvatuksen suunnittelua ja sen toteutusta. Tavoitteena on, että ymmärrys vertaissuhdetaitojen rakenteesta ja taitojen kehittymisen tukemisesta tuodaan entistä vahvemmin esiin sekä esiopetus suunnitelmassa että varhaiskasvatuksen opetus suunnitelmassa. Haasteena on, miten pitkälti yksilöllisiin vahvuuksiin ja kehityskohteisiin kiinnittyvä taitoharjoittelu viedään yleiselle tasolle. Työssä nostettiin esiin myös kiusaamisen ehkäisemiseen tähtäviä toimenpiteitä. Näistä moni kytkeytyy siihen, että lapsen kehityksen tukeminen lähtee lapsen maailmasta käsin. Jatkotutkimusta kaivataan myös vertaissuhdetaitojen kehityksen tukemisesta ja kiusaamiseen puuttumisesta.

Eettiset valinnat

Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2009) on linjannut kolme ihmistieteiden tutkimuksen eettistä periaatetta: 1) tutkittavan itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen, 2) vahingoittamisen välttäminen ja 3) yksityisyys ja tietosuoja. Tutkittavien itsemääräämisoikeuteen ja alaikäisten tutkimiseen liittyvät eettiset kysymykset on huomioitu kauttaaltaan koko tutkimusprosessin ajan. Nämä eettiset periaatteet on huomioitu esimerkiksi tutkimuslupien yhteydessä, jotka pyydettiin sekä lasten vanhemmilta että lapsilta itseltään ennen haastattelun toteuttamista. Näin tutkimus noudattaa lapsenhuoltolakia (361/1983), jossa annetaan huoltajalle oikeus päättää lapsen henkilökohtaisista asioista. Toisaalta tutkimus pohjaa Suomen perustuslakiin (6 §, 3 momentti) ja Lapsen oikeuksien sopimukseen (1989, 13 §), joissa turvataan lapsen tasa-arvoinen kohtelu ja lapsen oikeus vaikuttaa itseään koskeviin asioihin. Lasten haastattelu oli myös eettinen valinta, sillä lapsille haluttiin antaa mahdollisuus tuoda oma äänensä

kuuluviin. Tarkemmat lupaprosesseihin liittyvät käytänteet on esitetty luvussa 2.2.1.

Toinen eettinen periaate, vahingoittamisen välttäminen, voidaan yhdistää kiusaamiseen ja vertaissuhdetaitoihin tutkimuskohteena. Kiusaaminen pienten lasten vertaissuhteissa on haastava ja eettisesti herkkä tutkimusaihe. Ensinnäkin voidaan kysyä, onko pienten lasten välisiä ristiriitoja, kahnauksia, fyysistä sattuttamista ja leikin ulkopuolelle jättämistä syytä kutsua kiusaamiseksi. Eikö tämä liioittele ilmiötä ja aiheuta turhaa huolta? Kiusaamisen ehkäiseminen ja siihen puuttuminen edellyttää, että ilmiöstä puhutaan avoimesti: jo pienetkin lapset kiusaavat ja jättävät toisia ryhmän ulkopuolelle. On myös mahdollista, että tutkimukseen osallistuminen auttoi opettajia arvioimaan kiusaamisongelmia jatkossa. Toiseksi kiusaamistutkimuksen eettisyys voidaan kyseenalaistaa sillä, että kiusaamisroolien tunnistaminen stigmatizoi pienet lapset. Samaa voidaan kysyä myös vertaissuhdetaidoista: eikö taitoarviointi ole normatiivista ja lapsia luokittelevaa? Kiusaamisroolien ja vertaissuhdetaitojen tutkimuksessa ei ole kyse siitä, että arvotetaan lapsia tai arvioidaan heidän persoonaansa. Lapsen tasapainoisen kehityksen tukeminen lähtee siitä, että tunnistetaan persoonalliset vahvuudet ja alueet, joissa lapsi tarvitsee erityistä tukea.

Yksityisyys ja tietosuoja huomioitiin jo tutkimuslupien keräämisen yhteydessä. Lisäksi tutkimusaineiston käsittelyssä, säilyttämisessä ja raportoinnissa noudatettiin luottamuksellisuuden periaatetta. Lapsille annettiin yksilöidyt tunnisteet, joita käytettiin tutkimuksen raportoinnissa. Lähtökohtana oli, ettei yksittäisiä lapsia tunnisteta vastauksista. Aineiston raportointivaiheessa lapsiin on viitattu keksityillä nimillä. Kaiken kaikkiaan tutkimuksen suunnitteluvaiheessa, aineistonkeruuvaiheessa, aineiston säilyttämisessä ja tulosten raportoinnissa on pyritty lasta arvostamaan ja kunnioittamaan kohteluun. Lapset saivat itse vaikuttaa omaan osallistumiseensa ja lapsia ei pakotettu puhumaan kiusaamisesta. Osa lapsista puhui hyvin avoimesti kiusaamisesta ja omasta roolistaan kiusaamisprosesseissa, kun taas osa lapsista ei jaksanut tai halunnut puhua aiheesta. Jos jokin kysymys tuntui lapsesta epämurkavalta tai vaikealta, siirryttiin haastattelussa jonkin muun teeman, kuten lempileikkien, käsittelyyn. Aineistonkeruu osoitti, että lapset ovat tottuneet aikuisten läsnäoloon ja havainnointiin: näin tutkija-arvioijaan ei kiinnitetty suurtakaan huomiota ensimmäisen päivän jälkeen.

Tässä tutkimuksessa selvitettiin, millaisia lasten vertaissuhdetaidot ovat ja miten vertaissuhdetaidot ovat yhteydessä lapsen käyttäytymiseen kiusaamisprosesseissa. Näkökulmana on, että kiusaamista voitaisiin ehkäistä vertaissuhdetaitojen systemaattisella harjoittelulla jo ennen kouluikää. On syytä korostaa, ettei vertaissuhdetaitojen arvioinnin tarkoituksena ole arvottaa lapsia toisiinsa nähden tai valaa heitä yhteen muottiin. Persoonallisen kehityksen huomioiminen ja vertaissuhdetaitojen vahvistaminen yksilöllisestä näkökulmasta tukevat realistisen viestijäkuvan muodostumista. Lapsen arvostaminen yksilönä lähtee lapsen kuuntelemisesta. Jos lapsi esimerkiksi kokee itsensä yksinäiseksi vertaisryhmässä, on opettajilla ja vanhemmilla oltava työkaluja yksinäisyyden vähentämiseen. Kavereiden kanssa toimiminen edellyttää vertaissuhdetaitoja ja yhtei-

set leikit puolestaan vahvistavat yhteenkuuluvuuden tunnetta. Siksi lapsille pitää tarjota mahdollisimman hyvät valmiudet yhdessä toimimiseen.

SUMMARY

Introduction

The early years are a vital period in a child's development and the foundation for various developmental processes is built in peer relationships. The peer group is an important context for young children as, with friends, they explore the rules of the social world, learn the dynamics of peer relationships and practice the skills needed in social relationships. This doctoral dissertation examines preschoolers peer interaction skills and bullying processes in preschool peer groups. In Finland approximately 80% of preschool education is typically organized in kindergartens and 20% in schools, and almost all of the entire age group (98%) participates in preschool education (Official Statistics of Finland 2013; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2011). Indeed, almost all preschool aged children have experiences of peer relationships outside home and ideas about themselves as members of their peer group.

Preschool aged children need to develop various social skills in interaction with their peers, including co-operation, problem solving, supporting, and entering a peer group. In this study, the term peer interaction skills is used to refer to the observable features of children's socially competent behaviour with a peer or a group of peers. Thus, the concept highlights skills that are needed to develop and maintain positive peer relationships. Indeed, children are able to practice and acquire these skills by being involved in positive and respectful social interaction. Having friends and positive relationships has often been associated with high scores in peer interaction skills (e.g., Odom et al. 2006). The development of interpersonal skills becomes difficult when a child is separated, intentionally or voluntarily, from the peer group. Social problems, such as bullying, might lead to peer rejection and negative consequences in later life. Bullying refers to imbalanced and harmful interaction processes where one child is repeatedly exposed to, for example, physical (e.g., hitting), verbal (e.g., name-calling), relational (e.g., exclusion) or property-related (e.g., hiding toys) forms of bullying by one peer or a group of peers. Recent studies have shown that bullying is a serious problem even at kindergarten (Alsaker & Nägele 2008; Alsaker & Valkanover 2001; Crick, Casas & Ku 1999; Kirves & Sajaniemi 2012; Kochenderfer & Ladd 1996; Monks, Smith & Swettenham 2003; O'Connell, Pepler & Craig 1999; Perren & Alsaker 2006). However, the associations between bullying and peer interaction skills have rarely been studied.

This study has five main goals. First, to examine the development of children's peer interaction skills and describe the connections between these skills and the peer group dynamics. Second, to examine and measure children's peer interaction skills. Third, to investigate how different informants recognize and perceive children's roles in bullying processes and how children perceive bullying. Fourth, to examine how children's communication behaviour and peer interaction skills are connected to their bullying processes. Fifth, to provide methodological and practical measures for assessing and practicing peer interaction skills in preschool.

Methods

The data for this study was collected from five kindergartens in a medium sized city in Finland in 2010. The discretionary sample consisted of preschool children ($N = 72$) ranging in age from 5 to 6 years. All of the selected kindergartens provided preschool education (i.e., followed *the Core Curriculum for Pre-school Education in Finland*).

The study had multifaceted aims, thus, the data was collected using mixed methods: rating scales, teacher reports, naturalistic observation and interviews with children. The perspectives from different informants gave an in-depth understanding of the associations between kindergartners' peer interaction skills and their role in bullying processes. Indeed, the use of mixed methods has been recommended when assessing children's peer interaction skills (Merrell 2001) and in bullying research (Guerra, Williams & Sadek 2011). The methods used consist of intramethod (e.g., closed- and open-ended items on a questionnaire) and intermethod (e.g., observation and interviews) mixing (see Johnson & Turner 2003, for a review).

Children's peer interaction skills were assessed and rated, based on the observations of an expert observer and the children's teachers, while the social behaviour of children was examined from the children's and teachers experiences. The children's involvement in bullying processes was determined by means of the teachers' and expert observer's assessments, and each child's own perceptions. Based on these assessments, the children were divided into four groups (bullies, victims, bully-victims, and uninvolved children). The children's perceptions were collected by interviewing them about their unique experiences and views on friendships, peer exclusion, and bullying. The expert observer observed the children in each kindergarten during one week, and the assessment was based on both natural observation and videotaped material. The teacher observers' assessments were collected using teacher reports.

Main findings of the research

First, the development of peer interaction skills and the connections between these skills and the peer group dynamics were examined. The results from a systematic literature review revealed that preschoolers' peer interaction skills have been studied using concepts such as *social competence*, *social skills*, *communication skills*, *peer competence*, *social-emotional competence*, *verbal skills*, and *social-communicative competence*. Although these are wide ranging concepts, they have been operationalized quite similarly. This suggests that the same phenomenon has been studied using multiple concepts. Another systematic literature review suggested that the development of children's peer interaction skills can be described by positive and negative circles, where peer acceptance supports the development of peer interaction skills while peer rejection and involvement in bullying processes reduces the possibilities to practice these skills. These results increased the understanding of how children's peer interaction skills are connected to peer group processes, such as acceptance and rejection.

Second, the composition and level of children's peer interaction skills were measured. The results suggested that preschoolers' peer interaction skills have four dimensions: (1) situationally appropriate interaction skills (e.g., situationally appropriate communication and following rules); (2) interaction maintenance and peer support skills (e.g., giving and receiving feedback); (3) social interaction engagement skills (e.g., interpersonal and group initiative); and (4) other-orientation skills (e.g., taking others into account and compromising). The results showed that children were skilful in situationally appropriate interaction while they had difficulties in interaction maintenance and peer support skills. In addition, the level of children's peer interaction ranged from poor to extremely good. In general the teacher assessors assessed children's peer interaction skills more positively than the trained assessor.

Third, how consistently different informants identify children's roles in bullying processes and how children perceive bullying were investigated. Three informant types (i.e., children, teacher observer, and expert observer) found four roles: children were categorised as bullies ($n = 10$); victims ($n = 8$); bully-victims ($n = 7$); or uninvolved children ($n = 46$). The informants were unanimous when determining these roles, with one exception: the children rarely identified themselves in the role of a bully or a victim. In general, children perceived bullying as unwelcome behaviour, that is, "meanness and naughtiness" and "not nice". Some of the children differentiated between bullying "on purpose" and "as play of a play". Children explained bullying and being left outside the peer group by the personal traits of a bully or a victim, interpersonal communication processes between a bully and a victim and the peer group's conduct, where some children are insiders and others are not.

Fourth, how children's social behaviour and peer interaction skills are connected to their role in bullying processes was examined. The social behaviour of bullies, victims, bully-victims, and uninvolved children were analysed by the children's self-identification, peer observers, and teacher observers. The typical social behaviour of bullies was described as *commanding and excluding others*, while the social behaviour of victims was described as *withdrawing and being unable to defend themselves*. Bully-victims' social behaviour was characterized as *interfering and aggressive* and uninvolved children were typically seen as *being supportive and playing with everyone*. The results revealed that the level and quality of children's peer interaction skills are both associated with their experiences of bullying and victimization, although differently. Good peer interaction skills predicted peer acceptance, whereas the lack of these skills was associated with peer rejection and involvement in bullying or victimization. The results revealed a significant difference between involved (i.e., bully, victim, and bully-victim) and uninvolved children's peer interaction skills.

Fifth, the purpose was to develop methodological and practical measures for assessing and developing preschoolers' peer interaction skills. In this study a measure, the Children's Peer Interaction Scale (CPIS) was developed to assess the peer interaction skills of 4 to 8 year old children. The CPIS consists of 16 items that assess the four skill components detected in this study: situationally

appropriate interaction skills; interaction maintenance and peer support skills; social interaction engagement skills; and other-orientation skills. Practical guidelines and examples are given on how children's teachers and parents could assess and support the development of these skills in preschool. Thus, the results have practical implications, for example, in Teacher Education.

Conclusion and future possibilities

It is already known that bullying at school poses a threat to a child's future development and well-being. The proposition behind this study is that bullying could be prevented at an early age by the systematic and goal-oriented development of peer interaction skills. Thus, the composition, assessment, and development of peer interaction skills should be emphasized in The National Curriculum Guidelines on Early Childhood Education and Care in Finland (2005). In addition, the whole peer group should be taken into account when discussing bullying and recent studies have suggested that changing bystanders' behaviour could support bullying prevention (Polanin, Espelage & Pigott 2012; Salmivalli, Kärnä & Poskiparta 2011). Indeed, reinforcers, assistants, and defenders play an active role as they can either intervene or maintain bullying (Polanin, Espelage & Pigott 2012). All children would benefit from open discussions about bullying and how to handle different conflict situations, for example, as well as giving and receiving feedback. It is crucial that these processes of social interaction are explained to children so that they can truly understand them. Otherwise examples of socially appropriate behaviour, such as apologizing, may remain as lip service without genuine sincerity.

The results of this study have made a methodological contribution to bullying research, where mixed method research is still rather rare (c.f., Guerra et al. 2011). Ethical evaluations were undertaken throughout the research process as children's bullying processes and peer interaction skills are sensitive research areas. It should be noted that assessing children does not mean stigmatizing or judging them. If adults are afraid to give feedback to children when they are learning the rules of the social world, how can we expect children to master these skills as they grow up? This study aimed to handle the results in a way that respects children. As well as this, the results had several practical implications, for example, the Children's Peer Interaction Scale (CPIS) and developing these skills in educational settings. More detailed information about the actual implementation and effectiveness of systematic and goal-oriented peer interaction skills training would be a useful future research area.

KIRJALLISUUS

- Achenbach, T. M. 1991. Integrative guide for the 1991 CBCL/4-18, YSR, and TRF profiles. Burlington: University of Vermont, Department of Psychiatry.
- Achenbach, T. M., McConaughy, S. H. & Howell, C. T. 1987. Child/ adolescent behavioral and emotional problems: Implications of cross-informant correlations for situational specificity. *Psychological Bulletin* 101 (2), 213-232.
- Alsaker, F. D. & Nägele, C. 2008. Bullying in kindergarten and prevention. Teoksessa D. Pepler & W. Craig (toim.) *Understanding and addressing bullying: an international perspective*. Bloomington: Authorhouse, 230-252.
- Alsaker, F. D. & Valkanover, S. 2001. Early diagnosis and prevention of victimization in kindergarten. Teoksessa J. Juvonen & S. Graham (toim.) *Peer harassment in school: the plight of the vulnerable and victimized*. New York: Guilford Press, 175-195.
- Arndt, A.-K., Rothe, A., Urban, M. & Werning, R. 2013. Supporting and stimulating the learning of socioeconomically disadvantaged children – perspectives of parents and educators in the transition from preschool to primary school. *European Early Childhood Education Research Journal* 21 (1), 23-38.
- Bierman, K. L. 2004. *Peer rejection: Developmental processes and intervention strategies*. New York: Guilford Press.
- Bishop, D. V. M. 1998. Development of the Children's Communication Checklist (CCC): A method for assessing qualitative aspects of communicative impairment in children. *Journal of Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines* 39 (6), 879-891.
- Björkqvist K., Lagerspetz K. & Kaukiainen A. 1992. Do girls manipulate and boys fight?: Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior* 18, 117-127.
- Björkqvist, K., Österman, K. & Kaukiainen, A. 2000. Social intelligence – empathy = aggression? *Aggression and Violent Behavior* 5 (2), 191-200.
- Bryman, A., Becker, S. & Sempik, J. 2008. Quality criteria for quantitative, qualitative and mixed methods research: The view from social policy. *International Journal of Social Research Methodology* 11, 261-276.
- Bukowski, W. M., Newcomb, A. F. & Hartup, W. W. 1996. Friendship and its significance in childhood and adolescence: Introduction and comment. Teoksessa W. M. Bukowski, A. F. Newcomb & W. W. Hartup (toim.) *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence*. Cambridge: Cambridge University Press, 1-18.
- Burleson, B. R. & 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), 81-97.

- Coplan, R. J. & Arbeau, K. A. 2009. Peer interactions and play in early childhood. Teoksessa K. H. Rubin, W. M. Bukowski & B. Laursen (toim.) *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*. New York: Guilford Press, 143–161.
- Corsaro, W. 2003. *We're friends, right: Inside kids' culture*. Washington: Joseph Henry Press.
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. 2007. *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks: Sage.
- Crick, N. R., Casas, J.F. & Ku, H. 1999. Relational and physical forms of peer victimization in preschool. *Developmental Psychology* 35 (2), 376–385.
- Crick, N. R., Casas, J.F. & Mosher, M. 1997. Relational and overt aggression in preschool. *Developmental Psychology* 33, 579–588.
- Dellinger, A. & Leech, N. L. 2007. Toward a unified validation framework in mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research* 1, 309–332.
- Denham, S. A. 2006. Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it? *Early Education and Development* 17, 57–89.
- Dodge, K., Lansford, J., Burks, V., Salzer, B., John E., Pettit, G., Fontaine, R. & Price, J. 2003. Peer rejection and social information-processing factors in the development of aggressive behavior problems in children. *Child Development* 74 (2), 374–393.
- Domitrovich, C. E., Morgan, N. R., Moore, J. E., Cooper, B. R., Shah, H. K., Jacobson, L. & Greenberg, M. T. 2013. One versus two years: Does length of exposure to an enhanced preschool program impact the academic functioning of disadvantaged children in kindergarten? *Early Childhood Research Quarterly* 28, 704–713.
- Downey, D. B. & Condron, D. J. 2004. Playing well with others in kindergarten: The benefit of siblings at home. *Journal of Marriage and Family* 66 (2), 333–350.
- Dunn, J. & Hughes, C. 2001. "I Got some Swords and You're Dead!": Violent fantasy, antisocial behavior, friendship, and moral sensibility in young children. *Child Development* 72 (2), 491–505.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2010. Helsinki: Opetushallitus. [viitattu 17.12.2013]. Saatavilla www.muodossa.fi: http://www.oph.fi/download/131115_Esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2010.pdf
- 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.
- Fawcett, L. & Garton, A. 2005. The Effect of peer collaboration on children's problem-solving ability. *British Journal of Educational Psychology* 75 (2), 157–169.

- Gagnon, S. G. & Nagle, R. J. 2004. Relationships between peer interactive play and social competence in at-risk preschool children. *Psychology in the Schools* 41 (2), 173-189.
- Girard, L.-C., Girolametto, L., Weitzman, E. & Greenberg, J. 2011. Training early childhood educators to promote peer interactions: Effects on children's aggressive and prosocial behaviors. *Early Education and Development* 22(2), 305-323.
- Gresham, F. M. & Elliott, S. N. 1990. *Social skills rating system*. Circle Pines: American Guidance Service.
- Guerra, N. G., Williams, K. R. & Sadek, S. 2011. Bullying and victimization from childhood to adolescence: Developmental changes and implications for prevention. *Child Development* 82 (1), 295-310.
- Haager, D. & Vaughn, S. 1995. Parent, teacher, peer, and self-reports of the social competence of students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities* 28 (4), 205-215, 231.
- Harris, J. R. 1995. Where is the child's environment? A group socialization theory of development. *Psychological Review* 102, 458-489.
- Harris, J. R. 1998. *The Nurture Assumption: Why children turn out the way they do*. New York: Free Press.
- Harris, J. R. 2000. Socialization, personality development, and the child's environments: Comment on Vandell (2000). *Developmental Psychology* 36 (6), 711-723.
- Hart, C. H., Newell, L. D. & Olsen, S. F. 2003. Parenting skills and social-communicative competence in childhood. Teoksessa J. O. Greene & B. R. Burlison (toim.) *Handbook of communication and social interaction skills*. Mahwah: Erlbaum, 753-797.
- Hartup, W. W. 1996. Cooperation, close relationships, and cognitive development. Teoksessa W. M. Bukowski, A. F. Newcomb & W. W. Hartup (toim.) *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence*. Cambridge: Cambridge University Press, 213-237.
- Hartup, W. W. 2009. Critical issues and theoretical viewpoints. Teoksessa *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*. Teoksessa K. H. Rubin, W. M. Bukowski & B. Laursen (toim.) *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*. New York: Guilford Press, 3-19.
- Howard, J. & McInnes, K. 2013. *The essence of play: A practice companion for professionals working with children and young people*. Abingdon: Routledge.
- Howes, C. 2009. Friendship in early childhood. Teoksessa K. H. Rubin, W. M. Bukowski & B. Laursen (toim.) *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*. New York: Guilford Press, 180-194.
- James, A. 1993. *Childhood identities: self and social relationships in the experience of the child*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Johnson, B. & Turner, L. A. 2003. Data collection strategies in mixed methods research. Teoksessa A. Tashakkori & C. Teddie (toim.) *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. Thousand Oaks: Sage, 297-320.

- Kaukiainen, A., Björkqvist, K., Lagerspetz, K., Österman, K., Salmivalli, C., Rothberg, S. & Ahlbom, A. 1999. The relationships between social intelligence, empathy, and three types of aggression. *Aggressive Behavior* 25, 81-89.
- Kirves, L. & Sajaniemi, N. 2012. Bullying in early educational settings. *Early Child Development and Care* 182 (3-4), 383-400.
- Kochenderfer-Ladd, B. 2003. Identification of aggressive and asocial victims and the stability of their peer victimization. *Merrill-Palmer Quarterly* 49 (4), 401-425.
- Kochenderfer, B. J. & Ladd, G. W. 1996. Peer victimization: Manifestations and relations to school adjustment in kindergarten. *Journal of School Psychology* 34, 267-283.
- Kreiger, T. C. & Kochenderfer-Ladd, B. 2013. Gender behaviors as predictors of peer acceptance and victimization. *Personal Relationships* 20, 619-634.
- Laaksonen, V. 2010. Lasten vuorovaikutustaidot tutkimuksen kohteena. Teoksessa T. Valkonen, M. Siitonen & M. Valo (toim.) *Prologi, Puheviestinnän vuosikirja 2010*. Jyväskylä: Prologos, 6-24.
- Laaksonen, V. 2012. Vuorovaikutustaidot ja lasten osallistuminen vertaisryhmässä: Katsaus monitieteiseen tutkimuskirjallisuuteen. *Nuorisotutkimus* 30 (1), 3-19.
- Laaksonen, V. (painossa). Lasten vertaissuhdetaitojen ja kiusaamisprosessien arviointi: Työkaluja vertaissuhdetaitojen systemaattiseen tukemiseen³. Teoksessa J. Stolzmann-Frankenhaeuser & M. Stoor-Grenner (toim.) *Kompisväskan - ett inspirationsmaterial för att jobba mobbningsförebyggande bland småbarn*. Folkhälsan.
- Laaksonen, V. & Pörhölä, M. 2014. (Käsikirjoitus). Lapsen vertaissuhdetaitojen arviointi -mittari.
- Laaksonen, V. & Pörhölä, M. (Arvioitavana oleva käsikirjoitus, a). Composition, level, and individual variation of preschoolers' peer interaction skills.
- Laaksonen, V. & Pörhölä, M. (Arvioitavana oleva käsikirjoitus, b). The significance of kindergartners' peer interaction skills in bullying processes.
- Ladd, G. W. & Kochenderfer, B. J. 1996. Linkages between friendship and adjustment during early school transitions. Teoksessa W. M. Bukowski, A. F. Newcomb & W. W. Hartup (toim.) *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence*. Cambridge: Cambridge University Press, 322-345.
- Lehtinen, A.-R. 2000. Lasten kesken. Lapset toimijoina päiväkodissa. Jyväskylän yliopisto. SoPhi 55.
- Lehtinen, A.-R. 2009. Lapset toimijoina päiväkodin vertaissuhteissa. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Tampere: Vastapaino, 138-155.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. 1985. *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Sage.

³ Artikkelin ilmestyminen teoksessa ruotsinkielisenä käännöksenä nimellä *Bedömning av barns samspelfärdigheter och roller i en mobbningsituation*.

- McConnell, S. R. & Odom, S. L. 1999. A multimeasure performance-based assessment of social competence in young children with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education* 19 (2), 67-74.
- McDowell, D. J. & Parke, R. D. 2009. Parental correlations of children's peer relations: An empirical test of a tripartite model. *Developmental Psychology* 45 (1), 224-235.
- Merrell, K. W. 2000. Informant reports: Theory and research in using child behavior rating scales in school setting. Teoksessa T. R. Kratochwill & E. S. Shapiro (toim.) *Behavioral assessment in schools: Theory, research, and clinical foundations*. New York: Guilford Press, 233-256.
- Merrell, K. W. 2001. Assessment of children's social skills: Recent developments, best practices, and new directions. *Exceptionality* 9 (1&2), 3-18.
- Monks, C.P. & Smith, P.K. 2006. Definitions of 'bullying': Age differences in understanding of the term, and the role of experience. *British Journal of Developmental Psychology* 24, 801-821.
- Monks, C. P., Smith, P. K. & Swettenham, J. 2005. Psychological correlates of peer victimization in preschool: Social cognitive skills, executive function and attachment profiles. *Aggressive Behavior* 31, 571-588.
- Newcomb, A. F. & Bagwell, C. L. 1996. The development significance of children's friendship relations. Teoksessa W. M. Bukowski, A. F. Newcomb, & W. W. Hartup (toim.) *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence*. Cambridge: Cambridge University Press, 289-321.
- Newcomb, A. F., Bukowski, W. M. & Pattee, L. 1993. Children's peer relations: A meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status. *Psychological Bulletin* 113 (1), 99-128.
- O'Cathain, A. 2010. Assessing the quality of mixed methods research: Toward a comprehensive framework. Teoksessa A. Tashakkori & C. Teddlie (toim.) *SAGE handbook of mixed methods in social and behavioral research*. Thousand Oaks: Sage, 531-555.
- O'Connell, P., Pepler, D. & Craig, W. 1999. Peer involvement in bullying: Insights and challenges for intervention. *Journal of Adolescence* 22, 437-452.
- Odom, S. L., Zercher, C., Li, S., Marquart, J. M., Sandall, S. & Broen, W. H. 2006. Social acceptance and rejection of preschool children with disabilities: A mixed-method analysis. *Journal of Educational Psychology* 98 (4), 807-823.
- Official Statistics of Finland (OSF). 2013. Pre-primary and comprehensive school education [verkkojulkaisu]. ISSN=1799-3725. 2013. Helsinki: Statistics Finland [viitattu 8.12.2013]. Saatavilla [www-muodossa: http://www.stat.fi/til/pop/2013/pop_2013_2013-11-15_tie_001_en.html](http://www.stat.fi/til/pop/2013/pop_2013_2013-11-15_tie_001_en.html)
- Ogelman, H. G. & Seven, S. 2012. The effect social information processing in six-year-old children has on their social competence and peer relationships. *Early Child Development and Care* 182 (12), 1623-1643.
- Olweus, D. 1997. Bully/victim problems in school: Facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education* 12, 495-510.

- Onwuegbuzie, A. J. & Johnson, R. B. 2006. The validity issue in mixed research. *Research in Schools* 13 (1), 48–63.
- Opetushallitus. 2013. Esiopetus. [viitattu 8.12.2013]. Saatavilla [www-muodossa: http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/esiopetus](http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/esiopetus)
- Opetusministeriö. 2004. Esiopetuksen tila Suomessa. Valtioneuvoston selonteko eduskunnalle esiopetusuudistuksen vaikutuksista ja tavoitteista. [verkkojulkaisu]. Opetusministeriön julkaisuja 2004:32. [viitattu 15.2.2012]. Saatavilla [www-muodossa: http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2004/liitteet/opm_186_opm32.pdf?lang=fi](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2004/liitteet/opm_186_opm32.pdf?lang=fi)
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2011. [verkkojulkaisu] Koulutus ja tutkimus vuosina 2011–2016. [viitattu 8.12.2013]. Saatavilla [www-muodossa: http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2004/liitteet/opm_186_opm32.pdf?lang=fi](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2004/liitteet/opm_186_opm32.pdf?lang=fi)
- Paley, V. G. 1993. *You can't say you can't play*. First Harvad University Press.
- Pellegrini, A. & Bartini, M. 2000. A longitudinal study of bullying, victimization, and peer affiliation during the transition from primary school to middle school. *American Educational Research Journal* 37 (3), 699–725.
- Perren, S. & Alsaker, F. D. 2006. Social behaviour and peer relationships of victims, bully-victims, and bullies in kindergarten. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines* 47, 45–57.
- Poikkeus, A.-M. 2008. Lasten toverisuhteet ja sosiaaliset taidot. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korhonen & H. Lyytinen (toim.) *Näkökulmia kehityspsykologiaan: Kehitys kontekstissaan*. Helsinki: WSOY, 122–137.
- Polanin, J. R., Espelage, D. L. & Pigott, T. D. 2012. A meta-analysis of school-based bullying prevention programs' effects on bystander intervention behavior. *School Psychology Review* 41 (1), 47–65.
- Pörhölä, M. 2008. Koulukiusaaminen nuoren hyvinvointia uhkaavana tekijänä: miten käy kiusatun ja kiusaajan vertaisuuksille? Teoksessa M. Autio, K. Eräranta & S. Myllyniemi (toim.) *Polarisoituvuutta nuoruudessa? Nuorten elinolot -vuosikirja 2008*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, Nuorisotutkimusneuvottelukunta & Stakes, 94–104.
- Pörhölä, M. 2009. Psychosocial well-being of victimized students. Teoksessa T. A. Kinney & M. Pörhölä (toim.) *Anti and pro-social communication: Theories, methods, and applications*. New York: Peter Lang, 83–93.
- Pörhölä, M. 2011. Kouluaikaisten kiusaamiskokemusten vaikutus nuorena aikuisiässä. Teoksessa K. Kunttu, A. Komulainen, K. Makkonen & P. Pynnönen (toim.) *Opiskeluterveys*. Helsinki: Duodecim, 46–48.
- 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.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M. & Parker, J. G. 2006. Peer interactions, relationships, and groups. Teoksessa N. Eisenberg, W. Damon & R. M.

- Lerner (toim.) Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development. New York: Wiley, 571–645.
- Sajaniemi, N., Suhonen, E., Kontu, E., Lindholm, H. & Hirvonen, A. 2012. Stress reactivity of six-year-old children involved in challenging tasks. *Early Child Development and Care* 182 (2), 175–189.
- Salmivalli, C. 2005. Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS- kustannus.
- Salmivalli, C. 2010. Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior* 15 (2), 112–120.
- Salmivalli, C., Kärnä, A. & Poskiparta, E. 2011. Counteracting bullying in Finland: The KiVa program and its effects on different forms of bullying. *International Journal of Behavioral Development* 35 (5), 405–411.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K. & Kaukiainen, A. 1996. Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status. *Aggressive Behavior* 22, 1–15.
- Salmivalli, C. & Peets, K. 2009. Bullies, victims, and bully-victim relationships. Teoksessa K. Rubin, W. Bukowski & B. Laursen (toim.) Handbook of peer interactions, relationships, and groups. New York: Guilford Press, 322–340.
- Semrud-Clikeman, M. 2007. Social competence in children. New York: Springer.
- Shin, N., Vaughn, B. E., Kim, M., Krzysik, L., Bost, K. K., McBride, B., Santos, A. & Coppola, G. 2011. Longitudinal analyses of a hierarchical model of peer social competence for preschool children: Structural fidelity and external correlates. *Merrill-Palmer Quarterly* 57 (1), 73–103.
- Smith, P. K., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R. & Slee, P. 1999. (toim.) The nature of school bullying: A cross-national perspective. London: Routledge.
- Solberg, M. E., Olweus, D. & Endersen, I. M. 2007. Bullies and victims at school: Are they the same pupils? *British Journal of Educational Psychology* 77 (2), 441–464.
- Stafford, L. 2004. Communication competencies and sociocultural priorities of middle childhood. Teoksessa L. Vangelisti (toim.) Handbook of family communication. Mahwah: Erlbaum, 311–332.
- SunWolf. 2008. Peer groups: Expanding our study of small group communication. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Suomen virallinen tilasto (SVT). 2013. Esi- ja peruskouluopetus [verkkojulkaisu]. ISSN=1799-3709. Helsinki: Tilastokeskus [viitattu 20.11.2013]. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa): http://www.stat.fi/til/pop/2013/pop_2013_2013-11-15_tie_001_fi.html
- Säkkinen, S. & Kuoppala, T. 2012. Lasten päivähoido 2011. [verkkojulkaisu]. Terveysten ja hyvinvoinnin laitos. [viitattu 3.12.2012]. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa): <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2012122010330>
- Teddlie, C. & Tashakkori, A. 2010. Major issues and controversies in the use of mixed methods in the social and behavioral sciences. Teoksessa A. Tashakkori & C. Teddlie (toim.) Handbook of mixed methods in social and behavioral research. Thousand Oaks: Sage, 3–50.

- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2009. Humanististen, yhteiskuntatieteellisten ja käytäytymistieteellisen tutkimuksen tekemisen eettiset periaatteet ja ehdotus eettisten ennakoarvioinnin järjestämiseksi [verkkojulkaisu]. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta. [viitattu 7.1.2013]. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa):
<http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/eettisetperiaatteet.pdf>
- Valkonen, T. 2003. Puheviestintätaitojen arviointi. Näkökulmia lukiolaisten esiintymis- ja ryhmätaitoihin. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Humanities 7.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2005. Stakes oppaita 56. Helsinki: Stakes. [viitattu 20.9.2012]. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa):
<http://www.thl.fi/thl-client/pdfs/7eef5448-e8a3-4887-ab97-19719ea74066>
- Vaughn, B. E., Azria, M. R., Krzysik, L., Caya, L.R., Bost, K., K., Newell, W. & Kazura, K. L. 2009. Friendship and Social Competence in a Sample of Preschool Children Attending Head Start. *Developmental Psychology* 36 (3), 326–338.
- Walker, H. M. & McConnell, S. R. 1995. Walker-McConnell Scale of Social Competence and School Adjustment: Elementary version. San Diego: Singular Publishing Group.
- Warden, D. & Mackinnon, S. 2003. Prosocial children, bullies and victims: an investigation of their sociometric status, empathy and social problem-solving strategies. *British Journal of Developmental Psychology* 21 (3), 367–385.
- Weiner, B. 1986. *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer.
- YK:n lapsen oikeuksien sopimus. 1989. [viitattu 20.11.2013]. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa): http://www.unicef.fi/files/unicef/pdf/LOS_A5fi.pdf

ALKUPERÄISARTIKKELIT

I

LASTEN VUOROVAIKUTUSTAITOJEN TUTKIMUKSEN KOhteena

by

Vilja Laaksonen, 2010

Prologi. Puheviestinnän vuosikirja 2010, 6–24

Reproduced with kind permission by Prologos ry.

Lasten vuorovaikutustaidot tutkimuksen kohteena¹

Vilja Laaksonen

Tiivistelmä

Lapsi omaksuu arvoja ja asenteita ja rakentaa käsitystä itsestään vertaissuhteissa. Lapset tarvitsevat erilaisia vuorovaikutustaitoja vertaistensa parissa. Esi-merkiksi yhteistyö, jakaminen ja ongelmanratkaisu ovat tärkeitä taitoja jo alle kouluikäiselle lapselle.

Vuorovaikutustaidoista puhutaan eri tieteenaloilla eri käsittein. Tämän artikkelin tavoitteena on kuvata, millaisilla käsitteillä ja tutkimusmenetelmillä lasten vuorovaikutustaitoja on tutkittu muun muassa viestinnän, kasvatustieteiden ja psykologian tieteenaloilla. Artikkelissa kootaan myös niitä näkökulmia, jotka ovat vaikuttaneet lasten vuorovaikutustaitojen tutkimuksen taustalla.

Lasten vuorovaikutustaitojen tutkimusta viimeisen kymmenen vuoden ajalta (1998–2009) kartoittavan kirjallisuuskatsauksen pohjalta voidaan todeta, että yleisimmin aineiston tutkimuksissa käytetään käsitteitä *sosiaalinen kompetenssi*, *sosiaaliset taidot*, *vertaissuhdetaidot* ja *viestintätaidot*. Lasten vuorovaikutustaidot on moninaisista käsitteistä huolimatta määritelty ja operationaalistettu samankaltaisesti. Päättökäsitteinä käytetään havainnointia ja lasten vuorovaikutustaitojen mittaamiseen tarkoitettuja mittareita. Alkuperäis-tutkimusten tarkastelu osoitti, että lasten vuorovaikutustaitoja on tutkittu esi-merkiksi erilaisten kehityshaasteiden ja riskien ehkäisyn näkökulmasta.

Lasten vuorovaikutustaidot kehittyvät vertaissuhteissa (Gagnon & Nagle 2004, 174). Koska vuorovaikutustaidot muodostavat alustan vertaissuhteiden kehittymiselle, voi vertaisryhmästä syrjäytymisestä seurata negatiivinen kierre, joka ylläpitää tiettyä sosiaalista statusta vertaisryhmässä (ks. Laine 1998, 497). Lasten vuorovaikutustaitojen tutkiminen auttaa tunnistamaan myös mahdollisia riskitekijöitä, joihin jo varhaiskasvatusvaiheessa voidaan vaikuttaa.

Asiasanat: Kompetenssi, lapset, taidot, tutkimus, vertaisryhmä, vuorovaikutustaidot

¹ Artikkelin perustuu tekijän väitöskirjatutkimukseen, jonka ohjaajana toimii professori Maili Pörhölä Jyväskylän yliopistosta. Artikkelin tulokset on osittain raportoitu toisaalla (Laaksonen & Pörhölä).

Johdanto

Varhaislapsuus on lapsen kehityksen kannalta äärimmäisen tärkeää aikaa. Burleson ja Kunkel (2002, 83) ovat todenneet, että lapsen sosiaalisen käyttäytymisen taustalla vaikuttavat monet sosialisatioympäristöt kuten vanhemmat, vertaiset, sisarukset sekä esimerkiksi massamedia. Lapsen kehittyminen tarvitsee siis sekä aikuisten että toisten lasten panosta (Hartup 2009, 3). Harris (1995, 482–483; 2000, 716–717) puolestaan korostaa, että lapset oppivat erikseen, miten käyttäytyään kotona ja kodin ulkopuolella – näin lapset oppivat käyttämään erilaisia käyttäytymisstrategioita erilaisissa ympäristöissä. Voidaan olettaa, että lapset tarvitsevat erilaisia vuorovaikutustaitoja vertaistensa ja vanhempiensa parissa, vaikka luonnollisesti pohja vuorovaikutustaitojen rakentamiseen on sama. Vaikka esimerkiksi vanhempien rooli lapsen kehityksellä on kiistämätön, on onnistuneella vuorovaikutuksella ikätoverien kanssa monia myönteisiä vaikutuksia lapsen tulevaan kehitykseen. Harrisin (1995, 483) mukaan kodin ulkopuolinen sosialisatio tapahtuukin juuri vertaisryhmissä. Tämän vuoksi artikkelin mielenkiinto kohdistetaan vertaissuhdetaitoihin eli vertaisten parissa merkittäviksi nouseviin vuorovaikutustaitoihin.

Vertaisryhmien roolia lapsuuden kehitysprosessissa on korostettu useissa tutkimuksissa (esim. Bukowski, Newcomb & Hartup 1996; Burleson & Kunkel 2002; Harris 1995, 2000; Hartup 1996). Lapset ovat tekemisissä vertaistensa kanssa jo varhain. Tutkimukset osoittavat, että positiiviset vertaissuhteet vaikuttavat myönteisesti esimerkiksi minätuntemukseen ja itsekunnioitukseen sekä erilaisiin vuorovaikutustaitoihin kuten yhteistyö- ja konfliktinhallintaitoihin (ks. Ladd & Kochenderfer 1996; Newcomb & Bagwell 1996). Vertaisryhmällä onkin merkittävä rooli jo varhaislapsuuden oppimisprosessissa (Hujala 2000, 17). Vertaissuhteet määritellään tässä yksilön vuorovaikutussuhteeksi vertaistensa eli kognitiivisen, emotionaalisen ja sosiaalisen kehityksen osalta suunnilleen samalla tasolla olevien kanssa (ks. esim. Pörhölä 2008, 94; Salmivalli 2005, 15–16). Laineen (1998, 495) mukaan sosiaalisuus ja yhteistyötaidot ovat yhteydessä vertaistoverien hyväksynnän ja suosioaseman kanssa. Vuorovaikutustaidot luovat perustan onnistuneelle vuorovaikutukselle vertaisten parissa, mikä korostaa vuorovaikutustaitojen merkitystä lapsuuden kehityksellä.

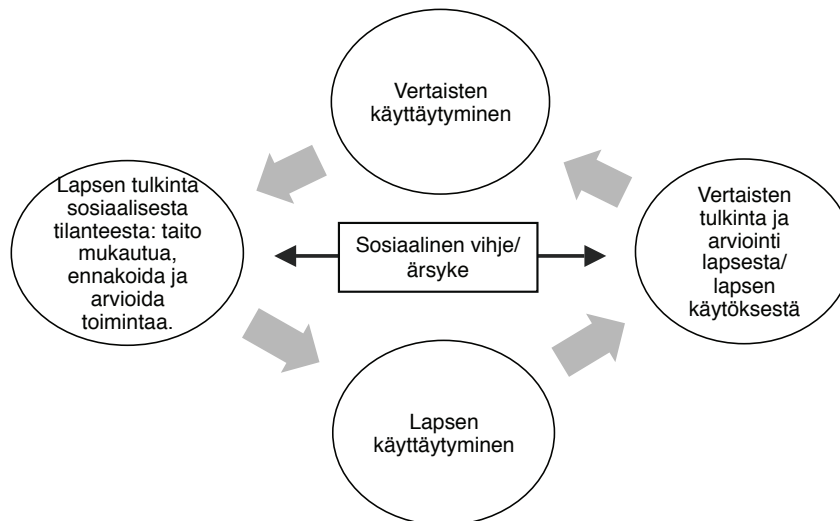
Lasten vuorovaikutusta vertaissuhteissa tarkastelevaa tutkimusta kaivataan, koska se tuo esiin lapset toimijoina pelkän tutkimuskohteen sijaan. Useissa tutkimuksissa onkin tarkasteltu lasten käsityksiä ja kokemuksia esimerkiksi lastentarhanopettajien ja vanhempien arviointien pohjalta tai keskitytty lasten ja aikuisten välisiin suhteisiin (ks. Lehtinen 2000, 11). Lasten keskinäinen vuorovaikutus on jätetty vähemmälle huomiolle, vaikka vertaisten parissa lapsi voi itsenäisesti kehittää sosiaalista ymmärrystä ja vuorovaikutuksessa välttämättömiä taitoja sekä yksilö- että ryhmätoiminnassa (Lehtinen 2000, 20–21; Poikkeus 2008, 122–123). Esimerkiksi vuorovaikutustaitojen näkökulmasta vertaissuhteet tarjoavat tasavertaisen ja siten haastavan kontekstin näiden taitojen opet-

teluun, sillä vertaisten parissa kiintymys on ansaittava (Poikkeus 2008, 122). Tämä tutkimus pyrkiikin osaltaan täydentämään tätä tutkimusaukkoa ja vahvistamaan lasten keskinäisen vuorovaikutuksen tutkimusta myös puheviestinnän näkökulmasta.

Lasten vuorovaikutustaidot on määritelty ja käsitteellistetty eri tavoin tieteenalasta ja näkökulmasta riippuen. Esimerkiksi Spitzberg (2003, 98) on määritellyt viestintä- ja vuorovaikutustaidot (*communication and social interaction skills*) seuraavanlaisesti: “*a set of behaviors and behavior sequences. ‘Asking a question’ or ‘making eye contact’ are examples of interpersonal skills. Whether these skills were enacted in a way that was successful, satisfying, appropriate, clear, and so forth is a matter of quality or competence*”. Näin taitava vuorovaikutus voidaan atomistisella tasolla nähdä käyttäytymisenä, joka tietyssä tilanteessa arvioidaan tehokkaaksi ja tarkoituksenmukaiseksi. Viestinnän tehokkuus ja tarkoituksenmukaisuus on tyypillisesti mielletty taitavan viestinnän arviointikriteereiksi puheviestinnän tieteenalalla (esim. Rubin 1990; Valkonen 2003). Tässä artikkelissa ei kuitenkaan sitouduta yhteen käsitteeseen tai yhteen määritelmään, sillä kiinnostuksenkohteena ovat erilaiset määritelmät ja käsitteet, joilla tutkijat tieteenalasta tai näkökulmasta riippumatta ovat käsitelleet lasten käyttäytymistä ja sen laatua erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa.

Suomessa päiväkodin vertaissuhteet muodostavat merkittävän sosiaalisen ympäristön lapsille, sillä jokaisella lapsella on oikeus päivähoidon. Varhaiskasvatus voidaan nähdä eri tilanteissa ja ympäristöissä tapahtuvana kasvatuksellisenä vuorovaikutuksena (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 11). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2000, 8, 10–11) on otettu huomioon lapsen vuorovaikutustaitojen kehittyminen (2§ ja 7§). Tavoitteena on, että lapsi oppii itsenäisenä viestijänä ilmaisemaan itseään ja kertomaan esimerkiksi toiveistaan ja tunteistaan. Monet vuorovaikutustaitojen osa-alueet, kuten esimerkiksi yhteistyö ja auttaminen, ovat tärkeitä taitoja jo alle kouluikäiselle lapselle. Näiden taitojen kehittäminen ja arvostaminen on nähtävissä myös Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005, 15), jossa kasvatuspäämääräksi on nostettu henkilökohtaisen hyvinvoinnin ja itsenäisyyden asteittaisen edistämisen lisäksi toisten huomioon ottaminen.

Lasten vuorovaikutustaitoja ei voida tutkia ilman, että kiinnitetään huomiota lapsen kokonaisvaltaiseen kehitykseen ja siihen, missä kontekstissa taitoja tarkastellaan. Ensinnäkin vuorovaikutuskumppani (vertainen vs. aikuinen) tuo oman panoksensa vuorovaikutussuhteen luonteeseen, mutta myös yksilöiden välinen historia, vuorovaikutuskumppanin käyttäytyminen ja erilaiset sosiaaliset vihjeet ovat yhteydessä yksilön käyttäytymiseen. Dodge, Pettit, McClaskey & Brown (1986) ovat mallintaneet lasten välisen vuorovaikutuksen prosessina, jonka pohjalta voidaan hahmottaa vuorovaikutustaitojen roolia sosiaalisissa tilanteissa (ks. kuvio 1).



Kuvio 1. Vertaisten vuorovaikutussuhteet prosessina (muokattu kuvioista Dodge ym. 1986, 2).

Kuten kuvioista on nähtävissä, vuorovaikutussuhteen ja -tilanteen jatkuva ennakointi ja tulkinta erilaisten sosiaalisten vihjeiden perusteella vaikuttavat lapsen toiminnan taustalla. Vuorovaikutustaitoja tarvitaan vuorovaikutussuhteiden luomisessa ja niiden ylläpitämisessä. Taito mukautua ja tulkita sosiaalisia tilanteita näkyvät siinä, miten lapsi käyttäytyy sosiaalisissa tilanteissa ja miten hän arvioi toisten käyttäytymistä. Eettinen viestintätaito puolestaan määrittää pitkälti vuorovaikutussuhteen luonnetta: onko lasten välinen vuorovaikutus esimerkiksi tasavertaista ja toisen tunteita kunnioittavaa. Vuorovaikutustaitojen lisäksi lasten välisissä vuorovaikutussuhteissa on syytä ottaa huomioon lapsen persoonallisuuspiirteiden, temperamentin ja statuksen merkitys vertaissuhteissa (Eisenberg, Vaughan & Hofer 2009, 474–475) sekä myös se, onko vuorovaikutuksen luonne positiivis- vai negatiivissävytteinen (Fabes, Martin & Hanish 2009, 46). Laineen (2002, 14) mukaan vertaisten hyväksyntä ja torjunta ovat merkittäviä tekijöitä lasten vuorovaikutussuhteissa: jo alle kouluikäisten lasten vertaissuhteissa ilmenee hierarkkisia rakenteita. Voidaan olettaa, että nämä hierarkkiset suhteet ja olemassa olevat ryhmärakenteet vaikuttavat merkittäväällä tavalla lapsen toimintaan ja esimerkiksi vuorovaikutustaitojen kehittymiseen, mikä korostaa muun muassa taustalla vaikuttavan ryhmädynamiikan huomioimisen merkitystä vuorovaikutustaitojen tutkimisessa. Toisaalta lasten ryhmärakenteet eivät vielä ole kovin vakiintuneita esimerkiksi varhaiskasvatusvaiheessa, mikä tekee siitä otollista aikaa vuorovaikutustaitojen tukemiseen (ks. Poikkeus 2008, 137–138). Vuorovaikutustaitojen tutkimisen avulla voidaan tunnistaa ja yksilöidä

niitä taitoalueita, jotka ovat merkityksellisiä esimerkiksi vertaisten torjunnan ja hyväksymisen näkökulmasta.

Lasten vuorovaikutustaidot ovat kiinnostaneet eri tieteenalojen tutkijoita. Lasten vuorovaikutustaitojen tutkimus on monitieteistä, mikä osaltaan selittää vuorovaikutustaidoista käytettyjen käsitteiden kirjoa. Tämän artikkelin tavoitteena on kuvata, millaisilla käsitteillä ja tutkimusmenetelmillä lasten vuorovaikutustaitoja on tutkittu kansainvälisellä ja monitieteisellä tutkimuskentällä viimeisen kymmenen vuoden aikana (1998–2009). Artikkelissa kuvataan ensin systemaattisen kirjallisuushaun toteutus ja sen tuottama aineisto. Tämän jälkeen luodaan katsaus aineistossa esiintyneisiin vuorovaikutustaitojen käsitteisiin ja käytettyihin tutkimusmenetelmiin. Lopuksi pyritään avaamaan, mistä näkökulmista lasten vuorovaikutustaitoja on tutkittu ja mikä on lasten vuorovaikutustaitojen tutkimisen merkitys.

Tutkimusaineisto ja sen analyysi

Tämä artikkeli perustuu kirjallisuuskatsaukseen, jonka tavoitteena on kuvata alkuperäistutkimuksissa käytettyjä käsitteitä ja tutkimusmenetelmiä sekä niiden eroja ja yhtäläisyyksiä. Kyseessä on siis alkuperäistutkimuksissa käytettyjä käsitteitä ja tutkimusmenetelmiä kuvaileva synteesi. Tutkimusaineisto koostuu noin 60 lasten vuorovaikutustaitoja käsittelevästä julkaisusta, jotka ovat ilmestyneet viime vuosikymmenen (1998–2009) aikana. Kirjallisuuslähteet koottiin systemaattisen kirjallisuushaun avulla monitieteiseltä ja kansainväliseltä tutkimuskentältä. Kiinnostuksen kohteena olivat varsinkin viestinnän, psykologian ja kasvatustieteiden tieteenalat. Kirjallisuushaku toteutettiin viidestä kansainvälisestä tietokannasta. Hakukohteiksi valittiin Communication and Mass Media, PsycINFO, ERIC, LLBA ja Academic Search Elite, koska ne ovat merkittäviä tietokantoja tiedonhaun kannalta oleellisten tieteenalojen, viestinnän, psykologian ja kasvatustieteiden saralla. Tämän lisäksi tiedonhaku ulotettiin myös kahteen suomalaiseen tietokantaan: JYKDOKiin ja Lindaan. Tiedonhaku tehtiin pääosin englanniksi, mutta suomalaisista tietokannoista haettiin myös vastaavilla suomalaisilla hakusanoilla.

Hakusanat ryhmiteltiin kirjallisuushakua varten neljään hakulausekkeeseen: 1) interpersonaalinen (*interpersonal*), viestintä (*communication*) ja sosiaalinen (*social*), 2) lapsi (*child*), vertainen (peer) ja vuorovaikutussuhde (*relationship*), 3) taito (*skill*), kompetenssi (*competence*) ja kehitys (*development*), sekä 4) esikoulu (*pre/school*) ja päiväkoti (*kindergarten*). Tavoitteena oli löytää ne julkaisut viimeisen kymmenen vuoden ajalta, joissa käsiteltiin vähintään yhtä hakusanaa jokaisesta hakulausekkeesta. Poikkeuksena neljäs hakulause, joka oli ehdollinen. Hakusanan tuli esiintyä julkaisun otsikossa tai abstraktissa. Kirjallisuushaun tulokset on esitetty taulukossa 1.

Taulukko 1. Kirjallisuushaun toteutus

Hakusanat		Tietokanta	Tulokset
interpersonal/ communication/social and child/peer/ relationship and skill/competence/ development and/or (pre)school/ kindergarten	<i>interpersonaalinen/ viestintä/sosiaalinen ja lapsi/vertainen/ vuorovaikutussuhde ja taito/kompetenssi/ kehitys ja/tai esikoulu/ päiväkoti</i>	Communication and Mass Media	209
		PsycINFO	286
		ERIC	155
		LLBA	29
		Academic Search Elite	267
		JYKDOK	180
		Linda	280
		<i>Yhteensä</i>	<i>1406*</i>

* Tämä määrä pitää sisällään joitain kaksoiskappaleita

Kirjallisuushaun tulokset käytiin ensin läpi otsikon ja abstraktin tasolla, minkä jälkeen yksityiskohtaisempaan käsittelyyn valittiin parhaiten hakukriteereitä vastaavat julkaisut. Lopullinen aineisto koostui 61 julkaisuista, joista noin 50 oli julkaistu vertaisarvioidussa lehdessä, muutama oli ilmestynyt kokoelmateoksessa ja loput olivat väitös- tai käsikirjoja. Lopullinen aineistonrajaus toteutettiin viiden kriteerin pohjalta:

- 1) Taitonäkökulma: tutkimuksessa keskitytään lasten vuorovaikutustaitoihin jossain kontekstissa
- 2) Ikä: tutkimuksen kohteena ovat alle kouluikäiset lapset
- 3) Kehityksen taso: tutkimus keskittyy tyypillisesti/normaalisti kehittyviin lapsiin eli lapsella ei ole todettu kehityshaasteita kuten autismia tai kuulovammaa
- 4) Yleinen kiinnostavuus: tutkimuksessa tarkastellaan kouluikäisiä lapsia tai lapsia, joilla on kehityshaasteita, mutta siinä esimerkiksi mitataan vuorovaikutustaitoja mielenkiintoisella tavalla
- 5) Saatavuus: tutkimus on saatavilla joko yliopiston kirjastossa tai Internetissä.

Kaikki aineistoon valitut julkaisut täyttivät ensimmäisen kriteerin, ja suurin osa vastasi myös seuraavien kahden kriteerin vaatimuksiin. Ne julkaisut, jotka eivät täyttäneet sekä toista että kolmatta kriteeriä, valittiin yleisen kiinnostavuuden perusteella. Luonnollisesti myös julkaisujen saatavuus vaikutti lopullisen aineiston valintaan.

Artikkelin tavoitteena on kuvata, millaisilla käsitteillä lasten vuorovaikutustaitoja on tutkittu eri tieteenaloilla. Analyysi aloitettiin läpikäymällä kaikki julkaisut yksitellen, jolloin aineistosta poimittiin systemaattisesti kaikki lasten vuorovaikutustaitoja kuvaavat käsitteet. Käsitteiden vertailun mahdollistamiseksi läheisesti toisiinsa liittyvät käsitteet, kuten esimerkiksi *communication competence* (viestintäkompetenssi) ja *communication skills* (viestintätaidot), yhdistettiin ja niistä muodostettiin käsittekkategorioita (ks. liite 1). Aineistosta koottiin myös käsitteiden määritelmät. Artikkelin tavoitteena on myös selvittää, millaisista lähtökohdista ja millaisilla tutkimusmenetelmillä lasten vuorovaikutustaitoja on tutkittu. Tätä tarkoitusta varten aineistosta kartoitettiin erilaiset aineistossa käytetyt tutkimusmenetelmät, joista artikkelissa kuvataan tyypillisimmät. Artikkelissa kootaan myös aineistossa esiintyneet vuorovaikutustaitojen tutkimuksen näkökulmat.

Lasten vuorovaikutustaitojen tutkimus

Käsitteiden kirjo lasten vuorovaikutustaitojen tutkimuksessa

Tarkoituksena oli kuvata, millaisilla käsitteillä tutkijat eri tieteenaloilla ovat tutkineet tai käsitelleet lasten vuorovaikutustaitoja. Kirjallisuuskatsauksen perusteella voidaan todeta, että aineistossa käytettiin pääasiassa seitsemää käsitettä tai käsittekkategoriaa kuvaamaan lasten vuorovaikutustaitoja. Taulukkoon 2 on koottu näiden käsitteiden esiintyminen aineistossa.

Taulukko 2. Lasten vuorovaikutustaitoja kuvaavien käsitteiden esiintyminen kirjallisuuslähteissä (f = 61)

Käsite		Osuus kaikista käsitteistä
Sosiaalinen kompetenssi	<i>social competence</i>	25 %
Sosiaaliset taidot	<i>social skills</i>	25 %
Viestintätaidot*	<i>communication skills*</i>	11 %
Vertaissuhdetaidot*	<i>peer competence*</i>	10 %
Verbaaliset taidot*	<i>verbal skills*</i>	7 %
Sosioemotionaalinen kompetenssi*	<i>social-emotional competence*</i>	6 %
Sosiaalinen viestintäkompetenssi*	<i>social-communicative competence*</i>	5 %
Muut		11 %

* Taulukossa on esitetty käsittekkategorian päätermi

Taulukkoon 2 on koottu Laaksosen ja Pörhölän keskeisimmät tulokset. Kuten taulukosta on nähtävissä, joka toisessa julkaisussa käytettiin käsitteitä *sosiaalinen kompetenssi* tai *sosiaaliset taidot* kuvaamaan lasten vuorovaikutustaitoja. *Viestintätaitojen* käsitteekategoria piti sisällään sellaisia viestintätaitojen lähikäsitteitä kuten *viestintäkompetenssi* (communication competence), ja tämän kategorian käsitteiden osuus kaikista käytetyistä käsitteistä oli 11 %. Neljänneksi tyypillisimmin käytettiin *vertaissuhdetaitojen* käsitteekategorian käsitteitä, johon lukeutui muun muassa lähikäsite *vuorovaikutustaidot vertaisten parissa* (peer interaction skills). *Verbaalisten taitojen* tai esimerkiksi *kielellisen kompetenssin* (language competence) käsitteitä käytettiin noin 7 % aineistossa. Noin 6 % tutkimuksissa lasten vuorovaikutustaitoja kuvattiin *sosioemotionaalisen kompetenssin* käsitteekategorian, kuten esimerkiksi *emotionaalisen kompetenssin* (emotional competence), käsitteillä. *Sosiaalisen viestintäkompetenssin* käsitteitä käytettiin noin 5 % aineistossa. Tämän lisäksi aineistossa esiintyi yksittäisissä julkaisuissa käytettyjä käsitteitä kuten esimerkiksi *ryhmäviestintätaidot* ja *sosiokognitiivinen kompetenssi*. Käsitteekategorioiden yksityiskohtaisempi luokittelu on esitetty liitteessä 1. Tästä eteenpäin termillä käsite viitataan kaikkiin taulukossa 2 esitettyihin päätermeihin.

Tulosten perusteella neljä yleisimmin käytettyä käsitettä lasten vuorovaikutustaitojen tutkimuksessa ovat sosiaalinen kompetenssi, sosiaaliset taidot, viestintätaidot ja vertaissuhdetaidot. Näitä käsitteitä käytettiin valtaosassa eli 71 %:ssa analysoiduista julkaisuista. Näitä käsitteitä oli käytetty tyypillisimmin kasvatustieteiden, erityispedagogiikan, viestintätieteiden, psykologian, varhaiskasvatuksen ja kielitieteiden tutkijoiden julkaisuissa.

Käsitteiden moninaisuudesta huolimatta tulokset osoittivat, että käsitteet määriteltiin hyvinkin samankaltaisesti, lukuun ottamatta verbaalisia taitoja. Määritelmien perusteella verbaalisten taitojen käsite näyttää huomattavasti suppeammalta kuin muut aineistosta esiin nousseet käsitteet. Sen sijaan monen muun käsitteen määritelmässä painotettiin kielellisiä valmiuksia, jotka nähtiin lapsen kehitystason lisäksi oleellisena vuorovaikutustaitojen kehittymistä määrävänä tekijänä. Tämän lisäksi määritelmässä korostettiin esimerkiksi taitoa luoda ja ylläpitää positiivisia vuorovaikutussuhteita sekä hallita konflikteja, taitoa ilmaista ja säädellä tunnetiloja sekä mukautua toisten tunnetiloihin ja lisäksi taitoa ennakoida ja mukautua sosiaalisiin tilanteisiin tehokkaalla ja tarkoituksemukaisella tavalla. (Ks. määritelmien yksityiskohtaisempi analyysi Laaksosen & Pörhölä.)

Lasten vuorovaikutustaitojen tutkimuksessa käytetyt tutkimusmenetelmät

Kun tutkimuskohteena ovat lapset, vaatii tutkimusasetelman ja -menetelmän valinta erityistä tarkkuutta. Ensinnäkin täytyy huomioida lapsen sosiokulttuurinen asema aineistonkeruuseen liittyvien lupa-asioiden yhteydessä, sillä ala-

ikäisten lasten asema on lainsäädännön alainen. Toiseksi lapsen kehitystaso on syytä ottaa huomioon esimerkiksi haastattelukysymysten laadinnassa (ks. konkreettisia ohjeita lasten haastatteluun Wilson & Powell 2001), ja tutkimusetiikan haasteet asettavat omat kysymyksensä ja rajoituksensa. Eettisiä kysymyksiä on linjattu myös YK:n Lasten oikeuksien sopimuksessa (1989), jossa esimerkiksi todetaan, että lapsella on oikeus tuoda mielipiteensä esiin (13 §). Vaikka virallinen tutkimuslupa on tyypillisesti pyydetty lapsen vanhemmilta, on myös lapselta hyvä pyytää suostumus esimerkiksi haastattelua varten. Lasten kanssa toimiessa tutkijalta vaaditaan erityistä herkkyyttä tunnistaa lapsen tunnetiloja (Lehtinen 2000, 49). Huomiota tulee kiinnittää myös siihen, ketä halutaan käyttää tiedonlähteenä eli kenen halutaan tuottavan tietoa lapsen vuorovaikutustaidoista: opettajan, vanhempien, vertaisten, ulkopuolisen havainnoijan vai lapsen itsensä.

Kirjallisuuskatsaus osoitti, että tyypillisimmin käytetyt tutkimusmenetelmät muodostuivat erilaisista käyttäytymis- ja vuorovaikutustaitomittareista, havainnoinnista ja haastattelusta. Tämän lisäksi joissain tutkimuksissa hyödynnettiin esimerkiksi sosiometrisiä tekniikoita ja toisten huomioonottamista (perspective-taking) kognitiivisella tasolla mittaavia testejä. Kuitenkin suurimmassa osassa tutkimuksista keskityttiin käyttäytymisen ja toiminnan perusteella tarkasteltaviin taitoihin, eikä niinkään sosiokognitiivisten prosessien, kuten esimerkiksi asenteiden ja järkeilyn, tutkimiseen. Noin 65 % kirjallisuuslähteissä esitettiin joko standardisoitu mittari tai lasten vuorovaikutustaitoja yleisemmällä tasolla kartoittava luokittelu.

Lasten välisen vuorovaikutuksen ja vuorovaikutustaitojen tutkimusmenetelmät ovatkin moninaiset, eikä tutkimuskentällä ole vahvaa konsensusta siitä, miten lasten vuorovaikutusta tulisi tutkia (ks. Fabes, Martin & Hanish 2009, 48). Kirjallisuuskatsauksessa kuitenkin ilmeni, että erilaisia tutkimusmenetelmiä on koottu ja arvioitu eri tieteenaloilla (esim. Caselman & Self 2008; Fabes, Martin & Hanes 2009; Merrell 2001). Esimerkiksi Merrellin (2001, 4–10) koonnissa vuorovaikutustaitojen tutkimusmenetelmät voidaan jakaa kolmeen eritasoiseen tutkimussuuntaukseen. Nämä suuntaukset ja niiden soveltamismahdollisuudet vuorovaikutustaitojen tutkimuksessa on koottu taulukkoon 3.

Kuten taulukosta on nähtävissä, Merrell (2001, 5–6, 17) pitää havainnointia ja käyttäytymisen piirteitä arvioivia mittareita ja asteikkoja lasten vuorovaikutustaitojen ensimmäisen linjan tutkimusmenetelminä. Näitä tulisi siis mahdollisuuksien mukaan hyödyntää päätutkimusmenetelminä. Tätä jaottelua tukee myös näiden kahden tutkimusmenetelmän yleisyys: Fabesin, Martinin ja Hanishin (2009, 48) mukaan tyypillisimmin sekä lasten käyttäytymistä että vuorovaikutustaitoja on tutkittu erilaisilla mittareilla ja havainnoimalla. Näin toisen ja kolmannen linjan tutkimusmenetelmiä tulisi pyrkiä hyödyntämään pikemminkin käyttäytymisen perusteella kerätyn aineiston tukena kuin päätutkimusmenetelminä (Merrell 2001, 4–6).

Taulukko 3. Lasten vuorovaikutustaitojen tutkimusmenetelmät
(ks. menetelmistä Merrell 2001)

	Menetelmä	Soveltaminen vuorovaikutustaitojen tutkimiseen
<i>1 linja</i>	Havainnointi Mittarit ja asteikot	Tarjoaa mahdollisuuden lasten havainnointiin luonnollisessa ympäristössä, mutta menetelmä on aikaa vievä (suunnittelu, koulutus ja toteutus). Tarjoavat kokonaiskuvan ilmiöstä lyhyessä ajassa ja kohtalaisilla resursseilla.
<i>2 linja</i>	Haastattelu Itsearviointi	Pragmaattiset ongelmat rajaavat käyttömahdollisuuksia.
<i>3 linja</i>	Ilmaisutekniikat Sosiometriset mallit	Epävarmaa, kuinka tarkasti ja luotettavasti tekniikat mittaavat vuorovaikutustaitoja.

Semrud-Clikeman (2007, 39) on todennut, että erilaiset tiedonkeruutavat, kuten haastattelu, havainnointi ja arviointi, mahdollistavat laajan kuvan muodostamisen lasten vuorovaikutustaidoista. Myös Merrell (2001, 17) on esittänyt, että monimenetelmällinen, useampaan tietolähteeseen sekä ympäristöön pohjaava arviointi tukee parhaiten lapsen vuorovaikutustaitojen tutkimista. Hän korosti, että vuorovaikutustaitojen tutkimuksessa tulisi minimissään havainnoida lasta kahdessa eri ympäristössä tai useampaan otteeseen samassa ympäristössä sekä hyödyntää kahta eri arvioitsijaa. Myös kirjallisuuskatsaus osoitti, että lasten vuorovaikutustaitojen tutkimuksissa pyrittiin huomioimaan menetelmävalintojen monipuolisuus. Esimerkiksi McConnell ja Odom (1999, 67) päätyivät omassa tutkimuksessaan hyödyntämään suoraa havainnointia, havainnoijan vaikutelmia sekä opettaja- ja vertaisarviointia.

Aineistossa käytettiin useita standardisoituja mittareita, joista tyypillisimpinä esimerkkeinä voidaan mainita seuraavat: *Social Skills Rating System* (SSRS; Gresham & Elliot 1990), *Walker–McConnell Scales of Social Competence and School Adjustment* (SSCSA; Walker & McConnell 1995) sekä *Children's Communication Checklist* (CCC; Bishop 1998). Näistä mittareista esimerkiksi Social Skills Rating System mittaa sosiaalisia taitoja (kuten yhteistyökykyä ja kykyä osoittaa empatiaa) ja ongelmallista käyttäytymistä (kuten sisään-päin kääntyneisyyttä ja yliaktiivisuutta), kun taas Walker–McConnell Scales of Social Competence and School Adjustment keskittyy vertaissuhteissa tarvittavien taitojen mittaamiseen (Fabes, Martin & Hanish 2009, 49; Merrell 2001,11). On kuitenkin huomattava, ettei standardisoidun mittarin käyttämi-

nen ole automaattinen tutkimuksen laadun tae, koska muun muassa kulttuuri-tausta saattaa rajoittaa mittarin käyttömahdollisuuksia. Esimerkiksi Children's Communication Checklist -mittari on osoitettu käyttökelpoiseksi myös suomalaisten, tyypillisesti kehittyvien päiväkotilasten (4–6-vuotiaat) vuorovaikutustaitojen arvioinnissa (ks. Yliherva & al. 2009).

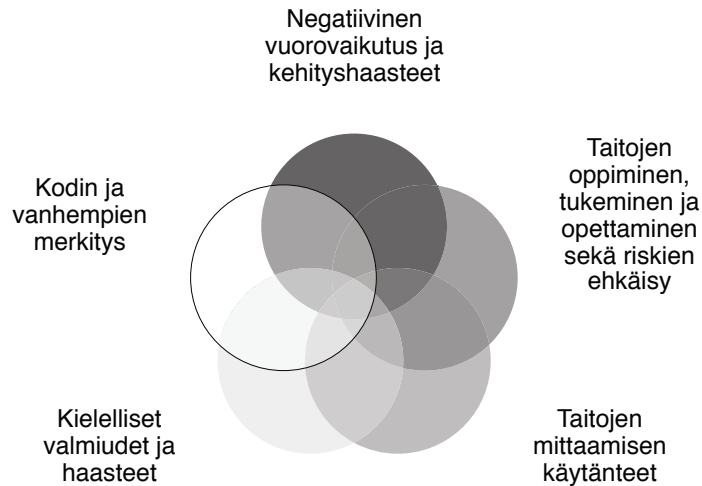
Käytettyjen käsitteiden ja tutkimusmenetelmien monimuotoisuudesta huolimatta lasten vuorovaikutustaidot oli kirjallisuuskatsauksen perusteella operationaalistettu hyvinkin samankaltaisesti. Sosiaalista kompetenssia, sosiaalisia taitoja, viestintätaitoja ja vertaissuhdetaitoja mitattiin vähintään neljällä seuraavasta viidestä taitokategoriasta:

- 1) Taito osallistua positiiviseen vuorovaikutukseen (esim. lapsi pystyy luomaan ja ylläpitämään vuorovaikutussuhteita)
- 2) Taito osoittaa empatiaa ja hallita tunteita (esim. lapsi osaa lohduttaa ja asettua toisen asemaan)
- 3) Taito käyttäytyä prososiaalisesti (esim. lapsi osaa toimia yhteistyössä)
- 4) Taito saavuttaa omia tavoitteita vuorovaikutuksessa (esim. lapsi osaa pitää puolensa leikkitalanteessa)
- 5) Taito ymmärtää ja keskustella toisen kanssa (esim. lapsen kielellinen kehitys on riittävää sekä lapsi osaa puhua tarkoituksenmukaisella ja loogisella tavalla eri-ikäisille ihmisille)

Kategoriat koottiin niistä aineistossa käytetyistä mittareista ja luokitteluista, joiden operationaalistaminen oli esitetty riittävän yksityiskohtaisesti. Myös sosioemotionaalisen kompetenssin ja sosiaalisen viestintäkompetenssin operationaalistaminen oli lähellä näiden neljän tyypillisimmin käytetyn käsitteen mittaamista. Sen sijaan verbaalisten taitojen operationaalistaminen oli selvästi kapea-alaisempi kuin muiden käsitteiden. (Ks. taitokategorioiden tarkempi kuvaus Laaksonen & Pörhölä.) Tämä ei sikäli ole yllättävää, sillä myös verbaalisten taitojen määritelmä oli muiden käsitteiden määritelmiä suppeampi.

Lasten vuorovaikutustaitojen tutkimuksen näkökulmat

Aineistosta selvitettiin myös lasten vuorovaikutustaitojen tutkimuksen näkökulmia. Alkuperäistutkimusten näkökulmien luokittelu osoitti, että lasten vuorovaikutustaitoja on tyypillisesti tutkittu viidestä näkökulmasta: 1) negatiivinen vuorovaikutus ja kehityshaasteet, 2) taitojen oppiminen, tukeminen ja opettaminen sekä riskien ehkäisy, 3) taitojen mittaamisen käytänteet, 4) kielelliset valmiudet ja haasteet, ja 5) kodin ja vanhempien merkitys. Nämä näkökulmat olivat esillä noin 90 %:ssa julkaisuista. Alkuperäistutkimuksista kootut luokat on esitetty kuviossa 2.



Kuvio 2. Näkökulmat lasten vuorovaikutustaitojen tutkimuksen taustalla

Yli puolet alkuperäistutkimuksista sisältyi kahteen ensimmäiseen luokkaan. Negatiivisen vuorovaikutuksen ja kehityshaasteiden näkökulmaan, joka oli esillä 27 %:ssa tutkimuksista, sisältyi esimerkiksi aggressiivinen ja epäsosiaalinen käyttäytyminen (esim. Gagnon & Nagle 2004; Larsson & Frisk 1998; Vaughn ym. 2003). Vuorovaikutustaitoja tarkasteltiin taitojen oppimisen, tukemisen ja opettamisen sekä riskien ehkäisyn näkökulmasta myös 27 %:ssa tutkimuksista (esim. Brassard & Boehm 2007; Girolametto & Weitzman 2007), ja mittaamisen käytänteisiin keskityttiin alkuperäistutkimuksista noin 15 %:ssa (esim. Merrell 2001). Mittaamista käsiteltiin tyypillisesti traditioiden ja hyvien käytänteiden näkökulmasta. Lapsen kielellisiä valmiuksia ja haasteita käsiteltiin noin 13 %:ssa julkaisuista (esim. Hutchby 2005). Näiden lisäksi 8 %:ssa julkaisuista ilmeni kodin ja vanhempien merkitystä korostava tai pohtiva näkökulma (esim. Burleson & Kunkel 2002). Viiden pääluokan lisäksi muutamissa tutkimuksissa nousivat esiin myös esimerkiksi ystävyssuhteiden, temperamentin ja kulttuurin näkökulmat. Vaikka luokat ovat osittain päällekkäisiä, antavat ne hyvän kuvan siitä, mistä näkökulmista lasten vuorovaikutustaitoja on tutkittu.

Pohdinta

Tämän artikkelin tavoitteena oli kuvata, millaisilla käsitteillä ja tutkimusmenetelmillä lasten vuorovaikutustaitoja on tutkittu sekä kansainvälisellä että monitieteellisellä tasolla. Systemaattisen kirjallisuushaun tulokset viimeisen kymmenen vuoden (1998–2009) ajalta osoittivat, että tyypillisimmin käytetyt

käsitteet olivat sosiaalinen kompetenssi, sosiaaliset taidot, viestintätaidot sekä vertaissuhdetaidot. Tämän lisäksi aineistossa esiintyi myös verbaalisten taitojen, sosioemotionaalisen kompetenssin sekä sosiaalisen viestintäkompetenssin käsitteet. Kirjallisuushaun hakulausekkeita voidaan tulosten perusteella pitää onnistuneina, sillä niiden avulla tavoitettiin useita kymmeniä käsitteitä eri tieteenaloilta. Tulosten rajoituksena voidaan pitää haun toteuttamista vain englannin ja suomen kielellä. Toisaalta tätä valintaa tukee se, että käytetyistä käsitteistä oli aina saatavilla englanninkielinen termi, mikä tukee tulosten vertailukelpoisuutta. Käsitteiden muodostaminen vähensi tätä käsitteiden kirjoa, mutta ilman sitä käsitteiden vertailu olisi ollut haasteellista. Käsitteiden yksityiskohtaisempi tarkastelu osoitti, että käsitteet oli määritelty hyvinkin samankaltaisesti, lukuun ottamatta verbaalisten taitojen käsitettä, jonka määritelmä oli selvästi muita kapea-alaisempi. Määritelmien samankaltaisuutta voidaan pitää myös yllättävänä, sillä aineistosta esiin nousseet käsitteet sijoittuvat käsittehierarkiassa eri tasoille. Esimerkiksi kompetenssin ja taidon käsitteitä käytettiin useissa tutkimuksissa synonyymeinä.

Tutkimustulosten perusteella voidaan todeta, että lasten vuorovaikutustaitoja on tyypillisesti tutkittu käyttäytymiseen pohjaavilla menetelmillä eli havainnoimalla ja käyttämällä erilaisia mittareita ja arviointiasteikkoja. Useissa kirjallisuuslähteissä korostettiin myös monimenetelmällistä ja useampaan tietolähteeseen pohjaavaa tutkimusasetelmaa (esim. Merrell 2001; Semrud-Clikeman 2007). Esimerkiksi päiväkodin arjessa lapsia olisi ideaalista tutkia havainnoimalla ja käyttämällä yksityiskohtaisempaa arviointiasteikkoa sekä vapaassa leikkitilassa tai ulkona että ohjatun toiminnan puitteissa. Tämän lisäksi olisi mahdollista rikastuttaa saatuja tuloksia esimerkiksi lasten haastattelun avulla.

Vaikka kirjallisuuskatsaus osoitti, että lasten vuorovaikutustaidoista käytettyjen käsitteiden kirjo on laaja ja että lasten vuorovaikutustaitoja on tutkittu monenlaisilla menetelmillä, oli käsitteet operationaalistettu samansuuntaisesti. Varsinkin neljän tyypillisimmin käytetyn käsitteen, sosiaalisen kompetenssin, sosiaalisten taitojen, viestintätaitojen sekä vertaissuhdetaitojen mittaaminen oli samankaltaista. Mittaamisessa keskityttiin tyypillisesti seuraavaan viiteen taitokategoriaan: taito osallistua positiiviseen vuorovaikutukseen, taito osoittaa empatiaa ja hallita tunteita, taito käyttäytyä prososiaalisesti, taito saavuttaa omia tavoitteita vuorovaikutuksessa sekä taito ymmärtää ja keskustella toisten kanssa. Lasten vuorovaikutustaitojen operationaalistamisen tarkastelu ei valitettavasti kata kaikkia alkuperäisaineistossa esiintyneitä, vuorovaikutustaitoja mitanneita tutkimuksia. Määritelmien operationaalistamisen tarkastelu rajoittui vain siihen osaan tutkimuksista, joissa käytetty mittari tai asteikko oli esitelty riittävän yksityiskohtaisesti.

Kaiken kaikkiaan kirjallisuuskatsaus osoitti, että lasten vuorovaikutustaitojen tutkimusalue on laaja, monitieteinen ja kansainvälinen. Aineistossa oli artik-

keleita muun muassa Suomesta, Yhdysvalloista, Iso-Britanniasta, Israelista, Norjasta ja Ruotsista, mutta tässä artikkelissa ei tehty yksityiskohtaista analyysia kulttuuri- tai tieteenalalähtöisesti. Tieteenala- tai kulttuurikohtaisten erojen ja yhtäläisyyksien tutkiminen voisi tuottaa mielenkiintoista tietoa lasten vuorovaikutustaitojen tutkimustraditioista. Käytettyjen käsitteiden moninaisuudesta on kuitenkin hyvä olla tietoinen. Kuten määritelmien ja operationaalistamisen samankaltaisuus osoittaa, käsitevalinta ei rajaa tutkimuskohdetta tai tutkimustulosten soveltamismahdollisuuksia tietyn tieteenalan sisälle. Tämä tuleekin ottaa huomioon, kun tutkitaan lasten vuorovaikutustaitoja, sillä oleellista tutkimustietoa löytyy useiden käsitteiden takaa.

Lasten vuorovaikutustaitojen tutkimisen näkökulmat painoutuivat viiteen luokkaan: negatiivinen vuorovaikutus ja kehityshaasteet, taitojen oppiminen, tukeminen ja opettaminen sekä riskien ehkäisy, taitojen mittaamisen käytänteet, kielelliset valmiudet ja haasteet sekä viidentenä kodin ja vanhempien merkitys. Tulokset ovat mielenkiintoisia ja korostavat etenkin kehityshaasteiden näkökulmaa, sillä valtaosa lasten kehityshaasteita käsittelevistä tutkimuksista rajautui pois kirjallisuuskatsauksen aineistonrajauksessa. Tästä huolimatta erilaiset lasten vuorovaikutustaitoihin liittyvät kehityshaasteet tulivat vahvasti esiin alkuperäistutkimuksissa. Varsinkin hakusanoilla *child* ja *skills* näyttäisi löytyvän paljon tutkimuksia esimerkiksi autistisista, kuuroista ja kaksikielisistä lapsista. Näkökulmana ovat harvoin olleet pienten, normaalisti kehittyvien lasten vuorovaikutustaidot itsessään. Eri tieteenalojen näkökulmasta lapsuus saa hieman erilaisia piirteitä (ks. Lehtinen 2000, 14). Näkökulmien luokittelu paljasti, että myös joidenkin käsitteiden yhteydessä tietty näkökulma tuli korostuneesti esiin. Esimerkiksi sosiaalisen kompetenssin tutkimuksissa painottui kehityshaasteiden näkökulma, kun taas viestintätaitojen tutkimuksessa tulivat kielelliset haasteet voimakkaammin esiin. Lasten vuorovaikutustaitojen tutkimuksen näkökulmien yhtäläisyyksiä ja eroja olisikin mielenkiintoista tarkastella yksityiskohtaisemmin myös tieteenalojen ja käytettyjen käsitteiden pohjalta.

Lapset kehittävät ja oppivat vuorovaikutustaitoja vertaissuhteissaan (esim. Gagnon & Nagle 2004; Girolametto & Weitzman 2007). Koska samoilla vuorovaikutustaidoilla pyritään myös kiinnittymään vertaisryhmään, on mahdollista, että puutteelliset tai hitaasti kehittyneet vuorovaikutustaidot omaava lapsi ei edes pääse mukaan vertaisryhmän toimintaan, jossa hän voisi kehittää vuorovaikutustaitojaan. Näin vertaisryhmästä syrjäytymisestä voi seurata negatiivinen kierre, joka ylläpitää tätä samaa negatiivista statusta vertaisryhmässä (Laine 1998, 497). Lapsen sosio-emotionaalinen kehitys kohtaakin erityisen uhan, jos lapsi joutuu vertaisryhmänsä torjumaksi esimerkiksi aggressiivisen käyttäytymisen vuoksi. Sekä aggressiivisuuden että epäsosiaalisen käyttäytymisen on todettu korostavan vertaisryhmän ulkopuolelle jäämisen riskiä (Kochenderfer-Ladd 2003, 409). Jos lapsi jää syystä tai toisesta vertaisryhmänsä ulkopuolelle, pienenee vuorovaikutustaitojen kehittämisen mahdollisuus entisestään – viettä-

vähän lapset suurimman osan hereilläoloajastaan päiväkodissa (ks. Laine 1998, 493, 497). Koska pohja vuorovaikutustaitojen hallintaan muotoutuu lapsuudessa, voi alle kouluikäisenä tapahtuvalla syrjäytymisellä olla kauaskantoiset vaikutukset.

Vuorovaikutustaidoilla on merkittävä rooli lapsuuden kehitysproesseissa, joten ei ole yllättävää, että monen tutkimuksen näkökulma on kummunnut erilaisista kehityshaasteista. Vuorovaikutustaitojen tutkiminen on kuitenkin tärkeää myös tyyppillisesti kehittyvien lasten kohdalla, sillä vuorovaikutustaitojen taso vaihtelee paljon lasten välillä (ks. Hart, Newell & Olsen 2003, 781). Vuorovaikutustaitojen tutkiminen tuo lapsen kehityksen tarkasteluun sellaisen näkökulman, jonka avulla riskitekijöihin, kuten syrjäytymiseen ja kiusaamiseen, voidaan varhaiskasvatuksella vaikuttaa. Lasten vuorovaikutustaitojen tutkimuksesta voidaan myös saada sellaista tietoa, jonka pohjalta olisi mahdollista pyrkiä tasoittamaan lasten välisiä taitoeroja opetuksen avulla. Oleellista lasten vuorovaikutustaitojen tutkimuksessa onkin kiinnittää huomio siihen, mikä rooli näillä taidoilla on lasten vertaissuhteissa ja miten näitä taitoja voidaan kehittää.

Kirjallisuus

- Bishop, D. V. M. 1998. Development of the Children's Communication Checklist (CCC): A method for assessing qualitative aspects of communicative impairment in children. *Journal of Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines* 39 (6), 879–891.
- Brassard, M. R. & Boehm, A. E. 2008. *Preschool Assessment: Principles and Practices*. New York: Guilford Press.
- Bukowski, W. M., Newcomb, A. F. & Hartup, W. W. 1996. Friendship and its significance in childhood and adolescence: Introduction and comment. Teoksessa W. M. Bukowski, A. F. Newcomb & W. W. Hartup (toim.) *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence*. Cambridge: Cambridge University Press, 1–18.
- Burleson, B. R. & 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), 81–97.
- Caselman, T. D. & Self, P. A. 2008. Assessment instruments for measuring young children's social-emotional behavioral development. *Children & Schools* 30 (2), 103–115.
- Dodge, K. A., Pettit, G. S., McClaskey, C. L. & Brown, M. M. 1986. Social competence in children. *Monographs of the Society for Research in Child Development* 51 (2).
- 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.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2000. Helsinki: Opetushallitus.

- 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.
- Gagnon, S. G. & Nagle, R. J. 2004. Relationships between peer interactive play and social competence in at-risk preschool children. *Psychology in the Schools* 41 (2), 173–189.
- Girolametto, L. & Weitzman, E. 2007. Promoting peer interaction skills: Professional development for early childhood educators and preschool teachers. *Topics in Language Disorders* 27 (2), 93–110.
- Gresham, F. M. & Elliot, S. N. 1990. *Social Skills Rating System Manual*. Circle Pines: American Guidance Service.
- Harris, J. R. 1995. Where is the child's environment? A group socialization theory of development. *Psychological Review* 102, 458–489.
- Harris, J. R. 2000. Socialization, personality development, and the child's environments: Comment on Vandell (2000). *Developmental Psychology* 36 (6), 711–723.
- Hart, C. H., Newell, L. D. & Olsen, S. F. 2003. Parenting skills and social-communicative competence in childhood. Teoksessa J. O. Greene & B. R. Burleson (toim.) *Handbook of communication and social interaction skills*. Mahwah: Erlbaum, 753–797.
- Hartup, W. W. 1996. Cooperation, close relationships, and cognitive development. Teoksessa W. M. Bukowski, A. F. Newcomb, & W. W. Hartup (toim.) *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence*. Cambridge: Cambridge University Press, 213–237.
- Hartup, W. W. 2009. Critical issues and theoretical viewpoints. Teoksessa *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*. Teoksessa K. H. Rubin, W. M. Bukowski & B. Laursen (toim.) *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*. New York: Guilford Press, 3–19.
- Hujala, E. 2000. Esiopetus varhaiskasvatustieteen näkökulmasta. Teoksessa E. Korpinen (toim.) *Esiopetus. Nyt! Tutkiva opettaja*. Journal of Teacher Researcher 8/2000. Jyväskylä: TUOPE, 5–19.
- Hutchby, I. 2005. Children's talk and social competence. *Children & Society* 19, 66–73.
- Kochenderfer-Ladd, B. 2003. Identification of aggressive and asocial victims and the stability of their peer victimization. *Merril-Palmer Quarterly* 49 (4), 401–425.
- Laaksonen, V. & Pörhölä, M. Conceptualization and operationalization of children's social skills: Review of multi-disciplinary research. Arvioitava oleva käsikirjoitus.
- Ladd, G. W. & Kochenderfer, B. J. 1996. Linkages between friendship and adjustment during early school transitions. Teoksessa W. M. Bukowski, A. F. Newcomb, & W. W. Hartup (toim.) *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence*. Cambridge: Cambridge University Press, 322–345.

- Laine, K. 1998. Alkaako toveripiiristä syrjäytyminen jo päiväkodissa? *Kasvatus* 29 (5), 491–500.
- Laine, K. 2002. Vertaisryhmä ja syrjäytyminen. Teoksessa K. Laine & M. Neitola (toim.) *Lasten syrjäytyminen päiväkodin vertaisryhmästä. Kasvatusalan tutkimuksia* 11. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 13–37.
- Lapsen oikeuksien yleissopimus. 1989. <http://www.unicef.fi/files/unicef/pdf/Lasten_oik_sopimus.pdf> Viitattu 10.10.2010.
- Larsson, B. & Frisk, M. 1998. Social competence and emotional behaviour problems in 6-16 year-old Swedish school children. *European Child & Adolescent Psychiatry* 8 (1), 24–33.
- Lehtinen, A.-R. 2000. Lasten kesken. Lapset toimijoina päiväkodissa. Jyväskylän yliopisto. *SoPhi* 55.
- McConnell, S. R. & Odom, S. L. 1999. A multimeasure performance-based assessment of social competence in young children with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education* 19 (2), 67–74.
- Merrell, K. W. 2001. Assessment of children's social skills: Recent developments, best practices, and new directions. *Exceptionality* 9 (1), 3–18.
- Newcomb, A. F. & Bagwell, C. L. 1996. The development significance of children's friendship relations. Teoksessa W. M. Bukowski, A. F. Newcomb, & W. W. Hartup (toim.) *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence*. Cambridge: Cambridge University Press, 289–321.
- Poikkeus, A.-M. 2008. Lasten toverisuhteet ja sosiaaliset taidot. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korhonen & H. Lyytinen (toim.) *Näkökulmia kehityspsykologiaan: Kehitys kontekstissaan*. Helsinki: WSOY, 122–137.
- Pörhölä, M. 2008. Koulukiusaaminen nuoren hyvinvointia uhkaavana tekijänä. Miten käy kiusatun ja kiusaajan vertaisuuksille? Teoksessa M. Autio, K. Eräranta & S. Myllyniemi (toim.) *Polarisoitua nuoruus? Nuorten elinolot -vuosikirja 2008*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura/Nuorisotutkimusverkosto, Nuorisosiain neuvottelukunta & Stakes, 94–104.
- Rubin, R. 1990. Communication competence. Teoksessa G. Phillips & J. Wood (toim.) *Speech Communication: Essays to commemorate the 75th anniversary of the Speech Communication Association*, 94–129.
- Salmivalli, C. 2005. Kaverien kanssa. Vertaisuuhteet ja sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Semrud-Clikeman, M. 2007. *Social competence in children*. New York: Springer.
- Spitzberg, B. H. 2003. Methods of interpersonal skill assessment. Teoksessa J. O. Greene & B. R. Burlison (toim.) *Handbook of communication and social interaction skills*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 93–134.
- Valkonen, T. 2003. Puheviestintätaitojen arviointi. Näkökulmia lukiolaisten esiintymis- ja ryhmätaitoihin. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Humanities* 7.

- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2005. Stakes oppaita 56. Helsinki: Stakes.
- Vaughn, B. E., Vollenweider, M., Bost, K. K., Azria-Evans, M. R. & Snider, J. B. 2003. Negative interactions and social competence for preschool children in two samples: Reconsidering the interpretations of aggressive behavior for young children. *Merrill-Palmer Quarterly* 49 (3), 245–278.
- Walker, H. M. & McConnell, S. R. 1995. Walker-McConnell Scale of Social Competence and School Adjustment: Elementary Version. San Diego: Singular Publishing Group.
- Wilson, C. & Powell, M. 2001. A guide to interviewing children: essential skills for counselors, police, lawyers and social workers. Lontoo: Routledge.
- 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), 235–249.

Liite 1.

Kirjallisuuskatsauksen päätermit ja käsittekatgoriat (Laaksonen)

Social competence	Sosiaalinen kompetenssi
Social skills	Sosiaaliset taidot
Communication skills <i>tai</i> communication competence, communication and relationship skills, conversation skills, communication and social interaction skills	Viestintätaidot <i>tai</i> viestintäkompetenssi, viestintä- ja vuorovaikutussuhdetaidot, keskustelutaidot, viestintä- ja vuorovaikutustaidot
Peer competence <i>tai</i> peer-related social competence, peer social competence, peer interaction skills	Vertaissuhdetaidot <i>tai</i> vertaissuhteissa ilmenevä sosiaalinen kompetenssi, vuorovaikutustaidot vertaisten parissa
Social-emotional competence <i>tai</i> emotional competence, social-emotional skills, emotional support skills, emotion perception skills	Sosioemotionaalinen kompetenssi <i>tai</i> emotionaalinen kompetenssi, sosioemotionaaliset taidot, emotionaalisen tuen taidot, emotion havaitsemistaidot
Verbal skills <i>tai</i> (expressive) language skills, language competence, speech-production skills	Verbaaliset taidot <i>tai</i> kielelliset taidot, kielellinen kompetenssi, puheentuottamisen taidot
Social-communicative competence <i>tai</i> social communication skills	Sosiaalinen viestintäkompetenssi <i>tai</i> sosiaaliset viestintätaidot

III

VUOROVAIKUTUSTAITOJEN JA LASTEN OSALLISTUMINEN VERTAISRYHMÄSSÄ: KATSAUS MONITIETEISEEN TUTKI- MUSKIRJALLISUUTEEN

by

Vilja Laaksonen, 2012

Nuorisotutkimus (30)1, 3-19

Reproduced with kind permission by Nuorisotutkimusseura.

Vuorovaikutustaidot ja lasten osallistuminen vertaisryhmässä

Katsaus monitieteiseen tutkimuskirjallisuuteen

Vilja Laaksonen

Lapsen osallistuminen ja toimiminen vertaisryhmänsä aktiivisena jäsenenä edellyttää vertaisryhmän hyväksyntää. Koska lapset toimivat vertaistensa parissa jo varhain, ongelmanratkaisu, yhteistyö sekä taito asettua toisen asemaan ovat tärkeitä taitoja jo päiväkotikiikäliselle lapselle. Tarkastelen tässä kirjallisuuteen perustuvassa analyysissä, miten lasten vuorovaikutustaitoja, osallistumista ja vertaisryhmän dynamiikkaa on tutkittu vuosien 1998–2009 monitieteellisessä tutkimuskirjallisuudessa. Analyysissäni kiinnitän erityisesti huomiota lapsen vertaissuhteisiin ja vertaisryhmässä osallistumista vaikeuttaviin haasteisiin kuten kiusaamiseen ja torjuntaan. Toistaiseksi tiedetään vähän siitä, miten lapsen kehittyvät vuorovaikutustaidot kiinnittyvät esimerkiksi kiusaamisilmiöön. Lapsuuden vahingollisten vertaissuhteiden vaikutus voi kuitenkin näkyä vielä myöhemmin nuoren ja aikuisen elämässä. Pyrin lisäämään ymmärrystä siitä, miten lasten osallistumista ja toimijuutta voidaan tukea vuorovaikutustaitoja kehittämällä.

Lapsen tie kohti aktiivista toimijuutta alkaa perhepiirissä kodin seinien sisäpuolella. Pieni lapsi oppii nopeasti sosiaalisen kanssakäymisen vastavuoroisen luonteen: hymyyn vastataan hymyllä ja puheenvuorot otetaan vuorotellen. Näin toimiessaan lapsi harjoittelee osallistumista sosiaaliseen maailmaan ja samalla hän saa malleja interpersonalisista vuorovaikutussuhteista, joita myöhemmin hyödynnetään ja mukautetaan vertaisten parissa (Ross & Howe 2009, 508). Lapsen vertaissuhteet eroavat

kuitenkin perheen sisäisistä suhteista, sillä vastavuoroisissa vertaissuhteissa kiintymys on ansaittava (Poikkeus 2008, 122). Vertaisilla on aktiivinen ja merkittävä rooli lapsuuden kehitysprosessissa (esim. Harris 2000; Dunn & Hughes 2001; Burleson & Kunkel 2002; Dodge ym. 2003), ja positiivisten vertaissuhteiden on todettu edistävän lapsen sosiaalista ja emotionaalista kehitystä ja tukevan vuorovaikutustaitojen kehittymistä (esim. Hartup 1983; Ladd & Kochenderfer 1996; Newcomb & Bagwell 1996). Vertaisten hyväksyntä luo

pohjan monille merkittävälle kehitysprosessille lapsuuden aikana, sillä lapset muovaavat käsitystä itsestään vertaissuhteissa. Näin vertaissuhteet voidaan nähdä yhtenä kehityksen kontekstina (Newcomb & Bukowski & Pattee 1993, 99), jossa lapsi oppii osallistumisen kautta. Tämän artikkelin keskeisiä kysymyksiä ovatkin, miten lasten vuorovaikutustaitoja, osallistumista ja vertaisryhmän dynamiikkaa on tutkittu ja mitä vuorovaikutustaitojen kehittymisestä ja osallistumisen dynamiikasta toistaiseksi tiedetään. Artikkelin alussa määrittelen keskeisimmät käsitteet ja kartoitan lasten vertaissuhteiden dynamiikkaa, minkä jälkeen esittelen kirjallisuuteen pohjaavan analyysini aineiston. Tämän jälkeen pyrin vastaamaan analyysin keskeisiin kysymyksiin aineiston pohjalta.

Lasten osallistumisen määrittely ei ole yksiselitteistä. Termi voidaan määrittellä esimerkiksi lasten oikeuksien, sosiaalisen toiminnan tai sosiaalisiin käytäntöihin vaikuttamisen näkökulmasta (Lansdown 2010, 11; Sotkasiira & Haikkola & Horelli 2010, 176). Lapsen oikeuksien sopimuksessa (1989, artikla 12) kuvataan, että lapsella on oikeus vapaasti ilmaista näkemyksensä itseään koskevissa asioissa. On syytä korostaa, että itsensä ilmaisu sosiaalisissa tilanteissa rakentavalla tavalla on taito, joka kehittyy harjoittelemalla. Ala- ja yläkoulussa lapsi tai nuori voi jo usealla tavalla vaikuttaa ympäröivään yhteiskuntaan, mutta alle kouluikäinen lapsi vielä harjoittelee osallistumista eri konteksteissa. Kronqvist (2006, 181) tiivistää oppimisen ja osallisuuden yhteyden hyvin: ”lapsi ei opi, mikäli hän on passiivinen”. Osallistuminen on mahdollista ilman vuorovaikutusta, joten näitä käsitteitä voidaan pitää tässä osittain rinnakkaisina. Osallistuminen kuitenkin korostaa enemmän oma-aloitteisuutta ja aktiivisuutta, vaikka nämä ovat läsnä myös vastavuoroisessa ja tasapainoisessa vuorovaikutussuhteessa.

Lasten vuorovaikutustaidoilla tarkoitan

tässä lasten sosiaalisesti taitavaa käyttäytymistä. Alle kouluikäiset lapset tarvitsevat vertaistensa parissa erilaisia vuorovaikutustaitoja kuten esimerkiksi osallistumisen ja vuorovaikutuksen ylläpitämisen taitoa. Yleisellä tasolla sosiaalinen taitavuus voidaan nähdä tehokkaana ja tarkoituksenmukaisena käyttäytymisenä (esim. Rubin 1990, 96), kun taas tiettyssä arjen leikkutilanteessa taidot näyttävät yksityiskohtaisemmin esimerkiksi neuvottelutaidon tai toisten huomioon ottamisen kautta. Näin vuorovaikutustaidot määrittyvät tilanteen (esim. vapaa leikkutilanne vs. opetustuokio) ja vuorovaikutuskumppanin (vertainen vs. aikuinen) mukaan. Lasten sosiaalisesti taitavaa käyttäytymistä tai kykyä onnistuneeseen vuorovaikutukseen on tutkittu useilla tieteenoilla ja eri lähtökohdista esimerkiksi sosiaalisen kompetenssin (social competence), sosiaalisten taitojen (social skills), vertaissuhdetaitojen (peer competence) ja viestintätaitojen (communication skills) käsitteillä (ks. Laaksonen 2010). Olen päättänyt käyttää vuorovaikutustaitojen käsitettä, koska haluan korostaa näiden taitojen yhteyttä vuorovaikutukseen ja osallistumiseen lasten vertaissuhteissa. Koska kyse on pienistä lapsista, ei muiden merkityksellisten toimijoiden, kuten vanhempien ja lastentarhanopettajien, roolia lasten osallistumisen ja toimijuuden tukemisessa voida kuitenkaan unohtaa.

Alle kouluikäisten lasten vertaissuhteet

Päiväkodin vertaisryhmästä muodostuu usein ensimmäinen yhteisö, jossa lapsi harjoittelee ja saa kokemuksia yhteisön jäsenyydestä (Ikonen 2006, 149). Etenkin kahdesta ikävuodesta eteenpäin lapsen vertaissuhteissa tapahtuu merkittäviä muutoksia lapsen oppiessa vuorovaikutuksessa tarvittavia taitoja (Smith & Cowie & Blades 2003, 141; Coplan &

Arbeau 2009, 147). Päivähoidossa muodostuva vertaisryhitys tarjoaa lapselle mahdollisuuksia sosiaalisten taitojen kehittämiseen, mutta se on myös itsessään merkittävä vertaismaailma lapselle toimijana (ks. Lehtinen 2009a, 138–139). Lapsi tulee nähdä oman kulttuurinsa aktiivisena ja pätevänä toimijana (Harris 1998, 199; Corsaro 2003, 4). Yhteisön jäsenenä toimiminen tarkoittaa yhteisöön kuulumista ja yhteisten kokemusten jakamista, mutta myös osallistumista, minkä kautta lapset pääsevät harjoittelemaan monia elämässä tarpeellisia taitoja. Lasten osallistuminen tapahtuu 4–7-vuotiailla etenkin leikin keinoin, sillä tuolloin lasten läheiset vuorovaikutussuhteet muovautuvat merkittävilta osin kuvitteellisen leikin ympärille (Dunn & Hughes 2001, 493; Coplan & Arbeau 2009, 143). Leikki onkin merkittävä sosiaalinen konteksti lapsuudessa, ja esimerkiksi James (1993, 172, 184) ja Corsaro (2003, 4–5, 91) kuvaavat leikkimistä lapsuuden kulttuuriin osallistumisena. Lasten osallistuminen vertaisryhmänsä toimintaan on yhteydessä taitavaan toimintaan sosiaalisissa tilanteissa (esim. Howes 2009, 181). On myös tutkittu, että aktiivinen osallistuminen, yhdessä toimiminen ja vuorovaikutus vertaisten kanssa tukevat oppimista (Fawcett & Garton 2005, 164–166).

Vertaisten hyväksyntä ja torjunta ovat merkittäviä tekijöitä lapsen kehitystapaalella: siinä missä hyväksyntä tarjoaa positiivisia vertaiskokemuksia, torjunta aiheuttaa riskitekijän lapsen sosio-emotionaaliseen kehitykselle (esim. Laine 1998, 491–493; Odom ym. 2006, 807–808). Termit hyväksyntä (acceptance) ja torjunta (rejection) viittaavat siihen, miten tietty vertaisryhmä suhtautuu kyseiseen lapseen. Hyväksyntä tarkoittaa tyypillisesti positiivista arviointia vertaisten keskuudessa, kun taas torjunta yhdistetään ryhmän negatiiviseen arviointiin ja aktiiviseen vertaisryhmästä poissulkemiseen. (Bierman

2004, 7; Odom ym. 2006, 808.) Lasten vertaissuhteiden dynamiikkaa ja rakennetta on tutkittu muun muassa sosiometristen mallien avulla, jolloin mielenkiinnon kohteena ovat lasten vertaisryhmän jäsenten väliset suhteet ja sosiaalisen käyttäytymisen laatu ryhmän tasolla. Tällöin lasten suhteet luokitellaan positiivisiin ja negatiivisiin, minkä perusteella sosiometrinen status voidaan jakaa joko jatkumolla hyväksytyihin (accepted) ja torjuttuihin (rejected) tai kategorisesti suosittuihin (popular), torjuttuihin (rejected), huomiotta jääviin (neglected) sekä ristiriitaiseen (controversial) ja keskimääräiseen toverisuosioon (average) (Smith & Cowie & Blades 2003; Cillessen 2009).

Kun sosiometrisiä luokitteluja tarkastellaan yksityiskohtaisemmin, voidaan havaita selvä yhteys vuorovaikutustaitojen ja sekä vertaisryhmän dynamiikan että yksittäisten vuorovaikutussuhteiden tasolla. Biermanin (2004, 17) mukaan pitkittäistutkimuksissa on osoitettu, että prososiaalinen käyttäytyminen ennustaa vertaisten hyväksyntää ja aggressiivinen käyttäytyminen herättää torjuntaa. Newcomb, Bukowski ja Pattee (1993, 118–121) ovat osoittaneet, että suosituiksi tulkitut lapset ovat sekä sosiaalisempia kuin tyypillisiksi luokitellut lapset. Torjuttu status on puolestaan yhteydessä aggressioon, vetäytymiseen, vähäiseen sosiaalisuuteen ja puutteellisiin kognitiivisiin taitoihin. Ristiriitaisiksi luokitellut lapset ovat sekä kognitiivisesti että sosiaalisesti taitavia, mutta toisin kuin suositut lapset, he käyttäytyvät myös aggressiivisesti. Aggressiivisuuden ja epäsosiaalisen käyttäytymisen onkin todettu korreloivan negatiivisesti vertaishyväksynnän kanssa: mitä aggressiivisemmin lapsi käyttäytyy, sitä todennäköisemmin hän jää vertaisryhmänsä ulkopuolelle (Kochenderfer-Ladd 2003, 409). Aggressiivinen käyttäytyminen, kuten tahallinen leikin häirintä, voi olla yksi

tekijä siinä prosessissa, jonka seurauksena lapsi jää vertaisryhmänsä ulkopuolelle. Torjunta on ensisijaisesti ryhmään ja sen toimintaan kytkeytyvä prosessi, eikä se siten kuvaa tai arvota yksilön ominaisuuksia (ks. Bierman 2004, xiii).

Lapsiryhmässä syntynyt status vaikuttaa lapsen osallistumisen mahdollisuuteen ja halukkuuteen osallistua. Lehtisen (2009b, 93) mukaan lapsi voi sosiaalisten taitojen avulla rakentaa ja muovata asemaansa lapsiryhmän sisällä. Varhaislapsuudessa ryhmän toimintaan mukaan haluavan lapsen tulee tyypillisesti tehdä aloite (SunWolf 2008, 56), mikä korostaa oma-aloitteisen osallistumisen taitoa. Lasten valmiudet osallistua vuorovaikutukseen vaihtelevat: lapsi voi jännittää ryhmätilanteita, mutta olla hyvin empaattinen kuuntelija ja tarkka tunnistamaan toisten tunnetiloja. Myös lasten vuorovaikutustaidot vaihtelevat paljon (Hart & Newell & Olsen 2003, 781). Ei siis ole selvää, että lapsi pääsee osallistumaan vertaisryhmänsä toimintaan sen aktiivisena jäsenenä, sillä jo päiväkotikäiset lapset muodostavat ryhmiä ja jättävät toisia ryhmän ulkopuolelle (ks. SunWolf 2008, 55).

Lapsen sosio-emotionaalinen kehitys vaarantuu, jos lapsi joutuu kiusatuksi tai vertaisryhmänsä torjumaksi esimerkiksi aggressiivisen käyttäytymisen vuoksi. Tällöin lapsella on yhä vähemmän mahdollisuuksia harjoittaa vuorovaikutustaitoja, viettäväthän lapset suurimman osan hereilläoloajastaan päiväkodissa. (Laine 1998, 493, 497.) Jos lapsi ei opi kasvun edetessä tärkeää osallistumisen taitoa, voi tämä vaikeuttaa osallistumista myöhemmin nuoren ja aikuisen ihmisen elämässä. Myönteiset kokemukset osallistumisesta voivat puolestaan lisätä lapsen kiinnostusta ja halukkuutta osallistumiseen ja vaikuttamiseen.

Kaikilla vertaissuhteilla ei ole positiivista vaikutusta lapsen kehitykseen. Muutammat tutkimukset osoittavat, että kiusaamista esiintyy

myös alle kouluikäisten lasten vertaissuhteissa (esim. Laine 1998; Alsaker & Nägele 2008; Barker 2009; Kirves & Stoor-Grenner 2010), ja alustavien kartoitusten mukaan jopa noin 34 % alle kouluikäisistä olisi mukana kiusaamisprosesseissa (Alsaker & Nägele 2008, 236–237). Mannerheimin Lastensuojeluliiton ja Folkhälsanin selvityksen mukaan 3–6-vuotiaiden lasten kiusaamisen tavat voidaan jakaa esimerkiksi fyysiseen (esim. lyöminen ja leikkien sotkeminen), sanalliseen (esim. nimittely ja puhumatta jättäminen) ja psyykkiseen (esim. poissulkeminen ja uhkailu) kiusaamiseen (Kirves & Stoor-Grenner 2010, 18–19). Pörhölä (2008, 94–95) on jakanut vertaissuhteet niiden palkitsevuuden ja vahingollisuuden mukaan viiteen kategoriaan, joista hyväksikäyttävät vertaissuhteet, kuten kiusaamissuhde, ovat kaikkein vahingollisimpia. Niille ominaista ovat kiusaaminen, loukkaaminen, alistaminen ja syrjiminen. Kiusaamisen määritelmään sisältyy oletta- mus esimerkiksi loukkaamisen ja syrjimisen toistuvuudesta, loukkaamisen tarkoituksesta ja vallan epätasapainosta (Solberg & Olweus & Endersen 2007, 443; Salmivalli & Peets 2009, 323). Lasten negatiivista käyttäytymistä, kuten kiusaamista, ei ole tietävästi juurikaan tutkittu osallistumisen ja vuorovaikutustaitojen näkökulmasta.

Lasten vertaissuhteita on eri tieteenaloilla tarkasteltu eri näkökulmista. Analyysin keskeisiä kysymyksiä ovat, millä käsitteillä ja mistä näkökulmista vuorovaikutustaitoja, osallistumista ja vertaisryhmän dynamiikkaa on tutkittu ja mitä vuorovaikutustaitojen kehittymisestä ja osallistumisen dynamiikasta toistaiseksi tiedetään. Näihin kysymyksiin etsin vastausta analysoitavasta tutkimuskirjallisuudesta. Aluksi esittelen aineistoni ja analyysin periaatteet. Analyysin tulokset on jaettu kahteen lukuun: ensiksi kootaan aineistosta esiin nousseet käsitteet ja näkökulmat ja toiseksi käsitellään tutkimuskirjallisuuden

perusteella tekemääni analyysia vuorovaikutustaitojen kehittymisen ja osallistumisen dynamiikasta. Lopuksi pohdin, miten lasten osallistumista voidaan tukea vuorovaikutustaitoja kehittämällä.

Aineistona tutkimuskirjallisuus

Tämä artikkeli perustuu systemaattiseen kirjallisuushakuun kansainväliseltä ja monitieteiseltä tutkimuskentältä. Tutkimusaineisto koostuu 28 lasten sosiaalisesti taitavaa käyttäytymistä ja osallistumisen näkökulmasta lasten ryhmätoimintaa tarkastelevasta julkaisusta. Toteutin tiedonhaun viidessä kansainvälisessä (Communication and Mass Media Complete, PsycINFO, ERIC, LLBA ja Aca-

demic Search Elite) ja kolmessa suomalaisessa (JYKDOK, LINDA ja ARTO) tietokannassa viestinnän, kasvatustieteiden ja psykologian tieteenaloilla. Toteutin haun pääosin englanniksi, mutta suomalaisissa tietokannoissa käytin myös suomenkielisiä vastineita. Hakulausekkeet olivat: 1) interpersonaalinen (interpersonal), viestintä (communication) ja sosiaalinen (social), 2) lapsi (child), vertainen (peer) ja vuorovaikutussuhde (relationship), 3) taito (skill), kompetenssi (competence) ja kehitys (development) sekä 4) esikoulu (pre/school), päiväkoti (kindergarten) ja kiusaaminen (bullying). Tavoitteenani oli löytää artikkelit, jotka käsittelevät ainakin yhtä hakusanaa jokaisesta hakulausekkeesta. Poikkeuksena oli neljäs hakulauseke, joka oli ehdollinen. Hakusanan tuli esiintyä artikkelin tiivistelmässä. Kirjallisuushaun tulokset on

TAULUKKO 1. Tiedonhaku vaihe vaiheelta.

	Tietokanta	Tulokset
Vaihe 1	Communication and Mass Media Complete PsycINFO ERIC LLBA Academis Search Elite JYKDOK LINDA ARTO Kaikki osumat	209 289 161 29 267 184 280 90 1509*
Vaihe 2	Rajaus otsikon tai tiivistelmän perusteella: artikkelit käsittelevät lasten tai nuorten sosiaalisesti taitavaa käyttäytymistä, osallistumista tai osallistumisen haasteita. Artikkeleiden määrä vaiheen 2 jälkeen	 355
Vaihe 3	Rajaus tiivistelmän perusteella: pääpaino alle kouluikäisiä tai alakoululaisia käsittelevissä artikkeleissa. Artikkeleiden määrä vaiheen 3 jälkeen	 111
Vaihe 4	Rajaus kylläntymismenetelmällä: valitut artikkelit tuovat uusia käsitteitä tai uutta tietoa tarkastelun kohteeksi valittuihin näkökulmiin eli lapsen vertaissuhteisiin, sosiaalisesti taitavaan käyttäytymiseen tai osallistumiseen. Lopullinen aineisto (ks. liite 1)	 28

* Tämä määrä sisältää kaksoiskappaleita.

esitetty taulukossa 1.

Tiedonhaun ensimmäinen vaihe sisälsi haun toteuttamisen ja siitä saadut osumat (n = 1509). Aloitin varsinaisen hakutulosten käsittelyn vaiheessa kaksi, jolloin rajasin osumista laajassa mittakaavassa artikkelit, jotka eivät otsikon tai tiivistelmän perusteella käsittele lasten tai nuorten sosiaalisesti taitavaa käyttäytymistä, osallistumista tai osallistumisen haasteita. Kolmannessa vaiheessa kävin läpi kaikki 355 artikkelia tiivistelmän tasolla. Tässä vaiheessa painotin artikkelien valinnassa tutkimuksia, joiden tutkimuskohteena olivat alle kouluikäiset lapset tai alakoululaiset. Lisäksi artikkelien tuli olla kokonaan luettavissa joko Jyväskylän yliopiston kirjaston kokematietokannassa (JYKDOK) tai muualla internetissä. Aloitin neljännen ja viimeisen vaiheen lukemalla kaikki 111 julkaisua kokonaisuudessaan, minkä jälkeen valitsin niistä 28 lopulliseen aineistoon. Toteutin artikkelien valinnan neljännessä vaiheessa kylläntymismenetelmällä: kylläntymis- eli saturaatiopisteessä aineisto ei enää tuota tietoa synteesin kannalta (ks. Eskola & Suoranta 1998, 62–63). Rajasin saturaatiopisteen tässä analyysissä sen perusteella, etteivät aineiston artikkelit enää tuoneet tarkastelun kohteeksi valittuihin näkökulmiin, eli lapsen vertaisuhteisiin, sosiaalisesti taitavaan käyttäytymiseen tai osallistumiseen, uusia käsitteitä tai merkittävästi poikkeavaa tietoa.

Aloitin analyysin käymällä kaikki 28 artikkelia systemaattisesti läpi. Erittelin aineistosta artikkelin tyyppin, käytetyt pääkäsitteet ja tutkimuksen näkökulman. Näin pyrin selvittämään, miten vuorovaikutustaitoja, osallistumista ja vertaisryhmän dynamiikkaa oli tutkittu valittuna ajanjaksona. Valituista artikkeleista 19 oli empiirisiä ja 9 teoreettisia. Kaksi teoreettiseksi luokiteltua artikkelia piti sisällään myös empiirisiä aineistoesimerkkejä, mutta niissä empiirinen aineisto ei ollut pääosassa. Empiirisistä tutkimuksista nostin

esiin myös tutkittavien lasten iän: tutkimuskohteena olivat tyyppillisesti alle kahdeksanvuotiaat lapset, mutta ikäjakauma vaihteli analysoiduissa tutkimuksissa 3–5 vuodesta aina 13–16 ikävuoteen saakka. Lisäksi empiirisissä artikkeleissa oli neljä seuranta-tutkimusta, joissa samaa lapsiryhmää seurattiin 2–8-vuotiaasta 4–12-vuotiaaksi saakka. Valitsin käytetyt pääkäsitteet (1–3 kpl) tämän artikkelin tutkimusasettelun näkökulmasta. Luokittelin jokaisen artikkelin sen mukaan, käsitelläänkö niissä jotain seuraavista päänäkökulmista: lapsen vertaisuhteet tai lapsi vertaisyhteisönsä jäsenenä (luokittelunimi ”vertaiset”), lapsen sosiaalisesti taitava käyttäytyminen (luokittelunimi ”taidot”) ja osallistumisen haasteet (luokittelunimi ”haasteet”). Artikkelit ja niiden sisällön erittely on esitetty liitteessä 1.

Yksityiskohtaisempi analyysi keskittyi vuorovaikutustaitojen kehittymiseen ja osallistumisen tematiikkaan. Pyrkimyksenäni oli selvittää, mitä näkökulmia vuosien 1998–2009 tutkimuskirjallisuus tarjoaa lasten vuorovaikutustaitojen kehittymiseen ja osallistumisen dynamiikkaan. Etsin tähän kysymykseen vastausta erittelemällä kirjallisuusaineistosta sellaisia teoreettisia ja käytännöllisiä keinoja tai malleja, jotka auttoivat ymmärtämään vuorovaikutustaitojen kehittymisen dynamiikkaa ja lasten osallistumiseen vaikuttavia tekijöitä. Näin tämän artikkelin metodisena tavoitteena on alkuperäisartikkelien sisällön erittelyn lisäksi myös tuottaa tulkintaa ja lisätä ymmärrystä tutkimuskentälle, joka monen muun tapaan on pirstaloitunut eri tieteenaloille.

Tiedonhaku kansainväliseltä ja monitieteiseltä tutkimuskentältä oli haastavaa. Haun vaikeutta lisäsi se, että halusin nostaa analyysissä esiin ne näkökulmat, joilla oli annettavaa osallistumisen tematiikkaan, vaikkei itse artikkelissa ilmiöstä puhuttaisikaan osallistumisen käsitteellä. Tämä on monitieteisen

kentän haaste ja samalla myös rikkaus: samaa ilmiötä sivuavista näkökulmista on käytetty eri käsitteitä. Tämän vuoksi halusin pitää hakusanat mahdollisimman laajoina, jotta lopullinen rajausta oli mahdollista tehdä lukemisen ja ymmärtämisen pohjalta. Juuri tästä johtuen en nimennyt osallistumista tai sen haasteita hakusanoissa kiusaamista lukuun ottamatta.

Tiedonhaun haasteista johtuen tässäkin haussa on puutteensa, vaikka olen toteuttanut ja rajannut tiedonhaun huolellisesti sekä kohdistanut haun sekä englanninkieliseen että suomenkieliseen tutkimuskirjallisuuteen. Nämä tekijät lisäävät kirjallisuuskatsauksen luotettavuutta. On kuitenkin todennäköistä, ettei tarkastelu kyseisellä aikavälillä ole tavoittanut kaikkia niitä julkaisuja, joissa on käsitelty lasten vuorovaikutustaitoja ja osallistumista. Tämä voi johtua käytetyistä hakusanoista, valituista tietokannoista, artikkelien saatavuudesta ja esimerkiksi valituista hakukielistä, minkä lisäksi artikkelien saturaatiopiste on harkintani tulos. Joku toinen kirjoittaja olisi voinut päätyä erilaiseen rajaukseen.

Aineiston analyysin kannalta haasteellista on merkitysten antaminen silloin, kun käsitteet tai ilmiön nimet vaihtelevat artikkelista toiseen. Olen pyrkinyt noudattamaan käsitteiden ja näkökulmien luokittelussa alkuperäisartikkelien sanamuotoja mahdollisimman tarkasti. Tutkimuksista valittiin tämän artikkelin kannalta oleelliset termit. Esimerkiksi Vandiverin (2001) tutkimuksessa keskeistä ”oikeudenmukaisuuden arviointi”-käsitettä ei ole mielekästä eritellä tässä kirjallisuusanalyysissä, sillä sen voidaan katsoa sisältyvän laajempaan kiusaamisen ja vuorovaikutustaitojen tematiikkaan. Sama harkinnanvaraisuus näkyy myös aineiston näkökulmien erittelyssä. Pyrin valitsemaan aineistoon artikkelia, jotka käsittelevät esimerkiksi sekä vuorovaikutustaitoja että vertaisryhmän prosesseja. Tämän vuoksi taitoartikkeleita onkin

suhteessa vähiten, sillä osa niistä on keskittynyt hyvin yksityiskohtaisesti taitoihin tietyssä kontekstissa. Analyysin luotettavuutta lisää se, että artikkelissa käytetty aineisto on lukijan nähtävissä (ks. liite 1). Olen viitannut kaikkiin aineiston artikkeleihin kirjallisuusanalyysissä, joten alkuperäisaineiston lähdeviitteet löytyvät kirjallisuusluettelosta muiden lähteiden joukosta.

Lasten vertaissuhteet ja osallistumisen haasteet: käsitteet ja näkökulmat tutkimuskirjallisuudessa

Ensiksi selvitän, miten lasten vuorovaikutustaitoja, osallistumista ja vertaisryhmän dynamiikkaa on tutkittu vuosien 1998–2009 monitieteellisessä tutkimuskirjallisuudessa. Tarkastelun kohteena ovat tutkimuksissa käytetyt käsitteet ja niiden taustalla vaikuttavat näkökulmat, joten alkuperäisartikkelien sisällön erittelyn lisäksi avaan tutkimuksissa esiin nousevien näkökulmien yhtymäkohdita. Aineistosta nousee esiin kolme selkeää käsitettä (kiusaaminen, aggressiivinen käyttäytyminen ja sosiaaliset taidot) ja kolme käsiteparia (interventio/taitojen tukeminen, hyväksyntä/torjunta ja syrjäytyminen/syrjään vetäytyminen), joista vähintään yksi esiintyy jokaisessa aineistoon valitussa tutkimuksessa. Käsitteistä eniten mainintoja on kiusaamisella (bullying) (n = 14), mutta myös aggressiivinen käyttäytyminen (aggression, aggressive behavior) ja sosiaaliset taidot ovat kumpikin esillä seitsemässä artikkelissa. Sosiaalisesta taitavuudesta käytetään etenkin englanninkielistä termiä social competence (esim. McConnell & Odom 1999; Most ym. 2000; Vaughn ym. 2000; Gagnon & Nagle 2004). Kolmea esiin nostettua käsiteparia eli hyväksyntää ja torjuntaa, syrjäytymistä ja syrjään vetäytymistä sekä

interventiota ja taitojen tukemista on käsitelty vähintään kahdessa artikkelissa. Käsitteiden tai käsiteparien yleisyydestä ei kuitenkaan voi tehdä johtopäätöksiä tämän perusteella, koska aineisto on koottu harkinnanvaraisesti.

Jatkan aineiston tarkastelua selvittämällä, mitä näkökulmia käsitteiden ja käsiteparien taustalta löytyy ja mitä yhtymäkohtia näistä on havaittavissa. Tarkastelun kohteena ovat näkökulmat, jotka myös ohjaavat aineiston rajausta: lapsen vertaissuhteet tai lapsi vertais-yhteisönsä jäsenenä, osallistumisen haasteet, jotka voivat estää tai vaikeuttaa lapsen osallistumista hetkellisesti tai pitkällä aikavälillä sekä lapsen sosiaalisesti taitava käyttäytyminen. Kaikissa analysoiduissa tutkimuksissa käsitellään jollain tavalla lasten vertaissuhteita tai lasta vertaisyhteisön jäsenenä, minkä lisäksi myös osallistumisen haasteet ovat esillä lähes kaikissa artikkeleissa (93 %). Lapsen vertaissuhteisiin liittyvä näkökulma näkyy valituissa tutkimuksissa esimerkiksi lasten välisen kiusaamisen, eli vertaiskiusaamisen, tarkasteluna (esim. Wolke ym. 2000). Useissa artikkeleissa myös korostetaan kiusaamisilmion vertaiskontekstia englanninkielisillä termeillä peer-to-peer bullying, peer-aggression ja peer victimization (ks. Crick & Casas & Ku 1999; Kochenderfer-Ladd 2003; Hunter & Boyle & Warden 2004; Salmivalli & Peets 2009). Osallistumisen haasteet ilmevät edellä mainittuina käsitteinä tai käsitepareina kuten kiusaaminen, aggressiivinen käyttäytyminen, torjunta ja syrjään vetäytyminen.

Nämä kaikki voidaan nähdä myös sosiaalisina ongelmina, sillä ne kytkeytyvät vertaissuhteisiin tai tulevat esiin vuorovaikutuksessa. Tutkimuskentän laajuudesta ja haasteiden yhtymäkohdista kertoo myös **Salmivallin** ja **Peetsin** (2009, 323) kysymys: ”Aggression, bullying, victimization and being bullied: is there a difference?” Esimerkiksi kiusaajan roolia tarkasteltiin erilaisilla englanninkielisillä termeillä kuten bully, aggressor ja perpetrator

(ks. Monks & Smith & Swettenham 2003; Côté ym. 2007; Alsaker & Nägele 2008). Kiusaaminen nähdään usein aggressiivisen käyttäytymisen alalajina (Solberg & Olweus & Endersen 2007, 443; Salmivalli & Peets 2009, 323), kun taas aggressiivinen käyttäytyminen on puolestaan yhdistetty vertaisten torjuntaan (esim. Odom ym. 2006, 820). Kiusaamista käsitelleet artikkelit voidaan karkeasti jakaa kahteen ryhmään: empiiriset artikkelit, joiden tutkimuskohteeksi oli rajattu tiukasti esimerkiksi kiusaamisen muodot tai kiusaamisroolit (esim. Crick & Casas & Ku 1999; Solberg & Olweus & Endersen 2007) sekä kiusaamisilmion sosiaalista ja vuorovaikutuksellista luonnetta korostaneet empiiriset ja teoreettiset artikkelit (esim. Rainivaara & Karhunen 2007; Hamarus & Kaikkonen 2008).

Sosiaalisesti taitavaa käyttäytymistä käsitellään yli puolessa (54 %) alkuperäisartikkeleista. Siinä missä osallistumisen haasteet kytkeytyvät toisiinsa, on sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot yhdistetty vertaisten hyväksyntään (ks. Odom 2006, 820). Laajin näkökulma tarkastelun kohteena olevaan ilmiöön on odotetusti niissä artikkeleissa, joissa käsitellään sekä vertaisnäkökulmaa, sosiaalisesti taitavaa käyttäytymistä että osallistumisen haasteita. Näissä nousee esiin aggressiivisen käyttäytymisen sekä hyväksynnän ja torjunnan yhteys sosiaaliin taitoihin (Laine 1998, 2002; Vandiver 2001; Kauppinen 2002; Odom ym. 2006; Garandeu & Cilllessen 2006), kiusaamisen yhteys moraaliseen motivaatioon (Gasser & Keller 2009) sekä interventio ja sosiaalisten taitojen tukeminen (Timler & Vogler-Elias & McGill 2007; Bierman & Powers 2009). Kirjallisuusaineiston perusteella sosiaalisten taitojen tarkastelu vertaisryhmätoiminnan ja -prosessien yhteydessä näyttää kytkeytyvän etenkin taitojen puutteeseen ja niiden kehittämiseen erilaisten sosiaalisten ongelmien tai kehityshaasteiden yhteydessä. Esimerkiksi

Kauppinen (2002, 93) toteaa, että ”puutteet taidoissa ohjata käyttäytymistä jokapäiväisen elämän sosiaalisesti ongelmallisissa tilanteissa, kuten ristiriitatilanteissa, saattavat johtaa aggressiivisuuteen”.

Aineiston artikkeleissa ei kuitenkaan käsitellä taitojen hallintaa tai taitojen yhteyttä esimerkiksi kiusaamisprosesseihin yksityiskohtaisella tasolla. On mielenkiintoista, että useammassakin analysoidussa tutkimuksessa kiusaamisen ja taitojen yhteys nousee esiin sosiaalisesti taitavan kiusaajan, suosituksen manipuloijan yhteydessä. Näin kiusaaja voi olla sekä sosiaalisesti että kognitiivisesti taitava, mutta moraalisesti piittaamaton (Wolke ym. 2000, 989; Gasser & Keller 2009, 810–811). Sinällään mielenkiintoisten tutkimustulosten tulkitsemisen haasteeksi nousee sosiaalisesti taitavan käyttäytymisen määrittely. Mikäli esimerkiksi toisten huomioon ottaminen ja toisten lasten loukkaamisen tai satuttamisen välttäminen sisällytetään vuorovaikutustaitojen määritelmään, ei tahallista kiusaamista voida pitää sosiaalisesti taitavana. Esimerkiksi **Kaukiainen** (2002, 120) toteaa, ettei epäsuora aggressio (esimerkiksi ihmissuhteiden manipulaatio) johdu aina kompetenssin puutteesta. Kiusaajien taitavuus esimerkiksi sosiaalisten tilanteiden tulkinnassa tai toisten tunnetilojen arvioinnissa ei kuitenkaan tarkoita, ettei heillä voi olla puutteita toisissa vuorovaikutustaitojen osa-alueissa, jotka kytkeytyvät vuorovaikutustaitojen eettiseen ulottuvuuteen. Lisäksi kiusaamisen syyt voivat liittyä suoranaisen vahingoittamistarkoituksen sijaan esimerkiksi suosioaseman tavoitteluun (ks. esim. Kaukiainen 2002, 121). Statuksen merkitys kiusaamisen taustalla voi kuitenkin vaikuttaa vain niissä konteksteissa, joissa kiusaamista palkitaan (Salmivalli & Peets 2009, 328, 333–335).

Suosittu manipuloijat, sosio-kognitiivisesti taitavat kiusaajat, käyttävät valtaa manipuloimalla vertaisten näkemyksiä (Alsaker & Näge-

le 2008, 239). Manipulointi onnistuu etenkin ryhmissä, joiden jäsenten välinen yhteenkuuluvuus on heikko (Garandau & Cillessen 2006, 612). Siinä missä suora aggressiivinen käyttäytyminen synnyttää vertaisryhmässä torjuntaa, sosio-kognitiivisesti taitavat kiusaajat pystyvät manipuloimaan vertaisryhmän asenteita heitä itseään kohtaan. **Alsakerin** ja **Nägelen** (2008, 238–239) sosiometriset mallinnukset (N = 692, N = 398) osoittavat, että kiusaajat ovat yhtä pidettyjä vertaisten keskuudessa kuin kiusaamistilanteessa neutraalit lapset. Lisäksi relationaaliset kiusaajat ovat vertaisryhmässä suosittuimpia kuin kiusaaja-uhrit, mikä näyttää selittyvän suoran ja epäsuoran kiusaamisen eroilla: relationaaliset kiusaajat käyttävät tyypillisesti epäsuoria (esim. ryhmän ulkopuolelle jättäminen) ja kiusaaja-uhrit suoraa kiusaamisen muotoja (esim. lyöminen) (ks. Wolke ym. 2000, 999; Alsaker & Nägele 2008, 238–239). On mahdollista, että ”näkyvä aggressio” aiheuttaa haasteita kiusaamisen tunnistamiseen myös lapsiryhmien ohjaajien tasolla. Epäsuoraan kiusaamiseen ei esimerkiksi kouluympäristössä suhtauduta aina samalla vakavuudella kuin suoriin kiusaamisen muotoihin (Karhunen & Pörhölä 2007, 3). Varhaisen intervention näkökulmasta olisi kuitenkin tärkeää pystyä tunnistamaan ja puuttumaan lasten sosiaaliin haasteisiin mahdollisimman varhaisessa vaiheessa.

Vuorovaikutustaitojen kehittyminen ja osallistuminen vertaisryhmässä

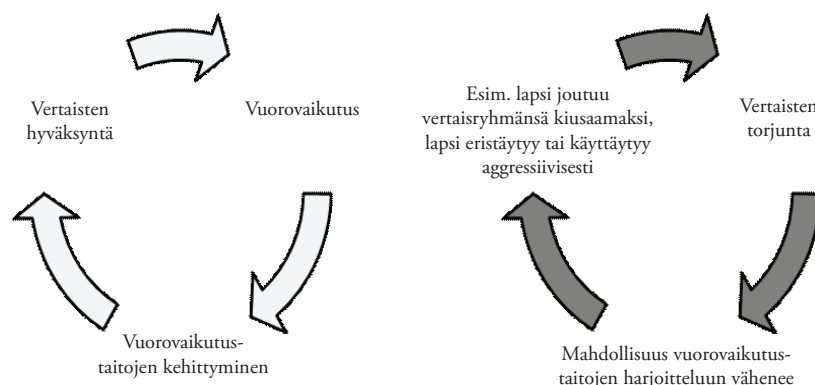
Seuraavaksi tarkastelen, mitä vuorovaikutustaitojen kehitymisestä ja vertaisryhmän dynamiikasta tiedetään toistaiseksi. Esittelen keskeisimmät tulokset kahden havainnol-

listavan mallin avulla, joista ensimmäinen esittelee vuorovaikutustaitojen kehittymisen positiivista ja negatiivista kierrettä ja toinen kuvaa osallistumista eri tilanteissa yksilön ja ryhmän toiminnan pohjalta.

Analysoimistani artikkeleista nousevat vahvasti esiin lapsen ja vertaisryhmän välisen suhteen ääripäät, hyväksyntä ja torjunta. Lasten vuorovaikutusta ja vuorovaikutustaitojen kehitystä on mielekästä tarkastella näiden dimensioiden pohjalta, joita kutsutaan tässä vuorovaikutustaitojen kehittymisen positiiviseksi ja negatiiviseksi kierteksi. Lapsi tarvitsee erilaisia taitoja sosiaalisissa tilanteissa sekä omien tavoitteidensa saavuttamiseen että myönteisten ihmissuhteiden rakentamiseen ja niiden ylläpitämiseen. Myönteisissä ja kannustavissa vuorovaikutussuhteissa lapselle tarjoutuu myös mahdollisuus näiden taitojen harjoitteluun, ja myönteiset kokemukset vuorovaikutuksesta vertaisten parissa auttavat lasta kohtaamaan uusia haasteita tulevaisuudessa (Rose-Krasnor & Denham 2009, 163–165). Vastavuoroiset ystävyyssuhteet, sosiaalinen hyväksyntä ja vuorovaikutuksessa tarvittavat taidot kytkeytyvät vahvasti toisiinsa (esim. Dodge ym. 2003, 391). Tämä ei ole yllättä-

vää, sillä mitä enemmän lapsi on tekemisissä vertaistensa kanssa, sitä enemmän hänellä on mahdollisuuksia harjoitella näitä tilanteita ja niissä tarvittavia taitoja. Hyväksynnän ja positiivisten vuorovaikutussuhteiden yhteyttä vuorovaikutustaitojen kehittymiseen kuvataan tässä vuorovaikutustaitojen kehittymisen positiivisella kiertellä.

Jos lapsi joutuu vertaisryhmänsä ulkopuolelle tai jos suhde vertaisryhmään on ongelmallinen, voi se vaikeuttaa tärkeiden vuorovaikutustaitojen oppimista (Vandiver 2001, 119–120; Dodge ym. 2003, 375). Osallistumisen haasteina voidaan analyysin pohjalta nähdä kiusaaminen, aggressiivinen käyttäytyminen, torjunta ja syrjään vetäytyminen. Torjuttu tai syrjäänvetäytyvä lapsi jää vertaisryhmän ulkopuolelle, ellei hän omaloitteisesti tai tuetusti pysty vaikuttamaan tilanteeseen. Syytä tai seurausta, mutta sekä syrjäytyneillä että aggressiivisesti käyttäytyvillä lapsilla on usein puutteita sosiaalisissa taidoissa (Laine 1998, 493, 498; Kauppinen 2002, 93). On myös mahdollista, että lapsi alkaa käyttäytyä aggressiivisesti vertaisten torjunnan seurauksena (esim. Kochenderfer-Ladd 2003, 420). Torjunnan ja vertaisryhmän ulkopuo-



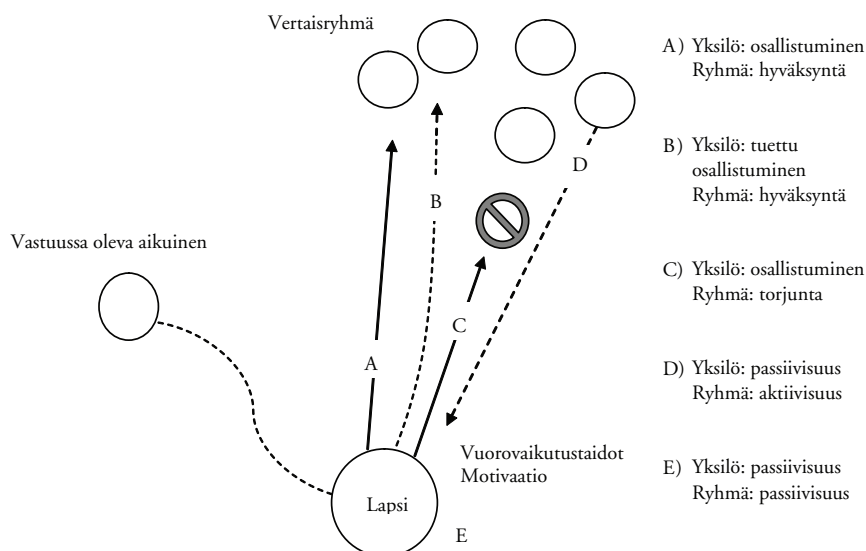
KUVIO 1. Hyväksynnän ja torjunnan dynamiikka vuorovaikutustaitojen kehittymisen taustalla

lelle jäämisen yhteyttä vuorovaikutustaitojen kehittymiseen kuvataan tässä vuorovaikutustaitojen kehittymisen negatiivisen kiertteellä. Analysoitujen tutkimusten perusteella muodostetut vuorovaikutustaitojen kehittymisen positiivinen ja negatiivinen kierre on esitetty kuviossa 1.

Vuorovaikutustaidot muodostavat alustan vertaissuhteiden kehittymiselle, joten vertaisryhmästä syrjäytymisestä voi seurata vakava, negatiivinen kierre, joka ylläpitää tiettyä sosiaalista statusta vertaisryhmässä (ks. Laine 1998, 497). Lisäksi Alsaker ja Nägele (2008, 239) nostavat esiin, että kiusattujen kyvyttömyys puolustaa itseään johtaa alhaiseen statukseen vertaisryhmässä, mikä taas puolestaan altistaa kiusaamiselle ja siten heikentää statusta. Vertaisryhmän torjuminen näyttäisi olevan yhteydessä antisosiaaliseen käyttäytymiseen, minkä lisäksi torjutuiksi tulleiden lasten aggressiivinen käyttäytyminen voi vielä kasvaa (Dodge ym. 2003, 391). Laine (2002, 96) kuvaa tätä prosessia negatiivisen vuorovaikutuksen kehäksi, jossa ”lapsen vähäinen myönteinen vuorovaikutus muiden lasten kanssa merkitsee, ettei hän saa harjoitusta juuri niissä sosiaalisissa taidoissa, joissa hänellä usein jo ennestään on vaikeuksia ja etteivät hänen sosiaaliset taitonsa näin ollen pääsekään kehittymään”. Pohja vuorovaikutustaitojen hallintaan rakentuu lapsuudessa, joten alle kouluikäisen lapsen syrjäytymisellä voi olla kauaskantoiset vaikutukset. Laineen (1998, 498) mukaan negatiivinen status on jo päiväkodissa suhteellisen pysyvä, mikä yhdistettynä lapsen omiin kielteisiin kokemuksiin voi johtaa siihen, ettei lapsi vartuttuaan pysty irrottautumaan tästä haitallisesta kiertteestä. Lapsuuden ja nuoruuden vertaissuhdeongelmat voivat vahingoittaa yksilön henkistä hyvinvointia niin, ettei hänellä ehkä myöhemmin ole uskallusta ja tarvittavia vuorovaikutustaitoja solmia uusia ihmissuhteita (ks. Pörhölä 2008, 101).

Toisessa havainnollistavassa mallissa pyrin kuvaamaan, miten lasten osallistumista voidaan kuvata aineiston artikkelien pohjalta sekä yksilön että ryhmän näkökulmasta. Ensinnäkin vertaisten hyväksyntä ja torjunta määrittää, voiko lapsi osallistua vertaisryhmän toimintaan sen tasa-arvoisena ja aktiivisena jäsenenä (esim. Laine 1998; Dodge ym. 2003; Odom ym. 2006). Toiseksi lapsen vuorovaikutustaidot ja motivaatio samoin kuin vertaisten kannustava ja myönteinen käyttäytyminen tuovat oman merkittävän panoksensa lapsen osallistumiseen ja vertaissuhteiden muodostumiseen (esim. Kauppinen 2002; Rose-Krasnor & Denham 2009). Kolmanneksi alle kouluikäisten lasten vertaissuhteista puhuttaessa ei voida unohtaa aikuisen (esimerkiksi opettajan tai vanhemman) merkitystä myönteisten vertaissuhteiden tukemisessa (esim. Bierman & Powers 2009), vaikka tässä artikkelissa kiinnostuksen kohteena ovatkin juuri vertaissuhteet. Kuviossa 2 on esitetty näiden lähtökohtien pohjalta muodostetut esimerkkitalanteet, jotka auttavat kuvaamaan osallistumisen dynamiikkaa lasten vertaisryhmässä.

Esimerkissä A on kuvattu tilanne, jossa lapsi on onnistuneesti ja oma-aloitteellisesti päässyt mukaan vertaisryhmän toimintaan. Tällöin lapsi kartuttaa kokemuksiaan esimerkiksi siitä, millä tavoin toimimalla pääsee mukaan meneillään olevaan leikkiin. Onnistuneen kokemuksen perusteella lapsi ajattelee vuorovaikutuksesta ja osallistumisesta todennäköisesti myönteisesti (esim. Laine 1998, 492–493). Tilanteessa B lapsi ei tiedä, miten lähestyä vertaisiaan tai hän leikkii yksin. Tällöin lapsesta vastuussa oleva aikuinen saattaa puuttua tilanteeseen ja viedä lapsen tuetusti leikkiin mukaan. Lapsi pääsee osaksi ryhmän toimintaa, mutta ei saa kokemuksia oma-aloitteisesta osallistumisesta. Tilanteessa C lapsi pyrkii mukaan vertaisryhmänsä toimintaan, mutta hänet torjutaan joko yh-



KUVIO 2. Lapsen osallistuminen ja osallistumisen haasteet

den tai useamman lapsen taholta. Torjunnan taustalla voi olla monia syitä kuten aggressiivista käyttäytymistä (Kochenderfer-Ladd 2003, 420) tai esimerkiksi taitavan kiusaajan synnyttämää ryhmäpainetta (Garandau & Cillessen 2006, 613). Jo väärinymmärrys tai tilanteelle annetut erilaiset tulkinnat (vrt. lapsi tulee leikkiin mukaan tavalla, jonka muut lapset kokevat leikin häirintänä) voivat johtaa siihen, että lapsi joutuu vertaisryhmänsä ulkopuolelle. Esimerkki D kuvaa tilannetta, jossa lapsi ei itse ole aloitteellinen, mutta esimerkiksi yksi lapsi hakee hänet leikkiin mukaan. Ystävyyssuhteet voivatkin toimia vertaisten hyväksynnän välittäjinä (Odom ym. 2006, 820). Viimeinen esimerkki E on tilanteesta, jossa lapsi vetäytyy syrjään eivätkä opettaja tai vertaiset puutu tilanteeseen.

Vuorovaikutustaitojen kehittymisen ja osallistumisen prosessit voidaan nähdä toisiaan täydentävinä, sillä taidot kehittyvät

lapsen osallistuessa vertaisryhmän toimintaan ja vuorovaikutustaitojen kehittyminen mahdollistaa osallistumisen vertaisryhmässä. Näin osallistuminen kytkeytyy vertaisryhmän hyväksynnän ja torjunnan lisäksi lapsen vuorovaikutustaitoihin ja halukkuuteen osallistua ryhmän toimintaan.

Lasten vuorovaikutustaitojen kehittäminen: työkaluja, tukea ja tietoisuutta

Olen tässä kirjallisuuteen pohjaavassa analyysissä tarkastellut, millä käsitteillä ja mistä näkökulmista vuorovaikutustaitoja, osallistumista ja vertaisryhmän dynamiikkaa on tutkittu vuosien 1998–2009 aikana. Tutkimuskirjallisuutta on ollut mielekästä tarkastella

kolmesta näkökulmasta, jotka kytkeytyvät vertaisiin, osallistumisen haasteisiin ja sosiaalisesti taitavaan käyttäytymiseen.

Vertaisnäkökulma voidaan tiivistää kahteen ääripäähän: toisessa vertaisia käytetään sosiometrisen asemoinnin pohjana ja toisessa vertaisryhmä nähdään sekä toiminnan sosiaalisena kontekstina että siihen vaikuttavana tekijänä. Osallistumisen haasteina nousevat esiin esimerkiksi kiusaaminen, aggressiivinen käyttäytyminen ja vertaisryhmän torjunta. Taitonäkökulma kytkeytyy vahvasti taitojen puutteeseen edellä mainittujen sosiaalisten ongelmien yhteydessä, mutta aineistosta nousee esiin myös sosiaalisesti taitavan kiusaajan rooli vertaisryhmässä. Tässä törmätään monitieteellisen tutkimuskentän haasteeseen, sillä kiusaajan nimittäminen sosiaalisesti taitavaksi ei ole käsitteen määrittelyn näkökulmasta yksiselitteistä. Suosittu kiusaaja voi hallita hyvin tiettyjä vuorovaikutustaitojen alueita ja olla siten taitava esimerkiksi tunnistamaan ja tulkitsemaan sosiaalisia tilanteita. Kun puhutaan vuorovaikutustaidoista kokonaisuutena, olisi hyvä korostaa myös eettisen viestintätaidon merkitystä: kiusaamista ei voida pitää tasavertaisena ja toista osapuolta kunnioittavana vuorovaikutuksena. Jatkotutkimuksessa olisi hyvä keskittyä selvittämään aiempaa yksityiskohtaisemmin kiusaamisprosessien ja vuorovaikutustaitojen eri osa-alueiden välistä yhteyttä.

Toiseksi pyrin aineiston pohjalta vastaamaan siihen, mitä vuorovaikutustaitojen kehittämisestä ja osallistumisen dynamiikasta toistaiseksi tiedetään. Vuorovaikutustaitojen kehittyminen kytkeytyy aineiston artikkeleissa hyväksynnän ja torjunnan dynamiikkaan (esim. Laine 1998, 2002; Dodge ym. 2003). Kun lapsi pääsee mukaan esimerkiksi meneillään olevaan leikkiin, hän saa positiivisia kokemuksia sekä osallistumisesta että ryhmätoiminnasta. Vertaisten hyväksynnän saavuttanut lapsi on todennäköisesti usein vuorovaikutuksessa toisten lasten kanssa,

mikä tarjoaa mahdollisuuksia vuorovaikutustaitojen harjoitteluun. Tätä voidaan kutsua vuorovaikutustaitojen kehittymisen positiiviseksi kiertteeksi. Vuorovaikutustaitojen negatiivisessa kiertteessä vertaisten torjumalla tai syrjäänvetäytyvällä lapsella mahdollisuus vuorovaikutustaitojen harjoitteluun vähenee, mikä vaikuttaa taitojen kehittymiseen, lapsen asemaan vertaisryhmässä, itsetuntemukseen sekä näkemyksiin ja kokemuksiin vuorovaikutussuhteista. Ymmärryksen vuorovaikutustaitojen kehittymisen negatiivisesta ja positiivisesta kiertteestä voisi tuoda entistä voimakkaammin esiin myös alle kouluikäisten lasten opetus suunnitelmassa. Vuorovaikutustaitojen käsitteen avaaminen on tässä yhteydessä tärkeää, sillä on helpompi keskittyä kehittämään yksittäisiä vuorovaikutustaitojen osa-alueita kuin taitoa laajana kokonaisuutena. Vuorovaikutustaitojen aktiivinen kehittäminen tarjoaa työkaluja negatiiviseen kiertteeseen puuttumiseen jo varhaisessa vaiheessa.

Olen nostanut aineistosta esiin kolme tekijää, jotka vaikuttavat lasten osallistumisen taustalla: hyväksyntä ja torjunta, vuorovaikutustaidot ja motivaatio sekä vastuussa olevan aikuisen tuki (esim. Laine 1998; Kauppinen 2002; Dodge ym. 2003; Odom ym. 2006; Bierman & Powers 2009; Rose-Krasnor & Denham 2009). Näitä yhdistämällä olen muotoillut konkreettisia tilanne-esimerkkejä lasten osallistumisesta ja osallistumisen haasteista. Nämä auttavat osaltaan ymmärtämään, miten lasten osallistumista voidaan tukea vuorovaikutustaitojen kehittämisen avulla. Oma-aloitteisesti osallistuva lapsi pääsee kehittämään niin ryhmässä toimimisen kuin ryhmään liittymisen taitoja, kun taas ryhmästä torjuttu tai syrjäänvetäytyvä lapsi jää vaille positiivisten vuorovaikutuskokemusten myönteisiä vaikutuksia. Yksilön osallistuminen voi olla passiivista, vaikka hän pääsisikin mukaan ryhmän toimintaan. Tällöin esimerkiksi toinen lapsi tai vastuussa oleva opettaja

voi vetää lapsen mukaan leikkiin. Passiivisesti osallistuva lapsi ei kuitenkaan saa kokemuksia oma-aloitteisesta ryhmään liittymisestä. Näin aineiston tuottaman ymmärryksen varassa voidaan korostaa sekä oma-aloitteisen osallistumisen että myönteisten osallistumiskokemusten merkitystä.

Lasten osallistumisen tukeminen ei ole yksiselitteinen tehtävä vanhemmille ja opettajille, sillä ryhmä- tai parityöskentely ei automaattisesti tuota yhteistyötä, vastavuoroisuutta tai tilaa osallistua. Osallistumisen tukeminen vuorovaikutustaitojen kehittämisen avulla antaa lapselle itselleen työkaluja tarttua tilanteeseen tai esimerkiksi tukea toisten lasten osallistumista. Positiivisia vertaissuhteita voidaan tukea kehittämällä lasten vuorovaikutustaitoja, mutta huomiota tulee kiinnittää myös siihen, miten taitoja opetetaan – on eri asia ymmärtää jotakin teoriassa kuin esimerkiksi puuttua kiusaamiseen tai tukea vertaisen osallistumista käytännössä.

Toisaalta voidaan ajatella, että jo tietoisuuden lisääminen esimerkiksi kiusaamisilmiöstä on arvokas tavoite itsessään. Kiusaamisen sosiaalisen luonteen ymmärtäminen on oleellista myös lasten parissa toimiville aikuisille, sillä vaikka lapsi ei itse olisi osallisena kiusaamisprosessissa, lapset omaksuvat silti paljon sivustaseuraajina. Uutisissa on ajoittain juttuja aikuisten välinpitämättömyydestä ja toiminnan välttelmisestä: laittomaan tai epäkypsään toimintaan ei haluta tai uskalleta puuttua. Lapsuudessa opitut mallit vievät kauas nuoruuteen ja aikuisuuteen, ja olisi toivottavaa, että lapset oppisivat jo varhaisessa vaiheessa puuttumaan esimerkiksi kiusaamiseen. On hyvä muistaa, että vaikka lapsuuden merkitys kehityksen kontekstina on suuri, tulee lapsuutta tarkastella myös itsessään arvokkaana. Näin ollen lapsen aktiivisen osallistumisen mahdollistaminen ja tukeminen on arvokasta sekä lapsen tulevaisuuden että lapsuuden näkökulmasta.

Viitteet

- 1 Artikkelin perustuu väitöskirjatutkimukseeni, jonka ohjaajana toimii Maili Pörhölä Jyväskylän yliopistosta. Tutkimusta ovat rahoittaneet Jyväskylän yliopisto sekä Jenny ja Antti Wihurin rahasto.

Lähteet

- Alsaker, Françoise D. & Nägele, Cristof (2008): Bullying in Kindergarten and Prevention. Teoksessa Debra Pepler & Wendy Craig (toim.) *Understanding and addressing bullying: An international perspective*. Bloomington, IN: Authorhouse, 230–252.
- Barker, Edward (2009): Trajectories of Peer Victimization during Preschool and Adolescence: Predictors. Julkaisematonta esitelmä XIV European Conference on Developmental Psychology, Vilnius 18.–22.8.2009.
- Bierman, Karen L. (2004): *Peer Rejection: Developmental Processes and Intervention Strategies*. New York, NY: Guilford.
- Bierman, Karen L. & Powers, C. J. (2009): Social Skills Training to Improve Peer Relations. Teoksessa Kenneth H. Rubin & William M. Bukowski & Brett Laursen (toim.) *Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups*. New York, NY: Guilford, 603–619.
- Burleson, Brant R. & Kunkel, Adrienne (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), 81–97.
- Cillessen, Antonius H. N. (2009): Sociometric Methods. Teoksessa Kenneth H. Rubin & William M. Bukowski & Brett Laursen (toim.) *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*. New York, NY: Guilford, 82–99.
- Coplan, Robert J. & Arbeau, Kimberley A. (2009): Peer Interactions and Play in Early Childhood. Teoksessa Kenneth H. Rubin & William M. Bukowski & Brett Laursen (toim.) *Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups*. New York, NY: Guilford, 143–161.
- Corsaro, William (2003): *We're Friends, Right: Inside Kids' Culture*. Washington, DC: Joseph Henry Press.
- Côté, Sylvana M., Vaillancourt, Tracy, Barker, Edward D., Nagin, Daniel & Tremblay, Richard E. (2007): The Joint Development of Physical and Indirect Aggression: Predictors of continuity and change during childhood. *Development and Psychopathology* 19 (1), 37–55.
- Crick, Nicki R., Casas, Juan F. & Ku, Hyon-Chin (1999): Relational and Physical Forms of Peer Victimization in Preschool. *Developmental Psychology* 35 (2), 376–385.

- Dodge, Kenneth A., Lansford, Jennifer E., Burks, Virginia Salzer, Bates, John E., Pettit, Gregory S., Fontaine, Reid & Price, Joseph M. (2003) Peer Rejection and Social Information-Processing Factors in the Development of Aggressive Behavior Problems in Children. *Child Development* 74 (2), 374–393.
- Dunn, Judy & Hughes, Claire (2001): "I Got some Swords and You're Dead!": Violent fantasy, antisocial behavior, friendship, and moral sensibility in young children. *Child Development* 72 (2), 491–505.
- Eskola, Jari & Suoranta, Juha (1998): Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Fawcett, Lillian M. & Garton, Alison F. (2005): The Effect of Peer Collaboration on Children's Problem-Solving Ability. *British Journal of Educational Psychology* 75 (2), 157–169.
- Gagnon, Sandra G. & Nagle, Richard J. (2004): Relationships between Peer Interactive Play and Social Competence in at-risk Preschool Children. *Psychology in the Schools* 41 (2), 173–189.
- Garandau, Claire F. & Cillessen, Antonius H. N. (2006): From Indirect Aggression to Invisible Aggression: A conceptual view on bullying and peer group manipulation. *Aggression and Violent Behavior* 11 (6), 612–625.
- Gasser, Luciano & Keller, Monika (2009): Are the Competent the Morally Good? Perspective taking and moral motivation of children involved in bullying. *Social Development* 18 (4), 798–816.
- Hamarus, Päivi & Kaikkonen, Pauli (2008): School Bullying as a Creator of Pupil Peer Pressure. *Educational Research* 50 (4), 333–345.
- Harris, Judith R. (1998): *The Nurture Assumption: Why children turn out the way they do.* New York, NY: Free Press.
- Harris, Judith R. (2000): Socialization, Personality Development, and the Child's Environments: Comment on Vandell (2000): *Developmental Psychology* 36 (6), 711–723.
- Hart, Craig H., Newell, Lloyd D. & Olsen, Susanne Frost (2003): Parenting Skills and Social – Communicative Competence in Childhood. Teoksessa John O. Greene & Brant R. Burleson (toim.): *Handbook of Communication and Social Interaction Skills.* Mahwah, NJ: Erlbaum, 753–797.
- Hartup, Willard W. (1983): Peer Relations. Teoksessa Paul Mussen & E. Mavis Hetherington (toim.) *Handbook of Child Psychology: Socialization, personality, and social development* 4th. New York, NY: Wiley, 103–196.
- Howes, Carolee (2009): Friendship in Early Childhood. Teoksessa Kenneth H. Rubin & William M. Bukowski & Brett Laursen (toim.) *Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups.* New York, NY: Guilford, 180–194.
- Hunter, Simon C. & Boyle, James M. E. & Warden, David (2004): Help Seeking amongst Child and Adolescent Victims of Peer-Aggression and Bullying: The influence of school-stage, gender, victimisation, appraisal, and emotion. *British Journal of Educational Psychology* 74 (3), 375–390.
- Ikonen, Merja (2006): Lasten vuorovaikutus ja leikki yhteisöllisyyden rakentajana. Teoksessa Kirsti Karila & Maarit Alasuutari & Maritta Hännikäinen & Anna Raija Nummenmaa & Helena Rasku-Puttonen (toim.) *Kasvatustuorovaikutus.* Tampere: Vastapaino, 149–165.
- James, Allison (1993): *Childhood Identities: Self and Social Relationships in the Experience of the Child.* Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Karhunen, Sanna & Pörhölä, Maili (2007): Koulukiusaamisen viestinnälliset piirteet: havaitsemisen ja tunnistamisen haasteita. Helsinki: Opetushallitus, Opettajien verkkopalvelu EDU.fi. [Http://www.edu.fi/yleisivistava_koulutus/hyvinvointi_koulussa/opilas_ja_opiskelijahuolto/erilaiset_ongelma_ja_kriisitilanteet/kiusaaminen_vakivalta_ja_hairinta/koulukiusaamisen_viestinnalliset_piirteet.](http://www.edu.fi/yleisivistava_koulutus/hyvinvointi_koulussa/opilas_ja_opiskelijahuolto/erilaiset_ongelma_ja_kriisitilanteet/kiusaaminen_vakivalta_ja_hairinta/koulukiusaamisen_viestinnalliset_piirteet) (Viitattu 1.7.2011.)
- Kaukiainen, Ari (2002): Onko aggressio ja kiusaaminen aina sosiaalisen kompetenssin puutetta? *Psykologia* 37 (2), 115–123.
- Kauppinen, Laura (2002): Kouluiän aggressiivinen käyttäytyminen: puutteet taidoissa käsitellä sosiaalista tietoa. *Psykologia* 37 (2), 93–100.
- Kirves, Laura & Stoor-Grenner, Maria (2010): *Kiusaavatko pienetkin lapset?* Helsinki: Mannerheimin Lastensuojeluliitto, Folkhälsan.
- Kochenderfer-Ladd, Becky (2003): Identification of Aggressive and Asocial Victims and the Stability of Their Peer Victimization. *Merrill-Palmer Quarterly* 49 (4), 401–425.
- Kronqvist, Eeva-Liisa (2006): Pienten lasten yhteistointiminta ja sen sosiaalinen dynamiikka. Teoksessa Kirsti Karila & Maarit Alasuutari & Maritta Hänninen & Anna Raija Nummenmaa & Helena Rasku-Puttonen (toim.) *Kasvatustuorovaikutus.* Tampere: Vastapaino, 166–182.
- Laaksonen, Vilja (2010): Lasten vuorovaikutustaidot tutkimuksen kohteena. Teoksessa Tarja Valkonen & Marko Siitonen & Maarit Valo (toim.) *Prologi, Puheviestinnän vuosikirja 2010.* Jyväskylä: Prologos, 6–24.
- Ladd, Gary W. & Kochenderfer, Becky J. (1996): LinkAges between Friendship and Adjustment during Early School Transitions. Teoksessa William M. Bukowski & Andrew F. Newcomb & Willard W. Hartup (toim.) *The Company They Keep: Friendship in childhood and adolescence.* Cambridge: Cambridge University Press, 322–345.
- Laine, Kaarina (1998): Alkaako toveripiiristä syrjäytyminen jo päiväkodissa? Kasvatus: Suomen Kasvatustieteelli-

- nen Aikakauskirja 29 (5), 491–500.
- Laine, Kaarina (2002): Lapsi syrjäytymiskehässä. Teoksessa Kaarina Laine & Marita Neitola (toim.) Lasten syrjäytyminen päiväkodin vertaisryhmästä. Kasvatusalan tutkimuksia, 95–100.
- Lansdown, Gerison (2010): The Realization of Children's Participation Rights: Critical reflections. Teoksessa Barry Percy-Smith & Nigel Thomas (toim.) *A Handbook of Children and Young People's Participation*. London: Routledge, 11–23.
- Lehtinen, Anja-Riitta (2009a): Lapsen toimijoina päiväkodin vertaisuuhteissa. Teoksessa Leena Alanen & Kirsti Karila (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Tampere: Vastapaino, 138–155.
- Lehtinen, Anja-Riitta (2009b): Lasten toiminta, toimintaresurssit ja toimijuus päiväkotiympäristössä. Teoksessa Leena Alanen & Kirsti Karila (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Tampere: Vastapaino, 89–114.
- McConnell, Scott R. & Odom, Samuel L. (1999): A Multi-measure Performance-Based Assessment of Social Competence in Young Children with Disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education* 19 (2), 67–74.
- Monks, Claire P. & Smith, Peter K. & Swettenham, John (2003): Aggressors, Victims, and Defenders in Preschool: Peer, self-, and teacher reports. *Merrill-Palmer Quarterly* 49 (4), 453–469.
- Most, Tova & Al-Yagon, Michal & Tur-Kaspa, Hana & Margalit, Malka (2000): Phonological Awareness, Peer Nominations, and Social Competence among Preschool Children at Risk for Developing Learning Disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 47 (1), 89–105.
- Newcomb, Andrew F. & Bagwell, Catherine L. (1996): The Development Significance of Children's Friendship Relations. Teoksessa William M. Bukowski & Andrew F. Newcomb & Willard W. Hartup (toim.) *Friendship in Childhood and Adolescence*. Cambridge: Cambridge University Press, 289–321.
- Newcomb, Andrew F. & Bukowski, William M. & Pattee, Linda (1993): Children's Peer Relations: A meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status. *Psychological Bulletin* 113 (1), 99–128.
- Odom, Samuel L. & Zercher, Craig & Li, Shouming & Marquart, Jules M. & Sandall, Susan & Brown, William H. (2006): Social Acceptance and Rejection of Preschool Children with Disabilities: A mixed-method analysis. *Journal of Educational Psychology* 98 (4), 807–823.
- Poikkeus, Anna-Maija (2008): Lasten toverisuhteet ja sosiaaliset taidot. Teoksessa Paula Lyytinen & Mikko Korkiakangas & Heikki Lyytinen (toim.) *Näkökulmia kehitypsykologiaan: Kehitys kontekstissaan*. Helsinki: WSOY, 122–137.
- Pörhölä, Maili (2008): Koulukiusaaminen nuoren hyvinvointia uhkaavana tekijänä: miten käy kiusatun ja kiusaajan vertaisuuhteille? Teoksessa Minna Autio, Kirsi Eräranta & Sami Myllyniemi (toim.) *Polarisoitunut nuoruus? Nuorten elinolut -vuosikirja 2008*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, Nuorisosaian neuvottelukunta & Stakes, 94–104.
- Rainivaara, Sini & Karhunen, Sanna (2007): Näkökulmia koulun ja työpaikan kiusaamissuhteisiin. Teoksessa Tuula-Riitta Välikoski, Emma Kostainen, Ella Kyllönen & Leena Mikkola (toim.) *Prologi, Puheviestinnän vuosikirja 2006*. Jyväskylä: Prologos, 8–40.
- Rose-Krasnor, Linda & Denham, Susanne (2009): Social-Emotional Competence in Early Childhood. Teoksessa Kenneth H. Rubin, William M. Bukowski & Brett Laursen (toim.) *Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups*. New York, NY: Guilford, 162–179.
- Ross, Hildy & Howe, Nina (2009): Family Influences on Children's Peer Relationships. Teoksessa Kenneth H. Rubin, William M. Bukowski & Brett Laursen (toim.) *Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups*. New York, NY: Guilford, 508–530.
- Rubin, Rebecca B. (1990): Communication Competence. Teoksessa Gerald M. Phillips & Julia T. Wood (toim.) *Speech Communication: Essays to commemorate the 75th anniversary of the Speech Communication Association*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press, 94–129.
- Salmivalli, Christina & Peets, Kätlin (2009): Bullies, Victims, and Bully-Victim Relationship in Middle Childhood and Early Adolescence. Teoksessa Kenneth H. Rubin, William M. Bukowski & Brett Laursen (toim.) *Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups*. New York, NY: Guilford, 322–360.
- Smith, Peter K., Cowie, Helen & Blades, Mark (2003): *Understanding Children's Development*. 4. uusittu painos. Oxford: Blackwell.
- Solberg, Mona E., Olweus, Dan & Endresen, Inger M. (2007): Bullies and Victims at School: Are they the same pupils? *British Journal of Educational Psychology* 77 (2), 441–464.
- Sotkasiira, Tiina, Haikkola, Lotta & Horelli, Liisa (2010): Building towards Effective Participation: A learning-based network approach to youth participation. Teoksessa Barry Percy-Smith & Nigel Thomas (toim.) *A Handbook of Children and Young People's Participation*. London: Routledge, 174–183.
- SunWolf (2008): *Peer Groups: Expanding our study of small group communication*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Timler, GERALYN R., Vogler-Elias, Dawn & McGill, K. Fay (2007): *Strategies for Promoting Generalization of Social Communication Skills in Preschoolers and*

- School-Aged Children. Topics in Language Disorders 27 (2), 167–181.
- Vandiver, Trish (2001): Children's Social Competence, Academic Competence, and Aggressiveness as Related to Ability to Make Judgments of Fairness. Psychological Reports 89 (1), 111–121.
- Vaughn, Brian E., Azria, Muriel R., Krzysik, Lisa, Caya, Lisa R., Bost, Kelly, K., Newell, Wanda & Kazura, Kerry L. (2000): Friendship and Social Competence in a Sample of Preschool Children Attending Head Start. Developmental Psychology 36 (3), 326–338.
- Wolke, Dieter, Woods, Sarah, Bloomfield, Linda & Karstadt, Lyn (2000): The Association between Direct and Relational Bullying and Behaviour Problems among Primary School Children. Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines 41 (8), 989–1002.
- YK:n lapsen oikeuksien sopimus (1989): [Http://www.unicef.fi/files/unicef/pdf/Lasten_oik_sopimus.pdf](http://www.unicef.fi/files/unicef/pdf/Lasten_oik_sopimus.pdf). (Viitattu 15.7.2011.)

Liite 1. Tutkimusaineisto

Artikkeli	Tyyppi	Ikä	Näkökulma			Käsite****
			Vertaiset	Taidot	Haasteet	
Alsaker & Nägele 2008	e*	5–7	x		x	Kiusaaminen (K)
Bierman & Powers 2009	t**		x	x	x	Interventio (ITT)
Côté ym. 2007	e	2–8 ***	(x)	(x)	x	Fyysinen ja relationaalinen aggressio (A)
Crick & Casas 1999	e	3–5	x		x	Vertaiskiusaamisen fyysiset ja relationaaliset piirteet (K)
Dodge ym. 2003	e	6–8, 10–12, 5–8***	x	x	x	Vertaisten torjunta, aggressiivinen käyttäytyminen, sosiaalinen kompetenssi (HT/A/ST)
Gagnon & Nagle 2004	e	4	x	x	x	Sosiaalinen kompetenssi (ST)
Garandau & Cillessen 2006	t		x	x	x	Epäsuora, näkymätön ja näkyvä aggressio (A)
Gasser & Keller 2009	e	6–10	x	x	x	Kiusaaja, kiusaaja-uhri, kiusattu ja prososiaalinen lapsi (K)
Hamarus & Kaikkonen 2008	e	13–15	x		x	Kiusaaminen (K)
Hunter & Boyle & Warden 2004	e	9–14	x		x	Vertaisaggressio, kiusaaminen ja avun etsiminen (A/K/ITT)
Karhunen & Pörhölä 2007	t/e		x		x	Suora ja epäsuora kiusaaminen (K)
Kauppinen 2002	t		x	x	x	Aggressiivinen käyttäytyminen, sosiaaliset taidot (A/ST)
Kochenderfer-Ladd 2003	e	6–9***	x		x	Vertaiskiusaaminen, kiusatun identifiointi (K)
Laine 1998	t		x	x	x	Syrjäytyminen (SSV)
Laine 2002	t		x	x	x	Torjunta, kiusaaminen, syrjään vetäytyminen (HT/K/SSV)
McConnell & Odom 1999	e	3–5	x	x	x	Sosiaalinen kompetenssi (ST)
Monks & Smith & Wettenham 2003	e	4–5	x		x	Hyökkääjä, kiusatut, puolustajat (K/A)
Most ym. 2000	e	5–6	x	x	x	Sosiaalinen kompetenssi (ST/ITT)
Odom ym. 2006	e	3–5	x	x	x	Sosiaalinen hyväksyntä ja torjunta (HT)
Pörhölä 2008	e	13–16	x		x	Vertaissuhde, kiusaaminen (K)
Rainvaara & Karhunen 2006	t		x		x	Kiusaamissuhde (K)
Rose-Krasnor & Denham 2009	t/(e)		x	x		Sosio-emotionaalinen kompetenssi (ST)
Salmivalli & Peets 2009	t		x		x	Vertaiskiusaaminen (K)
Solberg & Olweus & Endersen 2007	e	10–16	(x)		x	Kiusaajat, kiusatut ja kiusaaja-uhrit (K)
Timler & Vogler-Elias & McGill 2007	e		x	x	x	Sosiaalisten taitojen tukeminen (ITT)
Vandiver 2001	e	9–13	x	x	x	Akateeminen ja sosiaalinen kompetenssi, aggressiivisuus (ST/A)
Vaughn ym. 2000	e	3–4***	x	x		Ystävyyys ja sosiaalinen kompetenssi (ST)
Wolke ym. 2000	e	6–9	x		x	Suora ja relationaalinen kiusaaminen (K)

* Empiirinen tutkimus;

** Teoreettinen tutkimus;

*** Seurantatutkimus;

**** Lyhenteet: kiusaaminen (K), aggressiivinen käyttäytyminen (A), sosiaaliset taidot (ST), interventio/ taitojen tukeminen (ITT), hyväksyntä/ torjunta (HT), syrjäytyminen/syrjään vetäytyminen (SSV)

V

LASTEN VERTAISUHDETAITOJEN JA KIUSAAMISPROSESS- SIEN ARVIOINTI: TYÖKALUJA VERTAISUHDETAITOJEN SYSTEMAATTISEEN TUKEMISEEN

by

Vilja Laaksonen, painossa

Ilmestyy ruotsinkielisenä käännöksenä nimellä *Bedömning av barns samspel-
färdigheter och roller i en mobbningsituation*

Kompisväskan – ett inspirationsmaterial för att jobba mobbningsförebyggande
bland småbarn

Reproduced with kind permission by Folkhälsan.

Vilja Laaksonen

LASTEN VERTAISUHDETAITOJEN JA KIUSAAMISPROSESSIEN ARVIOINTI

Työkaluja vertaissuhdetaitojen systemaattiseen tukemiseen

Lapsi tarvitsee erilaisia vuorovaikutustaitoja päiväkodin vertaisryhmässä. Toisten lasten huomioiminen, leikin ylläpitäminen ja ristiriitojen selvittäminen ovat taitoja, joita opitaan ja omaksutaan vertaisten parissa. Tässä luvussa kuvataan, miten vertaissuhdetaidot ovat yhdessä lapsen rooliin kiusaamisprosesseissa ja miten lasten vertaissuhdetaitojen arviointi olisi hyvä toteuttaa. Tavoitteena on tarjota sekä opettajille että vanhemmille työkaluja vertaissuhdetaitojen systemaattiseen tukemiseen. On hyvä korostaa, ettei vertaissuhdetaitojen arvioinnissa ole kyse lapsen tai hänen persoonansa arvottamisesta. Lapsen tasapainoisen kehityksen tukeminen lähtee siitä, että tunnustetaan lapsen vahvuudet samoin kuin ne alueet, joissa lapsi tarvitsee erityistä tukea. Näin lapsi kohdataan omana ainutlaatuisena itsenään. Luvussa esitetyt tulokset ja havainnot pohjaavat empiiriseen aineistoon, joka on kerätty viidestä päiväkodista havainnoimalla ja haastattelemalla lapsia ($N = 72$) sekä tutkija-arvioijan ja opettaja-arvioijien täyttämien arviointilomakkeiden avulla. Tutkimusprosessin aikana kehitetyt ja hiotut arviointityökalut esitetään liitteessä 1 ja 2.

Tutkimustuloksia lasten vertaissuhdetaidoista ja niiden yhteydestä kiusaamiseen

Lasten vertaissuhdetaidot voidaan jakaa neljään osa-alueeseen, jotka lapset hallitsevat vaihtelevasti: tilanteenmukaisen vuorovaikutuskäyttäytymisen taidot, vuorovaikutuksen ylläpitämisen ja vertaisten tukemisen taidot, vuorovaikutukseen liittymisen taidot sekä toisten huomioonottamisen taidot (Laaksonen & Pörhölä a). Lasten vertaissuhdetaitojen ja kiusaamisen välisen yhteyden tarkastelu osoitti, että kiusaajilla, kiusatuilla ja kiusaaja-uhreilla on huomattavia puutteita vertaissuhdetaidoissa. Kiusaajien, kiusattujen ja kiusaaja-uhrien vertaissuhdetaidot arvioitiin tyypillisesti kohtalaisiksi, kun taas kiusaamistilanteiden ulkopuolelle jäävien lasten vertaissuhdetaidot arviointiin hyvälle tasolle. Erot ryhmien välillä olivat merkitseviä. Tulosten perusteella kiusaajiksi luokitelluilla lapsilla oli haasteita etenkin toisten huomioon ottamisen taidoissa, kiusatuilla oli vaikeuksia vuorovaikutukseen liittymisen taidoissa ja kiusaaja-uhrit eivät puolestaan hallinneet vuorovaikutuksen ylläpitämisen ja vertaisten tukemisen taitoja. Nämä erot näkyivät myös lasten ja opettajien kuvauksissa, joissa esimerkiksi kiusaajille tyypillistä vuorovaikutuskäyttäytymistä kuvattiin *määrääväksi ja muita syrjiväksi*. Kiusattujen vuorovaikutuskäyttäytymistä kuvattiin puolestaan *syrjäänvetäytyväksi ja kyvyttömäksi puolustautumaan*, kun taas kiusaaja-uhreille tyypillinen vuorovaikutuskäyttäytyminen tyypiteltiin *häiritsevän ja aggressiivisen* alle. (Laaksonen & Pörhölä b.) On mahdollista, että osallisuus kiu-

saamistilanteissa entisestään vaikeuttaa vertaissuhdetaitojen tasapainoista kehitystä.

Lasten vertaissuhteissa esiintyvistä kiusaamisesta on yhä vähän tutkimustietoa (Alsaker & Nägele 2008). Kouluikäisten ja aikuisten parissa tehdyt tutkimukset kuitenkin osoittavat, että kiusaamisroolit ovat suhteellisen pysyviä (Pellegriini & Bartini 2000; Pörhölä 2011). Jos lapsi jää vertaisryhmän ulkopuolelle esimerkiksi kiusaamisen takia, on hänellä yhä vähemmän mahdollisuuksia harjoitella vertaissuhteiden luomiseen ja niiden ylläpitämiseen tarvittavia taitoja. Riskinä on, että kiusaamis- ja syrjäytymiskierre seuraa lasta päiväkodista alakouluun ja vaikeuttaa uusien ihmissuhteiden luomista myös myöhemmin elämässä (Pörhölä 2011). Lasten vertaissuhdetaitojen tutkiminen auttaa tunnistamaan esimerkiksi kiusaamisen ja syrjäytymisen riskitekijät sellaisesta näkökulmasta, johon esi- ja perusopetuksella voitaisiin vaikuttaa. Koska lasten vertaissuhdetaidot ovat opittavissa, niiden tasapainoista kehitystä voidaan tukea opetuksen avulla. Näin vertaisryhmästä syrjäytymistä voitaisiin ehkäistä kiinnittämällä erityistä huomiota vertaissuhdetaitojen vahvistamiseen.

Lasten vertaissuhdetaitojen arviointi

On tärkeää, että opetushenkilökunnalla on mahdollisuuksia arvioida lasten vertaissuhdetaitoja päiväkodin arjessa. Arvioinnin tuottamaa tietoa voidaan hyödyntää vertaissuhdetaitojen vahvistamisessa jo ennen kouluikää. Jotta päiväkodin henkilökunta voi systemaattisesti tukea lapsen vertaissuhdetaitojen kehitystä, on heillä oltava työkaluja vertaissuhdetaitojen arviointiin. Tätä tarkoitusta varten kehitetty *Lapsen vertaissuhdetaitojen arviointi* -työkalu on esitetty liitteessä 1. Arvioinnin työkalu on suunniteltu etenkin lastentarhanopettajien ja muun päiväkodin henkilökunnan käyttöön ja se sopii noin 4–8-vuotiaiden lasten vertaissuhdetaitojen arviointiin. Työkalu on jaettu neljään osaan, joista kukin mittaa yhtä vertaissuhdetaitojen osa-aluetta neljällä väittämällä.

Työkalun käyttöohjeet

Osiassa yksi arvioidaan lapsen tilanteenmukaisen vuorovaikutuskäyttäytymisen taitoja. Väittämät mittaavat viestinnän tarkoituksenmukaisuutta yleisellä tasolla (1.1 ja 1.2) sekä vuorovaikutuksen prosessien ja dynamiikan ymmärtämistä (1.3 ja 1.4). Tilanteessa tarkoituksenmukaista viestintää voi arvioida esimerkiksi tarkoituksenmukaisen äänenvoimakkuuden (esim. puhuuko lapsi sopivalla äänenvoimakkuudella vai meneekö vuorovaikutus innostuessa tai ärsyyntyessä heti huutamiseksi), käytetyn kielen (esim. huomioiko lapsi itkevän tai herkässä mielentilassa olevan vertaisen) sekä tilanteen huomioimisen avulla (esim. leikkitalanteen ja opetustuokion ero). Vuorovaikutuksen prosessien ja dynamiikan ymmärtämistä voi puolestaan havainnoida esimerkiksi kiinnittämällä huomiota siihen, että lapsi osaa odottaa omaa vuoroaan pari- ja ryhmäkeskustelussa, antaa tilaa muille lapsille ja pystyy keskittymään yhteen leikkiin kerrallaan. Arvioinnissa voi myös kiinnittää huomiota siihen, että lapsi osaa odottaa vuoroaan esimerkiksi ruokalassa tai pukeutumistilanteessa.

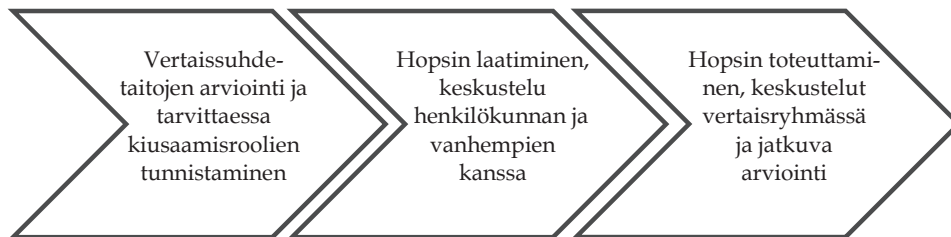
Toisessa osiossa arvioidaan lapsen vuorovaikutuksen ylläpitämisen ja vertaisten tukemisen taitoja. Ensimmäinen väittämä mittaa lapsen kykyä ja halukkuutta antaa tukea toisille lapsille (2.1) ja toinen selvittää lapsen kykyä hallita konflikteja ja sovitella (2.2). Näissä molemmissa on olennaista toiminnan oma-aloitteisuus: lapsi itse tunnistaa toisen lapsen tunnetilan ja reagoi siihen parhaaksi katsomallaan tavalla. Sovittelua voi arvioida myös tarkkailemalla, pyytääkö lapsi oma-aloitteisesti anteeksi tai osoittaako hän muulla tavalla olevansa pahoillaan. Lapsen kykyä ja halukkuutta toisten kannustamiseen (2.3) voi arvioida esimerkiksi siitä, rohkaiseeko lapsi kaveria kokeilemaan uutta asiaa tai kysyykö hän hiljaisen toverin mielipidettä leikin kulusta. Neljäs väittämä mittaa lapsen taitoja antaa ja vastaanottaa palautetta (2.4): kuunteleeko lapsi, jos leikkikaveri haluaa viedä leikkiä eri suuntaan tai osaako hän itse sanoa, ettei esimerkiksi aina haluaisi olla kotileikissä lemmikkieläimenä. Lapsen kykyä antaa palautetta voidaan arvioida myös siitä näkökulmasta, tuoko lapsi uusia ideoita meneillään olevaan leikkiin tai kertooko hän mietteitään opetustuokioiden aikana. Kaikki tämän osa-alueen väittämät mittaavat lapsen kykyä ylläpitää vuorovaikutussuhteita vertaisiinsa. Väittämässä korostetaan oma-aloitteisuutta, aktiivisuutta ja osallistumista, koska vastavuoroisen ja kannustavan kaverisuhteen ylläpitäminen ei tarkoita vetäytymistä ja toisten ehtojen hyväksymistä. On myös hyvä muistaa, ettei konflikti itsessään ole haitallinen asia. On tärkeää, että lapsi oppii turvallisessa ympäristössä a) hyväksymään sen, että vertaissuhteissa on aina ristiriitoja, b) toimimaan ristiriitatilanteessa ja c) sopimaan mahdolliset ristiriitatilanteet.

Osiassa kolme mitataan vuorovaikutukseen liittymisen taitoja. Tähän osioon sisältyvät sekä interpersonaalinen aloitteellisuus että kyky mennä mukaan ryhmän toimintaan (3.1). Väittämässä korostetaan oma-aloitteellisuutta, jotta lapsi saa myönteisiä kokemuksia vapaaehtoisesta osallistumisesta. Jos lapsi pääsee onnistuneesti ja oma-aloitteisesti mukaan vertaisryhmän toimintaan, lapsi saa sekä myönteisiä kokemuksia että tietoa siitä, miten toimimalla pääsee mukaan meneillään olevaan leikkiin. Jos lapsi pääsee tuetusti mukaan vertaisryhmän toimintaan (esim. vastuussa oleva opettaja vie lapsen valmiiseen leikki-ryhmään), lapsi ei saa kokemuksia oma-aloitteisesta osallistumisesta. Seuraavassa väittämässä korostetaan kykyä ja halukkuutta lähestyä myös muita kuin omia parhaita kavereita (3.2). On tärkeää, että lapsi harjoittelee sekä interpersonaalista vuorovaikutusta että ryhmätilanteita myös muiden kuin tuttujen lasten kanssa. Seuraavissa väittämässä tarkastellaan lapsen suhtautumista muiden aloitteellisuuteen ja osallistumiseen (3.3) sekä lapsen kykyä saavuttaa omia tavoitteitaan pari- ja ryhmätoiminnassa (3.4). Lapsen myönteistä suhtautumista muiden aloitteellisuuteen voi arvioida esimerkiksi siten, miten lapsi hyväksyy tai kieltäytyy toisten kutsusta leikkiä (esim. vastaako leikkikutsuun positiivisesti tai ehdottaako uutta vaihtoehtoa, jos ei pysty irrottautumaan meneillään olevasta toiminnasta). Tavoitteiden saavuttamisen arvioiminen on myös tärkeää ja se edellyttää, että lasten välistä toimintaa voi seurata pidemmän aikaa sivusta (esim. luovuttaako lapsi heti, jos leikkikaveri ei hyväksy lapsen ehdotusta).

Neljännessä osiossa arvioidaan lapsen kykyä ja halukkuutta ottaa toiset lapset huomioon. Väittämässä yksi (4.1) voi esimerkiksi kiinnittää huomiota siihen, huomioiko lapsi toiset lapset yleisellä tasolla (esim. leikkii tilanteen tullessa kaikkien kanssa) tai ohjattujen opetustuokioiden aikana (esim. kohdistaa puheenvuorot kaikille tasaveroisesti). Toisessa väittämässä (4.2) selvitetään lapsen kykyä kompromisseihin (esim. leikkilanteessa pyritään löytämään kaikkia miellyttävä vaihtoehto). Kolmannessa ja neljännessä väittämässä arvioidaan sitä, välttääkö lapsi satuttamasta tai loukkaamasta toisia lapsia (4.3) ja onko lapsi ystävällinen toisille lapsille (4.4). Arvioinnissa voi kiinnittää huomiota esimerkiksi siihen, onko loukkaaminen tai satuttaminen tahallista tai onko lapsi tyyppillisesti ystävällinen kaikkia ryhmäläisiä kohtaan.

Vertaissuhdetaitojen tukeminen ja kiusaamisen ehkäiseminen

Vertaissuhdetaitojen tasosta ja kiusaamisesta saadun tutkimustiedon yhdistäminen lisää ymmärrystä monisäikeisestä kiusaamisilmiöstä. Kiusaamisilmiön havaitseminen voi kuitenkin olla haastavaa opettajille ja vanhemmille, mikä saattaa pitkittää kiusaamista. Kiusaamisroolien varhainen tunnistaminen tukee kiusaamiseen puuttumista, ja lasten kiusaamiskäyttäytymisen arvioimisesta olisi hyötyä etenkin niissä lapsiryhmissä joissa havaitaan tai epäillään esiintyvän kiusaamista. Kiusaamisprosessien arvioinnin tukena voi hyödyntää *Lapsen käyttäytyminen kiusaamisprosesseissa* -työkalua, joka on esitetty liitteessä 2. Tavoitteena on, että lapsen vertaissuhdetaitojen arvioinnista ja kiusaamiskäyttäytymisen tunnistamisesta saatu tieto tukee lapsen henkilökohtaisen opetussuunnitelman laatimista. Näin vertaissuhdetaitojen tarvelähtöisellä harjoittelulla voidaan tukea näiden taitojen tasapainoista kehitystä ja siten sekä vahvistaa lapsen toimijuutta että ehkäistä kiusaamista. Lasten vertaissuhdetaitojen systemaattisen kehityksen malli on esitetty kuviossa 1.



Kuvio 1. Lasten vertaissuhdetaitojen systemaattinen tukeminen

Vertaissuhdetaitojen tasapainoisen kehityksen tukemisen näkökulmasta arvioinnissa on hyvä kiinnittää huomiota systemaattisuuteen ja tarkoituksenmukaisuuteen. Parhaassa tapauksessa opetushenkilökunta saisi yhdelle viikolle lisäresursseja niin, että jokaisen ryhmän vastuuopettaja voisi toimia sivustaseuraajana yhden päivän ajan. Näin opettaja voisi tarkkailla omaa lapsiryhmäänsä (esim. 6–10 lasta) ilman vetovastuuta arkirutiineista. Esimerkiksi sovit-

telun ja omien tavoitteiden saavuttamisen arviointi edellyttää, että opettaja voi seurata lasten välistä vuorovaikutusta pidemmän aikaa yhtäjaksoisesti. Kun yksityiskohtainen arviointi on tehty syksyllä, on opettajan helppo seurata lapsen vertaissuhdetaitojen kehitystä läpi vuoden. Tarkoituksena on, että arviointia varten tarjotaan tehokkaita työkaluja, jotka eivät kuitenkaan kuormita arkea. Lapsen vertaissuhdetaitojen kehitystä voisi alkukartoituksen jälkeen seurata esimerkiksi kuukausittain, jolloin lapsen henkilökohtaisessa opetussuunnitelmassa nostetaan aina yksi tai kaksi vertaissuhdetaitojen osa-alueita harjoitteluun kerrallaan.

Kun lapsen vertaissuhdetaitojen taso on arvioitu, on tuloksista hyvä keskustella sekä henkilökunnan että lapsen vanhempien kanssa. Esimerkiksi päiväkodissa keskustelun voisi ajoittaa syksyisen vasu-keskustelun yhteyteen. Keskustelu vanhempien kanssa on hyvä toteuttaa esimerkiksi alkuviikosta, jolloin vanhemmat voivat palata keskustelun teemoihin seuraavien päivien aikana ilman viikonlopun tuomaa taukoa. Kun tietoa jaetaan avoimesti puolin toisin, voivat kaikki lapsen elämässä olevat aikuiset omalla panoksellaan tukea lapsen vertaissuhdetaitojen tasapainoista kehitystä. On tärkeää, että kaikki lapsen kanssa toimivat aikuiset ymmärtävät vertaisryhmän dynamiikan ja lasten yksilölliset tarpeet. Taitoja ei voi oppia lapsen puolesta, mutta lapselle voi tarjota tilaisuuksia harjoitella näitä taitoja. Opettaja ja vanhempi voi toimia näissä tilanteissa keskustelijana ja kannustajana, itsenäisyyden tukijana ja harjoittelumahdollisuuksien tarjoaja sekä tukena ja turvana.

Ei kuitenkaan ole tarkoituksenmukaista, että arvioinnin työkalu esitetään sellaisenaan lapsen vanhemmille. Sen sijaan arvioinnin tulokset olisi hyvä koota neljän vertaissuhdetaitojen osa-alueen pohjalta ja nostaa esiin 1–2 lapsen erityistä vahvuutta vertaissuhteissa ja 1–2 kohdetta, joiden harjoitteluun tullaan kiinnittämään huomioita esimerkiksi seuraavan kuukauden aikana. Palautteen antamisessa on hyvä lähteä yleiseltä tasolta (esim. miten lapsella menee päiväkodissa) ja edetä muutamaan valittuun yksityiskohtaan (esim. vertaissuhdetaitojen vahvuudet ja harjoiteltavat asiat). Samalla vanhemmille voi tarjota tietoa, miten näiden taitojen harjoitteluun voi panostaa myös kotona. Yhtäläillä vanhemmat voivat kertoa opettajille, mitä lapsi parhaillaan opettelee kotona. On tärkeää, että keskustelu on vuorovaikutteinen ja fokus säilyy lapsen yksilöllisessä kehityksessä. Näin esimerkiksi päiväkodin henkilökunta ja vanhemmat voivat toimia yhtenä rintamana lapsen kasvun ja kehityksen tukena. Kun vanhempien kanssa puhutaan lapsen vertaissuhdetaitojen arvioinnista, on hyvä korostaa, että arvioinnin tarkoitus on tukea – ei stigmatisoida. Vertaissuhdetaitoja, kuten vuorovaikutustaitoja ylipäättään, on mahdollista oppia harjoittelemalla. Siksi on tärkeää kiinnittää huomiota näiden sosiaalisissa suhteissa äärimmäisen tärkeiden taitojen harjoitteluun jo varhaisessa vaiheessa. Keskustelussa on hyvä painottaa, että harjoittelussa edetään lapsen vahvuuksista ja yksilöllisestä kehityksestä käsin.

Myös lasten vertaisryhmässä tulisi käydä avointa keskustelua esimerkiksi vertaisten kanssa toimimisesta, leikkikavereiden huomioimisesta ja kiusaamisesta. Vertaissuhdetaitojen kehityksen tukemisessa on hyvä lähteä siitä, että

lapsi saa riittävästi palautetta omista vertaissuhdetaidoistaan. Lisäksi opettajan tai vanhemman on hyvä avata vuorovaikutusprosessien periaatteita ja vertaisryhmän dynamiikkaa. Viestintätilanteen purkaminen on tärkeää esimerkiksi silloin kun ryhmä torjuu lapsen puutteellisten leikkiin liittymisen taitojen vuoksi. Lapsen myönteisen minäkuvan muodostumisen takia on olennaista, että lapsi yhdistää torjunnan virheelliseen vuorovaikutukseen liittymistekniikkaan persoonansa sijaan. On myös syytä korostaa, että kiusaamisen ulkopuolella olevat lapset ovat osa vertaisryhmää, jossa sallitaan ja ylläpidetään kiusaamista (esim. Salmivalli 2010). Näin kiusaamisprosessien selvittelyssä pitäisi mahdollisuuksiensa mukaan huomioida aina koko vertaisryhmä.

Vertaissuhdetaitojen tukeminen päiväkodissa

Tilanteenmukaisen vuorovaikutuskäyttäytymisen taitojen kehittämisessä voi lähteä siitä, että antaa lapselle palautetta viestinnän tarkoituksenmukaisuudesta ja avaa vuorovaikutusprosessien dynamiikkaa (esim. vastavuoroisuuden ja yhteisten sääntöjen periaate). Näistä asioista on hyvä keskustella lapsen kanssa kahdestaan (esim. mikä on sopivaa ja mikä ei), minkä jälkeen samoista teemoista voi muistuttaa tarpeen tullen opetustilanteissa. Jos lapsen on vaikea sitoutua ryhmän toimintaan pitkäjänteisesti, voi lapselle antaa virikkeitä, jotka auttavat ylläpitämään sitoutumista.

Vuorovaikutuksen ylläpitämisen ja vertaisten tukemisen taitojen kehittämisessä on tärkeää avata lapselle, ettei konflikti ole automaattisesti huono asia. Ristiriidan selvittäminen jättää lapselle positiivisen kokemuksen, mikä auttaa kohtaamaan vastaavanlaisia tilanteita jatkossa. Konfliktitilanteen jälkeen olisi hyvä läpikäydä tilanne osallisten kanssa ja varmistaa, että kaikki ovat tyytyväisiä tilanteeseen ja ymmärtävät mitä on tapahtunut. Myös koko ryhmän tasolla tulisi keskustella tuen antamisesta (esim. miten tunnistaa toisten tunnetiloja ja miten reagoida niihin) sekä palautteen antamisesta ja sen vastaanottamisesta (esim. miten oma mielipide ilmaistaan tarkoituksenmukaisella tavalla).

Vuorovaikutukseen liittymisen taitojen kehittäminen lähtee lapsen kannustamisesta ja tilanteiden mahdollistamisesta. On hyvä muistaa, ettei tukeminen tarkoita puolesta tekemistä. Jos lapsi jää esimerkiksi leikin ulkopuolelle tai hänet viedään tuetusti leikkiin mukaan, ei lapsi pääse vahvistamaan kokemuksia oma-aloitteisesta osallistumisesta. Pieni lapsi tarvitsee vanhempien ja opettajien tukea, mutta myös kokemuksia vapaaehtoisesta osallistumisesta. Tukemisen ja auttamisen tasapaino on haastava asia, josta on hyvä keskustella myös vanhempien kanssa. Toisaalta myös toiset lapset voivat tukea vertaisten osallistumista. Siksi lasten kanssa olisi hyvä keskustella, kuinka toisten aloitteellisuuteen reagoidaan myönteisellä tavalla. Palautteen antaminen ja asioiden avaaminen lapselle ovat keskeisessä asemassa.

Toisten huomioimisen taitojen kehittäminen on hyvä aloittaa keskustelemalla vertaisryhmässä toisten huomioonottamisesta ja kiusaamisesta. On tärkeää, että lapset itse kertovat kokemuksistaan ja käsityksistään kiusaamisesta. Kiusaajalla ei välttämättä ole suoraa vahingoittamistarkoitusta (esim. Kaukiainen 2002), joten kiusaamisen seurauksien avaaminen (esim. miltä kiusaaminen

tuntuu kiusatusta) auttaa konkretisoimaan ja ymmärtämään oman toiminnan seurauksia. Lapsille voi myös avata kompromissien teon tärkeyttä. Tavoitteena on, että kannustava ja myönteinen palaute auttaa lapsia antamaan tilaa toisilleen niin henkisesti kuin fyysisestikin.

LÄHTEET

- Alsaker, F. D. & Nägele, C. 2008. Bullying in kindergarten and prevention. Teoksessa D. Pepler & W. Craig (toim.) Understanding and addressing bullying: an international perspective. Bloomington, IN: Authorhouse, 230-252.
- Kaukiainen, A. 2002. Onko aggressio ja kiusaaminen aina sosiaalisen kompetenssin puutetta? *Psykologia* 37 (2), 115-123.
- Laaksonen, V. & Pörhölä, M. (Arvioitava oleva käsikirjoitus, a). Composition, level, and individual variation of preschoolers' peer interaction skills.
- Laaksonen, V. & Pörhölä, M. (Arvioitava oleva käsikirjoitus, b). The significance of kindergartners' peer interaction skills in bullying processes.
- Pellegrini, A. & Bartini, M. 2000. A longitudinal study of bullying, victimization, and peer affiliation during the transition from primary school to middle school. *American Educational Research Journal* 37 (3), 699-725.
- Pörhölä, M. 2011. Kouluaikeisten kiusaamiskokemusten vaikutus nuorena aikuisiässä. Teoksessa K. Kunttu, A. Komulainen, K. Makkonen & P. Pynnönen (toim.) *Opiskeluterveys* Helsinki: Duodecim, 46-48.
- Salmivalli, C. 2010. Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior* 15 (2), 112-120.

Lapsen vertaissuhdetaitojen arviointi -työkalu

LIITE 1

Arvioija _____
 Lapsi ja ikä _____
 Ryhmäkoko _____

Työkalu on tarkoitettu etenkin päiväkodin henkilökunnan käyttöön noin 4-8-vuotiaiden lasten vertaissuhdetaitojen arviointiin. Arvioinnin tuottaman tiedon avulla voidaan tukea lapsen vertaissuhdetaitojen tasapainoista kehitystä lapsen yksilöllisistä tarpeista käsin.

Arvioi lapsen vuorovaikutustaitoja siitä näkökulmasta, miten ne näkyvät hänen käyttäytymisessään vertaisryhmässä. Käytä asteikkoa seuraavasti:

1 = lapsen pitää harjoitella taitoa, 2 = lapsi hallitsee taidon kohtalaisesti, 3 = lapsi hallitsee taidon hyvin, 4 = lapsi hallitsee taidon erittäin hyvin

1	Tilanteenmukaisen vuorovaikutuskäyttäytymisen taidot	1	2	3	4
1.1	Lapsi osaa viestiä toisten lasten kanssa tilanteeseen sopivalla tavalla.				
1.2	Lapsi osaa viestiä tarkoituksenmukaisella tavalla huomioiden vuorovaikutuskumppanin viestintätyylin ja mielentilan.				
1.3	Lapsi ymmärtää ja osaa noudattaa yhteisiä pelisääntöjä.				
1.4	Lapsi osaa sitoutua ryhmän toimintaan (esim. leikkiin) pitkäjänteisesti.				
2	Vuorovaikutuksen ylläpitämisen ja vertaisten tukemisen taidot	1	2	3	4
2.1	Lapsi osaa antaa tukea toisille lapsille oma-aloitteisesti.				
2.2	Lapsi osaa hallita konflikteja ja sovittaa oma-aloitteisesti.				
2.3	Lapsi rohkaisee ja kannustaa toisia lapsia esimerkiksi ryhmätoiminnassa.				
2.4	Lapsi osaa antaa ja vastaanottaa palautetta toisilta lapsilta.				
3	Vuorovaikutukseen liittymisen taidot	1	2	3	4
3.1	Lapsi osaa rakentavasti ja oma-aloitteisesti lähestyä muita lapsia ja mennä mukaan ryhmän toimintaan.				
3.2	Lapsi osaa lähestyä myös muita kuin omia parhaita kavereita.				
3.3	Lapsi suhtautuu muiden osallistumiseen myönteisellä tavalla.				
3.4	Lapsi pystyy sopivassa määrin saavuttamaan tavoitteitaan vertaisryhmässä.				
4	Toisten huomioon ottamisen taidot	1	2	3	4
4.1	Lapsi ottaa toiset lapset huomioon.				
4.2	Lapsi kykenee tekemään kompromisseja toisten lasten kanssa.				
4.3	Lapsi välttää loukkaamista tai satuttamista toisia lapsia.				
4.4	Lapsi on ystävällinen toisille lapsille.				

Muita huomioita lapsen vertaissuhteista tai käyttäytymisestä muiden lasten kanssa:

Arvioija _____

Lapsi ja ikä _____

Ryhmäkoko _____

Työkalu on tarkoitettu etenkin päiväkodin henkilökunnan käyttöön noin 4–8-vuotiaiden lasten kiusaamisprosessien arviointiin. Työkalua suositellaan käytettäväksi silloin, jos lapsiryhmässä epäillään esiintyvän kiusaamista tai ryhmässä on havaittu kiusaamista. Arvioinnin tuottaman tiedon avulla voidaan pyrkiä ehkäisemään kiusaamista ja vahvistamaan lapsen toimijuutta lapsen yksilöllisistä tarpeista käsin.

Miten kuvaisit lapsen roolia kiusaamistilanteissa?

Onko lapsi tyypillisesti (esim. viikoittain) osallisena kiusaamistilanteissa?

- Kyllä* *Ei* *En osaa sanoa*

Miten lapsi käyttäytyy tyypillisesti kiusaamistilanteissa? Valitse parhaiten lapsen käyttäytymistä kuvaava vaihtoehto.

- Lapsi kiusaa tai syrjii toisia.
 Lasta kiusataan tai syrjitään.
 Lapsi on molemmissa yllämainituissa rooleissa.
 Lapsi menee mukaan, jos toiset lapset kiusaavat.
 Lapsi pyrkii estämään kiusaamista.
 Lapsi seuraa kiusaamista sivusta.
 Lapsi ei osallistu kiusaamiseen.
 En osaa sanoa.

Muita huomioita lapsen vertaissuhteista tai käyttäytymisestä muiden lasten kanssa:
