LASTEN VIESTINTÄKÄYTTÄYTYMINEN JA VERTAISSUHTEET

Kirjallisuuskatsaus

Henna-Kaisa Laho

Puheviestinnän pro gradu -tutkielma

Kevät 2011

Viestintätieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta **HUMANISTINEN**	Laitos VIESTINTÄTIETEIDEN
Tekijä Henna-Kaisa Laho	
Työn nimi LASTEN VIESTINTÄKÄYTTÄYTYMINEN JA VERTAISSUHTEET Kirjallisuuskatsaus	
Oppiaine Puheviestintä	Työn laji Pro gradu -tutkielma
Aika Kevät 2011	Sivumäärä 121

Tiivistelmä

Tutkielma on kirjallisuuskatsaus, jossa perehdyttiin lasten viestintäkäyttäytymiseen sekä heidän vertaissuhteissaan ilmenevään vuorovaikutukseen. Tavoitteena oli löytää ja analysoida lasten viestintäkäyttäytymistä käsitteleviä tutkimuksia eri tieteenaloilta. Erityisesti haluttiin tarkastella lasten vertaissuhteita ja niissä ilmeneviä vuorovaikutusilmiöitä.

Lasten viestintäkäyttäytymistä on tutkittu runsaasti psykologian alalla. Lisäksi tutkimustietoa löytyi jonkin verran puheviestinnän, kasvatustieteen sekä sosiologian alalta. Kirjallisuuskatsaus on toteutettu noin 100 tieteellisen artikkelin tai tiivistelmän pohjalta.

Tutkielma osoitti, että lasten vanhemmilla on merkittävä rooli lasten vuorovaikutustaitojen kehittymisessä. Varhaisten vuorovaikutussuhteiden laatu on yhteydessä lasten myöhemmin muodostuvien vuorovaikutussuhteiden laatuun. Vuorovaikutustaitojen hallitseminen auttaa lasta rakentamaan tasapainoisia vertaissuhteita. Hyväksytyksi tuleminen vertaisten keskuudessa sekä vastavuoroiset ystävyyssuhteet tukevat lapsen tasapainoista kehitystä ja auttavat lasta suoriutumaan koulun sekä ympäröivän yhteiskunnan asettamista haasteista.

Lasten välinen vuorovaikutus tuottaa myös negatiivisia ilmiöitä. Toisinaan lapset käyttäytyvät aggressiivisesti vertaisiaan kohtaan, jättävät toiminnan ulkopuolelle tai kiusaavat muulla tavoin. Tällaiseen käyttäytymiseen voivat johtaa esimerkiksi puutteelliset vuorovaikutustaidot, vallan tavoittelu tai vaikuttamispyrkimykset vertaissuhteissa. Vertaistensa syrjinnän uhriksi joutunut lapsi kärsii asemastaan, mikä voi näkyä esimerkiksi heikkona koulumenestyksenä, masentuneisuutena tai yksinäisyytenä.

Lasten vuorovaikutustaitoja voidaan kehittää ohjaamisen ja harjoittelemisen avulla. Ohjaamisen ja harjoittelemisen on todettu muun muassa lisäävän lasten vuorovaikutusta edistävää käyttäytymistä sekä rakentavien konfliktinratkaisukeinojen käyttämistä. Lisäksi aggressiivisen käyttäytymisen on todettu vähentyneen lasten saaman ohjauksen ja harjoittelemisen myötä. Kirjallisuuskatsaus toi esille tarpeen tutkia lisää lasten viestintäkäyttäytymistä sekä heidän vertaissuhteissaan ilmenevää vuorovaikutusta.

Asiasanat

Lapset, puheviestintä, vuorovaikutustaidot, vertaissuhteet, ystävyyssuhteet

Säilytyspaikka

Jyväskylän yliopisto / Jyväskylän yliopiston kirjasto

Muita tietoja

SISÄLLYS

1 JOHDANTO 5

2 TUTKIELMAN TAVOITTEET JA TOTEUTUS 7
2.1 Tutkielman tavoitteet 7
2.2 Tutkielman aineisto 8
2.2.1 Kirjallisuushaku 8
2.2.2 Aineiston rajaus 10
2.2.3 Aineiston analysointi ja jaottelu 13

3 LASTEN VIESTINTÄKÄYTTÄYTYMINEN JA VERTAISSUHTEET TUTKIMUSKOHTEENA 15

4 LASTEN VUOROVAIKUTUSSUHTEET 19
4.1 Vanhempien merkitys vuorovaikutussuhteiden kehittymisessä 19
4.1.1 Vanhemman ja lapsen välinen kiintymyssuhde 19
4.1.2 Vanhempien ja lapsen välisen vuorovaikutussuhteen yhteys lapsen vertaissuhteisiin 21
4.1.3 Vanhempien keskinäisen suhteen yhteys lapsen vertaissuhteisiin 24
4.1.4 Vanhempien ystävyyssuhteiden yhteys lapsen vertaissuhteisiin 25
4.2 Vertaissuhteet 26
4.2.1 Suosio vertaissuhteissa 27
4.2.2 Torjuminen vertaissuhteissa 31
4.3 Ystävyyssuhteet 40
4.3.1 Ystävyyden määrittelyä 40
4.3.2 Ystävyyssuhteet eri ikäkausina 42
4.3.3 Ystävyyssuhteen syntyyn ja laatuun vaikuttavia tekijöitä 50
4.3.4 Paras ystävyyssuhde 54
4.3.5 Ystävyyssuhteiden yhteys lapsen koulusopeutumiseen 55

5 VIESTINTÄKÄYTTÄYTYMINEN VERTAISSUHTEISSA 61
5.1 Sosiaalinen tuki 61
5.1.1 Sosiaalisen tuen määrittelyä 61
5.1.2 Lapsi sosiaalisen tuen saajana 62
5.1.3 Lapsi sosiaalisen tuen antajana 63
5.1.4 Koulu ja luokka sosiaalisen tuen lähteinä 65
5.2 Valta ja vaikuttaminen 67
5.2.1 Lapset vallankäyttäjinä 68
5.2.2 Lapset neuvottelijoina 70
5.2.3 Valta-asematavoitteiden yhteys koulusopeutumiseen 73
5.3 Konfliktit vuorovaikutussuhteissa 74
5.4 Kiusaaminen 79
5.4.1 Koulukiusaaminen 79
5.4.2 Miksi kiusaamista esiintyy? 80
5.4.3 Kiusaamisen muodot 82
5.4.4 Kiusaamissuhde ja sen osapuolet 82
5.5 Vuorovaikutustaitojen kehittyminen 86
5.5.1 Ohjaamisen merkitys vuorovaikutustaitojen oppimisessa 86
5.5.3 Ohjaamisen merkitys konfliktinhallintataitojen oppimisessa 94
5.5.4 Kiusaamiseen ja aggressiivisuuteen puuttuminen 96

6 PÄÄTÄNTÖ 101
6.1 Tutkielman arviointi 101
6.2 Lasten viestintäkäyttäytyminen ja vertaissuhteet 103
6.3 Katsaus eteenpäin 108

KIRJALLISUUS 111

1 JOHDANTO

Tutkielmani on kirjallisuuskatsaus, jossa tarkastelen lasten viestintäkäyttäytymistä sekä heidän vertaissuhteissaan tapahtuvaa vuorovaikutusta puheviestinnän tieteenalan näkökulmasta. Työssäni analysoimani tieteellinen kirjallisuus koostuu noin sadasta usean eri tieteenalan tutkimuksesta. Tavoitteenani on löytämäni kirjallisuuden perusteella selvittää, millaisia vuorovaikutussuhteita lapsilla on ja miten he näissä suhteissa käyttäytyvät. Lisäksi tutkielman tavoitteena on selvittää sitä, miten vuorovaikutustaitoja voidaan kehittää ohjaamisen ja harjoittelemisen avulla.

Lasten vuorovaikutustaitojen taso on voimakkaasti yhteydessä siihen, miten lapsi hyväksytään vertaisten keskuudessa sekä siihen, miten tämä suoriutuu koulussa ja muussa elämässä (esim. Laine 1998; Lopez & Dubois 2005; Sunwolf 2008). Siksi on erityisen merkityksellistä tarkastella lasten vuorovaikutussuhteita sekä sitä, miten lasten vuorovaikutustaitojen kehittymistä voidaan tukea. Lasten ensimmäiset vuorovaikutussuhteet syntyvät yleensä kotona. Kodin vuorovaikutussuhteiden laatu on yhteydessä lasten myöhemmin elämässään muodostamiin vertaissuhteisiin (Klann-Delius & Hofmeister 1997; Ladd 2005). Lasten vuorovaikutustaitojen kehittymiseen vaikuttavat suhde omiin vanhempiin, vanhempien keskinäinen suhde sekä jopa vanhempien omien ystävyyssuhteiden laatu (ks. Cowan P. & Cowan C. 2004; Doyle & Markiewicz 1996; Kerns 1996).

Lasten kasvaessa vuorovaikutussuhteiden määrä lisääntyy. Lapset alkavat viettää enemmän aikaa vertaistensa kanssa ja keskeiseksi nousee kysymys siitä, hyväksyvätkö vertaiset heidät mukaansa. Vertaisten hyväksyntä riippuu pitkälti lapsen vuorovaikutustaidoista (Jalongo 2006; Putallaz & Wasserman 1990; Sheldon 1996). Jos lasta ei hyväksytä vertaisten keskuudessa, vaan hän tulee toistuvasti torjutuksi, altistuu lapsi lukuisille vakaville ongelmille. Torjutuksi tulemisen on todettu johtavan muun muassa heikentyneeseen itseluottamukseen, lisääntyneeseen yksinäisyyteen, aggressiiviseen käyttäytymiseen, heikentyneeseen koulumenestykseen sekä muihin

sopeutumisongelmiin myöhemminkin elämässä. (Laine 1998; Lopez & Dubois 2005; Sunwolf 2008.)

Edellä mainittujen seikkojen vuoksi on erittäin hyödyllistä sekä lasten itsensä että yhteiskunnan kannalta selvittää, miten lasten viestintäkäyttäytymistä voidaan ohjata sellaiseen suuntaan, että he tulisivat hyväksytyksi vertaisten keskuudessa ja rakentaisivat tasapainoisia ystävyyssuhteita. Näin he voisivat välttyä sopeutumisongelmilta, joita torjutuksi tuleminen ja ystävien puute aiheuttavat.

Analysoimassani kirjallisuudessa kävi ilmi, että vanhemmat sekä päiväkodin ohjaajat ja koulun opettajat voivat osaltaan olla tukemassa lasten vuorovaikutustaitojen kehittymistä. Tämä osoittaa, miten mielekästä on tarkastella juuri lasten vuorovaikutustaitoja. Heidän vuorovaikutustaitonsa ovat vasta kehittymässä, joten niitä voidaan ohjata oikeaan suuntaan, kunhan palaute on oikea-aikaista ja osuvaa. Lapsena alkunsa saanut kehityksensuunta jatkuu helposti myös myöhempinä vuosina, siksi on mielekästä puuttua vuorovaikutustaitojen kehittymiseen mahdollisimman varhaisessa vaiheessa.

2 TUTKIELMAN TAVOITTEET JA TOTEUTUS

2.1 Tutkielman tavoitteet

Tutkielma on kirjallisuuskatsaus, jonka tavoitteena on esitellä ja koota eri tieteenaloilla tehtyjä tutkimuksia, jotka tarkastelevat lasten viestintäkäyttäytymistä sekä vertaissuhteita, ja analysoida näitä puheviestinnän näkökulmasta. Tutkielman tarkoitus on antaa käsitys siitä, miten paljon, millaisin menetelmin ja millä tieteenaloilla lasten viestintäkäyttäytymistä ja vertaissuhteita on tutkittu. Tutkielman tavoitteena on myös kuvata sitä, miten vuorovaikutussuhteet omiin vanhempiin luovat perustaa myöhemmin rakentuville vertaissuhteille. Lisäksi tavoitteena on kuvata sitä, millaisia vuorovaikutusilmiöitä lasten vertaissuhteissa on tutkittu. Tarkoitus on selvittää myös sitä, miten lasten vuorovaikutustaitojen kehittymiseen voidaan vaikuttaa ohjaamisen ja harjoittelemisen avulla. Tutkielmani antaa ehdotuksia myös siihen, mihin suuntaan lasten viestintäkäyttäytymistä ja vertaissuhteita tarkastelevaa tutkimusta tulisi mahdollisesti viedä.

Tutkielmaa ohjaavat seuraavat kysymykset:

- Minkä verran, millä tieteenaloilla, ja millaisin menetelmin lasten viestintäkäyttäytymistä on tutkittu?
- Mikä on vanhempien rooli lapsen vuorovaikutustaitojen kehittymisessä?
- Millaisia viestinnän ilmiöitä lasten vertaissuhteissa on tarkasteltu?
- Miten lasten viestintäkäyttäytymiseen voidaan vaikuttaa ohjaamisen ja harjoittelemisen avulla?

2.2 Tutkielman aineisto

2.2.1 Kirjallisuushaku

Suoritin kirjallisuushaun Jyväskylän yliopiston kirjaston omien sekä sen tietoverkosta löytyvien tietokantojen avulla. Tein hakuja seuraavissa tietokannoissa:

- *JYKDOK* (tiedot Jyväskylän yliopiston kirjastossa saatavilla olevista kirjoista, lehdistä, opinnäytetöistä ja verkkojulkaisuista)
- *Arto* (suomalaiset lehtiartikkelit)
- *Nelli* (monialainen kansainvälisten tutkimusten ja kirjallisuuden tiedonhakuportaali) seuraavat tietokannat:
    - Viestinnän alan tietokanta:
        - Communication and Mass Media Complete (EBSCO)
    - Psykologian alan tietokannat:
        - PsycINFO 1840-current (EBSCO)
        - PsycArticles
    - Kasvatustieteen alan tietokanta:
        - ERIC (CSA)
    - Monialainen tietokanta:
        - Academic Search Elite (EBSCO)

Lasten viestintäkäyttäytymistä ei ole viestinnän alalla Suomessa juuri tutkittu eikä aiheesta siksi löytynyt kovin paljon suomenkielistä aineistoa. Keskityin hakemaan englanninkielistä kirjallisuutta, joten suurin osa hakusanoistani oli englanninkielisiä. Käytin Nelli-portaalin tietokantahauissa useita erilaisia hakusanoja. Näin halusin varmistaa mahdollisimman laajan haun, koska eri tutkijat lähestyvät viestintäkäyttäytymistä eri käsittein. Toteutin haut pääosin yhdistelmähakuina, jolloin saatoin käyttää samanaikaisesti useita hakusanoja eri hakukentissä. Yhdistelmähaun ensimmäiseen hakukenttään kirjoitin vuorollaan seuraavat hakusanat: interpersonal

communication, communication competence, interpersonal competence, social competence, communication competence, relational competence, interpersonal communication skill, communication skill, interpersonal skill, social skill, dominance hierarchy, peer relation, group dynamics, peer pressure, friendship, interpersonal interaction ja social support.

Yhdistelmähakuja tehdessä kohdistin haun lapsiin kirjoittamalla toiseen hakukenttään seuraavat: children, adolescent, student, pupil ja young sanakatkolla sekä ”tai”-komennolla. Sanan katkaiseminen (child* adolescen* studen* pupil* young*) takasi sen, että artikkeleissa käytetyt kaikki mahdolliset sanamuodot näistä sanoista nousivat hakutuloksiin. Tai-sanan käyttäminen nosti artikkelin hakutuloksiin, jos edes yksi noista sanoista (children, adolescent, student, pupil, young) esiintyi artikkelissa. Nelli-hakuportaalin tietokannoissa katkaisumerkki on *-merkki. Muissa käyttämissäni tietokannoissa katkaisumerkki on kysymysmerkki.

Jos hakutulosten määrä oli suuri, rajasin hakua niin, että hakusanojen tuli olla artikkelin kirjoittajan valitsemien avainsanojen (keywords) joukossa. Tämä yleensä auttoi rajaamaan hakutulosten määrää kohtuulliseksi. Ilman tätä rajausta mukaan saattoi valikoitua artikkeleita, joissa aihettani kyllä sivuttiin, mutta artikkelin keskeinen sisältö käsitteli jotain muuta aihetta. Suurimmat osumamäärät, joita kävin läpi, olivat 200 ja 250 välillä. Jos osumamäärä meni tästä huomattavasti yli, rajasin hakua. Suoritin noin 30 hakua myös sellaisten tutkijoiden nimillä, jotka esiintyivät useissa aihetta käsittelevissä artikkeleissa.

Arto-tietokannassa sekä JYKDOKissa tein haut suomenkielisillä hakusanoilla yhdistelmähakuina. Ensimmäiseen kenttään kirjoitin vuorollaan seuraavat hakusanat: sosiaaliset taidot, interpersonaaliset taidot, ystävyys, viestintätaidot, viestintäkompetenssi ja sosiaalinen tuki. Toiseen kenttään kirjoitin kaikki seuraavat sanat sanakatkoa käyttäen: lapset, nuoret, koululaiset, esikoululaiset ja päiväkoti.

Tietokantojen lisäksi kävin läpi Jyväskylän yliopiston viestintätieteiden laitoksen kirjastossa niiden julkaisujen painetut vuosikerrat, jotka liittyivät tutkielmani aiheeseen. Julkaisuista kävin läpi viimeisen 10 vuoden aikana julkaistut tieteelliset lehdet (alkaen vuodesta 1998): Communication Education, Communication Monographs, Communication Quarterly, Communication Research Reports sekä Human Communication Research. Kävin läpi myös Communication Studies -lehden elektronisen aineiston viimeisen kymmenen vuoden ajalta (alkaen vuodesta 1998.) Kävin läpi kaikki puheviestinnän vuosikirjat (Communication Yearbook) viimeisen 18 vuoden ajalta (alkaen vuodesta 1993). Luin vuosikirjojen sisällysluettelot ja artikkeleiden otsikoiden perusteella päätin, vaikuttiko kyseessä olevan aiheeni kannalta tarpeellinen artikkeli.

Ison osan hauista tein vuosien 2008 ja 2009 aikana. Otin hakutuloksissa pääasiassa huomioon viimeisen 13 vuoden aikana julkaistut tieteelliset artikkelit (vuodesta 1996 lähtien). Käytin kirjallisuuskatsauksessani myös muutamaa jo ennen vuotta 1996 julkaistua artikkelia silloin, kun ne käsittelivät keskeisesti juuri niitä osa-alueita, joista olin työssäni kiinnostunut. Jatkoin tutkielmani tekemistä vuoden tauon jälkeen, jolloin helmikuussa 2010 tein samat haut, mutta rajasin hakuni kahteen viimeiseen vuoteen (2008−2010). Käytin samoja hakusanoja kuin aikaisemmilla kerroilla. Tavoitteenani oli löytää mahdolliset uudet artikkelit, jotka käsittelisivät tutkimaani aihetta.

2.2.2 Aineiston rajaus

Hain aineistooni siis tutkimuksia, jotka käsittelivät lasten ja nuorten viestintäkäyttäytymistä sekä vertaissuhteita. Ensisijaisesti olin kiinnostunut niistä tutkimuksista, joissa oli tutkittu 2−18-vuotiaiden lasten ja nuorten viestintäkäyttäytymistä. Osa artikkeleista olisi ollut relevantteja aiheensa puolesta, mutta jos ne käsittelivät yli 18-vuotiaita nuoria, en sisällyttänyt niitä tutkielmaani lainkaan. Pitäydyin alle 18-vuotiaiden viestintäkäyttäytymistä käsittelevissä artikkeleissa.

Vaikka ensisijainen kiinnostukseni kohdistuikin lasten vertaissuhteisiin, tutkielman taustaksi ja aihepiirin syvällisemmän ymmärtämisen takaamiseksi kävin läpi myös ne artikkelit, joissa käsiteltiin lasten vuorovaikutusta vanhempiensa kanssa. Lasten viestintäkäyttäytymisen ymmärtäminen vertaissuhteissa on helpompaa, kun hahmottaa kodin vuorovaikutussuhteiden merkityksen myöhempien vuorovaikutussuhteiden kannalta.

Perehdyin tarkemmin sellaisiin artikkeleihin, jotka käsittelivät jollain tapaa lasten vertaissuhteita sekä heidän käyttäytymistään näissä suhteissa. Merkittävä osa artikkeleista käsitteli lasten vuorovaikutustaitoja, suosiota vertaisten keskuudessa, hyväksytyksi ja torjutuksi tulemista sekä sosiaalisen tuen merkitystä. Osa artikkeleista kuvasi vuorovaikutussuhteisiin liittyviä haasteita, kuten konflikteja, lasten aggressiivisuutta sekä kiusaamista. Otin aineistooni mukaan myös sellaiset artikkelit, jotka käsittelivät valtaa, vaikuttamista ja lasten neuvottelutaitoja. Perehdyin tarkemmin myös sellaisiin artikkeleihin, joissa käsiteltiin ohjaamisen ja harjoittelemisen merkitystä vuorovaikutustaitojen kehittymisessä.

Joissakin tapauksissa tietokanta tarjosi valtavan määrän artikkeleita, joista osa ei oikeastaan edes liittynyt aiheeseeni. Kun osumia tuli paljon, iso osa artikkeleista saattoi käsitellä esimerkiksi jollain tapaa normaalista poikkeavien lasten viestintäkäyttäytymistä esim. ADHD:n tai autismin aiheuttamia haasteita. Rajasinkin haulla pois seuraavia sanoja: disorder, adhd, alcohol ja autism. Tämä auttoi saamaan hakutulosten määrän kohtuullisemmaksi. Lisäksi tämä rajaus auttoi poistamaan hakutuloksista sellaiset artikkelit, jotka eivät suoranaisesti käsitelleet tutkimaani aihetta.

Jonkin verran hakutuloksiin nousi myös lasten ja nuorten Internetissä tapahtuvaa viestintää käsitteleviä artikkeleita. Jätin tätä aihetta käsittelevät artikkelit tutkielmani ulkopuolelle. Olin ensisijaisesti kiinnostunut kasvokkaisviestinnässä näkyvistä viestinnän ilmiöistä.

Hakutulosten määrän ollessa suuri (yli 250), rajasin hakuja niin, että olin kiinnostunut vain niistä artikkeleista, jotka olivat tietokannassa kokonaisuudessaan. Jos taas hakutulosten määrä oli kohtuullinen (alle 250), en tätä rajausta tehnyt ja siksi käyttämässäni kirjallisuudessa on mukana myös joitakin tiivistelmiä.

Jotta haku kohdistuisi nimenomaan lapsiin, käytin viestinnän alan tietokannassa (CMMC) sekä kasvatustieteen tietokannassa (ERIC) hakusanoina child, adolescent, student, pupil ja young, kun taas Psycinfo- ja Psycarticle-tietokannoissa hakua saattoi rajata niin, että hakutuloksiin sisältyi vain sellaisia artikkeleita, jotka käsittelevät seuraavia ikäryhmiä: 0−12 ja 13−18-vuotiaat.

Tietokannan tarjotessa hakutulokset, luin kaikki otsikkotasolla läpi. Kirjasin muistiin ne, jotka otsikon perusteella vaikuttivat kuuluvan tutkimuskohteeni piiriin. Ohitin ne, jotka eivät vaikuttaneet relevanteilta. Esimerkiksi social support -hakusanaa käyttäessäni osumissa näkyi usein jollain tapaa yhteiskunnasta syrjäytyneille suunnattu sosiaalinen tuki. Tämän tyyppinen sosiaalinen tuki ei kuitenkaan kuulunut minun tutkimusalueeseeni.

Ajoittain oli haastavaa päättää, sisällytänkö löytyneen artikkelin aineistooni, vai en. Joidenkin artikkeleiden kohdalla jo otsikko riitti kertomaan, onko artikkeli relevantti tutkielmani kannalta. Kun en voinut otsikon perusteella olla varma, tarvitsenko kyseistä artikkelia, luin artikkelin tiivistelmän. Sen perusteella yleensä saattoi tehdä päätöksen, kannattaako artikkeliin tutustua tarkemmin. Joihinkin artikkeleihin tutustuin tarkemmin lukemalla niitä lähemmin ja kirjaamalla niiden sisältöä muistiin, mutta lopulta totesinkin, että ne eivät vastaakaan työni tarpeisiin.

Lasten viestintäkäyttäytyminen ja vertaissuhteet ovat laaja kokonaisuus, eikä rajan vetäminen aineistoa valikoidessa ollut aina helppoa. Iso osa käyttämästäni kirjallisuudesta käsitteli lasten vertaissuhteita, mutta kokosin yhteen myös sellaista kirjallisuutta, joka käsitteli vanhempien roolia lasten vuorovaikutustaitojen kehittymisessä. Keskeisemmin hakutuloksissa nousivat kuitenkin esiin artikkelit, jotka

käsittelivät jollain tapaa vertaissuhteissa olevia vuorovaikutusilmiöitä, kuten suosiota, hyväksyntää, torjuntaa, vallankäyttöä ja vaikuttamista, konflikteja, kiusaamista sekä aggressiivista käyttäytymistä. Yhtenä kokonaisuutena huomioin myös ohjaamisen ja harjoittelemisen merkityksen vuorovaikutustaitojen kehittymisessä. Edellä kuvaamiani hakusanoja käyttämällä, nousi hakutuloksissa esille eniten edellä mainittuja aihepiirejä koskevia tutkimuksia. Nämä näyttivät piirtyvän niiksi aihealueiksi, joita lasten keskuudessa on eniten tutkittu.

Ajoittain aineiston saatavuus oli puutteellista ja siksi aineistossani on 11 toisen käden lähdettä. Käytin toisen käden lähteitä silloin, kun koin, että ne toivat arvokasta lisätietoa käsiteltävän aiheen kannalta. Tieto yleensä auttoi asian syvällisemmässä ymmärtämisessä, mutta en ollut sitä löytänyt ensimmäisen käden lähteistäni.

2.2.3 Aineiston analysointi ja jaottelu

Kirjallisuuskatsaukseni hahmottaa lasten viestintäkäyttäytymisen ja vertaissuhteissa tapahtuvan vuorovaikutuksen tutkimuksen tilaa useilta eri tieteenaloilta. Johanssonin (2007, 3) mukaan kirjallisuuskatsauksessa on tultava ilmi, miten paljon tutkimustietoa aiheesta on olemassa, millaisia menetelmiä tutkimuksissa on käytetty sekä millaisia tutkimustuloksia on saatu. Yksi tutkielmaani ohjannut kysymys kohdistui juuri näihin seikkoihin ja olen pyrkinyt vastaamaan siihen mahdollisimman kattavasti. Machin ja McEvoyn (2009, 4) mukaan kirjallisuuskatsaus tulee laatia loogisen asiakirjan muotoon, jossa esitellään kirjoittajan kokonaisvaltaista ymmärrystä aihepiirin sen hetkisestä tietämyksestä. Juuri tähän olen tutkielmassani pyrkinyt. Hain kirjallisuutta useilta eri tieteenaloilta, jotta käsitykseni aiheesta muodostuisi mahdollisimman laajaksi. Analysoimani kirjallisuus koostuu puheviestinnän lisäksi psykologian, kasvatustieteen ja sosiologian alan tutkimuksista.

Kirjallisuuskatsauksessani käyn läpi edellisessä alaluvussa mainitsemani aihekokonaisuudet yksityiskohtaisesti. Esittelen joitakin tutkimuksia tarkemmin ja

analysoin niiden tuloksia yksityiskohtaisemmin. Arvioin löytämiäni tutkimuksia ja teen niiden tuloksista yhteenvetoja ja synteesejä.

Kävin hakujen perusteella löytyneet artikkelit yksitellen läpi lukemalla niistä ainakin tiivistelmän, metodit ja johtopäätökset. Artikkelit, jotka minua aiheeni kannalta erityisesti kiinnostivat, luin tarkemmin. Kirjasin kustakin artikkelista muistiin työni kannalta olennaiset seikat, kuten mitä on tutkittu, ketä on tutkittu, millaisin menetelmin ja millaisia tuloksia on saatu. Jouduin jättämään joitakin artikkeleita aineistoni ulkopuolelle sen vuoksi, että niiden lähdeviittaukset olivat puutteellisia, enkä voinut siksi tietää, mihin artikkelissa annettu tieto perustui.

Kun olin käynyt läpi kaikki hakujen perusteella löytyneet artikkelit ja kirjannut niistä tarvitsemani tiedot ylös, järjestelin tutkimukset aihealueittain. Sen jälkeen analysoin tutkimuksia tarkemmin ja aloin luoda synteesejä tutkimusten tulosten pohjalta. Lopulta kaiken löytämäni aineiston pohjalta kokosin yhden luvun lasten erilaisista vuorovaikutussuhteista. Analysoin tässä luvussa vanhempien merkitystä sekä heidän vuorovaikutussuhteiden roolia lasten vuorovaikutussuhteiden kehittymisessä. Toiseksi kuvasin lasten suosion rakentumista, torjumista sekä hyväksyntää vertaissuhteissa. Kolmas kokonaisuus muodostui lasten ystävyyssuhteita käsitelleiden tutkimusten pohjalta.

Toisen luvun rakensin sen pohjalta, millaisia vuorovaikutusilmiöitä vertaissuhteissa oli tutkittu: sosiaalinen tuki, valta, vaikuttaminen, konfliktit, kiusaaminen ja aggressiivinen käyttäytyminen. Oman luvun muodostivat ne aineiston osat, joissa käsiteltiin ohjaamisen ja harjoittelemisen roolia lasten vuorovaikutustaitojen kehittymisessä. Kaikkiaan työhöni rakentui siis kolme lukua, joissa kuvasin ja analysoin löytämääni kirjallisuutta. Jaoin pääluvut pienempiin osiin, alalukuihin. Niiden määrä ja sisältö riippui täysin siitä, millaista tietoa kunkin pääluvun aihealueesta olin löytänyt.

3 LASTEN VIESTINTÄKÄYTTÄYTYMINEN JA VERTAISSUHTEET TUTKIMUSKOHTEENA

Aineiston määrä

Tämän tutkielman kirjallisuusluettelossa on mainittu yhteensä noin sata tieteellistä artikkelia, kirjaa, tiivistelmää tai opinnäytetyötä. Kokoamani kirjallisuus käsittelee lasten viestintäkäyttäytymistä ja vertaissuhteissa tapahtuvaa vuorovaikutusta.

Kirjallisuusluettelossa on siis mainittu kaikki ne hakutulokset, jotka täyttivät edellä mainitsemani hakukriteerit ja, joita olen tutkielmassani käyttänyt. Tämä luettelemani kirjallisuus vastaa osaltaan siis yhteen tutkielmaani ohjanneista kysymyksistä, kartoittaa sitä, miten paljon lasten vuorovaikutustaitoja on tutkittu. Tässä kohtaa emme voi unohtaa, että työssäni olen kartoittanut pelkästään Jyväskylän yliopiston tietokannoista löytyvät tutkimukset.

Tässä kirjallisuuskatsauksessa käyttämässäni tieteellisessä aineistossa oli mukana:

- 111 kirjaa, kirjanlukua, aikakauslehtiartikkelia, tiivistelmää ja opinnäytetyötä
- 11 toisen käden lähdettä:
    - Albrecht & Adelman (1987)
    - Claes (1992)
    - Coie & Dodge (1983)
    - Dodge, Schlundt, Shocken & Delugach (1983)
    - Forbes, Katz, Paul & Lubin (1982)
    - Malley (1935)
    - Parker & Seal (1996)
    - Parkhurst & Hopmeyer (1998)
    - Patrick, Turner, Meyer & Midgley (2004)
    - Rubin, Bukowski & Parker (1998)
    - Shanz (1993)

Tutkimusten tieteenala

Tavoitteenani oli siis löytää eri alojen tutkimuksia, joissa käsitellään lasten viestintäkäyttäytymistä ja vertaissuhteita. Edellä kuvaamiani tietokantoja ja hakusanoja käyttämällä se oli mahdollista. Aina ei kuitenkaan ollut selvää, minkä tieteenalan tutkimus oli kyseessä. Joissakin tutkimuksissa tieteenala tuli esiin selvemmin, mutta kaikkien tutkimusten tieteenalaa en saanut selville lainkaan. Joskus tutkimuksen tieteenalan saattoi päätellä siitä, mistä tietokannasta se oli löytynyt. Jotkut tietokannat ovat kuitenkin monitieteisiä, joten tähän tietoon ei aina voinut luottaa. Aina ei voinut luottaa edes siihen, että artikkeli olisi julkaistu oman tieteenalansa julkaisussa. Joissakin tapauksissa tutkimuksen tieteenalan selvittäminen helpottui, kun selvitti, minkä alan tutkija artikkelin kirjoittaja oli.

Suurin osa työssäni käyttämistäni artikkeleista oli psykologian alan artikkeleita (esim. Bukowski, Newcomb & Hartup 1996; Cillesen & Rose 2005; Cowan, P. & Cowan, C. 2004; Doyle & Markiewicz 1996; Grimes, Klein & Putallaz 2004; Kaukiainen, Björkqvist, Lagerspetz, Österman, Salmivalli, Rothberg & Ahlbom 1999; Kerns 1996; Klann-Delius & Hofmeister 1997; Ladd 2005; Ladd & Kochenderfer 1996; Ladd, Kochenderfer & Coleman 2000; La Greca & Harrison 2005; Laursen 1996; Lopez & DuBois 2005; Rotenberg, McDougall, Boulton, Vaillancourt & Hymel 2004; Rotheram-Borus, Bickford & Milburn 2001; Salmivalli 2006; Salmivalli, Ojanen, Haanpää & Peets 2005; Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman & Kaukiainen 1996; Sebanc, Kearns & Galvin 2007).

Psykologian alalta saattoi erottaa ainakin kehityspsykologian alan tutkimusartikkeleita (esim. Hartup 2000; Hodges, Malone & Perry 1997; Rose & Asher 2004; Wentzel & Erdley 1993; Stevahn, Johnson, D., Johnson, R., Oberle & Wahl, 2000). Lisäksi kasvatuspsykologian (Kutnick & Kington 2005) alalla oli tutkittu ainakin sitä, miten lasten ystävyyssuhteet ovat yhteydessä oppimiseen. Yksi sosiaalipsykologian alan tutkimus (Crick 2000) käsitteli lasten aggressiivisuuden yhteyttä sosiaalipsykologiseen sopeutumiseen.

Toiseksi eniten aineistoa näytti löytyvän puheviestinnän alalta. (esim. Burrell 2002; Burleson & Kunkel 2002; Burleson, Applegate, Burker, Clark, Delia & Kline 1986; Canary, Cupach & Messman 1995; Dunn 2006; Gayle & Preiss 2002; Goldsmith 2004; Karhunen 2009; Kline & Clinton 1998; Leets & Sunwolf 2004; Meyer 1992; Meyer & Driskill 1997; Pörhölä 2009; Pörhölä, Karhunen & Rainivaara 2006; Sunwolf & Leets 2003.)

Kasvatustieteen alalla oli tutkittu ainakin lasten ystävyyssuhteita (Howes 1996), koulukiusaamista (Adamski & Ryan 2008; Anderson & Swiatowy 2008; Olweus 1992), lasten vallankäyttöön liittyviä kysymyksiä (Devine 2003; Laine 1998), ryhmäviestintää (Baines & Blatchford & Chowne 2007; Ulicsak 2004) sekä vuorovaikutustaitojen opettamista (Seevers & Jones-Blank 2008; Zielinska & Chambers 1995).

Sosiologian alalla oli tutkittu varhaislapsuuden ystävyyssuhteita ja vertaissuhteita (Corsaro 1993; Putallaz & Wasserman 1990; Vaquera & Kao 2008) sekä lasten käyttäytymistä päiväkodissa (Lehtinen 2000).

Lasten viestintäkäyttäytymistä ja vertaissuhteissa tapahtuvaa vuorovaikutusta on siis tutkittu useilla eri tieteenaloilla. Kullakin tieteenalalla käytetään omia käsitteitä, vaikka kyseessä olisikin pitkälti sama ilmiö. Esimerkiksi vuorovaikutustaidoista sosiologian, psykologian ja kasvatustieteen alan tutkimuksissa on usein käytetty myös sosiaalisten taitojen tai viestintätaitojen käsitettä, mutta selkeyden vuoksi puhun tässä työssä pelkästään vuorovaikutustaidoista.

Tutkimuksissa käytetyt menetelmät

Lasten viestintäkäyttäytymistä ja vertaissuhteita tutkittaessa havainnointi näytti olevan yleisesti käytetty menetelmä. Jotkut luottivat pelkkään havainnoinnin kautta saamaansa tietoon, toiset taas yhdistivät havainnoinnin jonkin muun tiedonkeruumenetelmän kanssa. Tutkimuksessaan havainnointia ainoana tiedonkeruumenetelmänä olivat käyttäneet Amiker (2001) sekä Klann-Delius & Hofmeister (1997). Havainnoinnin ja

kyselylomakkeiden antamat tiedot olivat yhdistäneet Tomada, Schneider ja Fonzi (2002) sekä Anderson ja Swiatowy (2008). Dunn, Cutting ja Fisher (2002) käyttivät havainnoinnin ja kyselylomakkeiden lisäksi myös haastatteluja. Ulicsak (2004) taas keräsi tietoa havainnoinnin ja videoinnin avulla.

Kyselylomakkeen käyttäminen oli ehkä yleisin tiedonkeruumenetelmä, jota analysoimissani tutkimuksissa oli käytetty. Pelkkään kyselylomakkeiden antamaan tietoon tutkimuksissaan luottivat Adamski ja Ryan (2008), Vorbach ja Foster (2003), La Greca ja Harrison (2005) sekä Lopez ja DuBois (2005). Kyselylomakkeen ja videoinnin antamat tiedot tutkimuksessaan yhdistivät Girolametto, Weitzman ja Greenberg (2004). Useissa tutkimuksissa lasten suosiota mitattaessa oli tiedonkeruussa käytetty sekä kyselylomakkeita että lasten nimeämisiä siitä, kenen kanssa leikkimisestä he pitivät ja kenen kanssa leikkimisestä eivät pitäneet (Buhs & Ladd 2001; Salmivalli, Ojanen, Haanpää & Peets 2005; Hodges, Malone & Perry 1997; Rotenberg, McDougall, Boulton, Vaillancourt, Fox & Hymel 2004). Kyselylomakkeen ja opettajaraportin tiedot tutkimuksessaan hyödynsivät Boyd, Lillig ja Lyon (2007). Androjna, Barr ja Judkins (2000) käyttivät tutkimuksessaan tiedonkeruumenetelmänään kyselylomakkeen ja opettajaraportin lisäksi myös keskustelua. Tutkimuksissa oli käytetty erilaisia kyselylomakkeita, kuten strukturoituja, puolistrukturoituja sekä avoimia lomakkeita. Suurin osa kyselylomakkeista oli strukturoituja.

Gertner ja Rice (1994) olivat omassa tutkimuksessaan luottaneet siihen tietoon, jonka saivat pelkästään lasten sosiometrisista nimeämisistä. Maloney (2007) taas käytti tiedonkeruumenetelminään videointia sekä ääninauhoitusta.

4 LASTEN VUOROVAIKUTUSSUHTEET

4.1 Vanhempien merkitys vuorovaikutussuhteiden kehittymisessä

Tässä alaluvussa kuvaan lapsen varhaisimpia vuorovaikutussuhteita omiin vanhempiinsa sekä sitä, millainen yhteys varhaisilla vuorovaikutussuhteilla on lapsen myöhemmin muodostuviin vertaissuhteisiin. Koti on siis normaaleissa olosuhteissa lapsen ensimmäinen viestintäympäristö. Vanhempien ja lasten välinen sekä vanhempien keskinäinen vuorovaikutus luovat perustaa lapsen myöhemmille vuorovaikutussuhteille. Lisäksi vanhempien omilla ystävyyssuhteilla on todettu olevan merkitystä lasten vertaissuhteiden rakentumisen kannalta. (esim. Doyle & Markiewicz 1996, 122.) Myönteiset kokemukset varhaisimmista vuorovaikutussuhteista luovat pohjaa onnistumiselle sosiaalisissa tilanteissa myöhemmin elämässä (Kauppila 2005, 135).

4.1.1 Vanhemman ja lapsen välinen kiintymyssuhde

Useat tutkijat ovat todenneet, että vanhemmat ovat lapselle merkittävin malli sosiaalisten käyttäytymismallien luomisessa (Doyle & Markiewicz 1996, 117; Kerns 1996, 152–153.) Tämän vuoksi on olennaisen tärkeää tarkastella lähemmin vanhempien roolia lasten vuorovaikutustaitojen kehittymisessä.

Ladd (2005, 136) toteaa useiden eri tutkimusten pohjalta, että turvallisessa kiintymyssuhteessa vanhempi on saatavilla ja reagoi lapsensa tarpeisiin. Turvallinen kiintymyssuhde lapsen ja vanhemman välillä antaa lapselle monenlaisia resursseja. Turvallinen kiintymyssuhde luo lapselle emotionaalista turvaa sekä tunnetta sisäisestä itsenäisyydestä. Tällaiset resurssit taas antavat lapselle voimaa tutustua vertaisiinsa. Turvallinen kiintymyssuhde auttaa lasta luomaan positiivisia odotuksia myös muista vuorovaikutussuhteista sekä luomaan käsitystä vuorovaikutussuhteiden

vastavuoroisuudesta. Positiiviset odotukset vertaissuhteista ovatkin merkittävä tekijä lasten sosiaalisten suhteiden syntymisen kannalta (esim. Stroch, Krain, Kovacs & Barlas 2002, 236).

Lapsen ja vanhemman välisen kiintymyssuhteen laadulla näyttää olevan merkittävä yhteys lapsen vertaissuhteiden laatuun. Turvallisesti kiintynyt lapsi osoittaa sosiaalisesti kompetentimpaa käytöstä vertaisten keskuudessa kaikissa ikäryhmissä. Turvallisesti kiintyneiden esikouluikäisten lasten on huomattu osallistuvan enemmän vastavuoroisiin ystävyyssuhteisiin ja vähemmän sekä aggressiivisiin että negatiivisiin vuorovaikutussuhteisiin kuin turvattomasti kiintyneiden lasten. Turvallisesti kiintyneiden 10–11-vuotiaiden lasten on huomattu saavan ystäviä todennäköisemmin sekä ystävystyvän todennäköisesti toisten turvallisesti kiintyneiden lasten kanssa. Turvallisesti kiintyneet lapset näyttävät olevan myös suositumpia vertaistensa keskuudessa kuin turvattomasti kiintyneet lapset. (Doyle & Markiewicz 1996, 117; Kerns 1996, 152−153.)

Klann-Delius ja Hofmeister (1997, 69, 85) tutkivat kiintymyssuhteen laadun yhteyttä lapsen käyttäytymiseen. Heidän tutkimuksessaan oli mukana 25 äiti-lapsi-paria, joita tarkkailtiin neljä kertaa lasten ollessa 1,5, 2, 2,5 ja 3 vuoden iässä. Tulokset osoittivat, että turvallisesti kiintyneet lapset olivat viestinnällisesti aktiivisempia kuin turvattomasti kiintyneet lapset. Turvallisesti kiintyneet lapset pystyivät myös stressitilanteissa paremmin pitäytymään puheenvuorojen säätelyyn systeemissä kuin turvattomasti kiintyneet lapset.

Kiintymyssuhteen laadun on todettu olevan yhteydessä jopa lasten leikin laatuun. 4-vuotiaiden parhaiden ystävien keskuudessa huomattiin, että kaksi turvallisesti kiintynyttä lasta leikki harmonisemmin, kontrolloi vähemmän, reagoi nopeammin ja oli iloisempia, kuin turvallisesti ja turvattomasti kiintyneet lapset keskenään leikkiessään. (Doyle & Markiewicz 1996, 123.)

Lapsen ja vanhemman välisen kiintymyssuhteen laadun vaikutukset eivät välttämättä näy vielä lasten varhaisimmissa ystävyyssuhteissa. Doyle ja Markiewicz (1996) ainakin huomauttavat, että lapsen ja äidin väliset kiintymyssuhde-erot saattavat tulla esiin vasta keskilapsuuden ystävyyssuhteissa, jolloin läheisyys ja luotettavuus nousevat ystävyyssuhteessa keskeisempään rooliin.

4.1.2 Vanhempien ja lapsen välisen vuorovaikutussuhteen yhteys lapsen vertaissuhteisiin

Doyle ja Markiewicz (1996) ovat selvittäneet eri tutkijoiden saamia tuloksia siitä, miten perheen sisällä olevien vuorovaikutussuhteiden laatu on yhteydessä lapsen muodostamiin ystävyyssuhteisiin. Aikaisempi tutkimus on keskittynyt vanhempien roolia tarkastellessa erityisesti vanhemmuuden kahteen ulottuvuuteen: yhtäältä kieltämiseen ja lämpöön ja toisaalta kontrollin ja sallivuuden tarkkailemiseen vanhemman ja lapsen välisessä suhteessa. Kieltämisen ja lämmön ulottuvuus pitää sisällään kiintymyksen, hyväksynnän, kannustuksen sekä fyysisen ja psyykkisen saatavilla olemisen. Ladd (2005, 137–138) puolestaan määrittelee vanhempien lämmön olevan sitä, että he reagoivat lapsen tarpeisiin. Vanhemman lämpöön liitetyt piirteet on yhdistetty lapsen ystävälliseen ja sosiaaliseen käyttäytymiseen vertaisten keskuudessa. (Doyle & Markiewicz 1996.) Myös Ladd (2005, 137–138) toteaa vanhempien lastaan kohtaan osoittaman lämmön olevan yhteydessä lapsen vuorovaikutusta edistävään käyttäytymiseen vertaisten keskuudessa. Burlesonin ja Kunkelin (2002, 90–92) mukaan todennäköiseltä näyttää myös se, että vanhempien tapa ilmaista lapselle lohdutusta vaikuttaa siihen, miten lapsi tarjoaa lohdutusta ja emotionaalista tukea vertaisilleen.

Vanhemman lämmön puutteen taas on havaittu olevan vahingollista lapselle. Se on yhdistetty lapsen sosiaaliseen tasapainottomuuteen ja jopa rikollisuuteen (Doyle & Markiewicz 1996, 117). Cowan P. ja Cowan C. (2004, 173) huomasivat myös, että negatiiviset piirteet vanhemman ja lapsen välisessä suhteessa varhaislapsuuden

vaiheessa altistivat lapsen huonoille sosiaalisille taidoille, aggressiiviselle käyttäytymiselle sekä torjutuksi tulemiselle koulun ensimmäisillä luokilla.

Perinteisesti on oletettu, että pelkästään vanhempien ja lasten välinen vuorovaikutussuhde luo perustan lapsen vuorovaikutustaidoille. Myöhemmin on huomattu, että siihen vaikuttavat myös lapsen omat persoonallisuuden piirteet sekä perheen ulkopuoliset stressin tai tuen lähteet (esim. Ladd 2005, 140).

Myös vanhempien vuorovaikutustaitojen on huomattu olevan yhteydessä lasten vertaissuhteisiin. Black ja Logan (1995, 267) toteavat, että vertaisten keskuudessa suosittujen lasten vanhemmat käyttivät enemmän sellaista keskustelutyyliä, joka vaati molempien osapuolten osallistumista keskusteluun. He edellyttivät siis myös lapsen aktiivisuutta. Suosittujen lasten vanhemmat eivät myöskään yhtä useasti pitäneet pitkiä puheenvuoroja tai toimineet keskustelun koossapitäjinä kuin torjutun tai laiminlyödyn statuksen saaneiden lasten vanhemmat tekivät keskustelleessaan lastensa kanssa. Suositut lapset ottivat keskustelun koossapitäjän roolin yleensä itse keskustelleessaan vanhempiensa kanssa.

Vertaisten keskuudessa laiminlyödyn statuksen saaneiden lasten vanhemmat käyttivät suosittujen lasten vanhempia enemmän asiaan kuulumattomia, päällekkäisiä puheenvuoroja, eivätkä jättäneet aikaa keskustelukumppanin reagoinnille, jota heidän puheenvuoronsa olisi vaatinut. Vertaisten keskuudessa torjutuksi tulleiden lasten vanhemmat antoivat lapselleen usein mahdollisuuden vastata vain lyhyesti, jopa vain yhdellä sanalla, eivätkä välttämättä reagoineet lapsensa puheeseen millään tavalla tai vain satunnaisesti. Se, millaisia pyyntöjä vanhemmat lapselleen tekivät, miten avoimiksi jättivät ne ja ennen kaikkea se, jättivätkö lapselle aikaa reagoida, todettiin olevan tärkeää sen kannalta, miten lapsi hyväksyttiin vertaistensa keskuudessa. (Black & Logan 1995, 267, 269.)

Vertaisten keskuudessa laiminlyödyn statuksen saaneet lapset pitivät todennäköisemmin pidempiä puheenvuoroja kuin muun statuksen saaneet lapset. Laiminlyödyt lapset myös

keskeyttivät vertaisen ja puhuivat toisten päälle useammin. Laiminlyödyt lapset eivät myöskään selittäneet asioita yhtä paljon kuin suositut lapset. Laiminlyödyt lapset tekivät keskustelussa enemmän sellaisia ehdotuksia, jotka eivät tarjonneet keskustelukumppaneille mahdollisuutta laajentaa keskustelua. He tekivät leikin lomassa käydyssä keskustelussa enemmän vaatimuksia ja vähemmän ehdotuksia kuin suositut lapset. Nämä tulokset ovat linjassa myös lukuisten aikaisempien tutkimuksen kanssa. (Black & Logan 1995, 268.)

Ne lapset, jotka kokivat vuorovaikutuksen vanhempiensa kanssa olevan positiivista ja vastavuoroista, kehittivät itsekin sellaisia viestintätyylejä, jotka edistivät positiivista vuorovaikutusta vanhempiensa kanssa. Nämä viestintätyylit auttoivat lapsia osallistumaan myös vertaisten väliseen vuorovaikutukseen tavalla, joka vahvisti heidän asemiaan vertaistensa keskuudessa. (Black & Logan 1995, 269.)

Ladd (2005, 137–138) on koonnut yhteen eri tutkijoiden havaintoja siitä, miten vanhempien käyttäytyminen on yhteydessä lapsen viestintäkäyttäytymiseen. Hän toteaa muun muassa, että erittäin vaativien ja hyvin herkästi lapsensa tarpeisiin reagoivien vanhempien lapsilla oli korkeampi käyttäytymisen kompetenssi (behavioral competence) sekä parempi itseluottamus muihin lapsiin verrattuna. Erittäin vaativien, mutta ei kovin herkästi lapsensa tarpeisiin reagoivien, vanhempien lapset näyttivät olevan vertaissuhteissaan joko aggressiivisia tai vetäytyviä.

Edellä kuvaamani tutkimukset osoittivat selkeän yhteyden lapsen ja vanhempien välisen vuorovaikutussuhteen sekä lapsen vertaissuhteiden välillä. Lapsen vuorovaikutustaitojen pohjaa luodaan siis kotona vuorovaikutuksessa omien vanhempien kanssa. Vanhempien vuorovaikutustaidoilla näytti olevan yhteys siihen, miten lapsi kykenee luomaan vertaissuhteita. Vanhemmat ovat siis varsin merkittävässä roolissa lapsen vuorovaikutustaitojen kehittymisen sekä vertaissuhteiden rakentumisen kannalta.

4.1.3 Vanhempien keskinäisen suhteen yhteys lapsen vertaissuhteisiin

Lapsen ja vanhempien välisen suhteen lisäksi lapsen viestintäkäyttäytymiseen vertaisten keskuudessa vaikuttaa myös vanhempien keskinäinen suhde. Esimerkiksi vanhempien avioeron sekä aviosuhteen konfliktin on todettu olevan yhteydessä lapsen sosiaalisen kompetenssin puutteeseen vertaisten keskuudessa (Doyle & Markiewicz 1996, 120).

Vanhempien parisuhteesta erityisesti turvallisuus heijastuu lapsen ystävyyssuhteisiin. Kahden vanhemman perheestä tulevat lapset tunsivat olonsa turvalliseksi vuorovaikutussuhteessa parhaan ystävänsä kanssa silloin, kun heidän äitinsä suhtautuivat avioliittoonsa myönteisesti. Se, olivatko vanhemmat naimisissa vai eronneet, oli vahvasti yhteydessä lapsen käsitykseen parhaasta ystävyyssuhteesta. Lapset, joilla oli perheessään kaksi vanhempaa, raportoivat parhaassa ystävyyssuhteessaan olevan enemmän kumppanuutta, avuliaisuutta, supportiivisuutta, läheisyyttä sekä turvallisuutta. (Doyle & Markiewicz 1996, 128.) Vanhempien keskinäisen suhteen laatu näytti siis olevan merkittävä lapsen ystävyyssuhteen laadun ennustaja.

Cowan P. ja Cowan C. (2004, 173) huomasivat myös, että negatiiviset piirteet vanhempien keskinäisessä suhteessa ennustivat lapselle ongelmia tämän vertaissuhteissa. Heidän tutkimuksessaan kävi ilmi, että varhaislapsuuden aikaiset negatiiviset piirteet vanhempien keskinäisessä suhteessa altistivat lapsen huonoille sosiaalisille taidoille, aggressiiviselle käyttäytymiselle sekä torjutuksi tulemiselle koulun ensimmäisillä luokilla. Grimes, Klein ja Putallaz (2004, 147) toteavat lisäksi, että vanhempien avioliiton ongelmien on todettu olevan yhteydessä lukuisiin lasten sopeutumisvaikeuksiin.

Laddin (2005, 140) mukaan useat tutkimukset ovat osoittaneet, että vanhempiin vaikuttavat stressitekijät ovat yhteydessä lapsen vetäytyvään sekä aggressiiviseen käyttäytymiseen. Vanhempiin vaikuttavien stressitekijöiden on huomattu olevan yhteydessä myös lapsen madaltuneeseen sosiaaliseen kompetenssiin, heikkoon koulumenestykseen sekä vertaisten torjumisen kohteeksi altistumiseen.

Ladd (2005, 140) on havainnut eri tutkimusten pohjalta vanhempiin vaikuttavien stressitekijöiden olevan joko pitkäkestoisia, akuutteja tai pienempiä päivittäisiä haasteita. Yleisin pitkäkestoinen stressitekijä, joka tutkimuksissa on huomattu, on perheen taloudellinen ongelma. Matalatuloisten perheiden lasten näyttää olevan huomattavasti vaikeampi saavuttaa hyväksytyn status vertaisryhmässä kuin muilla lapsilla. Akuutteja stressitekijöitä taas saattoivat olla muutos vanhempien työllisyystilanteessa tai avioliittoon liittyvät ongelmat, kuten avioero. Tällaisissa tilanteissa lapsi oli altis sosiaalisille ja emotionaalisille ongelmille. Tällaisia ongelmia olivat ahdistuneisuus, vaikeudet vertaissuhteissa sekä käyttäytymisongelmat koulussa. Tässä mainittuja stressitekijöitä ei siis missään nimessä voida pitää merkityksettöminä lasten vertaissuhteisiin vaikuttavia tekijöitä tarkasteltaessa.

Edellä analysoimani tutkimukset osoittavat siis yhteyden myös vanhempien keskinäisen suhteen ja lasten vertaissuhteiden laadun välillä. Tällainen havainto voi tuntua jopa yllättävältä, mutta on mielestäni varsin mielenkiintoinen. Vanhemmat eivät välttämättä huomaa, miten monisäikeisiä ja kauaskantoisia heidän vuorovaikutussuhteensa laadun seuraukset voivat olla. On tarpeellista tiedostaa, että vanhempien keskinäisen vuorovaikutussuhteen laatu näkyy lapsen vertaissuhteissa. Toisaalta tämä havainto voi auttaa myös päiväkodin ohjaajia sekä koulun opettajia ymmärtämään lasten viestintäkäyttäytymisen syiden moninaisuutta ja ohjaamaan lasta oikealla tavalla tämän vertaissuhteissa kohtaamissaan haasteissa.

4.1.4 Vanhempien ystävyyssuhteiden yhteys lapsen vertaissuhteisiin

Eri teoreettisista lähtökohdista tehdyt tutkimukset osoittavat, että vanhempien vuorovaikutussuhteiden laadulla on yhteys lapsen ystävyyssuhteiden rakentumiseen. Ne lapset, joiden vanhemmilla on turvaton kiintymystyyli, ristiriitainen aviosuhde, hajonnut tai ongelmallinen vanhempi-lapsi-suhde tai, joilla ei ole ystäviä, eivät yhtä

todennäköisesti ole osallisia ystävyyssuhteista kuin niiden vanhempien lapset, joilla on ympärillään joukko toimivia vuorovaikutussuhteita. (Doyle & Markiewicz 1996, 122.)

Doyle ja Markiewicz (1996, 122) toteavat hieman yllättäen, että lapset, joiden äideillä oli lapsuuden vertaissuhteista pääasiassa tuskallisia ja yksinäisiä muistoja, arvioitiin vertaisten keskuudessa kompetentimmaksi kuin ne lapset, joiden äideillä oli neutraalimpia positiivisia tai negatiivisia muistoja. Tämän arvioidaan johtuvan siitä, että äidit, joilla oli tuskallisia muistoja, panostivat enemmän lastensa vertaisten keskuudessa syntyvien kokemusten optimointiin.

Lapset, joiden äidit kokivat, että heidän ystävänsä tukivat heitä, kokivat enemmän läheisyyttä omassa ystävyyssuhteessaan. Erityisesti äidin ystävyyssuhteiden laadun on huomattu olevan yhteydessä lapsen ystävyyssuhteen laatuun läsnäolon, läheisyyden ja auttavaisuuden osalta. Lapsen suosiota vertaisten keskuudessa taas näytti ennustavan vahvasti äidin suhteen laatu parhaaseen ystäväänsä. (Doyle & Markiewicz 1996, 127–129.) Edellä mainitsemani seikat osoittavat sen, että vanhempien ystävyyssuhteiden laadulla todella on yhteys lapsen muodostamiin vertaissuhteisiin, mutta tutkimusta tämän ilmiön osalta tarvittaisiin huomattavasti enemmän.

4.2 Vertaissuhteet

Vuorovaikutus vertaisten välillä tarjoaa lapselle ja nuorelle ainutlaatuisia tilaisuuksia kehittää omia vuorovaikutustaitojaan. Keitä sitten ovat nämä vertaiset, joiden kanssa lapset ja nuoret viestivät? Sunwolf (2008, xii) määrittelee vertaisryhmän koostuvan jäsenistä, jotka mieltävät toisensa tasavertaisiksi taustan, iän, taitojen, vastuiden, uskomusten, sosiaalisen aseman, yhteiskunnallisen aseman tai oikeuksien perusteella. Kaikki ryhmän jäsenet eivät ole kaiken aikaa samaa mieltä tasavertaisuudesta, mutta jäsenten välillä vallitsee avoin yhteisymmärrys siitä, että he ovat pääasiallisesti tasavertaisia keskenään. Pörhölä taas (2008, 94) kuvailee lapsen tai nuoren vertaisiksi

niitä ihmisiä, jotka ovat tämän kanssa suunnilleen samalla kognitiivisen, emotionaalisen ja sosiaalisen kehityksen tasolla.

Tarkastelen tässä luvussa siis vertaissuhteita, joita Pörhölän (2008, 94) mukaan ovat vertaisten väliset vuorovaikutussuhteet. Niissä lapsi oppii monia tärkeitä taitoja (esim. Kochenderfer & Coleman 2000, 139). Vuorovaikutustilanteet vertaisten kanssa tarjoavat lapselle parhaimmillaan lukuisia myönteisiä kokemuksia, mutta toisinaan lapsi joutuu kuitenkin huomaaman myös sen, että kaikki ryhmän jäsenet eivät olekaan tasavertaisuudesta samaa mieltä. Tällöin lasta ei välttämättä hyväksytäkään mukaan. (Corsaro 1993, 121.)

Vertaisryhmien toimintaa on tutkittu kahdesta eri näkökulmasta. Yhtäältä tutkimuksissa on keskitytty tarkastelemaan lasten suosiota (esim. Cotterell 2007; Parkhurst & Hopmeyer 1998). Toisaalta tutkimuksissa on keskitytty tarkastelemaan vertaisryhmiä sellaisissa tilanteissa, joissa lapsi pyrkii mukaan vertaisten menossa olevaan leikkiin. Tutkimuksissa on selvitetty sitä, millaiset strategiat johtavat onnistumiseen eli vertaisryhmän hyväksyntään (acceptance) ja toisaalta, millaiset strategiat johtavat epäonnistumiseen eli torjutuksi tulemiseen (rejection). (ks. Gallagher 1993; Meyer & Driskill 1997; Putallaz & Wasserman 1990; Sunwolf 2008).

4.2.1 Suosio vertaissuhteissa

Suosion mukainen status

Lasten suosiota vertaisten keskuudessa on mitattu eri tutkimuksissa pyytämällä lapsia nimeämään kolme tai neljä vertaista sen mukaan, kenen kanssa leikkimisestä nämä pitävät eniten ja kenen kanssa leikkimisestä vähiten (Ladd 2006, 81). 1980-luvulla vakiintui tutkimusmenetelmä, jonka avulla saatiin selville suositut, torjutut, laiminlyödyt sekä ristiriitaisen ja keskiverron statuksen saaneet lapset. Suositun (popular) statuksen sai lapsi, jonka nimi mainittiin usein (useammin kuin ryhmän keskiarvo) silloin, kun nimettiin vertaisia, joiden kanssa leikkimisestä pidettiin ja, jonka nimi mainittiin vain

harvoin (vähemmän kuin ryhmän keskiarvo), silloin kun nimettiin vertaisia, joiden kanssa leikkimisestä ei pidetty. Vastaavalla tavalla torjutun (rejected) statuksen sai lapsi, jonka nimi mainittiin usein silloin, kun nimettiin vertaisia, joiden kanssa leikkimisestä ei pidetty. Vain harvat lapset nimesivät tällaisen vertaisen silloin, kun pyydettiin nimeämään lapsia, joiden kanssa leikkimisestä he pitivät eniten.

Joidenkin lasten nimi mainittiin vain harvoin molemmilla kerroilla sekä silloin, kun nimettiin lapsia, joiden kanssa leikkimisestä pidettiin että silloin, kun nimettiin lapsia, joiden kanssa leikkimisestä ei pidetty. Lapset, joiden nimi mainittiin vain harvoin, saivat laiminlyödyn (neglected) statuksen. Jotkut lapset saivat kiistanalaisen (controversial) statuksen. Nämä lapset saivat paljon (enemmän kuin keskiarvo) sekä positiivisia että negatiivisia nimeämisiä. Keskiverto-statuksen (average) saaneet lapset eivät olleet erityisen suosittuja, eivätkä erityisen epäsuosittuja, vaan heidän nimensä mainittiin molemmissa nimeämisissä noin keskiarvon verran. (Ladd 2005, 82.)

Lapsen saama status perustuu siis vertaisten vastauksiin siitä, miten mielellään he leikkivät kyseisen lapsen kanssa. Pysyykö kerran saatu status aina samana? Ladd (2005, 85) keräsi yhteen eri tutkijoiden havaintoja siitä, miten pysyvä lapsen status vertaisten keskuudessa oli. Hän huomasi, että esikouluikäisen saama status vertaisten keskuudessa säilyi verrattain pysyvänä koko esikouluvuoden ajan. Status oli suhteellisen pysyvä jopa silloin, kun lapsi muutti esikoulusta toiseen. Samanlaisia tuloksia on saanut myös Laine (1998, 497–498), jonka mukaan onkin vaikea sanoa, onko lapsen sosiaalinen status hänen käyttäytymisensä syy vai seuraus. (Laine 1998, 491, 497–498.)

Ladd (2005, 85) kertoo Coien ja Dodgen tutkimuksesta (1983), jossa seurattiin kahta eri ryhmää. Nuorempien lasten statuksia arvioitiin vuosittain 3.−7. luokilla. Vanhempien lasten statuksia arvioitiin vuosittain 5.−9. luokilla. Tuloksissa kävi ilmi, että vanhempien lasten statukset olivat vielä pysyvämpiä kuin nuorempien lasten. Tämä voi selittyä sillä, että vertaisryhmien statusrakenteet tulevat iän lisääntyessä näkyvämmiksi.

Kaikista todennäköisimmin muuttumattomana säilyi torjutun lapsen status iästä riippumatta. Nuorempien lasten kohdalla torjutun statuksen saaneista lapsista 47 % sai torjutun statuksen myös myöhemmin neljännellä, 38 % viidennellä ja 23 % kuudennella luokalla. Vanhempien lasten kohdalla torjutun status pysyi vieläkin useammalla. 42 % lapsista, jotka saivat viidennellä luokalla torjutun statuksen, saivat sen myös neljä vuotta myöhemmin yhdeksännellä luokalla. (Coie & Dodge 1983, Laddin 2005, 85 mukaan.)

Sosiometrinen suosio vrt. mielletty suosio

Lasten suosiota vertaisten keskuudessa on tutkittu pitkään. Aikaisemmin keskityttiin tutkimaan pelkästään sosiometrista suosiota (esim. Cillesen & Rose 2005), jota edellä juuri kuvasin. Sosiometrista suosiota mitataan siis pyytämällä lapsia nimeämään vertaisiaan sen mukaan, kenen kanssa tämä tahtoisi leikkiä tai kenet tämä mieltää kaverikseen. Epäsuositut lapset taas saadaan selville, kun lapsia pyydetään kertomaan, kenen kanssa he eivät halua leikkiä. (Parkhurst & Hopmeyer, 1998.)

1990-luvulla alettiin sosiometrisen suosion rinnalla kiinnostua myös toisenlaisesta suosiosta: mielletystä suosiosta (perceived popularity). Sitä voidaan mitata kysymällä lapsilta, kenen vertaisistaan he luulevat olevan suosittuja. Mielletty suosio perustuu siis siihen, kenen lapsi uskoo olevan suosittu. (Parkhurst & Hopmeyer, 1998.)

Useat eri tutkijat ovat selvittäneet, mitkä piirteet ja taidot kuvaavat yhtäältä sosiometrisesti suosittuja, toisaalta suosituksi miellettyjä lapsia (Bruyn & Boom 2005; Cillesen & Rose 2005; Parkhurst & Hopmeyer 1998). Näiden kahden ryhmän välillä on havaittu sekä yhtäläisyyksiä että eroavaisuuksia.

Bruyn ja Boom (2005, 566–567) tarkkailivat tutkimuksessaan molempien sekä sosiometrisesti suosittujen että suosituksi miellettyjen lasten sosiaalisia taitoja. Tutkimuksessa oli mukana 779 yläasteen ensimmäisellä luokalla olevaa lasta. Sosiometrisesti suositut lapset näyttivät hallitsevan ystävyyssuhteen ylläpitämiseen tarvittavat taidot. He osasivat toimia yhdessä sekä jakaa asioita, kykenivät antamaan anteeksi ja pitivät lupauksensa. Cillesenin ja Rosen (2005, 102) mukaan Rubinin,

Bukowskin ja Parkerin (1998) tutkimukset osoittivat, että molemmat, sekä sosiometrisen suositun statuksen saaneet että suosituksi mielletyt lapset olivat yhteistyökykyisiä ja käyttäytyivät vuorovaikutusta edistävällä tavalla. Molempien ryhmien lapset myös nauttivat hyvästä itsetunnosta (Bruyn & Boom 2005, 568).

Sosiometrisen suositun statuksen saaneita ja suosituksi miellettyjä lapsia näyttää selkeästi erottavan ainakin yksi piirre: aggressiivisuus. Sosiometrisesti suositut lapset nimittäin saivat alhaisia pistemääriä aggressiivisuutta mitattaessa (Bruyn & Boom 2005, 566–567). Suosituksi miellettyihin lapsiin taas aggressiivisuus on useissa tutkimuksissa yhdistetty eri muodoissa. (Bruyn & Boom 2005, 566–567; Cillesen & Rose 2005, 102–103.) Parkhurst ja Hopmeyer (1998 Cillesenin & Rosen 2005 mukaan) huomasivat, että nuoret, jotka miellettiin suosituksi, mutta, jotka eivät olleet sosiometrisesti suosittuja, olivat avoimesti aggressiivisia. Heidän käyttäytymiseensä kuului sekä fyysistä aggressiivisuutta että suoraa verbaalista aggressiivisuutta.

Myös sosiometrisen suositun statuksen saaneet lapset saattavat käyttäytyä aggressiivisesti, mutta heidän aggressiivisuutensa on erilaista kuin suosituksi miellettyjen lasten aggressiivisuus. Sosiometrisen suositun statuksen saaneet lapset käyttävät aseenaan relationaalista aggressiivisuutta, joka sisältää muun muassa toisten sulkemista yhteisön ulkopuolelle ja juorujen levittämistä. (Cillesen & Mayeux 2004; Rose & Asher 2004). Tämän aggressiivisuuden muodon käyttämisen on todettu edellyttävän lapselta sosiaalista älykkyyttä (Kaukiainen, Björkqvist, Lagerspetz, Österman, Salmivalli, Rothberg & Ahlbom 1999, 81, 87–88).

On ehdotettu myös, että aggressiivisuuden yhteys suosioon vertaisten keskuudessa vaihtelisi iän ja sukupuolen mukaan. Cillesen ja Rose (2005, 104) huomasivat, että suoralla ja relationaalisella aggressiivisuudella oli yhteys miellettyyn suosioon 12–15-vuotiaiden keskuudessa, mutta ei vielä 9–11-vuotiaiden lasten keskuudessa. Cillesen ja Rose huomasivat myös, että tyttöjen keskuudessa relationaalisen aggressiivisuuden ja mielletyn suosion välillä oli voimakkaampi yhteys kuin poikien keskuudessa.

Cillesen ja Rose (2005, 103) kuvailevat Parkhurstin ja Hopmeyerin (1998) tutkimusta, jossa kävi ilmi, että vain 36 % sosiometrisesti suosituista opiskelijoista oli myös mielletty suosituiksi. Vastaavasti vain 29 % suosituksi mielletyistä opiskelijoista olivat suosittuja myös sosiometrisesti mitattuna. Mielenkiintoista oli huomata myös se, että silloin, kun lapsi miellettiin suosituksi, myös tämän sosiometrinen suosio lisääntyi (Bruyn & Boom 2005, 567). Bruyn ja Boom huomauttavatkin, että lasten keskuudessa näyttää pätevän sama ilmiö kuin muualla yhteiskunnassa: Ihmiset ovat taipuvaisia ihailemaan ja kaveeraamaan niitä, joiden uskovat olevan suosittuja.

4.2.2 Torjuminen vertaissuhteissa

Vertaisryhmän toimintaan liittyminen

Lapsen hyväksytyksi tuleminen vertaisten keskuudessa on tärkeää lapsen myöhemmän kehityksen kannalta. Olennaiseksi kysymykseksi nouseekin, millaisia strategioita käyttämällä lapsi voi päästä mukaan vertaisryhmän toimintaan. Lapsen onnistunut liittyminen menossa olevaan leikkiin edellyttää Sheldonin (1996, 73) mukaan erilaisia sosiaalisia, kielellisiä ja kognitiivisia taitoja. Jalongo (2006, 3), Putallaz ja Wasserman (1990, 75) sekä Sunwolf (2008, 58) havaitsivat, että lapset, jotka onnistuivat pääsemään mukaan menossa olevaan leikkiin, integroivat oman käyttäytymisensä ryhmässä menossa olevaan toimintaan sopivaksi. Lapsen tulisikin ensin seurata leikkiä sivusta, jotta oman käyttäytymisen sopeuttaminen vertaisryhmän toimintaan olisi mahdollista (Putallaz & Wasserman 1990, 75).

Sunwolf (2008, 58) kertoo varhaisimmasta tutkimuksesta, jossa on tarkasteltu lasten viestintästrategioita heidän pyrkiessään mukaan vertaisryhmän toimintaan. Sunwolfin (2008, 58) mukaan Malley (1935) huomasi, että lapsi pääsi ryhmään mukaan silloin, kun hän ylläpiti kontaktia ryhmän kanssa. Erittäin tehokkaaksi tavaksi päästä mukaan osoittautui vertaiseen kohdistettu katse. Kun lapsi yhdisti vertaiseen kohdistettuun katseeseen vielä rinnalla leikkimisen tai suullisesti ilmaistun viestin, pääsi lapsi leikkiin mukaan. Toisaalta, lapset hyväksyivät leikkiin yleensä helpommin mukaan suositun kuin

epäsuositun lapsen, vaikka lapset olisivatkin käyttäneet samanlaisia strategioita mukaan pyrkiessään (Dodge, Schlundt, Schocken & Delugach 1983 Sunwolfin 2008, 58 mukaan).

Meyer ja Driskill (1997, 83) toteavat, että helpoiten lapsi pääsi mukaan vertaisten leikkiin lähentymällä toista, kuuntelemalla ja nauramalla yhdessä tai leikkimällä toisen kanssa. Positiivisen tunnereaktion vertaisessa sai parhaiten aikaan sanomalla tästä jotain positiivista, lähentymällä, kuten halaamalla tai koskemalla vertaista tai ilmaisemalla avoimesti positiivisia tunteitaan.

Gallagher (1993) nimesi hyväksytyksi tulemisen kannalta tärkeiksi taidoiksi lapsen kyvyn sopeuttaa viestinsä kuulijalle sopivaksi, sopivien kysymysten esittämisen, kyvyn aloittaa keskustelu onnistuneesti sekä kyvyn myötävaikuttaa keskusteluun. Gomes ja Livesey (2008, 767) huomasivat vastaavasti, että vertaiset hyväksyivät useammin mukaan ne lapset, jotka harvemmin osallistuivat häiritsevään käyttäytymiseen.

Putallaz ja Wasserman (1990, 72–73) kertovat Forbesin, Katzin, Paulin ja Lubin (1982) tutkimuksesta, joka tehtiin 5- ja 7-vuotiaiden keskuudessa. Tutkimuksessa kävi ilmi, että saatuaan vertaisiltaan negatiivista palautetta pojat yrittivät tyttöjä useammin vedota luokan sääntöihin tullakseen hyväksytyksi tai yrittivät pelastaa kasvojaan esimerkiksi viittaamalla positiivisesti omiin ominaisuuksiinsa, vakuuttelemalla omaa paremmuuttaan muuhun ryhmään nähden tai kritisoimalla ryhmän muita jäseniä. Tytöt taas näyttivät olevan poikia valmiimpia mukauttamaan käytöstään torjutuksi tulemisen jälkeen. Tytöt saattoivat käyttää relationaalisia keinoja kysymällä neutraaleja kysymyksiä ryhmän jäseniltä, kommentoimalla heitä neutraalisti tai kysymällä lupaa liittyä ryhmään. Pojat näyttivät olevan kiinnostuneempia oman statuksensa kohottamisesta kuin ryhmänjäseneksi pääsemisestä.

Wentzel ja Erdley (1993, 819) tutkivat vuosiluokilla 6−7 olevaa 423 lasta ja huomasivat, että lapsen tietämys sekä sopivista että epäsopivista strategioista ystävyyssuhteen rakentamisessa oli yhteydessä lapsen hyväksymiseen vertaisten keskuudessa. Tämä

antaa aihetta uskoa, että tietämyksen lisääminen lasten keskuudessa siitä, millaiset strategiat toimivat, olisi varsin arvokasta ja tarpeellista.

Lisäksi tulisi pohtia sitä, miten lasten odotukset vertaissuhteista ohjaavat heidän käyttäytymistään vertaissuhteissa. Positiiviset odotukset vertaissuhteista ovat nimittäin merkittävä tekijä lasten sosiaalisten suhteiden syntymisen kannalta (Stroch, Krain, Kovacs & Barlas 2002, 236).

Salmivalli (2006, 448) on pohtinut sitä, miten itseä ja vertaisia koskevat käsitykset syntyvät. Salmivallin mukaan toiset korostavat varhaisten ihmissuhteiden merkitystä ja varhaisten kokemusten heijastumista vertaissuhteisiin. Toiset taas ovat sitä mieltä, että vertaiskokemukset syntyvät tovereiden kanssa, eikä niillä ole yhteyttä varhaisiin vuorovaikutussuhteisiin. Ainakin Sunwolf (2008, 59−60) on todennut, että aikaisemmat kokemukset torjutuksi tulemisesta vertaisten taholta vaikuttavat lapsen odotuksiin ja strategioihin, joita hän käyttää kohdatessaan uusia vertaisryhmään liittymisen tilanteita. Vastaavasti myönteisen käsityksen vertaisista on todettu olevan yhteydessä lapsen tavoitteisiin luoda ja ylläpitää vertaissuhteita (Salmivalli 2006, 445). Olennaista olisi siis pohtia sitä, miten lapsen käsitykset vertaissuhteista syntyvät ja miten vertaisryhmään liittyvistä kokemuksista saataisiin mahdollisimman myönteisiä.

Torjumiseen johtavia syitä

Ryhmään kuuluminen antaa lapselle yhteenkuuluvuuden tunteen, jota tämä kaipaa. Toisinaan hyväksytty lapsi alkaa käyttää valtaansa negatiivisesti ja alkaa torjua muita lapsia. Ryhmään kuuluvalle lapselle aivan kuin avautuu mahdollisuus jättää muita lapsia toiminnan ulkopuolelle. (Devine 2003, 30−31.)

Useissa tutkimuksissa on keskitytty paljolti tarkastelemaan torjutun lapsen piirteitä (esim. Burleson, Applegate, Burke, Clark, Delia & Kline 1986, 356; Gertner & Rice 1994; Ladd 2005, 87; Sheldon 1996, 73; Sunwolf 2008, 60). Tässä alaluvussa kartoitan sitä, millaiset piirteet kuvaavat torjutuksi tullutta lasta, sekä sitä, millaiset lapsen käyttämät strategiat johtavat tämän torjumiseen vertaisryhmän taholta.

Burleson, Applegate, Burke, Clark, Delia & Kline (1986, 356) tekivät tutkimuksen, johon osallistui 40 1. luokkalaista ja 35 3. luokkalaista. Kutakin lasta haastateltiin henkilökohtaisesti ja kukin heistä osallistui erilaisiin vuorovaikutus- ja muunlaisiin tehtäviin, joissa toimiminen videoitiin ja lasten suoritukset pisteytettiin videon perusteella. He huomasivat, että torjutuksi tulleella lapsella oli yleensä heikommat vuorovaikutustaidot kuin tämän hyväksytyllä vertaisellaan. He huomasivat, että kompetentti viestijä ei tullut niin usein torjutuksi vertaistensa toimesta kuin huonommin vuorovaikutustaidot hallitseva lapsi. Tutkimuksessa huomattiin myös, että torjuttujen lasten suostuttelu- sekä kuuntelemisen taidot olivat heikommat kuin hyväksytyksi tulleiden vertaisten vastaavat taidot.

Ladd (2005, 87) on koonnut yhteen eri tutkijoiden saamia havaintoja siitä, millaiset piirteet kuvaavat torjutuksi tulleita lapsia. Vertaiset olivat kuvailleet heitä usein epäsosiaalisiksi, vetäytyviksi ja ylivilkkaiksi. Torjutuksi tulleilla lapsilla näytti olevan myös enemmän käyttäytymisongelmia kuin muilla lapsilla. Lisäksi heidän todettiin olevan alttiita oppimisongelmille. Sunwolf (2008, 77) on koonnut yhteen eri tutkijoiden saamia tuloksia ja toteaa myös, että torjutuksi tulevat lapset viettävät enemmän aikaa yksin kuin hyväksytyt lapset. Toisaalta tämä viittaa myös siihen, että yksin olevalla lapsella on vähemmän tilaisuuksia kehittää vuorovaikutustaitojaan. Onkin syytä miettiä, ovatko lapsen vuorovaikutustaidot huonot siksi, että tämä ei vietä aikaa vertaistensa kanssa, jolloin taitoja voisi oppia ja kehittää? Vai ovatko lapsen huonot vuorovaikutustaidot syy siihen, että vertaiset eivät tätä hyväksy? Laine (1998, 491, 497−498) on nimittäin kuvannut prosessia niin päin, että lapsen syrjään vetäytyminen, yksinäisyys ja kiusaaminen johtavat lopulta toveripiiristä syrjäytymiseen.

Useat tutkimukset ovat osoittaneet torjuttujen lasten olevan aggressiivisempia kuin hyväksyttyjen lasten (Ladd 2005, 87). Samalla tavalla joudumme kuitenkin pohtimaan, aiheuttaako aggressiivinen käyttäytyminen torjutuksi tulemiseen vai onko sittenkin niin, että torjutuksi tuleminen johtaa aggressiiviseen käyttäytymiseen? Cowan P. ja Cowan C. (2004, 173) nimittäin huomasivat omassa tutkimuksessaan, että torjutuksi tuleminen

vertaisten taholta ensimmäisellä luokalla ennakoi lapsen käyttäytyvän aggressiivisesti neljännellä luokalla. Ainakin voidaan todeta, että näiden kahden ilmiön, aggressiivisuuden ja torjutuksi tulemisen, välillä vallitsee selkeä yhteys.

Heikkojen vuorovaikutustaitojen lisäksi syrjäytyneellä lapsella on usein myös alhainen itsearvostus sosiaalisuutensa suhteen. Hän ei siis itsekään usko, että voisi menestyä vertaissuhteissaan. Itseluottamus ja vertaiskäsitykset näyttävätkin ohjaavan melko voimakkaasti lapsen menestymistä vertaissuhteissa. (Laine 1998, 491, 497−498.)

Sheldon (1996, 73), Gertner ja Rice (1994) sekä Samterin (2009, 645) mukaan muutkin tutkijat ovat esittäneet, että lasten rajalliset kieli- ja keskustelutaidot ovat yksi syy siihen, miksi lapsi ei nauti sosiaalista hyväksyntää vertaistensa keskuudessa eikä voi päästä mukaan vertaistensa toimintaan. Lapset valitsivat tällaiset toverit viimeisinä ainakin kielellisiä taitoja vaativaan tehtävään kaverikseen. Gallagherin (1993, 201) mukaan kieli on keskeisessä roolissa lapsen suosion kehittymisen kannalta muun muassa siksi, koska lapset leikkivät paljon fantasialeikkejä. Juonen ja roolien ymmärtäminen vaativat kielitaitoa. Tällaisten leikkien on huomattu lisääntyvän entisestään vertaisten keskinäisen tuttuuden lisääntyessä.

Torjumisen strategioita

Leets ja Sunwolf (2004, 207, 210) huomasivat lasten käyttävän erilaisia strategioita torjuessaan vertaisiaan. Yksi tapa torjua oli jättää vertainen kokonaan huomiotta. Toinen tapa oli osoittaa vertaiselle, ettei hän pääse joukkoon, koska häneltä puuttuu jokin tietty ominaisuus tai taito, joka saattoi liittyä ikään, sukupuoleen, rotuun, kielitaitoon, älykkyyteen tai fyysiseen heikkouteen. Jotkut lapset torjuivat vertaisiaan loukkaamalla heitä esimerkiksi nimittelemällä. Toiset saattoivat torjua vertaisensa syyttämällä tätä. Ulkopuolelle jätettävää vertaista saatettiin syyttää vaikkapa siitä, ettei tämä ollut riittävän *cool*. Eräs tapa jättää vertainen leikin ulkopuolelle oli uusien sääntöjen luominen eli pelin tai leikin sääntöjen muuttaminen sellaisiksi, ettei vertaista tarvinnut ottaa mukaan.

Iso osa tutkimuksista on siis keskittynyt tarkastelemaan sen vertaisen piirteitä, jota torjutaan (esim. Burleson, Applegate, Burke, Clark, Delia & Kline 1986, 356; Gertner & Rice 1994; Ladd 2005, 87; Sheldon 1996, 73; Sunwolf 2008, 60). Tästä voisi olettaa, että torjuminen johtuu nimenomaan torjutun lapsen piirteistä. Edellä kuvatut torjumisen strategiat antavat kuitenkin viitteitä myös siihen suuntaan, että vika ei välttämättä olekaan torjutussa yksilössä. Torjumista näyttäisi tapahtuvan muistakin syistä. Mielekästä olisikin tutkia myös hyväksyttyjen jäsenten muodostaman vertaisryhmän sisällä olevia vuorovaikutussuhteita ja ryhmädynamiikan yhteyttä torjumiseen.

Miksi toverit eivät puutu torjumiseen?

Sunwolf ja Leets (2003) selvittivät sitä, mikä estää vertaisryhmän jäseniä ilmaisemasta eriävää mielipidettä silloin, kun jotain lasta ollaan jättämässä ryhmän ulkopuolelle. Tutkimukseen haastateltiin 682 nuorta, jotka olivat vuosiluokilla 9−12. Vastaajat olivat siis 13−19-vuotiaita. Lähes 80 % vastaajista ilmoitti, että vaikenemista toisen nuoren torjumisen hetkellä oli ryhmässä tapahtunut. Tutkimuksen aikana ilmaantui ainakin kuusi merkittävää syytä, miksi ryhmän jäsen ei ilmaissut eriävää näkemystään: ryhmän dynamiikka, sosiaaliset pelot, epävarmuus, sosiaalinen riittämättömyys, ulkopuolelle jätetyn ominaisuudet sekä alhainen motivaatio. Usein oli esimerkiksi niin, että ryhmän jäsen koki omankin jäsenyyden olevan vaarassa, jos ryhtyisi puolustamaan ulkopuolelle jätettyä.

Tutkimukseen osallistuneista 70 % katui jälkeenpäin sitä, ettei ollut rohkaistunut puolustamaan nuorta, jota oltiin oltu torjumassa. Tutkimuksessa huomattiin myös, että omien kokemusten määrällä joutua torjutuksi ei ollut vaikutusta niihin syihin, joiden vuoksi nuori vaikeni tilanteessa, jossa toista nuorta oltiin torjumassa. (Sunwolf & Leets 2003, 373.)

Torjutuksi tulemisen vaikutukset yksilöön

Sunwolf (2008, 59−60) on koonnut yhteen eri tutkijoiden saamia tuloksia siitä, millainen vaikutus torjutuksi tulemisella on lapseen. Tutkijat ovat yksimielisiä siitä, että torjutuksi tuleminen on merkittävä lapsen sosiaaliseen ja kognitiiviseen kehitykseen vaikuttava

tekijä. Laine (1998, 491, 497−498) sekä Lopez ja Dubois (2005, 32−33) ovat todenneet saman ja lisäävät, että torjutuksi tuleminen on haaste myös lapsen emotionaaliselle hyvinvoinnille.

Torjumisen kohteeksi joutumisen on todettu johtavan muun muassa heikkoon koulumenestykseen (Bagwell, Newcomb & Bukowski 2000, 105; Ladd & Kochenderfer 1996, 338; Sunwolf 2008, 59−60). Bagwell, Newcomb ja Bukowski ovat todenneet torjutuksi tulemisen olevan yhteydessä myös heikompaan ammatilliseen kompetenssiin sekä asetettuun tavoitetasoon. Jatkuvasti torjutuksi tulevan lapsen on myös vaikea kuunnella ja oppia koulussa (Sunwolf 2008, 77).

Torjutuksi tulemisen on todettu voivan johtaa myös masennukseen, fyysisiin sairauksiin sekä heikentyneisiin aikuissuhteisiin. Lapsi, joka tulee torjutuksi voi muuttua hiljaisemmaksi (Sunwolf 2008, 59−60) ja osallistuu vähemmän sosiaalisissa tilanteissa olevaan vuorovaikutukseen (Bagwell, Newcomb & Bukowski 2000, 105; Sunwolf 2008, 59−60). Sunwolfin mukaan torjutut 5. luokkalaiset raportoivat useammin myös yksinäisyydestä kuin hyväksytyt lapset.

Laddin ja Kochenderferin (1996, 338) mukaan torjutut lapset ovat taipuvaisia tuntemaan olonsa koulussa syrjäytyneeksi, epämukavaksi ja kelpaamattomaksi. Tämä voi estää lapsia osallistumasta yhteisiin oppimistilanteisiin vertaisten kanssa, jolloin lapsen vuorovaikutustaitojen sekä koulumenestykseen vaadittavien taitojen kehitys voivat viivästyä ja muodostuu itseään ruokkiva noidankehä.

Vertaisten huonon kohtelun kohteeksi joutuminen altistaa lapsen monenlaisille käyttäytymisvaikeuksille (Lopez & Dubois 2005, 32−33). Laine (1998, 491, 497−498) huomasi, että syrjäytyneillä lapsilla näytti yleensä olevan sosiaalisen käyttäytymisen sääntelyyn liittyviä ongelmia vertaissuhteissaan. Esikouluiässä torjuttu lapsi saattaa olla yliaktiivinen ja tottelemattomampi kuin muut lapset (Sunwolf 2008, 59−60). Lapsi, joka joutuu jatkuvasti torjutuksi, voi alkaa käyttäytyä itsetuhoisesti ja ottaa typeriä riskejä. Tällainen lapsi luovuttaa nopeammin turhauttavan tehtävän tekemisen ja on vähemmän

motivoitunut kontrolloimaan omaa käyttäytymistään kuin hyväksytty lapsi. Torjumisen on todettu johtavan myös rikolliseen käyttäytymiseen. (Sunwolf 2008, 59−60, 77.)

Eräässä yhdysvaltalaisessa tutkimuksessa (Lopez & Dubois 2005, 32−33) selvitettiin vertaisten huonon kohtelun ja torjumisen kohteeksi joutumisen vaikutuksia. Tutkimukseen osallistui 508 lasta vuosiluokilta 6 ja 7. Lapset täyttivät kyselylomakkeen. Tulokset osoittivat, että sekä torjutuksi että kiusatuksi joutumisella oli suora negatiivinen yhteys siihen, miten yksilö arvosti itseään. Saman yhteyden on huomannut myös Sunwolf (2008, 59−60), joka toteaakin, että aikaisemmat kokemukset torjutuksi tulemisesta vaikuttavat lapsen odotuksiin ja strategioihin, joita hän käyttää kohdatessaan uusia vertaisryhmään liittymisen tilanteita. Aikaisemmat kokemukset torjutuksi tulemisesta muuttavat lapsen näkemyksiä myös tulkinnanvaraisista sosiaalisista tilanteista.

Torjumisesta johtuviin ongelmiin näyttäisi kuitenkin löytyvän lievennystä hyvistä ystävyyssuhteista. Hodges, Malone ja Perry (1997, 1032) tutkivat 229 lasta vuosiluokilta 3−7. He huomasivat, että lapsuuden käyttäytymisongelmat olivat voimakkaammin yhteydessä torjutuksi tulemisen kanssa silloin, kun lapsella oli vain vähän ystäviä, eikä hän ollut niin pidetty vertaistensa seurassa. Sunwolf (2008, 59−60) taas toteaa vastavuoroisen ystävyyssuhteen viidennellä luokalla olevan yhteydessä myönteiseen elämänmuutoksiin sopeutumiseen. Näyttää siis siltä, että hyvä ystävyyssuhde voisi lieventää jossain määrin torjumisesta aiheutuvia ongelmia ja toimia voimavarana torjumisesta johtuvien ongelmien kanssa painiskelevalle lapselle ja nuorelle.

Torjutuksi tuleminen on joka tapauksessa lapselle ja nuorelle varsin stressaava kokemus. Leetsin ja Sunwolfin (2004, 210−211) tutkimuksessa 62 % nuorista ilmoitti, että heidän stressitasonsa nousi, kun he muistelivat torjutuksi tulemistaan. Tytöt ilmaisivat stressiään hieman poikia enemmän. Stressin määrä oli yhteydessä siihen, miten usein nuori oli tullut torjutuksi. Kun nuorella oli enemmän kokemusta torjutuksi tulemisesta, hän todennäköisemmin raportoi korkeammasta stressitasosta näissä tilanteissa. Nuorelle näytti tulevan stressiä myös torjumisen vierestä seuraamisesta. Leets ja Sunwolf (2004,

213) huomasivat, että nuori, jolla oli enemmän omakohtaista kokemusta torjutuksi tulemisesta, raportoi todennäköisemmin korkeammasta stressitasosta nähdessään jonkun muun joutuvan torjumisen kohteeksi, kuin sellainen nuori, joka oli tullut torjutuksi vain harvoin tai ei koskaan.

Lopez & Dubois (2005, 33−34) osoittivat myös, että vertaisten kanssa syntyneet negatiiviset kokemukset olivat voimakkaammin yhteydessä tunneongelmiin tyttöjen kuin poikien keskuudessa. Poikia ei tulisi kuitenkaan heidän mukaansa pitää immuuneina sopeutumisongelmille, koska pojat eivät välttämättä tuo julki tuntemaansa ahdistusta, vaan purkavat sitä mieluummin esimerkiksi käyttäytymällä aggressiivisesti tai pinnaamalla koulusta.

Sunwolf (2008, 77) toteaa, että jatkuvasti torjutuksi tulevalla lapsella on suurempi todennäköisyys tulla torjutuksi sekä käyttäytyä epäsosiaalisesti myös tulevaisuudessa. Varhaisnuoruudessa koettu torjunta vertaisten osalta näyttää ennakoivan myös sitä, miten yksilö sopeutuu elämän muihin haasteisiin (Sunwolf 2008, 59−60).

Tässä alaluvussa kuvasin sitä, miten torjutuksi tuleminen vertaisten taholta vaikuttaa lapseen. Useassa kohdassa jouduin kuitenkin toteamaan, että on mahdotonta sanoa, mikä on lapsen käyttäytymisen syy, ja mikä on sen seurausta. Edellä kuvaamani ilmiöt, jotka liittyvät torjutuksi tulemiseen, vaativat siis vielä lisätutkimusta.

Se, hyväksytäänkö lapsi vertaisryhmään, vaikuttaa tämän kehitykseen merkittävästi. Torjutuksi tuleminen voi vaikuttaa yksilöön merkittävästi ainakin sen vuoksi, että lapsilla ja nuorilla on varsin voimakas tarve kuulua joukkoon. (esim. Devine 2003, 30−31; Samter 2009, 642). Kun tämä tarve jää täyttymättä, seuraa lieveilmiöitä, joita edellä kuvasin. Muun muassa Leets ja Sunwolf (2004, 195, 206) sekä Bagwell, Newcomb ja Bukowski (2000, 105) ovat kuvanneet torjutuksi tulemisen vaikutuksia yksilöön ja todenneet sen olevan yhteydessä lapsen minäkäsitykseen, vuorovaikutustaitoihin sekä koulumenestykseen.

Torjutuksi tulemisen seurauksia tutkittaessa ollaan siis varsin keskeisen ilmiön äärellä. Valitettavan moni lapsi ja nuori joutuu nimittäin jossain vaiheessa kokemaan torjutuksi tulemisen vertaistensa taholta. Eräässä tutkimuksessa (Leets & Sunwolf 2004, 195, 213) oli mukana 682 lukiolaista, joista 90 % ilmoitti kokeneensa torjutuksi tulemisen ja 15 % kertoi olevansa sen kohteena jatkuvasti. Kyseessä on siis laajasti lapsia ja nuoria koskettava vuorovaikutuksellinen haaste.

4.3 Ystävyyssuhteet

Lapsuuden ystävyyssuhteet ovat erittäin merkittäviä yksilön kehityksen kannalta. Ystävyyssuhteissa lapsi voi harjoitella lukuisia merkittäviä taitoja, kuten saamista, jakamista, vastavuoroisuutta, tasa-arvoisuutta sekä vertaisten hyväksymistä (Kauppila 2005, 139). Ystävyyssuhteet auttavat kehittymään vuorovaikutustaidoissa sekä hallitsemaan konflikteja tehokkaammin. Jo yksi vastavuoroinen ystävyyssuhde korreloi positiivisesti sosiaalisen kompetenssin kanssa. (Guralnick, Neville, Hammond & Connor 2006.) Laddin, Kochenderferin ja Colemanin (2000, 139) mukaan ystävyyssuhteet tarjoavat lapselle tilaisuuden oppia ja kehittää olemassa olevien taitojen lisäksi myös kognitiivisia sekä tunnetason voimavaroja. Lapsuuden ystävyyssuhde tarjoaa mallin myös tuleviin vuorovaikutussuhteisiin.

Tasapainoinen ystävyyssuhde on lapselle siis merkittävä oppimisen areena, jossa tämä harjoittelee ja oppii lukemattomia tärkeitä taitoja. Lapsen vuorovaikutustaitojen kehittymistä tarkasteltaessa on siis olennaista kiinnittää huomiota lapsen solmimiin ystävyyssuhteisiin ja niiden vaikutuksiin.

4.3.1 Ystävyyden määrittelyä

Ystävyyssuhdetta on kuvattu monin eri tavoin. Lasten ystävyyssuhteisiin tarkemmin perehtyessään tutkijat käyttävät tiedonlähteinään lapsia, heidän vanhempiaan,

opettajiaan sekä koulutettuja havainnoijia. Näin ystävyyssuhteista saatavan tiedon tulisi olla kattavaa ja luotettavaa. Tietyt ystävyyssuhdetta kuvaavat piirteet toistuvatkin tutkimuksissa usein. Tällaisia piirteitä ovat muun muassa vapaaehtoisuus, vastavuoroisuus, toisista pitäminen, kiintymys, tasa-arvo, läheisyys, kumppanuus, turvallisuus sekä toisen auttaminen. (Bukowski, Newcomb & Hartup 1996; Canary, Cupach & Messman 1995; Cotterell 2007; Howes 1996; Samter 2009.)

Samter (2009, 638−639) sekä Canary, Cupach ja Messman (1995, 79) ovat koonneet yhteen erilaisia määritelmiä ystävyydestä. He toteavat ystävyyssuhteen perustuvan vapaaehtoisuuteen ja sisältävän vapaaehtoista vuorovaikutusta. Canary, Cupach ja Messman toteavat lisäksi, että ystävyyssuhteessa on vain vähän sosiaalisia sääntöjä, jotka määrittelevät suhteen vuorovaikutusta.

Yksi toistuvasti esiin nouseva piirre, joka kuvaa ystävyyssuhdetta on sen vastavuoroisuus. (esim. Bukowski, Newcomb & Hartup 1996, 3; Samter 2009, 639.) Se pitää sisällään yhteisen vastavuoroisen toiminnan, osapuolten samanarvoisuuden ystävyyssuhteesta saatavien hyötyjen osalta sekä tehokkaan konfliktien hallinnan. Toinen usein ystävyyttä määrittelevä ominaisuus on toisista pitäminen. Tämä tarkoittaa halua viettää aikaa enemmän juuri ystävän tai ystävien kuin muiden ihmisten kanssa. Kolmantena ystävyyssuhteen ominaisuutena pidetään kiintymystä (affection) ja hauskanpitoa. (Bukowski, Newcomb & Hartup 1996, 3.) Suurin osa tutkijoista lisäisi ystävyyssuhdetta toistuvasti määritteleviin piirteisiin myös tasa-arvoisuuden (Samter 2009, 639).

Tutkijat ovat yksimielisiä siitä, että ystävyys voi saada erilaisia muotoja, kuten tyttöjen keskinäinen ystävyys, poikien keskinäinen ystävyys sekä eri sukupuolta olevien välinen ystävyys. Myös läheisyyden taso ystävyyssuhteissa vaihtelee. (Samter 2009, 639.) Cotterell (2007, 74−75) kuvaa eritasoisten ystävyyssuhteiden täyttävän erilaisia sosiaalisia tarpeita.

Lapset liittävät ystävyyssuhteisiin erilaisia odotuksia. Läheisessä suhteessa ystävykset olettavat, että ystävyyteen laitettavat panokset ja vastaavasti siitä saatavat myönteiset vaikutukset ovat suotuisassa suhteessa keskenään. (Bukowski, Newcomb & Hartup 1996, 1; Ladd, Kochenderfer & Coleman 2000, 157.)

4.3.2 Ystävyyssuhteet eri ikäkausina

Ystävyys muuttuu monella tapaa lapsen kasvaessa ja kehittyessä (Gallagher 1993; Ladd 1996, 68−69). Myös lapsen tapa määritellä ystävyyttä muuttuu iän myötä. Ystävyyden laatu muuttuu ja käyttäytyminen ystävyyssuhteessa muuttuu. Usein myös ystävien lukumäärä muuttuu niin, että kahdenkeskisistä suhteista siirrytään isompiin ryhmiin ja kuppikuntiin. Ystävyys muuttuu iän myötä myös vakaammaksi. Ystävyyteen tulee lisää molemminpuolista altruismia ja enemmän tietoutta toisen osapuolen henkilökohtaisista asioista. (Hartup 2000, 59.) Muuttumattomana pysyy kuitenkin ystävyyden merkitys yksilön fyysiselle sekä henkiselle hyvinvoinnille (Samter 2009, 637).

Ystävyyssuhteiden kehittymisen eri vaiheissa näkyy osaltaan se, miten egosentrisestä lapsesta tulee vähitellen sosiaalisempi ja lopulta toimiviin vuorovaikutussuhteisiin kykenevä nuori (Kauppila 2005, 141). Avaan tässä luvussa niitä tutkimuksia, joissa on tarkasteltu eri-ikäisten lasten ja nuorten ystävyyssuhteita. Kyseessä on erittäin merkittävä vuorovaikutussuhde. Esimerkiksi Gallagherin (1993) mukaan varhaislapsuuden vertaissuhteiden laatu voi olla yhteydessä yksilön sosiaaliseen kompetenssiin myöhemmissä ystävyyssuhteissa nuoruudessa sekä varhaisaikuisuudessa.

Varhaislapsuuden ystävyyssuhteet (3−7 vuotta)

Aivan varhaisten ystävyyssuhteiden tutkiminen on varsin haastavaa. 2-vuotias tai vähän vanhempi lapsi ei osaa itse kertoa, kuka on hänen ystävänsä ja millaisia piirteitä hänen ystävyyssuhteeseensa liittyy. Tiettyjen lasten välillä on kuitenkin nähtävissä vuorovaikutussuhde jo näin varhaisessa vaiheessa. Varhaisia ystävyyssuhteita

tutkittaessa on usein turvauduttava vanhempien ja päiväkodin ohjaajien näkemyksiin. (Howes 1996, 68.)

Joidenkin kriteereiden tulisi täyttyä, jotta voisimme katsoa erityisen suhteen vallitsevan kahden pienen lapsen välillä. Ensinnäkin lapsella tulisi olla mahdollisuus jokapäiväisessä elämässään leikin lomassa tapahtuvaan vuorovaikutukseen toisen lapsen kanssa. Toiseksi lasten tulisi olla toisilleen riittävän tuttuja, jotta nämä voisivat olla keskinäisessä vuorovaikutuksessa leikin kautta. (Howes 1996, 69.)

Aikuisten ystävyyssuhteista juonnettua kolmea piirrettä pidetään välttämättömänä myös lasten ystävyyssuhteissa: kumppanuus (companionship), läheisyys (intimacy) ja kiintymys (affection). Jotta näiden kriteereiden paikkansapitävyyttä voitaisiin tarkastella pienten lasten ystävyyssuhteissa, tulisi puheen sijasta erityistä huomiota kiinnittää lasten käyttäytymiseen. (Howes 1996, 70.) Varhaisista ystävyyssuhteista kiinnostuneet tutkijat seuraavat näiden piirteiden ilmenemistä lasten keskuudessa keskittymällä siihen, miten lapset osoittavat molemminpuolista läheisyyttä käytännön tasolla sekä tutkimalla sosiaalisia leikkejä löytääkseen läheisyyden merkkejä. Lisäksi tutkijat tarkastelevat ystävyyttä sosiaalisen tuen valossa. (Howes 1996, 78.)

Lapsen katsotaan olevan ystävä toisen kanssa, kun hän on mieluummin jonkun yhden kuin muiden kanssa ja etsii tätä henkilöä kaverikseen vuorovaikutustilanteeseen, sekä pitää yllä läheisyyttä fyysisellä tasolla tämän kanssa. (Howes 1996, 70−71.) Sana ystävä (friend) kuuluu lapsen sanavarastoon sen oikeissa merkityksissä yleensä neljänteen ikävuoteen mennessä (Bukowski, Newcomb & Hartup 1996, 1; Kauppila 2005, 139).

Ladd (2005, 73) on koonnut yhteen eri tutkijoiden kuvaamia piirteitä pienten lasten ystävyyssuhteista. Tutkijat ovat verranneet vuorovaikutusta sellaisten lasten keskuudessa, jotka ovat ystäviä keskenään, ja sellaisten lasten, jotka eivät tunne toisiaan lainkaan tai tuntevat toisiaan vain vähän. Keskenään ystäviä olevien lasten välinen vuorovaikutus oli kehittyneempää ja heidän leikkinsä muodot olivat monimutkaisempia. Ystävät olivat toisiaan kohtaan hellempiä ja kommunikoivat keskenään enemmän kuin

lapset, jotka eivät tunteneet toisiaan lainkaan tai tunsivat toisiaan vain vähän. Pienet lapset kehittivät ystävän ja itsensä välille tunnesiteen, joka muistutti lapsen ja vanhempien välistä tunnesidettä. Lapset myös sopeuttivat oman viestintänsä ystävän viestintään sopivaksi.

Hay, Castle, Davies, Demetriou ja Stimson (1999, 905, 908) tutkivat sosiaalista käyttäytymistä 1,5-, 2- ja 2,5-vuotiaiden lasten keskuudessa. Tutkimukseen osallistui 66 lasta. Tutkimuksen ensimmäistä osaa toteutettaessa juuri kukaan lapsista ei ollut päiväkodissa eikä muussa ryhmätoiminnassa, vaan lapsia hoidettiin usein kotona äidin tai lastenhoitajan toimesta. Kuuden kuukauden kuluttua tehdyn seurantakyselyn aikaan jo 38,1 % lapsista oli mukana erilaisissa leikkiryhmissä tai päiväkodissa. Tutkimus toteutettiin lasten omissa kodeissa. Lasten leikkiä haluttiin videoida mahdollisimman luonnollisissa olosuhteissa. Tätä varten äitejä pyydettiin valitsemaan yksi lapsen parhaista kavereista. Samanlainen leikin videointi toteutettiin uudelleen kuuden kuukauden kuluttua, jolloin myös lapsen äitiä haastateltiin erilaisten taustakysymysten osalta. Lisäksi äitiä pyydettiin arvioimaan lastaan hänen persoonallisuuden piirteidensä osalta käyttäen mittaria, joka oli suunniteltu tätä tutkimusta varten. Kokonaisuudessaan lasta ja tämän äitiä tutkittiin neljällä eri kerralla, kun taas lapsen kaveria ja tämän äitiä kahdella kerralla. (Hay, Castle, Davies, Demetriou & Stimson 1999, 908−909.)

Tulokset osoittivat, että 2-vuotiaat leikkivät usein vertaistensa kanssa ja jakoivat leluja, ruokaa ja tavaroita vertaistensa kanssa. Tutkimukseen osallistuneet lapset todennäköisemmin jakoivat lelun kuin sieppasivat sen toiselta lapselta. Tulokset osoittivat, että vertaissuhteet muodostivat tärkeän ulottuvuuden lasten elämässä. Useat tutkimukseen osallistuneet lapset viettivät useamman kerran viikossa aikaa vertaistensa kanssa. Tutkimuksen aikana todettiin, että nämä ensimmäiset suhteet vertaisten kanssa voivat olla ensimmäisiä kontekseja, joissa vuorovaikutussuhteiden ongelmat tulevat esiin. Esimerkiksi esikoulussa muodostuva vuorovaikutussuhde, joka myöhemmin johtaa ongelmiin ja vertaisten taholta tapahtuvaan torjumiseen, voikin juontaa juurensa jo näihin varhaisiin vuorovaikutussuhteisiin vertaisten kanssa. (Hay, Castle, Davies,

Demetriou & Stimson 1999, 913.) On siis tärkeää tunnistaa jo hyvin varhaisten ystävyyssuhteiden laatu sekä niiden yhteys myöhempiin vuorovaikutussuhteisiin.

Tulokset osoittivat, että lapset, jotka jakoivat leikkiessään enemmän, todennäköisemmin reagoivat vertaisen ahdistukseen herkemmin, kuin lapset, jotka eivät jakaneet niin paljon. Erityisen herkkä reagoiminen vertaisen ahdistukseen ennusti vastavuoroista jakamista ja lelun antamista ystävälle silloin, kun tämä osoitti mielenkiintoa tiettyä tavaraa kohtaan. (Hay, Castle, Davies, Demetriou & Stimson 1999, 914.)

Esikouluikäisten ystävyyssuhteiden tutkiminen on jo jonkin verran helpompaa. Gallagher (1993, 200) kuvailee esikouluikäisten ystävyyssuhteiden piirteitä monipuolisesti. Tässä iässä lapsi on ystävyyssuhteissaan vielä enemmän fyysinen kuin psyykkinen. Hän puhuu ystävistään fyysisten tekojen kautta ja ratkoo interpersonaalisia ongelmia fyysisin keinoin. Lapsi sekoittaa helposti keskenään tunteet ja käyttäytymisen ja ymmärrys ystävyydestä on vielä varsin egosentristä. Lapsen käsitys ystävyydestä on varsin kapeaa ja hän näkeekin ystävänsä lähinnä auttajana (Kauppila 2005, 139; Ladd 2005, 77).

Ladd, Kochenderfer ja Coleman (2000, 157) huomasivat tekemässään tutkimuksessa, että jo pieni lapsi osasi kuvailla ystävyyssuhteeseen kuuluvien prosessien piirteitä. Lapsi siis huomasi eroja ystävyyssuhteiden laadussa jo varhaisessa vaiheessa. Lapsi näytti arvottavan ystävyyssuhteita ”hyöty-haitta” -mallin mukaisesti. Kun pieni lapsi tulkitsi ystävän hyväksyvän hänet, näki hän ystävän herkemmin auttavaisena ja paljasti itsestään herkemmin enemmän. Jos taas lapsi koki, että ystävyyssuhteessa oli runsaasti konflikteja, hän ei yhtä todennäköisesti nähnyt ystävänsä osallistuvan positiivisiin prosesseihin, kuten auttamiseen. (Ladd, Kochenderfer & Coleman 2000, 158.)

Varhaislapsuuden ystävyyssuhteen pysyvyydestä on olemassa erilaisia käsityksiä. Kauppilan (2005) ja Samterin (2009, 641) mukaan ystävyys voi tässä iässä alkaa ja päättyä nopeastikin. Laddin (2005, 73) mukaan taas useat tutkimukset ovat osoittaneet,

että jo esikouluikäisten ystävyyssuhteet ovat varsin pysyviä, jopa 50–70% lasten ystävyyssuhteista säilyi hänen mukaansa esikouluiän jälkeen vielä vuosia.

Ladd, Kochenderfer ja Coleman (2000, 158) toteavat, että ystävyyssuhteet olivat pysyvämpiä silloin, kun lapset kokivat niissä paljon hyväksyntää ja vain vähän konflikteja. He olivat myös tyytyväisempiä tällaisiin ystävyyssuhteisiin ja säilyttivät ne todennäköisemmin aikojen saatossa. Amiker taas (2001, 13) huomasi 4-vuotiaiden keskuudessa, että ulkona leikittäessä lapsi saattoi vaihtaa leikkitoveria kesken leikin useinkin, mutta sisäleikeissä lapsi yleensä leikki samojen tovereiden kanssa.

Ystävyyssuhteen laatuun on todettu olevan yhteydessä lapsen kyky sosiaaliseen ymmärtämiseen (social understanding), vuorovaikutusta edistävät taidot sekä ystävyyssuhteista hankitut kokemukset. Sosiaalinen ymmärtäminen pitää sisällään monia ystävyyssuhteeseen vaikuttavia tekijöitä, kuten ymmärryksen ystävän tunnetiloista ja tarkoitusperistä sekä ystävän intressien huomioimisen. (Dunn, Cutting & Fisher 2002, 621). Dunn, Cutting ja Fisher (2002, 631−632) huomasivat, että, jos lapsella oli esikouluiässä vuorovaikutusta edistäviä ominaisuuksia, kyky sosiaaliseen ymmärtämiseen sekä positiivisia kokemuksia ystävyyssuhteista, arvosti lapsi myöhempiä ystävyyssuhteita enemmän. Sosiaalinen ymmärtäminen oli kiinteästi yhteydessä esikoululaisten ystävyyssuhteiden laatuun sekä siihen, miten lapsi ilmaisi pitämistään ystävää kohtaan koulussa. Lapsi, jonka ystävillä oli opettajien mukaan ollut erityisen hyvät vuorovaikutusta edistävät taidot esikoulussa, todennäköisemmin ilmaisivat pitämistään myös uusille ystäville koulussa ja olivat ymmärtäväisempiä uusia ystäviä kohtaan. Esikouluaikaisten ystävien vuorovaikutusta edistävät taidot näyttivät olevan yhteydessä myös lapsen ystävyyssuhteiden vähäiseen konfliktimäärään. (Dunn, Cutting & Fisher 2002, 631−632.)

Dunn, Cutting ja Fisher löysivät mielenkiintoisia yhteyksiä äidin koulutuksen ja lasten pitämisen (liking) ilmaisemisen välillä. Lapsilla, jotka osoittivat runsaasti pitämistään kouluun saakka pysyneille ystäville, oli todennäköisemmin koulutettu äiti kuin lapsilla, jotka eivät pitämistä niin paljon näyttäneet. Myös lapset, joiden ystävyyssuhde oli uusi,

koulussa muodostunut ystävyyssuhde, ilmaisivat enemmän pitämistään ystäville silloin, kun heidän esikouluaikaisen ystävyyssuhteen muodostanut ystävä tuli koulutetummista taustoista. Tällaiset odottamattomat yhteydet äidin koulutustaustan ja lapsen pitämisen ilmaisemisen välillä asettavatkin tutkimukselle uusia haasteita. (Dunn, Cutting & Fisher 2002, 632.)

Keskilapsuuden ystävyyssuhteet (8−12 vuotta)

Keskilapsuuden aikoihin sosiaalinen kompleksisuus lasten keskuudessa lisääntyy. Tässä iässä käsitys siitä, miten sosiaalisissa tilanteissa tulee toimia alkaa selkiintyä. (Gallagher 1993, 202.) Samter (2009, 642) ja Gallagher (1993, 201) toteavat, että keskilapsuuden aikaan lapsen ystävyyssuhteiden määrä lisääntyy ja ystävyyssuhteet muuttuvat pysyvämmiksi. Suhteet tovereiden kanssa tulevat jopa tärkeämmäksi kuin suhteet aikuisten kanssa (Elksnin L. & Elksnin N. 1995, 112).

Tässä vaiheessa lapsi alkaa ymmärtää, että hänen tovereillaan on tunteita ja ajatuksia, jotka poikkeavat hänen omistaan. Lapsi huomaa, että ihmiset muodostavat mielipiteitä toisistaan ja ne voivat olla myönteisiä tai kielteisiä. Lapsi ei kuitenkaan vielä tässä iässä kykene näkemään itseään toisen silmin. (Samter 2009, 641.) Lapsi pystyy näkemään, että jokaisella on tilanteeseen oma näkökulmansa ja tunteensa, mutta kokee vielä helposti, että häntä ei kohdella reilusti, jos hän ei saa omaa tahtoaan läpi (Gallagher 1993, 201−202).

Keskilapsuuden aikoihin lapsi alkaa arvostaa tovereiden tekojen tarkoitusperiä sekä tunteita, eikä pelkästään itse tekoja. Lapsi kykenee jo selkeämmin erottamaan ystävän fyysisiä ja psyykkisiä ominaisuuksia. Hän luottaa vielä kuitenkin voimakkaasti sellaisiin tulkintoihin ja intentioihin, jotka ovat lähellä hänen omaa näkökulmaansa. Tässä vaiheessa ystävät voivat jo keskustella näkemyksistään ilman, että eriävä mielipide johtaa ystävyyden katkeamiseen. (Gallagher 1993, 201.)

Sekä Gallagher (1993, 201−202) että Elksnin L. ja Elksnin N. (1995, 112) toteavat, että keskilapsuuden aikoihin lapsi alkaa vähitellen arvostaa ystäviään myös heidän

persoonallisuuden piirteidensä perusteella ja keskinäinen luottamus alkaa merkitä ystävyyssuhteissa yhä enemmän. Laddin (2005, 77) eri tutkimuksista kokoamat havainnot viittaavat samaan suuntaan. Keskilapsuuden aikaan lapsi arvostaa ystävyyssuhteessa lojaaliutta, läheisyyttä, supportiivisuutta sekä hyväksyntää ja ymmärtämistä. Devinen (2003, 29) tekemässä tutkimuksessa 1., 2. ja 5. luokan lapset nimesivät ystävän tärkeimmäksi piirteeksi tuen antamisen. Muita tärkeitä ystävän ominaisuuksia olivat yhteiset kiinnostuksen kohteet sekä hauska luonne.

Peruskoulun ensimmäisinä vuosina ystävyys perustuu kykyyn tehdä yhdessä erilaisia asioita. Tällöin lapset arvostavat yhteistyötä ja yhteistä toimintaa. (Elksnin, L. & Elksnin, N. 1995, 112.) Ystävyydessä arvostetaan positiivisia jaettuja asioita, kuten yhteisiä harrastuksia ja toisille annettuja lahjoja (Gallagher 1993, 201). Esimerkiksi koulutavaroiden jakaminen oli tässä iässä merkki ystävyydestä (Devine 2003, 30−31).

Samterin (2009, 641) mukaan useat tutkimukset osoittavat, että lapsi näkee keskilapsuuden vaiheiden aikaan ystävänsä auttajana. Saman on todennut myös Gallagher (1993, 202). Hänen mukaansa 11−15-vuotiaat lapset ja nuoret ymmärtävät, että ystävät auttavat vaikeina aikoina.

Keskilapsuuden aikoihin ystävyyssuhteen rakentumista edistävinä tekijöinä nähtiin sosiaalinen ja aloitteellinen käyttäytyminen, kohteliaisuus ja toisten sekä itsen kunnioittaminen, sosiaalisen tuen tarjoaminen sekä konfliktien hallitseminen. Myös aggressiivisesta ja epäsosiaalisesta käyttäytymisestä, kuten tappelemisesta ja valehtelemisesta pidättäytyminen edisti ystävyyssuhteiden rakentumista. (Doyle & Markiewicz 1996, 116.)

Lasten ystävyyssuhteiden kehittymistä voidaan tukea auttamalla lapsia omaksumaan niitä vuorovaikutusta edistäviä taitoja, joita vertaisryhmissä arvostetaan. Vertaiset arvostavat esimerkiksi lapsen halukkuutta liittyä ryhmään sekä lapsen kykyä kehua muita lapsia. (Elksnin L. & Elksnin N. 1995, 112.)

Nuoruuden ystävyyssuhteet (13−16)

Claes (1992) on Canaryn, Cupachin ja Messmanin (1995, 89) mukaan todennut, että nuoruuden ystävyyssuhteet ovat elintärkeitä nuoren sosiaaliselle ja henkiselle kehitykselle sekä sopeutumiselle. Canaryn, Cupachin ja Messmanin mukaan useat tutkijat ovat todenneet, että nuorten ystävyyssuhteet ovat läheisempiä ja nuoret arvostavat ystävyyssuhteitaan enemmän kuin nuoremmat lapset. Nuoruuden ystävyys voikin kestää läpi elämän (Gallagher 1993, 202).

Ystävien merkitys kasvaa siis iän myötä. Ystävät alkavat olla jatkuvasti mukana sosiaalisissa kokemuksissa yleensä yläasteen aikana sekä murrosikäisten keskuudessa. (Bukowski, Newcomb & Hartup 1996, 1.) Nuoret näkevät ystävyyssuhteen läheisenä suhteena, joka on ajan mittaan rakennettu vastavuoroisuuden, tuen, liittymisen sekä ymmärtämisen varaan (Samter 2009, 650). Samterin (2009, 650−651) mukaan nuoret kokevat ystävyyssuhteet erittäin läheisinä ja he osallistuvat sellaiseen toimintaan, joka edelleen vahvistaa ystävyyssuhteiden läheisyyttä (ks. myös Gallagher 1993, 202).

Nuoruuden ystävyyssuhteet ovat yksilölle myös merkittävä mahdollisuus tutustua itseen. Gallagher (1993, 202) ja Kauppila (2005, 139) ovat todenneet nuoren oppivan paljon itsestään vuorovaikutuksessa ystäviensä kanssa. 13-vuotiaat ja sitä vanhemmat tarkastelevatkin ystävyyssuhteissaan enemmän itseään kuin nuoremmat lapset ja ovat ystävyyssuhteissaan vastavuoroisempia (Gallagher 1993, 202). Varhaisen murrosiän ystävyyssuhde luo ainutlaatuisen kontekstin omiin persoonallisiin vahvuuksiin tutustumiseen sekä niiden kehittämiseen. Lisäksi se tarjoaa mahdollisuuksia oman arvon vahvistamiseen. Murrosiän ystävyyssuhteen ja aikuisuuden oman arvon tuntemisen välillä onkin huomattu vallitsevan melko vahva yhteys. (Bagwell, Newcomb & Bukowski 2000, 106.)

Merkittävä kehitysaskel lapsuuden ystävyyssuhteisiin verrattuna on se, että nuori kykenee näkemään itsensä toisen silmin ja kykenee astumaan vuorovaikutustilanteen ulkopuolelle ja katsomaan tilannetta aivan kuin kolmannen osapuolen näkökulmasta (Gallagher 1993, 202; Samter 2009, 650). Tämä lisää nuoren ymmärrystä siitä, että

ajatuksia ja tunteita voidaan määritellä eri tavoin ja että ulkoinen pinta ja sisäinen todellisuus saattavat erota toisistaan (Gallagher 1993, 202).

Samter (2009, 651) toteaa useiden tutkijoiden huomanneen, että varhaisnuoruuden vaiheissa ystävyyssuhteisiin alkaa ilmaantua empatiaa ja altruismia. Varhaisnuoruudessa yksilö mieltää ystävyyssuhteisiinsa kuuluvan enemmän sitoutumista, lojaaliutta, hyväksyntää, suvaitsemista sekä tukea kuin lapsuuden ystävyyssuhteissa. Vanhempien lasten ja murrosikäisten keskuudessa oletetaan, että ystävät ovat lojaaleja ja luottamuksenarvoisia (Bukowski, Newcomb & Hartup 1996, 1).

Nuoruudessa ystävyys pohjautuu sellaiseen vuorovaikutukseen, johon kuuluu toisen tukemista, toisesta huolehtimista sekä vastavuoroisuutta. Nuorten välisessä ystävyydessä viestintä on vilkasta ja nuori oppii vuorovaikutussuhteessa ymmärtämään ystäväänsä. Parhaat ystävät voivat olla hyvinkin kiintyneitä toisiinsa. (Kauppila 2005, 139.)

Vaquera ja Kao (2008) tutkivat nuorten ystävyyssuhteiden vastavuoroisuutta Yhdysvalloissa. Tutkimukseen osallistui 90 000 nuorta vuosiluokilta 7−12. Tulokset osoittivat, että muun muassa äidin korkea koulutus lisäsi ystävyyssuhteen vastavuoroisuutta. Lisäksi pienten koulujen oppilaat muodostivat useammin vastavuoroisia ystävyyssuhteita kuin isossa koulussa käyvät nuoret. Nuoret, joiden ystävyyssuhteet olivat vastavuoroisia, nauttivat myös paremmasta koulumenestyksestä kuin ne, joiden ystävyyssuhteet eivät olleet vastavuoroisia. (Vaquera & Kao 2008, 69−70.)

4.3.3 Ystävyyssuhteen syntyyn ja laatuun vaikuttavia tekijöitä

Lapsen kykyä ystävystyä vertaistensa kanssa pidetään osoituksena sosiaalisesta kompetenssista. Sekä ystävyyden luominen että sen ylläpitäminen vaativat vuorovaikutustaitoja. (Kauppila 2005, 140.) Millaisia ovat ne vuorovaikutustaidot, joita ystävyyssuhteen rakentaminen edellyttää?

Samter (2009, 638) toteaa Parkerin ja Sealin osoittaneen, että viestinnän alalla ei ole vielä riittävää ymmärrystä niistä vuorovaikutustaidoista, joita yksilö tarvitsee onnistuneen ystävyyssuhteen rakentamiseen. Ystävyyssuhteessa tarvittavien vuorovaikutustaitojen katsotaan vaihtelevan sen mukaan, millaisia odotuksia yksilöllä ystävyyssuhteesta on. Lisäksi siihen vaikuttavat yksilön sukupuoli sekä kulttuurinen tausta. Myös lapsen temperamentin ja impulsiivisuuden on todettu olevan yhteydessä ystävyyssuhteiden syntyyn (Gomes & Livesey 2008; Gower, Hohmann, Gleason & Gleason 2001).

Useat tutkijat ovatkin selvittäneet sitä, miten sellaiset lapset, joilla on ystäviä, eroavat sellaisista lapsista, joilla ystäviä ei ole (esim. Hartup 2000; Newcomb & Bagwell 1996; Rose & Asher, 2004). Newcomb ja Bagwell (1996, 317) sekä Hartup (2000, 67) ovat koonneet yhteen eri tutkijoiden saamia tuloksia ja toteavat heidän huomanneen, että lapset, joilla on ystäviä, ovat sosiaalisesti kompetentimpia, sosiaalisempia, yhteistyökykyisempiä, altruistisempia ja heillä on yleensä myös parempi itseluottamus, kuin sellaisilla lapsilla, joilla ei ole ystäviä. Hartup huomauttaa, että lapset, joilla on hyvä itseluottamus, myös ystävystyvät helpommin kuin lapset, joilla on huono itseluottamus. Voidaan kuitenkin pohtia, ohjaako hyvä itseluottamus ja vuorovaikutustaidot lasta tasapainoisiin ystävyyssuhteisiin, vai ovatko itseluottamus ja vuorovaikutustaidot seurausta hyvistä ystävyssuhteista. 10-vuotiaiden keskuudessa tehty tutkimus osoitti, että kokemukset ystävyydestä ainakin vahvistivat lapsen itseluottamusta (Hartup 2000, 68).

Samter (2009, 646) kuvailee eri tutkijoiden tekemiä havaintoja siitä, millä tavalla käyttäytyvillä lapsilla on ystäviä. Hänen mukaansa Parker ja Seal (1996) tekivät tutkimuksensa kesäleirin aikana ja huomasivat, että lapsella, joka ystävystyi, oli toisten lasten mielestä hyvä huumorintaju ja hän osallistui leikkimieliseen härnäämiseen. Ne vertaiset, jolla ystäviä ei ollut, määriteltiin ujoiksi, pelokkaiksi, sekä helposti suuttuviksi. Lapset kertoivat myös sellaisen vertaisen, jolla ei ollut ystäviä, leikkivän mieluummin yksin, eikä hän vertaistensa mielestä osannut suhtautua härnäämiseen.

Ystävyyden rakentumiseen vaikuttavat lisäksi ainakin kolme seuraavaa seikkaa: sosiodemografiset olosuhteet, sosiaalinen valinta sekä molemminpuolinen sosiaalistuminen. Sosiodemografiset olosuhteet määräytyvät sen perusteella, missä naapurustossa lapsi asuu, mitä koulua käy ja mihin luokkaan kuuluu. Sosiodemografisiin olosuhteisiin kuuluvat myös lapsen sosioekonominen status, etnisyys sekä ikä. Sosiaalinen valinta liittyy tarpeeseen hakeutua samankaltaisten ihmisten seuraan. Ystävyyssuhteessa lapset ja nuoret haluavat maksimoida siitä saatavan ”tuoton”. Lasten uskotaan valitsevan kavereita sen perusteella, kuka muistuttaa heitä itseään kokemusperäisesti, ei niinkään rationaalisella tasolla. Molemminpuolinen sosiaalistuminen viittaa ilmiöön, jossa keskenään ystävystyvät lapset molemmat omalla käytöksellään muokkaavat toistensa käyttäytymistä tiettyyn suuntaan. (Hartup 2000, 71−72.)

Lapset ystävystyvät yleensä yhteisten mielenkiinnon kohteiden ja yhteisen toiminnan kautta. Sekä nuoremmat lapset että murrosikäiset ystävystyvät kaltaistensa vertaisten kanssa, eivät niinkään erilaisten lastan kanssa. Murrosikäisiä ystäviä yhdistää usein asenne koulua kohtaan sekä saavutukset. Toisaalta heitä voi yhdistää myös muunlainen toiminta, kuten tupakointi, alkoholin juominen, epäsosiaalinen käyttäytyminen tai seurustelu. (Hartup 2000, 69−70.)

Rose ja Asher (2004, 549) tutkivat, ennustaako se, miten lapsi reagoi kavereiden avunpyytämiseen tai avun vastaanottamiseen, parhaiden ystävyyssuhteiden laatua tai sitä, montako kaveria lapsella oli. Tutkimukseen osallistui 511 10−11-vuotiasta lasta. Lapset täyttivät kyselylomakkeen, jonka avulla arvioitiin heidän strategioitaan sekä tavoitteitaan avun antamisen ja avun pyytämisen yhteydessä. Lapsilta selvitettiin myös heidän kavereidensa määrää, ystävyyssuhteiden laatua sekä sitä, miten hyvin vertaiset heidät hyväksyivät.

Tutkimuksen tulokset osoittivat, että lapsen tapa reagoida avun antamisen sekä avun pyytämisen tilanteissa olivat yhteydessä lapsen kavereiden määrään sekä

ystävyyssuhteiden laatuun. Vaikka epäsosiaaliset strategiat ja tavoitteet olivatkin harvinaisia avun antamisen ja pyytämisen tilanteissa, tämä tutkimus kuitenkin osoitti, että lapsi voi avun antamisen tai pyytämisen tilanteissa reagoida tavalla, joka vahingoittaa hänen ystävyyssuhteitaan. Esimerkiksi konfliktitilanteissa lapsi saattoi ajoittain ottaa käyttöönsä aggressiivisen strategian tai asettaa tavoitteekseen koston. Avun antamisen tilanteissa pienempään kaverimäärään olivat yhteydessä sellaiset strategiat, jotka sisälsivät kaverin välttelemistä tai syyttämistä sekä sellaiset tavoitteet, jotka sisälsivät halun saada kaveri ymmärtämään tämän osuus syntyneessä ongelmassa. (Rose & Asher 2004, 760.)

Strategiat ja tavoitteet, joita lapset sanoivat käyttävänsä, olivat yhteydessä myös ystävyyssuhteiden laatuun. Vältteleminen ja syyttäminen olivat yhteydessä lasten arvioimaan alhaiseen positiivisuuteen ystävyyssuhteissa. Tulokset antoivat viitteitä myös siitä, että konflikteja välttävillä lapsilla olisi vähemmän aggressiivinen tyyli toimiessaan kavereidensa kanssa. (Rose & Asher 2004, 760.)

Luottamuksen ja ystävyyssuhteiden määrän on todettu olevan selvässä yhteydessä toisiinsa tietyssä iässä. Tutkijat huomasivat, että luokkatovereiden osoittama hyväksyntä 9-vuotiaiden keskuudessa muuttui ajan kuluessa, riippuen siitä, miten luottamuksen arvoinen lapsi oli. Samanlaista muutosta ei ollut kuitenkaan nähtävissä enää 12-vuotiaiden kohdalla. (Rotenberg, McDougall, Boulton, Vaillancourt, Fox & Hymel 2004, 63.)

Lapsen ystävyyssuhteiden määrän huomattiin olevan yhteydessä muun muassa lapsen itseluottamukseen sekä yksinäisyyteen. Assertiivisuus korreloi ystävyyssuhteiden määrän kanssa positiivisesti ja masennuksen oireet sekä yksinäisyys negatiivisesti. (Rotenberg, McDougall, Boulton, Vaillancourt, Fox & Hymel 2004, 64.)

4.3.4 Paras ystävyyssuhde

Lasten ystävyyssuhteiden laatu vaihtelee. Osa lapsista on onnekkaita ja löytää itselleen parhaan ystävän. Samterin (2009, 651) mukaan useat tutkijat ovat todenneet, että varhaisnuoruuden ajan parhaan ystävän kanssa solmittu ystävyyssuhde tarjoaa pohjan aikuisuuden supportiivisten ihmissuhteiden rakentamiselle. Millaiset seikat ovat yhteydessä siihen, onko lapsella parasta ystävää? Sebanc, Kearns, Hernandez ja Galvin (2007, 81) tutkivat asiaa 3−7-vuotiaiden lasten keskuudessa. Tutkimukseen osallistui 124 lasta. Vähintään kuukauden kuluttua päiväkodin, esikoulun tai koulun alkamisesta lapset osallistuivat haastatteluun, jossa mitattiin heidän vuorovaikutusta edistäviä taitojaan. Lisäksi tutkimuksessa tarkasteltiin lasten sosiometrista suosiota.

Tuloksissa huomattiin, että parhaan ystävän saamiseen olivat yhteydessä sekä persoonallisuuden piirteet että ystävyyssuhteiden piirteet. Parasta ystävyyssuhdetta ennustivat ikä, hyväksyntä vertaisten keskuudessa sekä marginaalisesti myös lapsen vuorovaikutusta edistävät taidot. Myös sukupuoli vaikutti siihen, oliko lapsella parasta ystävää. Tytöillä oli useammin paras ystävä kuin pojilla. Luokkatovereiden osoittama hyväksyntä näytti olevan merkittävin yksittäinen tekijä sekä kaverin että parhaan ystävän saamisessa. Myös suhteen pysyvyys oli yhteydessä siihen, pidettiinkö sitä parhaana ystävyyssuhteena. (Sebanc, Kearns, Hernandez & Galvin 2007, 91.)

On huomattu, että parhaat ystävyyssuhteet ovat vaikuttavampia ja parempilaatuisia kuin muut ystävyyssuhteet. Kouluikäiset lapset ovat osoittaneet, että heidän parhaissa ystävyyssuhteissaan on enemmän läheisyyttä, välittämistä sekä kumppanuutta kuin heidän muissa ystävyyssuhteissaan. (Cleary Ray, LoBello & Zachar 2002, Sebancin, Kearnsin, Hernandezin & Galvinin 2007, 81 mukaan.) Parhaimpiin ystävyyssuhteisiin ladataan myös enemmän odotuksia kuin muihin ystävyyssuhteisiin. Nuorella on odotuksia muun muassa siitä, että parhaat ystävät viettävät enemmän aikaa toistensa kanssa, kuin muut kaverit tai tuttavat. (Bukowski, Newcomb & Hartup 1996, 1.)

Myös poikien keskuudessa parhaan ystävän olemassaololla on todettu olevan merkitystä. Samter (2009, 651) toteaa niiden poikien, joilla oli paras ystävä, osoittavan enemmän läheisyyttä, kiintymystä, aitoutta, spontaaniutta, ekspressiivisyyttä sekä jakamista ystävyyssuhteissaan kuin niiden poikien, joilla parasta ystävää ei ollut.

Sebancin, Kearnsin, Hernandezin ja Galvinin tutkimus osoitti, että kouluikäisillä lapsilla oli enemmän kavereita ja parhaita ystäviä kuin esikouluikäisillä. Kun lasten sosiaaliset verkot laajenevat, todennäköisesti myös mahdollisuus ystävyyssuhteiden luomiseen kasvaa. (Gallagher 1993, 201; Samter 2009, 642).

Myös lapsen temperamentilla on todettu olevan yhteys parhaan ystävyyssuhteen rakentumiseen. Gower, Hohmann, Gleason ja Gleason (2001, 8) tutkivat asiaa 75 esikoululaisen keskuudessa, joiden ikä vaihteli 3,5−6 vuoden välillä. He huomasivat, että parhaan ystävyyssuhteen syntymiselle oli edellytyksenä lasten samanlainen aktiivisuustaso. Mitä vanhemmaksi lapset tulivat, sitä enemmän merkitystä aktiivisuustason samanlaisuudella oli ystävyyssuhteen rakentumisen kannalta. Nuoremmat lapset loivat enemmän tilapäisiä ystävyyssuhteita sellaistenkin lasten kanssa, joiden aktiivisuustaso oli eri kuin heidän omansa. Vanhemmat lapset taas eivät rakentaneet lainkaan ystävyyssuhteita sellaisten vertaisten kanssa, joiden aktiivisuustaso poikkesi merkittävästi heidän omastaan. (Gower, Hohmann, Gleason & Gleason 2001, 4.)

4.3.5 Ystävyyssuhteiden yhteys lapsen koulusopeutumiseen

Useat tutkijat ovat olleet kiinnostuneita yhteyksistä, jotka vallitsevat lasten ystävyyssuhteiden ja heidän koulumaailmaan sekä muuhun ympäristöön sopeutumisen välillä (esim. Bagwell, Newcomb & Bukowski 2000; Hartup 2000; Kutnick & Kington 2005; Ladd, Kochenderfer & Coleman 2000; Newcomb & Bagwell 1996). Ystävillä on todettu olevan merkittävä rooli lapsen kouluun sekä muuhun ympäröivään yhteiskuntaan

sopeutumisessa. Jo 5-vuotiaiden keskuudessa huomattiin, että ne lapset, joilla oli ystäviä, suhtautuivat kouluun myönteisemmin, kuin lapset, joilla ei ystäviä ollut.

Ladd, Kochenderfer ja Coleman (2000) ovat tutkineet ja koonnet yhteen eri tutkijoiden saamia tuloksia siitä, miten lasten ystävyyssuhteiden laatu on yhteydessä siihen, miten lapsi sopeutuu koulumaailmaan. Ystävyyssuhteiden laatua tukiessaan Ladd, Kochenderfer ja Coleman (2000, 161) huomasivat, että hyväksyntä ja avuliaisuus ystävyyssuhteissa vaikuttivat hyvin myönteisesti lapsen sopeutumiseen koulumaailmaan sekä lapsen uskoon saada tukea luokkatovereiltaan. Lapsi, joka kuvaili ystävyyssuhteidensa sisältävän enemmän avun tarjoamista, piti enemmän koulusta.

Ystävyyttä pidetään lähes poikkeuksetta hyvänä ja myönteisesti vaikuttavana tekijänä. Ystävyyden laadusta riippuen, voi olla kuitenkin niinkin, etteivät sen vaikutukset ole pelkästään positiivisia. Esimerkiksi epätasapainoiset ystävyyssuhteet eivät välttämättä sisällä sellaisia kokemuksia, jotka tukisivat hyvinvoinnin lisääntymistä, vaikka suhde rakentuisikin molemminpuolisen pitämisen varaan. (Bukowski, Newcomb & Hartup 1996, 10.) Myös Hartup (2000, 79) toteaa, että pakonomaisissa tai konfliktipainotteisissa suhteissa piilee lapsen kehityksen kannalta haitallisia piirteitä, erityisesti epäsosiaalisten lasten kohdalla. Ystävyyssuhteet ja niiden merkitys sosiaalisen kehityksen kannalta vaihtelevat kuitenkin yksilöllisesti.

Ladd, Kochenderfer & Coleman (2000, 163) ovat aikaisempien tutkimusten pohjalta huomanneet, että sellaiset ystävyyssuhteet, joissa muut lapset suljetaan ulkopuolelle, voivat olla kiihkeämpiä ja omistushaluisempia suhteita. Tällaiset suhteet voivat lopulta rajoittaa suhteita muihin luokkatovereihin tai häiritä lapsen oppimista sekä aktiivisuutta luokkatilanteissa. Lapsen tukiverkko jää tämän vuoksi luokassa heikommaksi, mikä taas vaikuttaa negatiivisesti lapsen koulumenestykseen.

Ladd, Kochenderfer ja Coleman (2000, 159) huomasivat, että ystävyyssuhteiden konfliktit olivat yhteydessä sopeutumisongelmiin koulussa. Tämä yhteys oli voimakkaampi poikien kuin tyttöjen keskuudessa.

Kutnick ja Kington (2005, 521, 526) tutkivat lasten ystävyyssuhteiden ja koulumenestyksen välistä yhteyttä. Tutkimukseen osallistui 72 lasta peruskoulun ensimmäiseltä, kolmannelta ja viidenneltä luokalta. Lapset olivat keskimäärin 5-, 8- ja 10-vuotiaita. Tutkimukseen osallistuneet lapset jaettiin pareihin. Osa pareista muodostettiin parhaiden ystävien kesken, osa muiden ikätovereiden kesken. Parit saivat sitten ratkaistavakseen kognitiivisia tehtäviä. Lisäksi lapset osallistuivat henkilökohtaisiin haastatteluihin, joissa käsiteltiin lasten oppimista sekä ystävyyssuhteita.

Tutkimuksen tulokset osoittivat, että ystävyyssuhteisiin perustuva parijako ei välttämättä johtanut parempiin kognitiivisiin suorituksiin. Parhaimpiin tuloksiin ylsivät ystävyyssuhteisiin perustuneet tyttöparit, toiseksi parhaisiin muut poikaparit ja kolmanneksi muut tyttöparit. Heikoimmin suoriutuivat ystävyyssuhteisiin perustuneet poikaparit (Kutnick & Kington 2005, 534.)

Bagwell, Newcomb ja Bukowski (2000, 86) tutkivat lapsia ensin 10- ja sitten 11-vuotiaina ja myöhemmin 23-vuotiaina. Tutkimuksessa perehdyttiin sellaisten lasten piirteisiin, joilla ei ollut ystäviä, sekä sellaisten, joilla oli ystäviä. Tutkijat olivat kiinnostuneita siitä, miten ystävyyssuhteet tai niiden puuttuminen olivat yhteydessä siihen, miten lapsi selviytyi ja sopeutui nuoruuden muutoksista.

Vaikka useat tutkijat korostavat varhaisnuoruuden ystävyyssuhteiden merkitystä sosiaalisen ja emotionaalisen kehityksen kannalta (esim. Dunn 2006; Gallagher 1993; Hartup 1996), empiiriset pitkittäistutkimukset väitteen osalta ovat varsin vähäisiä. Bagwell, Newcomb ja Bukowski (2000, 105) pitivät oman tutkimuksensa tärkeimpänä johtopäätöksenä sitä, että vastavuoroiset ystävyyssuhteet ja lapsen hyväksytyksi tai torjutuksi tuleminen vertaisten keskuudessa eivät ole ainakaan merkityksettömiä tekijöitä lapsen sopeutumisprosesseissa. Vastavuoroinen ystävyyssuhde ja vain vähäinen vertaisten torjunnan kohteeksi joutuminen viidennellä luokalla ennakoivat menestyksekästä sopeutumista aikuisiän muutoksiin.

Torjutuksi tuleminen vertaisten toimesta viidennellä luokalla oli yhteydessä heikompaan koulumenestykseen, heikompaan ammatilliseen kompetenssiin, asetettuun tavoitetasoon, sekä vähäisempään osallistumiseen sosiaalisissa tilanteissa. Tutkimuksen tulokset osoittavat myös, että myöhemmän psykologisen kehityksen kannalta ystävyyssuhteen olemassaolo varhaisessa murrosiässä voi olla yhtä tärkeää kuin hyväksytyksi tuleminen vertaisryhmässä. (Bagwell, Newcomb & Bukowski 2000, 107.)

Ystävien tai niiden puutteen vaikutuksista lapsen kehitykseen on vaikea tehdä tarkkoja arvioita. Ystävien ja sellaisten lasten, jotka eivät ole keskenään ystäviä, välistä viestintää on tutkittu jonkin verran. (esim. Ladd 2005) Ystävien ja sellaisten lasten välinen viestintä, jotka eivät ole ystäviä keskenään, on erilaista, mutta se kertoo vasta sen, että nämä suhteet ovat molemmat ainutlaatuisia sosiaalisia kokonaisuuksia. Korrelaatiotutkimuksia on vaikea tulkita, koska ylipäänsä ystävyyden vaikutuksia on vaikea erottaa ystävyyden laadun vaikutuksista. (Hartup 2000, 68.)

Edellä esitellyt tutkimukset osoittavat, että ystävyyssuhteiden ja kouluun sopeutumisen välillä vallitsee jonkinlainen yhteys. Sopeutumiseen vaikuttavat varmasti lukuisat muutkin tekijät. Hartup (2000, 68) esimerkiksi huomasi, että 10-vuotiaiden kokemukset ystävyydestä vahvistivat heidän itseluottamustaan. Mielenkiintoista olisikin selvittää sitä, miten itseluottamus on yhteydessä sopeutumiseen, tai mitkä muut seikat ovat yhteydessä kouluun sekä muuhun yhteiskuntaan sopeutumiseen? Ovatko sopeutuvien lasten vuorovaikutustaidot mahdollisesti paremmat? Ainakin (Macklem 2003, 105) on todennut lapsen vertaisiltaan saaman sosiaalisen tuen edistävän tämän yleistä sopeutumista, parantavan tämän kykyä käsitellä stressiä vuorovaikutustilanteissa sekä auttavan tätä selviytymään kouluelämän muutoksista

Sukupuolten väliset erot ystävyyssuhteissa

Samter (2009, 642) on koonnut yhteen eri tutkijoiden saamia tuloksia ystävyyssuhteiden sukupuolieroista. Lapset leikkivät mieluummin samaa sukupuolta olevien tovereiden kanssa jo 3−4-vuotiaina. Tämä suuntaus näyttää vain vahvistuvan iän myötä.

Tutkijat ovat huomanneet eroavaisuuksia ainakin tyttöjen ja poikien leikkien sisällöissä. Tytöt leikkivät usein kotista tai tykkäävät pukeutua ja laittautua. Pojat taas leikkivät autoilla, palikoilla tai mielikuvituspyssyillä. Poikien on huomattu leikkivän mieluummin isoja tiloja ja paljon leikkikavereita edellyttäviä hippa-tyyppisiä leikkejä, kun taas tytöt leikkivät mieluummin pienissä ryhmissä. (Samter 2009, 642.)

Samterin (2009, 642) mukaan keskilapsuuden aikoihin sukupuolten välisiä eroja on havaittu myös viestintäkäyttäytymisessä. Tyttöjen on huomattu puhuvan ystäviensä kanssa enemmän kuin poikien. Tyttöjen keskusteluissa näkyy enemmän yhteisöllinen luonne kuin poikien keskusteluissa. Tytöt ilmaisevat herkemmin olevansa samaa mieltä tai kommentoivat herkemmin edellä puhuneen sanomisia ja välttävät enemmän keskeyttämistä. Tyttöjen ystävyyssuhteiden on huomattu olevan useammin vastavuoroisia kuin poikien (Vaquera & Kao 2008). Pojat taas huolehtivat enemmän hierarkian syntymisestä vuorovaikutuksessa ja kilpailevat sosiaalisissa suhteissa enemmän kuin tytöt (Samter 2009).

Kutnick ja Kington (2005, 521, 534) huomasivat joitakin eroja myös tyttöjen ja poikien tavassa määritellä keskinäisiä ystävyyssuhteita. Tutkimukseen osallistui 72 lasta peruskoulun ensimmäiseltä, kolmannelta ja viidenneltä luokalta. Lapset olivat keskimäärin siis 5-, 8- ja 10-vuotiaita. Kun tytöt kuvasivat ystävyyssuhteitaan, he toivat esille ystävyyssuhteen vahvana pohjana luottamuksen, uskollisuuden, reiluuden sekä tunteen siitä, että voisivat hyvin työskennellä ystävän kanssa yhdessä ystävyyssuhteen ongelmia ratkoessaan. Poikien ystävyyssuhteet taas perustuivat toimintaan. Poikien tekeminen tapahtui usein kotona ja esimerkiksi pelit, myös tietokonepelit, olivat varsin keskeisessä roolissa. (Kutnick & Kington 2005, 534.)

Eroja tyttöjen ja poikien välillä huomattiin myös eräässä yhdysvaltalaisessa tutkimuksessa, jossa perehdyttiin siihen, miten nuoren ystävyyssuhteet ennustivat tämän viestintäpelkoja ja masennusta. Tutkimukseen osallistui 421 14−19-vuotiasta nuorta. Tutkimukseen osallistuneet täyttivät kyselylomakkeen, jossa kysyttiin muun muassa

vertaisiin liittyvistä kokemuksista, ystävyyssuhdeverkostoista sekä sosiaalisista peloista. Tytöt raportoivat sosiaalisista peloista enemmän kuin pojat. Masennusta koskevassa analyysissa huomattiin samansuuntaisia piirteitä. Tytöt raportoivat masennuksesta poikia useammin. (La Greca & Harrison 2005, 49, 54, 56.)

Yhtäläisyyksiä tyttöjen ja poikien välillä on huomattu siinä, millä tavoin ystävyyssuhteessa hoivataan, autetaan ja ollaan anteliaita toisia kohtaan. Tyttöjen ja poikien odotukset ystävyyssuhteista näyttävät myös olevan yhtenäiset. Eroja ei ole huomattu myöskään siinä, miten tytöt ja pojat näyttävät innostuksensa ystävyyssuhteessa. (Samter 2009, 643.)

5 VIESTINTÄKÄYTTÄYTYMINEN VERTAISSUHTEISSA

5.1 Sosiaalinen tuki

5.1.1 Sosiaalisen tuen määrittelyä

Sosiaalisesta tuesta on olemassa erilaisia määritelmiä. Mikkolan (2000, 19) mukaan Albrecht ja Adelman (1987, 19) ovat määritelleet sosiaalisen tuen olevan ”tuen saajien ja antajien välistä verbaalista ja nonverbaalista viestintää, joka vähentää epävarmuutta tilanteesta, itsestä, toisesta tai vuorovaikutussuhteesta ja toimii lisäten käsitystä henkilökohtaisesta hallinnasta elämänkokemusten keskellä.” Gayle ja Preiss (2002, 216) taas viittaavat useiden tutkijoiden luomaan määritelmään, jonka mukaan sosiaalinen tuki voi olla joko auttamista jossain konkreettisessa tehtävässä, kuten tiedon jakamista tai emotionaalista tukea, esimerkiksi lohduttavia sanoja.

Sosiaalista tukea voidaan tarkastella joko havaittuna tai saatuna tukena. Havaittu sosiaalinen tuki (perceived social support) on potentiaalista tukea, joka on yksilön saatavilla, jos hän sitä tarvitsee. Saatu sosiaalinen tuki (received social support) taas on sitä tukea, jota yksilö kokee saaneensa vuorovaikutussuhteessa. (Burrell 2002, 250−251.)

Burrell (2002, 251) toteaa, että se, miten sosiaalista tukea määritellään, on suoraa yhteydessä siihen, miten sosiaalista tukea mitataan. Yksi tapa mitata sosiaalista tukea on kuulla vuorovaikutussuhteen osapuolia itseään sen osalta, mikä heidän oma kokemuksensa on sosiaalisen tuen määrästä suhteessa. Toisaalta, havaittua sosiaalista tukea voidaan selvittää kysymällä tuen vastaanottajalta, miten todennäköisesti potentiaalinen tuen antaja tukeaan oikeastaan antaa.

Yksi sosiaalisen tuen muoto on emotionaalinen tuki. Burlesonin (2009, 552) mukaan useat teoriat ovat osoittaneet emotionaalisen tuen olevan huolenpidon (care), huolehtimisen (concern), kiintymyksen (affection) sekä kiinnostuksen (interest) osoittamista toiselle erityisesti stressin aikana. Samterin (2009, 657) mukaan emotionaalisen tuen yhtenä keskeisenä piirteenä pidetään myös lohduttamista. Tehokkaimpina lohduttamisen viesteinä taas pidetään sellaisia viestejä, joissa tunnustetaan toisen huoli, kommentoidaan sitä tarkemmin sekä oikeutetaan toiselle kyseinen tunne.

Lasten välisissä vuorovaikutussuhteissa sosiaalista tukea on tutkittu melko vähän. Sen vaikutukset on kuitenkin jo tehdyissä tutkimuksissa todettu varsin myönteisiksi. Macklem (2003, 105) on koonnut yhteen useiden eri tutkijoiden käsityksiä sosiaalisesta tuesta ja toteaa sen merkityksen vertaisten keskuudessa erittäin tärkeäksi.

5.1.2 Lapsi sosiaalisen tuen saajana

Sosiaalisella tuella on siis huomattu olevan monia myönteisiä vaikutuksia lasten vertaissuhteissa. Lapsen vertaisiltaan saama sosiaalinen tuki muun muassa edistää tämän yleistä sopeutumista, parantaa kykyä käsitellä stressiä vuorovaikutustilanteissa sekä auttaa lasta selviytymään kouluelämän muutoksista (Macklem 2003, 105). Saatu sosiaalinen tuki korreloi positiivisesti koulussa osallistumisen ja siellä saavutettujen tavoitteiden kanssa. Vertaisilta saatu tuki myös vähentää koulussa ilmeneviä ongelmia. Sosiaalinen tuki lisää lapsen itseluottamusta, suosiota ja hyvää mainetta. Saatu tuki myös vähentää masennusta erityisesti tyttöjen keskuudessa. (Hartup 2000, 75.)

Ystävät ovat lapselle ja nuorelle merkittävä tuki identiteetin rakentamisessa (Cotterell 2007, 74; Hartup 2000, 75). Ystävillä on merkittävä rooli sosiaalisen tuen antajina myös lapsen sosiaalistumisprosessissa. Ystävät vahvistavat lapsen tunnetta siitä, että häntä arvostetaan. Ystävyyssuhteiden verkko muodostaakin nuoren kehityksen kannalta kaikkein tärkeimmän kontekstin. (Cotterell 2007, 74.)

Lapsi pitää ystäviä kognitiivisina sekä sosiaalisina voimavaroinaan jokapäiväisessä elämässään. Kehitykseen liittyvistä muutoksista ja niiden aiheuttamasta stressistä lapsi suoriutuu yleensä paremmin silloin, kun tällä on ystäviä. Ystävien myönteinen merkitys korostuu entisestään sellaisissa tilanteissa, joihin liittyy jonkinlainen riski. Supportiivisilla suhteilla on havaittu olevan kehitykseen liittyviä etuja erityisesti sosiaalisesti taitavien yksilöiden kohdalla. (Hartup 2000, 79.) Hartup (2000, 75) on löytänyt edellä mainittuja tuloksia eri tutkimuksista, mutta toteaa, että on mahdotonta sanoa, edistävätkö supportiiviset suhteet lapsen kompetenssia, vai lisääkö kompetenssi supportiivisia ystävyyssuhteita.

5.1.3 Lapsi sosiaalisen tuen antajana

Ystävien ja muiden vertaisten merkitys lapsen elämässä vain kasvaa iän myötä (Canary, Cupach & Messman 1995, 89; Gallagher 1993, 202). Vertaiset ovat merkittävässä roolissa lasten ja nuorten keskuudessa muun muassa auttaessaan toisiaan opiskelussa sekä koulumaailmaan sopeutumisessa. Vertaiset ilmaisevat tukeaan useilla eri tavoilla muun muassa sovittelemalla, neuvomalla ja auttamalla toisiaan opinnoissaan. (Cotterell 2007, 212−213.) Nuorelle samaa sukupuolta olevan ystävän antama emotionaalinen tuki on tärkeä työkalu myös silloin, kun tämä yrittää selviytyä pettymyksistä ja loukkauksista. Emotionaalinen tuki on siis yksi avaintekijä, jonka ympärille ystävyyssuhdetta rakennetaan. Esimerkkeinä emotionaalisen tuen antamisen muodoista voidaan pitää neuvon ja avun antamista ystävälle. (Samter 2009, 656−657.)

Burlesonin ja Kunkelin (2002, 86−87) tutkimukseen osallistui yhteensä 51 ensimmäisen ja kolmannen luokan oppilasta sekä heidän äitinsä. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää kodin ja vertaisten vaikutusta lapsen kykyyn antaa emotionaalista tukea. Tutkimuksessa emotionaalisen tuen osoittamista kartoitettiin kolmesta eri näkökulmasta: lohduttamisen taito (comforting skill), kyky ymmärtää toisen tunnetilojen syitä (affective perspective-taking ability) sekä toisen asemaan asettumisen taito (social perspective-taking ability).

Lohduttamisen taitoon liittyvät kysymykset kysyttiin sekä lapsen äidiltä, että lapsen kolmelta lähimmältä luokkatoverilta. (Burleson & Kunkel 2002, 79.)

Toisen asemaan asettumisen taitoa testattiin kuvitteellisten tilanteiden kautta. Lapsille esitettiin kaksi tarinaa. Toisessa tarinassa vertainen josta lapsi piti, toimi tätä loukkaavalla tavalla ja toisessa vertainen, josta hän ei pitänyt jätti tämän kutsumatta juhliinsa. Molemmissa tapauksissa lapsen tuli kertoa, miksi toveri oli toiminut kyseisellä tavalla, ja mitä tämä oli ajatellut ja tuntenut näin toimiessaan. Myös äitien lohduttamisen taitoa selvitettiin kahden kuvitteellisen tilanteen avulla. Äideiltä kysyttiin, miten he lohduttaisivat lastaan kyseisissä tilanteissa. Tutkimuksessa tarkasteltiin myös vertaisten lohduttamisen taitoja. (Burleson & Kunkel 2002, 86−87.)

Tulokset osoittivat, että äidin ja vertaisten lohduttamisen taidot edistivät lapsen kykyä tuottaa ymmärtäväisiä ja lohduttavia viestejä. Äidin ja vertaisten lohduttamisen taidot näyttivät ohjaavan lapsen lohduttamisen taitojen kehittymistä omalla erityisellä tavallaan. Vertaisten lohduttamisen taidot olivat erityisesti yhteydessä lapsen kykyyn ymmärtää toisen osapuolen tunteiden syitä sosiaalisissa tilanteissa. Burleson ja Kunkel (2002, 90−92) pitävät todennäköisenä sitä, että vanhempien tapa ilmaista lapselle lohdutusta on yhteydessä siihen, miten lapsi tarjoaa lohdutusta ja emotionaalista tukea vertaisilleen.

Tuloksista selvisi myös, että äidin ja vertaisten lohduttamisen taidot ohjasivat voimakkaammin lapsen lohduttamisen taitoja kuin lapsen taitoa asettua toisen asemaan. Kuitenkin lapsen omat lohduttamisen taidot ennustivat vahvasti tämän taitoa asettua toisen asemaan. Myös taito lohduttaa vertaisia ennusti vahvasti lapsen kykyä ymmärtää toisen tunnetilojen syitä. (Burleson & Kunkel 2002, 79.)

Sosiaalisen tuen antajalta vaaditaan monipuolisia vuorovaikutustaitoja. Jotta vertainen voisi toimia tuen antajana toiselle, tulee tämän kyetä tarkasti huomioimaan se, mitä toisella on sanottavanaan. Tieto toisen tilanteesta ja toisen ymmärtäminen auttavat sekä tukijaa että vertaista, joka tukea tarvitsee. Kuunteleminen on siis tehokkaan

vuorovaikutuksen ehto. Kun kuuntelija keskittyy siihen, mitä toinen sanoo, hän on myös tarkkaavainen huomaamaan tunteet, joita toinen näyttää. Ei kuitenkaan riitä, että kuuntelee, vaan tärkeää olisi myös pystyä osoittamaan se toiselle osapuolelle. Kuuntelija voi osoittaa kiinnostustaan pienilläkin eleillä; katsekontaktin avulla, kehon asennoilla, nyökkäilemällä sekä erilaisilla ääntelyillä, jotka osoittavat kuuntelemista. Tällöin vuorovaikutuksen toinen osapuoli rentoutuu ja on yhä halukkaampi kertomaan omista tunteistaan sekä hakee aktiivisemmin apua vertaistensa keskuudessa. (Cotterell 2007, 215.)

Goldsmith (2004, 149−150) pitää yhtenä keskeisenä sosiaalisen tuen osoittamisen muotona neuvon antamista. Jotta neuvon antaminen olisi tehokasta, sen tulee tapahtua oikeassa tilanteessa ja sen tulee olla osuvaa ja hyödyllistä. Cotterell (2007, 214) kuvailee samaan tapaan vertaisen neuvomisen ja auttamisen olevan tärkeitä tukirakennelmia lasten ja nuorten vertaissuhteissa. Häneen mukaansa jotkut tutkijat katsovat jopa, että oppilaiden tulisi olla koulussa aktiivisesti mukana luomassa sellaisia tukirakennelmia, jotka lisäisivät neuvomisen mahdollisuutta vertaisten keskuudessa.

Sosiaalisen tuen antaminen näyttää siis olevan todella merkittävä taito lasten vertaissuhteissa. Melko vähän on kuitenkin tutkittu sitä, millaiset sosiaaliset kokemukset kehittäisivät lapsen kykyä antaa sosiaalista tukea. Tämän aihealueen tiimoilta tarvittaisiin mielestäni ehdottomasti jatkotutkimusta. Voisi olla erittäin hyödyllistä saada selville, miten lasten kykyä antaa sosiaalista tukea voitaisiin kehittää.

5.1.4 Koulu ja luokka sosiaalisen tuen lähteinä

Koulu on paikka, missä lapsi viettää ison osan ajastaan. Suurin osa lapsen vertaissuhteista syntyy ja kehittyy kouluympäristössä. Koulun perustehtävä onkin luoda yhteisö, johon oppilaat kokevat kuuluvansa. Perustuvathan koulut yhteisöinä juuri yhteistyöhön. Androjna, Barr ja Judkins (2000) sekä Ulicsak (2004) ovat korostaneet yhteistoiminnan merkitystä kouluissa.

Kouluyhteisöä osaltaan kannattelee sosiaalinen tuki eri muodoissaan. Useat tutkijat ovatkin tuoneet esille sen, miten tärkeää on luoda koululuokkaan supportiivinen ilmapiiri (esim. Ciampa, Farr & Kaplan 2000; Maloney 2007). Erityisesti ne lapset ja nuoret, jotka kokevat yhteiskunnassa ulkopuolisuuden tunnetta, asettavat koululle haasteen saada heidät tuntemaan itsensä taas johonkin kuuluvaksi. Koulussa olevat tukirakenteet sekä henkilökunnan toiminta auttavat lapsia ja nuoria rakentamaan suhteita myös muuhun yhteiskuntaan. (Cotterell 2007, 199.)

Valitettavan usein koululuokissa vallitsee kuitenkin täysi ja paineenalainen ilmapiiri. Sellaisessa ilmapiirissä yksin, ilman ystäviä oleminen, voi olla lapselle varsin pelottavaa. Lapsi kaipaa ympärilleen supportiivisia vuorovaikutussuhteita. 53 % Devinen (2003, 29) haastattelemista lapsista piti supportiivisuutta piirteenä, josta eniten piti ystävissään.

Ala-asteelta yläasteelle siirryttäessä murrosikäiset nuoret ovat yleisesti huolissaan kiusaamisesta, kavereiden puutteesta, vaikeuksista koulutöissä sekä epäystävällisistä opettajista (Cotterell 2007, 206−207). Kaikki nämä seikat antavat viitteitä siitä, miten tärkeä koulun sekä oman luokan rooli sosiaalisen tuen lähteinä voivat yksilölle olla.

Yksi merkittävä sosiaalisen tuen antaja koulussa voi olla luokan opettaja. On todettu, että suhde opettajaan on merkittävin tekijä lapsen ja nuoren pelkojen lievittämisen kannalta koulun siirtymävaiheiden aikana. Valitettavasti lapsi ei kuitenkaan aina saa kaipaamaansa tukea. Lapset ja nuoret ovat nimittäin kertoneet opettajilta saatavan tuen vähenevän koulun edetessä. Tästä oppilaat näyttäisivät kärsivän, sillä vähäisempi opettajilta saatu tuki näkyi lasten ja nuorten keskuudessa heikompana itsetuntona sekä yleisempänä masentuneisuutena. (Cotterell 2007, 206−207.)

Cotterell (2007, 217) kertoo Patrickin, Turnerin, Meyerin ja Midgleyn (2004) tutkimuksesta, jossa huomattiin opettajien suhtautumistapojen oppilaisiin vuoden alusta lähtien olevan varsin merkittävä tekijä sen kannalta, miten supportiivinen ilmapiiri luokkaan syntyi. Opettajat, jotka loivat tasapainoisen ja supportiivisen suhteen

oppilaisiin kouluvuoden alussa huumorin, kunnioituksen, empatian sekä myönteisen kuvan luomisella tulevasta vuodesta, edistivät kunnioitusta ja toisen huomioon ottamista luokassaan. Maloneyn (2007, 398) mukaan supportiivinen ilmapiiri luokassa rohkaisee lapsia tuomaan ajatuksensa avoimesti esille. On siis tärkeä huomata, että myös koululla sekä opettajilla on merkittävä rooli supportiivisen ilmapiirin luomisessa.

5.2 Valta ja vaikuttaminen

Lasten vuorovaikutussuhteissa havaittavaa valtaa ja vaikuttamista on tutkittu useista eri näkökulmista. Osa tutkimuksista on keskittynyt kuvaamaan sitä, miten lapset käyttävät valtaa (esim. Hawley, Little & Pasupathi 2002; Lehtinen 2000; Meyer 1992). Jotkut tukijat taas ovat tarkastelleet lasten tapaa tehdä päätöksiä ja argumentoida. Esimerkiksi Kline ja Clinton (1998) tutkivat lasten taitoja ilmaista suostuttelevia viestejä. Maloney (2007) tutki lasten toteuttamia päätöksentekoprosesseja. Tässä luvussa kuvailen eri näkökulmista tehtyjä tutkimuksia, joissa on tarkasteltu lasten vallankäyttöä ja vaikuttamisen taitoja. Ensin tarkastelen sitä, millaisia vallankäyttäjiä lapset ovat ja toiseksi sitä, miten he toimivat neuvottelijoina. Kuvaan lyhyesti myös sukupuolieroja, joita vallankäytössä ilmenee. Lopuksi tarkastelen lyhyesti sitä, miten lapsen valta-asematavoitteet ovat yhteydessä siihen, miten tämä sopeutuu koulumaailmaan.

Valtaa on määritelty eri tavoin. Meyer (1992) toteaa vallan olevan yhteistyössä tuotettu prosessi, jossa se yhteisesti hyväksytään jonkun käsiin. Lapset rakentavat valtaansa vuorovaikutuksessa vertaistensa kanssa sekä suhteessa muiden lasten asemaan. Lapset toimivat yhteistyössä muodostamalla valtaa, neuvottelemalla siitä sekä siirtämällä sitä osapuolelta toiselle. Lehtinen (2000, 93) on todennut Meyerin tavoin, että valta ei toimi pelkästään yhden ihmisen varassa, vaan saa tehokkuutensa kollektiivisesti lasten keskinäisessä vuorovaikutuksessa.

5.2.1 Lapset vallankäyttäjinä

Siitä, miten pienet lapset muodostavat viestinnän kautta valtaa on tietoa melko niukasti. Meyer (1992) tutki 3−4-vuotiaita lapsia vapaamuotoisissa leikkitilanteissa, joita kuvattiin videolle 30 minuutin ajan. Meyer teki leikkitilanteista omat johtopäätöksensä ja huomasi, että lapset käyttävät useita erilaisia strategioita osoittaakseen valtaansa.

Yhtenä valtastrategiana leikkitilanteessa näkyi oman henkilökohtaisen tilan suojeleminen. Kullakin lapsella oli leikkitilanteessa oma tila, jonne he eivät päästäneet muita. Esimerkiksi lelun haettuaan lapsi palasi takaisin samaan paikkaan ja esti muiden lasten pyrkimykset tulla tälle alueelle. Vastavuoroisesti toiset lapset osoittivat valtaansa loukkaamalla kyseistä leikkialuetta. Estäessään omalle alueelle tulevia leikkikavereita, lapset saattoivat nousta seisomaan tai nojata alueelle pyrkivää lasta vasten ilmaisten näin omaa valtaansa. Muina nonverbaalisina vallankäytön keinoina lapset ääntelivät kuuluvasti, esimerkiksi taputtamalla käsiään tai käyttivät aggressiivisia keinoja, kuten painimista. (Meyer 1992.) Lehtinen (2000, 89) teki omassa tutkimuksessaan aivan samansuuntaisia havaintoja. Lapset rakensivat tilannekohtaisia asemiaan sekä kielellisesti että fyysisesti, liikkumalla eri paikkoihin esimerkiksi juoksemalla käsi kädessä tai menemällä pöydän alle. Tällä tavoin lapset yrittivät etsiä asemien rakentumiselle tilallista suojaa ja esimerkiksi liian avara tila saatettiin kokea jopa uhkana.

Verbaalisia valtastrategioita, joita Meyer huomasi lasten käyttävän, olivat muun muassa vastuun siirtäminen kolmannelle osapuolelle tai puheenaiheen vaihtaminen. Lapset saattoivat myös uhata toista jollain tapaa. (Meyer 1992.)

Hawleyn, Littlen ja Pasupathin (2002, 466) tutkimuksessa tarkasteltiin sitä, millaiset piirteet kuvasivat tiettyä valtastrategiaa käyttävää lasta. Toisaalta tutkimus antoi vastauksia myös siihen, miten erilaisten valtastrategioiden käyttäminen näkyi lapsen vertaissuhteissa. Tutkimukseen osallistui 719 lasta vuosiluokilta 3−6. Heidät jaettiin viiteen eri ryhmään: prososiaalisia valtastrategioita käyttävät, pakottavia valtastrategioita

käyttävät, molempia valtastrategioita käyttävät, lapset, jotka eivät käyttäneet kumpaakaan valtastrategiaa sekä lapset, jotka eivät erottuneet kummankaan valtastrategian käyttäjänä.

Prososiaalisen strategian käyttäminen oli yhteydessä myönteisiin sosiaalisiin piirteisiin sekä lapsen hyvinvointiin. Sen lisäksi, että tällaiset lapset kykenivät pitämään valtaa miellyttävällä tavalla, he myös kertoivat, että sosiaaliset suhteet ovat heille tärkeitä ja, että he ovat erittäin motivoituneita pitämään niitä yllä. Prososiaalisia strategioita käyttävät lapset pystyivät tyydyttämään tarpeensa tavalla, joka voitti puolelleen vertaisten kiintymyksen. Tällaiset myönteiset vaikuttamisen kokemukset tovereiden keskuudessa lisäsivät lapsen hyvinvointia ja sosiaalista kompetenssia edelleen. (Hawley, Little & Pasupathi 2002, 471.)

Pakottavia valtastrategioita käyttävät lapset taas raportoivat varsin suuresta tarpeesta käyttää väkivaltaa sekä tulla hyväksytyksi. Ystävyyssuhteita he kertoivat pitävänsä yllä statuksen ja ulkoisten odotusten vuoksi, eivät niinkään hauskanpidon tai nautinnon vuoksi. He myös raportoivat useimmin yksinäisyydestä ja negatiivisista tunteista, kuten ahdistuneisuudesta ja surullisuudesta. (Hawley, Little & Pasupathi 2002, 471.)

Molempia, prososiaalisia sekä pakottavia valtastrategioita, käyttävät lapset raportoivat suurimmasta tarpeesta tulla arvostetuksi. He myös raportoivat eniten laajalle levinneestä vaikutusvallasta, mikä kertoo joko tämän strategian tehokkuudesta tai sen käyttäjien erityisen suuresta kontrollointitarpeesta. He väittävät olevansa miellyttävämpiä, tunnollisempia sekä pystyvänsä havaitsemaan sosiaalista vuorovaikutusta herkemmin kuin vertaisensa. Molempia strategioita käyttävät lapset ja pelkästään pakottavia valtastrategiota käyttävät lapset arvioivat itsensä yhtä torjuviksi. Molempia valtastrategioita käyttävät lapset näkivät itsensä siis sekä positiivisessa prososiaalisten valtastrategioiden käyttäjien että negatiivisessa pakottavia valtastrategioita käyttävien lasten kanssa samanlaisessa valossa. (Hawley, Little & Pasupathi 2002, 471.)

Molempia sekä prososiaalisia että pakottavia valtastrategioita käyttävät lapset olivat samanaikaisesti sekä sisäisesti että ulkoisesti motivoituneita pitämään yllä ystävyyssuhteitaan. He tunsivat kuuluvansa vertaisryhmään, mutta samanaikaisesti kokivat itsensä yksinäisemmiksi kuin suurin osa heidän vertaisistaan. Molempia strategioita käyttävät lapset olivat myös varsin hyvin motivoituneita sekä kykeneväisiä vaikuttamaan toisiin lapsiin. (Hawley, Little & Pasupathi 2002, 471.)

Lapset, jotka eivät käyttäneet kumpaakaan valtastrategiaa raportoivat vähiten vaikuttamista sekä vähäisintä tarvetta tulla hyväksytyksi. Vaikka he eivät eronneet tyypillisistä lapsista miellyttävyydessä, tunnollisuudessa eivätkä vastenmielisyydessä, raportoivat he silti alhaisimmasta vuorovaikutustaitojen tasosta. He eivät eronneet tyypillisistä lapsista siinä, miten tärkeänä he pitivät ystävyyssuhteita tai niiden vaalimista, mutta he olivat vähiten yhteydessä vertaisiinsa ja viihtyivät heikoiten koulussa. Lapset, jotka eivät käyttäneet kumpaakaan valtastrategiaa, väittävät myös herkkyytensä tunnistaa sosiaalisia vihjeitä olevan alhainen. Tämän Hawley, Little ja Pasupathi (2002, 471−472) uskovatkin pitävän paikkansa. Prososiaalisia strategioita käyttävien lasten uskotaan kykenevän tunnistamaan sosiaalisia vihjeitä erityisen hyvin ja sen ajatellaan olevan yksi syy heidän kykyynsä käyttää valtaa vertaistensa keskuudessa.

5.2.2 Lapset neuvottelijoina

Päiväkodissa lapset rakentavat keskinäisiä asemiaan vapaan toiminnan tilanteissa, jolloin he törmäävät myös konflikteihin. Niitä yritetään purkaa neuvottelujen avulla. Neuvotteluissa määritellään osallistujien keskinäisiä suhteita sekä rakennetaan yhteistä orientaatiota tilanteeseen ja järjestellään muutoinkin tilanteen kulkua. (Lehtinen 2000, 104−105.) Lehtinen (2000, 93) huomasi tutkimuksessaan, että lasten neuvottelujen sisällöissä nousi usein esiin tilat ja välineet sekä niiden käyttöä koskevat säännöt. Näitä käytettiin välineinä oman valta-aseman rakentamiseen.

Päiväkodissa lasten neuvotteluissa olivat koko ajan läsnä normit ja säännöt. Lapset huomasivat tilanteita, joissa saattoivat asettua itse normin lausujan asemaan, eli tuomaan säännön esille toisten lasten kuullen. Tällaisissa tilanteissa lapset käyttivät sääntöä tai normia välineenä oman valtansa osoittamiseen. Lehtinen huomasi tutkimuksessaan myös, että pilailu oli tehokas keino saada toiset vuorovaikutustilanteessa mukana olevat lapset mukaan toimintaan. (Lehtinen 2000, 94−97.)

Lehtinen jakoi lapset neuvotteluaktiivisuuden perusteella ryhmiin. Ensimmäiseen ryhmään kuuluivat lapset, jotka rakensivat omaa tilannekohtaista asemaansa jatkuvasti hyvin aktiivisesti. Heidän käytökselleen oli ominaista tarmokkuus osallistua ryhmän toimintaan sekä halu olla luomassa yhteisiä merkityksiä. Toiseen ryhmään kuuluivat myötäilevät oman aseman rakentajat sekä sen puolustajat. Heidän osallistumistaan luonnehti pyrkimys olla jakamassa kollektiivisia vuorovaikutustilanteita. Kolmas ryhmä muodostui lapsista, jotka olivat varsin passiivisia määrittelemään ja puolustamaan omaa asemaansa. Heille oli kyllä tärkeää olla mukana yhteisissä vuorovaikutustilanteissa, mutta he eivät olleet niissä dominoivia. (Lehtinen 2000, 97−98.)

Lapsilla oli myös hyvin yksilöllisiä tapoja käyttää valtaa neuvottelutilanteissa. Tapa, jolla lapset neuvottelivat, saattoi olla rakentava ja myötäilevä, jolloin neuvottelutilannetta hallitsi myönteisenä pidetty vuorovaikutus. Kielteisenä pidetty valta taas ilmeni uhkailuna, alistamisena, manipulointina tai lahjontana. (Lehtinen 2000, 98.)

Lasten neuvottelut ovat varsin kokonaisvaltaisia ja sisältävät kielellisen viestinnän lisäksi myös nonverbaalista viestintää, eleitä, ilmeitä ja fyysistä toimintaa. Neuvottelut eivät aina liity etukäteen asetettujen tavoitteiden ratkaisemiseen, vaan syntyvät usein spontaanisti erilaisissa tilanteissa. Lapset neuvottelevat vallasta sekä esimerkiksi siitä, kenen kanssa leikitään ja käyvät kamppailuja keskinäisistä asemistaan. (Lehtinen 2000, 104.)

Neuvotteluissa pärjäämistä ohjaavat osaltaan argumentointitaidot. Kline (1998, 380) huomasi, että lasten suostuttelevat argumentointitaidot olivat yhteydessä siihen, millaisia

vaikuttamisen mahdollisuuksia he ylipäänsä näkivät arjessa kanssaihmistensä kanssa. Lapset, joka näkivät vaikuttamisen mahdollisuuksia enemmän, hallitsivat argumentoinnin taidon paremmin. (Kline 1998, 380.)

Kuusikymmentä lasta toiselta, neljänneltä ja kuudennelta luokalta osallistui tutkimukseen, jossa selvitettiin lasten taitoa ilmaista suostuttelevia viestejä. Tutkimuksessa keskityttiin kuuteen erilaiseen suostuttelevan viestin tyyppiin: ongelmasta yhteisymmärryksen luomiseen, ehdotuksen puolustamiseen, vaikuttavan viestin luomiseen, toisen osapuolen toimintaan aktivoimiseen, uskottavuuden hankkimiseen sekä toisen osapuolen minäkuvan rakentamiseen. (Kline & Clinton 1998, 120.)

Kline ja Clinton (1998, 120) kiinnittivät huomiota siihen, missä määrin eri-ikäiset lapset käyttivät puheenvuoroissaan perusteluja suostutelleessaan toista osapuolta. He huomasivat, että 5−8-vuotiaat lapset käyttivät keskimäärin yhtä tai kahta suostuttelevaa perustelua omassa ensimmäisessä puheenvuorossaan, 9−12-vuotiaat kahdesta neljään ja 13-vuotiaat sekä sitä vanhemmat käyttivät yleensä kolmea tai useampaa perustelua. Siis iän lisääntyessä myös perustelujen määrä näytti kasvavan.

Kline ja Clinton (1998) huomasivat, että iän myötä suostuttelustrategiat paitsi lisääntyivät lukumääräisesti, myös muuttuivat. Aikaisempiin tutkimuksiin tukeutuen he toteavat, että suostuttelevina viesteinä 5−6-vuotiaat yleensä anelevat, murjottavat, uhkaavat tai esittävät suoria pyyntöjä. Kolmannelta luokalta alkaen lapset käyttävät enemmän kompromisseja, vetoavat sosiaalisiin normeihin tai moraalisiin velvollisuuksiin sekä käyvät keskustelua haitoista ja kilpailevista argumenteista. Iän karttuessa lapset oppivat paremmin yhdistämään näkemyksiään sekä vallitsevaan ongelmaan että toisen osapuolen näkemyksiin. Lisäksi he alkavat luomaan enemmän sekä motivoivia että sellaisia viestejä, joissa luodaan myönteinen kuva toisesta osapuolesta.

Lähes kaikissa suostuttelustrategioissa tapahtui selvää kehitystä iän myötä. Poikkeuksena olivat luottamuksen saavuttaminen ja vaikuttavien viestien luominen, joissa kehitystä ei tapahtunut. Lasten ymmärrys viestien sisällöistä sekä niiden hyödyllisyydestä tulosten saavuttamiseksi ja suhteiden ylläpitämiseksi kasvoi koko ajan. Lapset oppivat myös motivoimaan toisia osapuolia niin, että nämä alkoivat osallistua ja toimia enemmän juuri suostuttelijan toivomalla tavalla. (Kline & Clinton 1998, 131.)

Merkittäviä iän mukana tapahtuvia kehitysaskeleita Kline ja Clinton huomasivat siis useita. Toisen ja neljännen luokan välillä tapahtui merkittävää muutosta ongelman käsitteellistämisessä sekä toisen osapuolen motivoimisessa. Toisen ja kuudennen luokan välillä isoja muutoksia tapahtui positiivisen mielikuvan rakentamisessa toisesta osapuolesta. Neljännen ja kuudennen luokan välillä kehitystä tapahtui merkittävimmin toisen osapuolen ehdotuksen kannattamisen taidoissa. (Kline & Clinton 1998, 131−132.)

Sukupuolierot vallankäytössä

Tyttöjen ja poikien valtakäytössä on huomattu eroavaisuuksia. Lehtinen (2000, 83) vertaa oman tutkimuksensa tuloksia muihin tutkimuksiin ja toteaa näiden olevan samassa linjassa sen suhteen, että poikien muodostamissa ryhmissä on todettu statuserojen ja hierarkian olevan yleisempiä kuin tyttöjen muodostamissa ryhmissä. Toisaalta tyttöjen statusasetelmat eivät ehkä näy ulospäin yhtä selvästi, koska heidän on huomattu suosivan statusasetelmia, joiden sisään valtasuhteet on jo luotu. Samter (2009, 642) on havainnut aivan samansuuntaisia eroja tyttöjen ja poikien välillä. Hänen mukaansa pojat huolehtivat enemmän hierarkian syntymisestä vuorovaikutuksessa ja kilpailevat sosiaalisissa suhteissaan enemmän kuin tytöt.

5.2.3 Valta-asematavoitteiden yhteys koulusopeutumiseen

Kiefer ja Ryan (2008, 419−421) tutkivat sitä, miten lasten tavoitteet sosiaalisesta valta-asemasta ovat yhteydessä siihen, miten lapsi sopeutuu kouluun. Sopeutumiseen tutkijat katsoivat kuuluvan opintomenestyksen sekä osallistuvan työskentelyn, jota

koulumenestys vaatii. Tutkimukseen osallistunteita haastateltiin kuudennella luokalla ja taas uuteen kouluun siirryttyä 7. luokalla. Lisäksi otettiin huomioon vertaisarviot sekä opettajan antamat arvosanat. 6. luokkalaisia tutkimukseen osallistui 718 ja 7. luokkalaisia 656. Sosiaalista valta-asemaa koskevia tavoitteita kartoitettiin kysymällä vertaisiin kohdistuvasta vallasta.

Kieferin ja Ryanin (2008, 425) tutkimustulokset antoivat vahvistusta Salmivallin (2006, 446) väitteelle, jonka mukaan vaikuttamistavoitteet ovat yhteydessä aggressiiviseen käyttäytymiseen. Vahvistusta sai myös Salmivallin väite siitä, että sosiaaliseen johtoasemaan liittyvillä tavoitteilla on negatiivisia vaikutuksia nuorten osallistumiseen sekä menestymiseen koulussa.

Kiefer ja Ryan huomasivat, että kun lapset olivat keskittyneet luomaan valtaa luokkatovereihinsa nähden, heidän häiriökäyttäytymisensä todennäköisyys luokassa kasvoi ja vastaavasti todennäköisyys yrittää koulutyön suhteen laski. Sosiaaliseen valta-asemaan liittyvät tavoitteet olivat yhteydessä myös alhaisempaan suoritustasoon. (Kiefer & Ryan 2008, 425−426.) Salmivalli (2006, 446) muistuttaa kuitenkin, että lasten sosiaaliset tavoitteet eivät ole pysyviä vaan vaihtelevat kontekstin sekä tilanteessa mukana olevien osapuolten mukaan. Huomiot lasten tavoitteista sosiaalisissa tilanteissa vahvistavat Kieferin ja Ryanin mukaan heidän olettamustaan siitä, että juuri valta-asematavoittelu on vahingollisinta kouluun sopeutumisen kannalta ja samalla liian vähälle huomiolle jätetty ilmiö.

5.3 Konfliktit vuorovaikutussuhteissa

Konfliktit näyttävät olevan väistämättömiä, kun yksilöt ovat vuorovaikutuksessa keskenään (Canary, Cupach & Messman 1995, 80). Samterin (2009, 647) mukaan suurin osa lapsista olettaa kuitenkin vuorovaikutustilanteiden vertaisten kanssa etenevän ilman konflikteja. Todellisuudessa konfliktit ovat osa sekä ystävyyssuhteen syntyprosessia että jo vakiintuneita ystävyyssuhteita (Ladd 2005, 95). Joissain tapauksissa ne voivat jopa

estää ystävyyssuhteen syntymisen (Samter 2009, 647). Canary, Cupach ja Messman (1995, 77, 80) viittaavat useisiin eri tutkimuksiin, jotka ovat osoittaneet konfliktin merkityksen vertaissuhteissa olevan keskeinen sekä yksilön että ystävyyssuhteiden kehittymisen kannalta. Ratkaisevaa on osata hallita konflikteja onnistuneesti. Parhaimmillaan konfliktitilanteet kehittävät lapsen vuorovaikutustaitoja ja vahvistavat ystävyyssuhdetta.

Stevahn, Johnson, D., Johnson, R., Oberle & Wahl (2000, 779−780) osoittavat, että lapsen tasapainoinen kehittyminen edellyttää rakentavien konfliktinratkaisumenetelmien oppimista. Rakentavasti hoidetut konfliktit sekä vertaisten että aikuisten kanssa ovat keskeisiä kehitysprosesseja, jotka johtavat sosiaaliseen, psykologiseen sekä kognitiiviseen kehittymiseen. Tässä luvussa kuvaan sitä, miten sekä konfliktinaiheet että konfliktinratkaisutaidot muuttuvat ja kehittyvät iän myötä.

Varhaislapsuuden konfliktit (2−6-vuotiaat)

Canaryn, Cupachin ja Messmanin (1995, 82) kokoamista tutkimustiedoista käy ilmi, että varhaislapsuuden konfliktit ovat harvinaisia ja kestoltaan lyhyitä. 2-vuotiaiden keskuudessa konfliktit kestävät keskimäärin 22,7 sekuntia. Lyhyydestään ja harvinaisuudestaan huolimatta niitä pidetään tärkeinä lapsen vuorovaikutustaitojen kehittymisen kannalta.

Konfliktien aiheet vaihtelevat lapsen iän mukaan. Yleensä varhaislapsuuden konfliktit liittyvät tavaran hallussapitoon. Samter (2009, 647) on huomannut useiden tutkimusten osoittavan, että varhaislapsuuden konfliktit liittyvät usein esineisiin. Esimerkiksi konflikti voi syntyä tilanteessa, jossa molemmat lapset haluaisivat pitää hallussaan samaa lelua.

Toinen konflikteja aiheuttava tekijä varhaislapsuuden ystävyyssuhteissa on sosiaalinen kontrolli lasten välillä. Lapset saattavat esimerkiksi olla eri mieltä siitä, suostuuko toinen tekemään leikissä jotain, mitä toinen vaatii. Tässä ikävaiheessa myös fyysinen

loukkaaminen voi synnyttää konfliktin. Joka tapauksessa pieni lapsi näkee konfliktin olevan yksipuolinen eli johtuvan täysin vain toisesta osapuolesta. (Samter 2009, 647.)

Konfliktinratkaisutaidot ovat varhaislapsuudessa vielä varsin alkeellisia. Canary, Cupach ja Messman (1995, 81) toteavat useiden eri tutkijoiden huomanneen tämän. Vasta hieman myöhemmin lapset oppivat ratkaisemaan konflikteja onnistuneemmin ja sovinnollisemmin. Leikki-ikäisten konfliktit päättyivät 20 % tapauksissa ainoastaan niin, että aikuiset puuttuivat tilanteeseen. Esikouluikäisten keskuudessa aikuisten puuttumista tarvittiin enää 11 % tapauksissa. Leikki-ikäisillä käyttäytymisen repertuaari on toki rajoittuneempi kuin vanhemmilla lapsilla ja tämän katsotaankin olevan yksi syy heidän heikompiin konfliktinratkaisutaitoihinsa.

Esikouluikäistenkin tavat neuvotella ovat vielä hyvin primitiivisiä sekä fyysisiä. Konflikteja ratkaistaessa lapset saattavat käyttää apunaan fyysisiä keinoja tai esimerkiksi vetäytyä tilanteesta kokonaan. (Gallagher 1993, 200.) Samterin (2009, 648) mukaan taas useat tutkijat ovat havainneet lasten konfliktinhallintatavoissa sukupuolen mukaan vaihtelevia eroja. Varhaislapsuuden vaiheessa olevat pojat reagoivat konfliktiin yleensä purkamalla vihan tunteitaan ja tytöt taas vastustamalla toveria aktiivisin, mutta ei-aggressiivisin keinoin.

Keskilapsuuden konfliktit (7−11-vuotiaat)

Canaryn, Cupachin ja Messmanin (1995, 84−85) mukaan monet tutkijat ovat huomanneet, että keskilapsuus ja koulun aloitus merkitsevät lukuisia muutoksia lapsen elämässä. Sosiaaliset kontaktit lisääntyvät huomattavasti, ystävyyssuhteet muuttuvat merkityksellisimmiksi ja konfliktien merkitys ystävyyssuhteissa kasvaa. Seitsemän vuoden iässä lapset ilmoittivat myös oppivansa konflikteista.

Keskilapsuudessa konflikteja synnyttävät erilaiset asiat kuin varhaislapsuudessa. Canaryn, Cupachin ja Messmanin (1995, 88) mukaan Shanz (1993) oli huomannut, että 7-vuotiaiden keskuudessa konflikteja syntyi useista eri syistä. Yleisimmät syyt olivat toisen kontrollointiin liittyvä käyttäytyminen, kuten nimittely, härnääminen sekä

henkinen ja fyysinen kiusaaminen (20 %). Konflikteja synnyttivät myös sosiaalisiin ja ystävyssuhteiden sääntöihin liittyvät erimielisyydet (16 %) sekä faktoihin ja mielipiteisiin liittyvät erimielisyydet (10 %).

Canary, Cupach ja Messman (1995, 87) viittaavat useisiin tutkijoihin, jotka ovat osittaneet, että rakentava konflikti on olennainen osa ystävyyssuhteen muodostumista, mutta turmiolliset konfliktit taas voivat olla merkittävä ystävyyssuhteen rakentumisen estävä tekijä. Mielenkiintoista olisikin selvittää, mitkä tekijät johtavat turmiolliseen konfliktiin ja mitkä taas rakentavaan konfliktiin.

Konfliktinratkaisutaidot ovat keskilapsuudessa hieman edistyneempiä kuin varhaislapsuudessa. 8−12-vuotiaat lapset käyttivät konfliktitilanteiden ratkaisemisessa usein lahjontaa, uhkauksia, määräyksiä tai kritiikkiä. Tällaisia keinoja käyttivät erityisesti lapset, jotka nähtiin vahvempina kuin muut, tai joilla katsottiin olevan enemmän valtaa kuin muilla lapsilla. (Gallagher 1993, 202.)

Nuoruuden konfliktit (12−18-vuotiaat)

Samter (2009, 658) toteaa aikaisempien tutkimusten pohjalta, että nuoruuden ystävyyssuhteissa konfliktien määrä on vähäisempi kuin nuorempien lasten ystävyyssuhteissa. Nuoruuden ikävaiheessa konfliktien määrä laskee erityisesti vertaissuhteissa, mutta niitä alkaa lisäksi ilmaantua jonkin verran parisuhteissa. Suurin osa nuoren konflikteista syntyy kuitenkin oman perheen jäsenten kanssa (Laursen 1996, 194). Nuoret ovat huomattavasti kypsempiä hallitsemaan konflikteja kuin nuoremmat lapset. Kun konflikteja ilmaantuu, nuori pyrkii ymmärtämään toisen osapuolen motivaation sekä oikeutetun syyn näkemykseen, joka poikkeaa hänen omastaan. (Canary, Cupach & Messman 1995, 89−90; Samter 2009, 658.)

Canary, Cupach ja Messman (1995, 90−91) ovat kartoittaneet eri tutkijoiden näkemyksiä siitä, mistä aiheista konfliktit nuorten välillä syntyvät. Nuoret eivät oikeastaan lainkaan riitele tavarasta, vaan konflikteja synnyttävät eriävät ajatukset, mielipiteet, kritisointi

sekä ärsyttävä käyttäytyminen. Toisinaan konfliktit saattavat estää ystävyyssuhteen synnyn kokonaan. Tällöin on yleensä kyse konfliktista, joka koskee nuoren persoonaa.

Canary, Cupach ja Messman (1995, 89−90) ovat koonnet yhteen eri tutkijoiden huomioita nuoruusajan ystävyyssuhteiden konflikteista ja huomanneet, että nuorten tavat hallita konflikteja ovat hienostuneemmat ja vähemmän negatiiviset kuin nuorempien lasten. Ystävien väliset konfliktit ratkaistaan usein kompromissien avulla, jotta ystävyyssuhteessa vältyttäisiin suuremmilta vahingoilta (Laursen 1996, 195). Näyttää siis, että nuoret jopa pyrkivät välttämään konflikteja. Tällöin konfliktinhallinnan keskeiseksi taidoksi voikin muodostua kyky tunnistaa, milloin ei ole hyvä aikaa nostaa ongelmia esiin.

Gallagherin (1993, 202) mukaan yli 13-vuotiaat käyttivät konfliktitilanteiden ratkaisukeinona useimmiten suostuttelua. Nuoret eivät tässä iässä enää antaneetkaan periksi yhtä helposti kuin aikaisemmin, vaan taivuttelivat toveria yhtymään omiin näkemyksiinsä voimakkaammin.

Konfliktinaiheet lasten keskuudessa näyttävät siis muuttuvan iän myötä. Varhaislapsuuden leluista taistelemisesta siirrytään keskilapsuuteen ja toisten kontrollointiin sekä sosiaalisiin sääntöihin liittyviin kysymyksiin. Nuoruuden vertaissuhteiden konfliktien määrät ovat vähäisiä. Lähinnä niitä syntyy perheen sisällä olevissa vuorovaikutussuhteissa ja lisäksi jonkin verran seurustelusuhteissa.

Myös konfliktinratkaisemisen taidot kehittyvät iän myötä. Varhaislapsuudessa ne ovat vielä hyvin alkeellisia ja fyysisiä. Vähitellen lapsi oppii kuitenkin näkemään myös toisen osapuolen näkökulman ja nuoruuden vaiheissa konfliktit kyetään ratkaisemaan jo varsin hienostunein keinoin ilman, että ystävyyssuhde kärsisi konfliktista.

5.4 Kiusaaminen

5.4.1 Koulukiusaaminen

Lasten ja nuorten keskuudessa ilmenevää kiusaamista on tutkittu lähinnä koulukiusaamisen muodossa (esim. Liepe-Levinson & Levinson 2005; Olweus 1992; Pörhölä 2008; Pörhölä, Karhunen & Rainivaara 2006). Pörhölä (2008, 95) on määritellyt koulukiusaamisen vuorovaikutusprosessiksi, jossa ”oppilas joutuu yhden tai useamman muun oppilaan toistuvan loukkaamisen, vahingoittamisen ja/tai syrjimisen kohteeksi pystymättä puolustautumaan tai vaikuttamaan saamaansa kohteluun.” Salmivalli (2008,1) määrittelee koulukiusaamista hyvin samansuuntaisesti ja nimeää lisäksi (Salmivalli 1998, 10) erilaisia rooleja, joita kiusaamisprosessissa ilmenee: kiusattu, kiusaaja, kiusaajan apuri, kiusaajan kannustaja, hiljainen hyväksyjä sekä uhrin puolustaja.

Sunwolf (2008, 74) on koonnut yhteen eri tutkijoiden havaintoja nuorten käyttäytymisestä koulussa. Niiden pohjalta hän toteaa, että kiusaaminen ja torjuminen tekevät monen nuoren koulunkäynnin usein painajaismaiseksi. Lukemattomat nuoret joutuvat kärsimään siitä, että heidät jätetään ryhmän ulkopuolelle tai, että heitä kiusataan. Salmivallin (2008, 2) mukaan ala-asteen oppilaista noin 10 % ja yläasteen oppilaista noin 5−6 % joutuu toistuvasti kiusatuksi.

Lasten ja nuorten keskuudessa ilmenevää kiusaamista on siis tutkittu lähinnä koulukiusaamisen muodossa. Viime aikoina on kuitenkin havahduttu siihen, että kiusaamista ilmenee jo lapsuuden varhaisemmissa vaiheissa, kuten päiväkodissa. Kirveksen ja Stoor-Grennerin (2009) mukaan päiväkodissa kiusaaminen ilmenee sanallisena, fyysisenä sekä psyykkisenä kiusaamisena.

Kiusaamisen uhrina oleminen sekä kiusaajana toimiminen aiheuttavat yksilölle lukuisia psyykkisiä ja fyysisiä ongelmia. Erityisesti kiusaajalla on todettu olevan ongelmia

ympäröivään yhteiskuntaan sopeutumisessa. Kiusattujen ongelmat liittyvät enemmän jaksamiseen omassa elämässään. (Pörhölä 2008, 97.) Kuvaan kiusaamisesta aiheutuvia ongelmia tarkemmin myöhemmin tässä alaluvussa. Tarkastelen tässä alaluvussa myös kiusaamiseen johtavia syitä sekä kiusaamisen eri muotoja. Lisäksi kuvaan lyhyesti kiusaamissuhdetta sekä kiusaamisessa esiintyviä sukupuolieroja.

5.4.2 Miksi kiusaamista esiintyy?

Karhunen (2009, 29) selvitti tutkimuksessaan, miksi nuoret kiusaavat toisiaan koulussa. Tutkimukseen osallistui 365 13−17-vuotiasta nuorta, jotka täyttivät kirjallisen kyselylomakkeen. Ensimmäisessä osassa oppilailta kysyttiin yleisellä tasolla, minkä he ajattelevat oleva syyn/syyt koulukiusaamiselle. Tutkimuksen tulokset osoittivat, että yleisimmin kiusaamiselle mainittu syy (23 % vastaajista) oli kiusatun poikkeavuus eli se, että kiusattu oli jollain tapaa erilainen kuin muut oppilaat. Toiseksi yleisimmin mainittu syy (22 %) oli kiusaamisen käyttäminen apuna jonkin muun päämäärän, kuten vallan tai huomion, saavuttamisessa. Huomion arvoista on siis se, että kiusaaminen johtuu varsin usein jostain muusta syystä kuin kiusaamisen uhriksi joutuneen piirteistä.

Osa vastaajista näki kiusaamisen ajanvietteenä tai itsensä tai muiden viihdyttämisenä. Erityisesti poikien keskuudessa kiusaamista pidettiin tapana ansaita kunnioitusta, suosiota tai suotuisaa mainetta tovereiden keskuudessa. Valtaan liittyvät kysymykset, kuten toisten alistaminen, statuksen hankkiminen ja kovista esittäminen punoutuivat kaikki toisiinsa tavalla, jota erään 13-vuotiaan pojan vastaus kuvaa: ”Pojat haluavat tulla ”suositummaksi” tappelemalla ym. Toiset taas voivat ajatella (ehkä koska pelkäävät itse), että nämä kovat jätkät ovat cooleja.” (Karhunen 2009, 30−31.) Myös Lehtinen (2000, 83) toteaa, että poikien muodostamissa ryhmissä on todettu statuserojen ja hierarkian olevan varsin yleisiä. Myös Samterin (2009, 642) mukaan pojat huolehtivat enemmän hierarkian syntymisestä vuorovaikutuksessa ja kilpailevat sosiaalisissa suhteissa enemmän kuin tytöt.

Kolmanneksi yleisin syy (15 %) kiusaamiseen oli yhteydessä kiusaajaan. Kiusaaja nähtiin ongelmaoppilaana, jota kuvailtiin masentuneeksi tai vihaiseksi tai häneltä nähtiin puuttuvan itsekunnioitusta. Osa kuvaili kiusaajan kotona olevia ongelmia, kuten väkivaltaa tai päihdeaineiden väärinkäyttöä. Melkein yhtä usein kiusaamisen syyksi mainittiin kateus (14 %). Menestys koulussa tai urheilussa mainittiin yleisimmin syynä kateuteen. (Karhunen 2009, 31.)

9 % oppilaista ilmoitti kiusaamisen syyksi erilaiset ryhmäprosessit, kuten paineet yhdenmukaisuudesta, pelko yksin jäämisestä ja uhriksi joutumisen välttäminen. Melkein yhtä usein (8 %) syyksi mainittiin vertaissuhteet. Oppilaat kertoivat, että syy kiusaamisen voi yksinkertaisesti olla se, että joku oppilas vain ei pidä toisesta. (Karhunen 2009, 31−32.)

Joissakin harvoissa tapauksissa kiusaajaa eikä uhria nähty mitenkään poikkeavana, vaan syynä kiusaamiseen nähtiin heidän keskinäinen erilaisuus. Harvoja mainintoja kiusaamisen syiksi saivat myös yksinäisyys ja yhteiskunnalliset ongelmat. Jotkut oppilaat taas sanoivat, että he eivät yksinkertaisesti tiedä, miksi jotkut kisuaavat. (Karhunen 2009, 32.) Tutkimuksen tulokset osoittivat siis kiusaamisen johtuvan hyvin monista eri syistä. Tämä kompleksisuus asettaakin haasteita lasten ja nuorten kanssa työskenteleville aikuisille, joiden tavoitteena on kiusaamiseen puuttuminen. Tehtävä ei ole yksinkertainen.

Kyselyn toisessa osassa kartoitettiin oppilaiden henkilökohtaisia kokemuksia kiusaamistilanteista, joissa he itse olivat olleet jollain tapaa mukana. Ensimmäisessä osassa kiusaamisen yleisimmäksi syyksi oppilaat olivat siis arvioineet uhrin poikkeavuuden. Toisen osan vastauksissa, kun oppilaat pohtivat omia kokemuksiaan, he kuvailivat tarkemmin uhrin piirteitä tai käyttäytymistä, joka altisti tämän kiusaamiselle. Omakohtaisia syitä kiusaamiselle pohtiessaan syiksi nousivat huomattavasti useammin erilaiset konfliktit vertaissuhteissa kuin ensimmäisen osan vastauksissa, joissa asiaa pohdittiin yleisemmällä tasolla. (Karhunen 2009, 34.)

5.4.3 Kiusaamisen muodot

Pörhölä (2008, 95) on kuvannut koulukiusaamisen eri muotoja. Ensinnäkin kiusaamisen uhriin voidaan kohdistaa suoraa loukkaamista ja satuttamista, joka voi olla fyysistä, verbaalista tai nonverbaalista käyttäytymistä. Toinen kiusaamisen muoto vahingoittaa uhria epäsuorasti esimerkiksi kohdistamalla vahingoittamisen uhrin vertaissuhteisiin, koulutöihin tai omaisuuteen. Nykyisin kiusaamista tapahtuu myös teknologiavälitteisesti puhelimen, tai Internetin välityksellä joko suoraan tai epäsuorasti. Myös Anderson ja Swiatowy (2008, iii) huomasivat omassa tutkimuksessaan hyvin samansuuntaisia kiusaamisen muotoja.

Crick (2000, 313) toteutti tutkimuksen, johon osallistui kaikkiaan 1166 lasta. Lapset olivat vuosiluokilta 3−6. Heistä 578 oli poikia ja 588 tyttöjä. Sekä opettajien että lasten itsearviot osoittivat, että suoraa aggressiivisuutta harjoittivat ne lapset, joiden oireilu oli vertaisiaan huomattavasti enemmän ulospäin näkyvää, kuten impulsiivisuutta ja uhmakasta käyttäytymistä. Relationaalista aggressiivisuutta harjoittavat lapset taas oireilivat opettajaraportoinnin mukaan merkittävästi enemmän sisäänpäin somaattisilla vaivoilla tai olemalla surullisia tai levottomia. Relationaalista aggressiivisuutta harjoittaville lapsille oli tyypillistä myös vertaisten syyttäminen vuorovaikutuksen negatiivisista seurauksista. Nämä tulokset olivat samassa linjassa aikaisempien tutkimusten kanssa. Crickin tutkimus osoitti lisäksi, että relationaalista aggressiivisuutta harjoittavien lasten oireilu oli toisinaan myös ulospäin näkyvää. (Crick 2000, 313, 323−324.)

5.4.4 Kiusaamissuhde ja sen osapuolet

Kiusattu

Olweus (1992, 14) on määritellyt kiusaamisen uhrin olevan yksilö, joka toistuvasti tai pidempään altistuu negatiivisten tekojen kohteeksi yhden tai useamman henkilön taholta.

Lapset reagoivat kiusaamiseen eri tavoin. Uhrin tavalla reagoida kiusaamiseen näyttää olevan vaikutusta siihen, miten kiusaaja käyttäytyy. Samter (2009, 649) kertoo useista tutkimuksista, joiden mukaan kiusatun käyttäytyminen voi aivan kuin ruokkia kiusaamista. Samterin mukaan on huomattu, että kiusatut lapset aivan kuin palkitsevat kiusaajiaan esimerkiksi näyttämällä heille kärsimyksensä, eivätkä välttämättä rankaise kiusaajiaan millään lailla. Samterin mukaan jotkut lapset vahvistavat kiusaajien käyttäytymistä antamalla periksi heidän vaatimustensa edessä, itkemällä tai jättämällä vastaan hangoittelun kokonaan.

Salmivalli (1998 13−14) huomasi, että kiusattu oppilas saattoi yrittää kostaa kiusaajalleen ja esimerkiksi käydä tämän kimppuun. Osa kiusaamisen uhreista oli avuttomia, ehkä vain itkivät, eivätkä sanoneet tai tehneet mitään. Osa lapsista taas pyrki olemaan aivan kuin ei huomaisikaan kiusaamista eli suhtautui kiusaamiseen mahdollisimman välinpitämättömästi. Kiusaaminen yleensä jatkui, jos kiusaamisen uhri oli tyttö ja hän reagoi kiusaamiseen kostamalla tai olemalla avuton tai jos uhrina ollut poika reagoi kostamalla. Sen sijaan, jos uhrina oleva tyttö ei osoittanut avuttomuutta, kiusaaminen yleensä väheni tai loppui kokonaan. Samoin kävi, jos uhrina oleva poika oli välinpitämätön kiusaamista kohtaan eikä reagoinut kiusaamiseen kostamalla.

Kiusatuksi joutumisella on todettu olevan yhteys lapsen muihin vertaissuhteisiin. Pörhölä (2009, 85) on todennut kiusaamisen vaurioittavan vertaissuhteita. Hänen mukaansa kiusatuilla lapsilla on ongelmia vertaisyhteisöön kiinnittymisessä. Lisäksi kiusatut lapset oirehtivat ongelmaansa eri tavoin. He kokevat sekä henkistä että fyysistä pahoinvointia, kuten masentuneisuutta, ahdistuneisuutta, itsetunnon menetystä sekä fyysisiä särkytiloja ja univaikeuksia.

Gottheil ja Dubow (2000, 6) huomasivat, että kiusatut näkivät varsin selvästi, mitä vertaiset heistä ajattelivat ja he yhtyivät itsekin vertaistensa näkemyksiin. Kiusatuilla näytti olevan selkeä käsitys siitä, mikä heidän sosiaalinen asemansa oli ja heiltä puuttui taito tulla ulos negatiivisesta sosiaalisesta asemastaan. Heitä hyödyttäisi todennäköisesti apu esimerkiksi sosiaalisten ongelmien ratkaisemisessa. Myös motivaation ja itsetunnon

lisääminen todennäköisesti auttaisi kiusattuja, jotka tunsivat usein toivottomuutta ja avuttomuutta.

Stroch, Krain, Kovacs & Barlas (2002, 236) huomasivat, että lasten itse raportoimat negatiiviset viestintätaidot sekä -uskomukset olivat yhteydessä useammin toistuvaan kiusaamiseen. Tutkimuksen tulokset viittaavat siihen, että sellaisilla lapsilla, joilla on negatiivisia viestintäuskomuksia ja negatiivisia käsityksiä omista vuorovaikutustaidoistaan ja jotka joutuvat kiusaamisen uhriksi, saattaa olla suurempi riski altistua sosiaalisille ja psyykkisille sopeutumisvaikeuksille, kuin sellaisilla lapsilla, jotka eivät raportoineet negatiivisista viestintäuskomuksista tai -taidoista.

Kiusaaminen aiheuttaa vakavan uhkan lapsen psykososiaaliselle hyvinvoinnille. Kiusaaminen voi estää lasta integroitumasta vertaisryhmiin koulussa ja myöhemminkin elämässä. Ainakin Pörhölä (2009, 85) kuvaa 7.−8. -luokkalaisten kiusattujen kokeneen, että he eivät kuulu luokkayhteisöönsä, eikä heillä välttämättä ollut yhtään läheistä ystävää. Kiusatut kokivat myös, että heidän vertaisensa eivät pitäneet heistä eivätkä arvostaneet heitä. He tunsivat lisäksi epäluottamusta sekä pelkoa vertaisiaan kohtaan ja kokivat vertaisiin tutustumisen vaikeana. (Pörhölä 2009.) Lapsuuden ja nuoruuden kiusaamiskokemukset saattavat aiheuttaa yksilölle elämänmittaisia vahinkoja. Siksi olisi tärkeää löytää keinoja kiusattujen lasten auttamiselle.

Kiusaaja

Kiusaajankaan rooli ei ole kivuton. Kiusaajilla on havaittu erilaisia psyykkisen hyvinvoinnin ongelmia, esimerkiksi masentuneisuutta. Koulukiusaajilla on riski päätyä kiusaamaan myös myöhemmin korkeakouluopinnoissa. Kiusaajat kokevat samaa tunnetta kuin kiusatut siitä, että he eivät kuulu luokkayhteisöön. Kiusaajilla voi olla joitakin ystäviä ympärillään, mutta he pelkäävät menettävänsä ystävänsä ja kokevat epäluottamusta vertaisiaan kohtaan. (Pörhölä 2009, 85; Pörhölä 2008, 96−98). Salmivalli on tehnyt aivan samansuuntaisia havaintoja (1998, 4) ja toteaa lisäksi kiusaajan omaksuvan, että aggressiivisuus on hyvä keino saavuttaa omia päämääriä.

Gottheil ja Dubow (2000, 5−6) huomasivat, että kiusaajat olivat jossain määrin tietoisia siitä, millä tavoin toverit näkivät heidät. Osa kiusaajista ei kuitenkaan yhtynyt lainkaan näkemykseen, jonka mukaan he olisivat kiusaajia ja saattoivat jopa jättää tällaiset näkemykset kokonaan huomiotta. Tällaiset kiusaajat eivät siis hyötyneet yhtä paljon vertaispalautteesta, eikä heillä näyttänyt juuri olevan motivaatiota päästä irti kiusaamisesta.

Kiusaamissuhde

Pörhölä, Karhunen ja Rainivaara (2006, 289) huomauttavat, että kiusaamisen tutkimisessa tulisi keskittyä enemmän niihin interpersonaalisiin suhteisiin, jotka vallitsevat yksilöiden välillä. Tutkimuksen huomion keskipisteenä tulisi siis olla yksilöiden väliset suhteet ja vuorovaikutus eikä kiusaajaa tai kiusaamisen uhria kuvaavat piirteet, kuten näihin saakka on ollut.

Rainivaara ja Karhunen (2006, 9) määrittelevät kiusaamissuhteen olevan ei-toivottu vuorovaikutussuhde, ”jossa esiintyy toistuvasti viestintää, jonka ainakin suhteen yksi osapuoli kokee kiusaamisena ja joka on jatkuessaan merkittävä uhka vähintään yhden osapuolen psyykkiselle ja fyysiselle hyvinvoinnille”.

Jokaisesta kiusaamissuhteesta muodostuu omanlaisensa riippuen osapuolten vastavuoroisen viestinnän sisällöistä. Yksilö, joka kokee itsensä kiusatuksi, on joutunut tilanteeseen, jossa hän olosuhteiden pakosta joutuu ylläpitämään ei-toivottua vuorovaikutussuhdetta. Suhteen toinen osapuoli on tällöin henkilö, jonka käyttäytyminen on uhka toisen osapuolen hyvinvoinnille tai henkilö, josta toinen osapuoli ei pidä. (Rainivaara & Karhunen 2009, 18.)

Kiusaamissuhdetta pitävät todennäköisesti osaltaan yllä sitä ympäröivät tekijät, kuten koululuokka. Luokassa olevat yksilöt saattavat toiminnallaan tukea kiusaamista. Salmivalli (1998, 10) on kuvannut kiusaamisprosessiin kuuluvan useita erilaisia rooleja, joita kiusaamisprosessissa ilmenee: kiusattu, kiusaaja, kiusaajan apuri, kiusaajan

kannustaja, hiljainen hyväksyjä sekä uhrin puolustaja. Kiusaamissuhdetta tarkasteltaessa tulee ottaa huomioon myös nämä suhdetta ympäröivät tekijät.

Sukupuolierot kiusaamisessa

Salmivallin (1998, 2) mukaan pojille on tyypillisempää suora aggressio, joko fyysisesti esimerkiksi lyömällä ja potkimalla, tai verbaalisesti nimittelemällä ja pilkkaamalla. Tytöt käyttävät useammin epäsuoria keinoja, joita on myös vaikeampi havainnoida. Caravirta, Pöyhönen ja Salmivalli (2009, 173) viittaavat aikaisempiin tutkimuksiin todeten, että pojat kiusaavat enemmän kuin tytöt. Tytöt tuntevat enemmän sympatiaa uhria kohtaan sekä ilmaisevat enemmän valmiutta tukea uhria. Salmivallin tutkimuksen (1996) mukaan pojat olivat useammin kiusaajan, kiusaamisen vahvistajan tai avustajan roolissa, kun taas tytöt tyypillisemmin puolustivat uhria tai pysyivät tilanteen ulkopuolella. Adamski ja Ryan (2008, iii) tutkivat kiusaamista 6. ja 7. –luokkalaisten tyttöjen keskuudessa ja huomasivat, että tyttöjen tapaan kiusata kuului vertaisten nimitteleminen ja härnääminen sekä heidän sulkeminen ulkopuolelle ja juoruileminen.

5.5 Vuorovaikutustaitojen kehittyminen

5.5.1 Ohjaamisen merkitys vuorovaikutustaitojen oppimisessa

Hyvistä vuorovaikutustaidoista on todettu olevan lapselle monenlaista hyötyä. Esimerkiksi Wentzel ja Erdley (1993, 819) huomasivat, että lapsen tietämys sekä sopivista että epäsopivista strategioista ystävyyden rakentamisessa oli yhteydessä siihen, miten tämä hyväksyttiin vertaistensa keskuudessa. Myös Androjna, Barr ja Judkins (2000, 62) huomasivat, että vuorovaikutustaitojen kehittyminen vaikutti myönteisesti lasten vertaissuhteisiin sekä ryhmässä toimimiseen. Myös koulukiusaamista on onnistuttu vähentämään erilaisten ohjelmien avulla, joissa on kiinnitetty huomiota lasten vuorovaikutustaitoihin. Tällaiset havainnot antavat aihetta uskoa, että lasten vuorovaikutustaitojen kehittäminen olisi varsin arvokasta. Useat tutkijat ovat olleet

kiinnostuneita siitä, miten vuorovaikutustaitoja voitaisiin kehittää harjoittelemisen ja ohjaamisen avulla (esim. Baines, Blatchford & Chowne 2007; Ciampa, Farr & Kaplan 2000; Girolametto & Weitzman, 2007; Jalongo, 2006; Ulicsak 2004).

Koulu on varsin merkittävä paikka lasten vuorovaikutustaitojen oppimisen kannalta. Vuorovaikutustaitojen hallitseminen on osa tehokasta oppimista ja siksi niiden opettamisen voidaan katsoa kuuluvan osaksi opettajan tehtäviä. Opettajien tulisi ymmärtää, mitä vuorovaikutustaidot pitävät sisällään ja, miten lasta tuetaan viestintäosaamisen kartuttamisessa.

Valkonen (2003, 26) määrittelee viestintäosaamista puheviestinnän opetusta käsittelevään tutkimuskirjallisuuteen nojautuen. Hänen mukaansa *viestintäosaaminen tarkoittaa tietoa tehokkaasta ja tarkoituksenmukaisesta viestintäkäyttäytymisestä, motivaatiota ja taitoa toimia viestintätilanteessa tavalla, jota viestintään osallistuvat pitävät tehokkaana ja tarkoituksenmukaisena, taitoa ennakoida, suunnitella, säädellä ja arvioida viestintäkäyttäytymistä sekä sellaisten viestinnän eettisten periaatteiden noudattamista, jotka ei vaaranna viestintäsuhteita eivätkä loukkaa toisia osapuolia.* Opettajalta vaaditaan siis vahvaa viestintäosaamista, jotta tämä voisi tukea lapsia heidän viestintäosaamisensa kehittymisessä.

Puheviestintäosaaminen sijoittuu yhtenä osana laajaan viestintäosaamisen kenttään. Puheviestintäosaaminen pitää sisällään sekä kielellistä että nonverbaalista viestintää. Nonverbaaliseen viestintään taas kuuluu sekä viestinnän ilmaisu- että havaintotoimintaa. (Valkonen 2003, 26.) Lasten ympärillä olevien aikuisten tulisi pohtia sitä, miten lapsi voisi oppia tärkeitä vuorovaikutustaitoja ja näin kehittää omaa viestintäosaamistaan.

Suomalaisen koulun perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa vuorovaikutustaitojen oppimiselle asetetaan tavoitteita äidinkielen ja kirjallisuuden sisällöissä. Ensimmäisellä ja toisella luokalla tavoitteisiin kuuluu muun muassa koulun vuorovaikutustilanteisiin tottuminen sekä kysymisen, vastaamisen ja omien mielipiteiden kertomisen oppiminen. 3.−5. luokan tavoitteissa mainitaan muun muassa

aktiivisen kuuntelijan ja viestijän taitojen oppiminen erilaisissa viestintätilanteissa. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 46, 49.) Opetussuunnitelmassa annetut tavoitteet jäävät melko ohuiksi. Näkisin, että jo alemmilla vuosiluokilla tulisi kiinnittää enemmän huomiota sellaisten vuorovaikutustaitojen oppimiseen, jotka edesauttavat vertaisten taholta hyväksytyksi tulemista, ystävyyssuhteiden syntymistä sekä vuorovaikutusta edistävää käyttäytymistä.

Opetussuunnitelman perusteissa mainitaan 6.−9. luokkalaisten tavoitteiksi muun muassa viestintävalmiuden ja tilannetajun oppiminen sekä harjaantuminen toimimaan eettisesti vuorovaikutussuhdetta rakentaen erilaisissa viestintäympäristöissä. Peruskoulun viimeisten vuosiluokkien aikana yksilön tulisi myös oppia suojelemaan vuorovaikutukselle myönteistä ilmapiiriä ja tottua siihen, että erilaiset ihmiset toimivat vuorovaikutustilanteissa eri tavoin. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 53.) Nämä todella ovat tavoittelemisen arvoisia päämääriä. Toivottavaa olisi, että opettajilla ja kouluilla olisi resursseja työskennellä näiden tavoitteiden saavuttamiseksi.

Vuorovaikutustaitojen opettamisessa on maailmalla käytetty erilaisia menetelmiä ja ohjelmia. Kullakin oppilaalla on yksilölliset tarpeet ja niiden tunnistaminen olisi erittäin tärkeää. Ensimmäinen askel vuorovaikutustaitojen opetuksessa on koulutustarpeen suunnitelman laatiminen. Perusedellytykset menestyksekkäälle vuorovaikutustaitojen opettamiselle luovat opiskelijan motivoituminen, vuorovaikutustaidot sekä keskittymiskyky ja oppimistaidot. Onnistunut koulutus edellyttää sekä opettajalta että oppilaalta myönteistä asennetta vuorovaikutustaitojen opettamista kohtaan. (Kauppila 2005, 143–145.)

Harjoittelemisen merkitys vuorovaikutustaitojen kehittymisessä

Kouluissa on kokeiltu erilaisia keinoja, joiden avulla vuorovaikutustaitoja on pyritty harjoittelemaan. Useat tutkijat ovat olleet mukana sellaisten ohjelmien kehittämisessä ja toteuttamisessa, joiden tarkoitus on ollut tarjota lapselle mahdollisuus vuorovaikutustaitojen harjoittelemiseen (esim. Androjna, Barr & Judkins 2000; Ciampa,

Farr & Kaplan 2000; Fetissoff, Kry & Skilling 2008; Ulicsak 2004). Parhaita tuloksia ovat tuottaneet useammanlaisia opetusmuotoja yhdistävät ohjelmat.

Koululuokan supportiivisen ja yhteistoiminnallisen ilmapiirin on todettu olevan lähtökohta oppilaan vuorovaikutustaitojen harjoittelemiselle. Tällaisten olosuhteiden on huomattu tukevan oppilaiden välistä yhteistä toimintaa. (esim. Androjna, Barr & Judkins 2000; Ciampa, Farr & Kaplan 2000; Maloney 2007; Ulicsak 2004.)

Fetissoffin, Kryn ja Skillingin (2008, iii) tutkimuksessa pidettiin oppitunteja ja harjoituksia, joissa keskityttiin yhden taidon oppimiseen kerrallaan. Awbrey, Longo, Lynd ja Payne (2008, 41) taas tutkivat sitä, miten lasten vuorovaikutustaitoja voidaan kehittää kirjallisuuden ja roolileikkien avulla. Boyd, Lilling ja Lyon (2007, iii) puolestaan tekivät tutkimuksen, jossa selvittivät sitä, millä tavoin lasta voidaan tukea osallistumaan aktiivisemmin kehittämällä tämän vuorovaikutustaitoja roolileikkien, opettajan mallin sekä ohjeistamisen avulla. Tässä tutkimuksessa otettiin mukaan myös lasten vanhemmat. Heille lähetettiin kirje joka viikko, jossa kerrottiin, minkä taidon kehittämiseen koulussa kulloinkin keskityttiin ja neuvottiin myös vanhempia tukemaan ja rohkaisemaan lasta kyseisten taitojen osalta

Lisäksi lapsille voidaan esimerkiksi kuvailla opetettavaa taitoa, osoittaa perustelu taidon käyttötarpeelle tai kuvailla yleisiä piirteitä tilanteesta, jossa kyseistä taitoa tarvitaan. Lapselle voidaan myös esittää tilanteista esimerkkejä tai samaistaa lapsi joihinkin sosiaalisiin sääntöihin sekä opettaa yleistä kielellistä ja nonverbaalista viestintää. (Elksnin, L. & Elksnin, N. 1995, 114.)

Seuraavaksi tarkastelen, millaisia tuloksia vuorovaikutustaitojen harjoitteleminen on tuottanut. Androjna, Barr ja Judkins (2000, 62) huomasivat, että harjoittelun myötä lasten tietoisuus omasta sosiaalisesta käyttäytymisestään kasvoi ja lapset oppivat esimerkiksi neuvottelu- ja ongelmanratkaisutaitoja. Ciampa, Farr ja Kaplan (2000, 51−52) taas huomasivat, että muutosta tapahtui lasten jokapäiväisessä käyttäytymisessä. Lapset oppivat tutkimuksen aikana sosiaalisesti hyväksyttävämpää käyttäytymistä sekä

työskentelyä yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi. Vuorovaikutustaitojen opettamisen jälkeen hiljaisemmasta äänentasosta luokassa tuli enemmän sääntö kuin poikkeus ja lapset tulivat herkemmiksi toistensa tarpeille ja olivat suvaitsevaisempia. Lapset oppivat lisäksi ilmaisemaan tunteitaan sanoin, mikä auttoi heitä kontrolloimaan fyysisiä tunteiden purkauksiaan. Lopulta lasten oli helpompi jutella ongelmista keskenään kuin luottaa opettajan puuttumiseen. Ciampa, Farr ja Kaplan arvioivat, että vuorovaikutustaitojen opettaminen myös myöhemmillä vuosiluokilla olisi tarpeen, jotta tulokset pysyisivät yllä. Fetissoffin, Kryin ja Skillingin (2008, 67) tutkimuksen aikana huomattiin, että vertaisten taholta tuleva paine väheni ja lapset saattoivat näin nauttia erilaisista tehtävistä, eikä pelko väärin vastaamisesta ollut enää niin suuri.

Boyd, Lilling ja Lyon (2007, 80–81) huomasivat, että heidän tutkimuksensa aikana niiden oppilaiden määrä, jotka olivat vaativia vanhempiaan kohtaan, väheni merkittävästi. Myös lasten aloitteellisuus kotona käytävissä keskusteluissa lisääntyi. Vuorovaikutustaitojen kehittymistä näkyi myös koulussa. Sekä lasten häiriökäyttäytyminen luokassa että sopimaton käyttäytyminen vertaisten keskuudessa vähenivät. Myös vanhemmat arvioivat lastensa vuorovaikutustaitojen kehittyneen tutkimuksen aikana merkittävästi.

Tietokoneista ja televisiostakin saattaisi olla hyötyä lasten vuorovaikutustaitojen kehittämisessä. Ulicsak (2004, 205, 210) huomasi, että eräänlainen ryhmän vuorovaikutusta tukeva tietokoneavusteinen ohjelma auttoi lapsia hieman paremmin ymmärtämään ryhmätoiminnan ilmiöitä. Zielinska ja Chambers (1995) huomasivat, että päiväkodissa lasten vuorovaikutusta edistävää käyttäytymistä voitiin tukea katsomalla yhdessä televisiosta sellaista ohjelmaa, joka rohkaisi heitä vuorovaikutusta edistävään käyttäytymiseen. Tällaisen ohjelman katselun huomattiin myös vähentävän epäsosiaalista käyttäytymistä lasten keskuudessa.

Harjoitusten lisäksi on olemassa muitakin keinoja kehittyä vuorovaikutustaidoissa. Sunwolf (2008, 67−68) ehdottaa tarinoita yhdeksi tavaksi opettaa lapsille strategioita, jotka auttavat heitä liittymään vertaisryhmään onnistuneesti. Tarinoiden avulla lapset

voivat oppia myös sellaisista strategioista, jotka johtavat torjumiseen. Sunwolf arvioi, että lasten voisi olla helpompi oppia sellaisista tarinoista, joissa toimijoina ovat muut henkilöt, kuin ne lapset, joille vuorovaikutustaitoja sillä hetkellä opetetaan. Tällöin kritiikki ei tulisi suoraan omalle kohdalle, eikä näin tuntuisi tulevan liian lähelle.

Edellä kuvaamani eri tutkimuksista saadut tulokset luovat uskoa siihen, että vuorovaikutustaitojen harjoitteleminen koulussa on varsin hyödyllistä. Edellä olen kuvannut erilaisia vuorovaikutustaitojen harjoittelun menetelmiä. Tällaisten menetelmien sisällyttämistä koulujen opetusohjelmiin tulisikin harkita vakavasti. Rotheram-Borus, Bickford ja Milburn (2001, 106) huomauttavat kuitenkin, että vuorovaikutustaitojen harjoitteleminen vaatii kouluilta paljon. Harjoittelun toteuttaminen edellyttää muun muassa harjoittelusuunnitelman strategisuutta sekä kaiken kattavuutta. Olennaista on myös, että eri portaat sitoutuisivat koulutukseen, jotta se olisi käytännössä toimivaa ja tehokasta. Kouluille lankeavat vaatimukset eivät siis ole aivan vähäisiä.

Ohjaajan merkitys vuorovaikutustaitojen kehittymisessä

Tässä alaluvussa kuvailen tutkimuksia, joissa on tarkasteltu ohjaajan tai opettajan roolia lasten vuorovaikutustaitojen kehittymisessä. Jotta lapsen vuorovaikutustaidoissa voisi tapahtua kehitystä tämän ollessa ohjatun toiminnan piirissä esimerkiksi koulussa, on olennaista kiinnittää huomiota luokassa vallitsevaan ilmapiiriin. Cotterell (2007, 217) kertoo Patrickin, Turnerin, Meyerin ja Midgleyn (2004) tutkimuksesta, jossa huomattiin opettajien suhtautumistapojen oppilaisiin vuoden alusta lähtien olevan varsin merkittävä tekijä sen kannalta, miten supportiivinen ilmapiiri luokkaan syntyi. Opettajat, jotka loivat tasapainoisen ja supportiivisen suhteen oppilaisiin kouluvuoden alussa huumorin, kunnioituksen ja empatian avulla sekä loivat myönteisen kuvan tulevasta vuodesta, edistivät kunnioitusta ja toisen huomioon ottamista luokassaan. Luokan supportiivinen ilmapiiri auttaa lapsia tuomaan ajatuksensa avoimesti esille (Maloney 2007, 398).

Opettajan rooli on havaittu keskeiseksi ja siksi onkin mielekästä kiinnittää huomiota siihen, miten ohjaamisen avulla voitaisiin parantaa lasten vuorovaikutustaitoja. Sitä ovatkin useat tutkijat selvittäneet eri näkökulmista (esim. Baines, Blatchford & Chowne

2007; Girolametto & Weitzman 2007; Girolametto, Weitzman, Greenberg 2004; Jalongo, 2006; Oliver, Haig & Rochecouste 2005; Rotheram-Borus, Bickford & Milburn 2001).

Girolametton, Weitzmanin ja Greenbergin (2004, 254) tutkimuksessa huomattiin, että lasten kanssa työskenteleviä aikuisia voidaan kouluttaa tukemaan lasten välistä vuorovaikutusta. Ohjaajat alkoivat koulutuksen myötä käyttää enemmän kielellisiä supportiivisia strategioita, esimerkiksi ehdottamista ja kehottamista. Supportiivisen ohjaamisen myötä lapset alkoivat tehdä enemmän aloitteita viestintätilanteissa ja alkoivat liittyä mukaan ryhmään toimintaan aktiivisemmin kuin aikaisemmin.

Englannissa kehitettiin tutkijoiden ja opettajien yhteistyönä SPRinG-menetelmä, jonka tarkoituksena oli tarjota opettajille työkaluja luokassa tapahtuvien ryhmätyötilanteiden kehittämiseen. Opettajia valmennettiin SPRinG-ohjelman mukaiseen toimintaan koulutuksen, käsikirjan sekä tuen avulla. Erilliset SPRinG-asiantuntijat saattoivat olla mukana ideoimassa luokassa tapahtuvaa ryhmätyötä. Opettajilla oli myös mahdollisuus saada henkilökohtaista palautetta ja käydä keskusteluja siitä, miten ryhmätyöskentely oli luokassa onnistunut. (Baines, Blatchford & Chowne 2007, 669.)

Tulokset osoittivat, että SPRinG-menetelmää käyttäneissä luokissa lapset kehittyivät sekä vuorovaikutustaidoiltaan että ainesisällöllisesti nopeammin kuin kontrolliryhmän lapset (Baines, Blatchford & Chowne 2007, 674). Jalongo (2006, 3) muistuttaakin opettajia siitä, että opintoihin liittyvät tavoitteet ja vuorovaikutustaitoihin liittyvät tavoitteet eivät kilpaile keskenään, vaan päinvastoin, niissä kehittyminen tukee toinen toistaan.

Opettaja voi omalla toiminnallaan vähentää oppilaan altistumista torjumisesta aiheutuville vahingollisille prosesseille sekä lisätä oppilaan hyväksyntää vertaisten keskuudessa. Osa oppilaista kärsii esimerkiksi siitä, että opettaja antaa oppilaiden itse valita ryhmät, joissa toimivat tai joukkueet, joissa pelaavat. Joku voi joutua aina olemaan se viimeinen, joka valitaan mukaan. Jos opettaja käyttää erilaisia menetelmiä

(syntymäpäivien, lempiruokien tai harrastusten mukainen jako) jakaessaan oppilaita ryhmiin, välittyy oppilaillekin käsitys siitä, että kaikki toimivat yhdessä kaikkien kanssa, eikä asiaan kuulu kenenkään pois jättäminen. (Sunwolf 2008, 67−68.)

Kanadalainen malli opastaa varhaislapsuuden vaiheessa olevien lasten ohjaajia sekä esikouluikäisten lasten opettajia käyttämään kielellisiä sosiaalisen tuen keinoja lasten keskinäisen viestinnän edistämisessä. Girolametto ja Weitzman (2007, 107) ovat koonnet yhteen tutkimuksia, joissa on selvitetty ohjaajan roolia interpersonaalisten taitojen kehittymisessä. Ohjaajat kokivat tehokkaimpana sellaisen täydennyskoulutuksen, joka oli intensiivistä, anti oli suoraan sovellettavissa luokkahuoneeseen sekä tarjosi monipuolisia mahdollisuuksia osallistumiseen, harjoittelemiseen ja palautteen antamiseen.

Aikaisempiinkin tutkimuksiin pohjautuen Baines, Blatchford ja Chowne (2007) toteavat, että opettaja voi edistää ryhmätyötä lukuisin eri tavoin. Opettaja voi esimerkiksi yrittää pitää vuorovaikutustilanteessa riskin lapsen näkökulmasta mahdollisimman pienenä, mutta samanaikaisesti varmistaa, että tilanteen haasteellisuus pysyy riittävän korkealla. Opettaja voi tukea yhteistyötilannetta myös rakentamalla ja organisoimalla tilannetta sekä annettua tehtävää tai sen parissa tapahtuvaa interpersonaalista viestintää. (Baines, Blatchford & Chowne 2007, 666−667.)

Maloneyn (2007, 398) mukaan yksinkertaiset opettajajohtoiset tehtävät, joissa yhteistyön tarve korostuu, voisivat olla sopivia tehtäviä, kun pyritään kehittää lasten ryhmätyötaitoja. Opettajan tulee näyttää mallia erilaisten vaihtoehtojen punnitsemisessa sekä siinä, miten myös eriäville mielipiteille annetaan oikeutus.

On olemassa näyttöä siitäkin, että vuorovaikutustaitojen kehittäminen auttaa kaikentasoisia viestijöitä (Rotheram-Borus, Bickford, Milburn 2001, 91). Godfrey, Pring & Gascoigne (2005, 258) tutkivat vuorovaikutustaitojen harjoittelemisen tehokkuutta sellaisten lasten keskuudessa, joilla kyseiset taidot olivat heikot. He jakoivat lapset kontrolli- ja koeryhmiin. Koeryhmän lapset osallistuivat vuorovaikutustaitojen

koulutukseen ja tulokset osoittivat, että koulutus paransi heidän vuorovaikutustaitojaan merkittävästi myös silloin, kun taidot alun perin olivat heikot.

Ohjaajien ja opettajien viestintätavoilla on siis todettu olevan merkitystä lasten vuorovaikutustaitojen kehittymisessä. Haasteeksi muodostuu usein se, onko päiväkodin tai koulun henkilökunnalla mahdollisuutta toteuttaa tällaisia ohjelmia tai onko henkilökunnalla riittävästi tietoa ohjelmista. Vuorovaikutustaitojen ohjaajien tulisi olla sosiaalisesti kompetentteja, heidän tulisi kyetä ohjaamaan lapsia pienryhmissä sekä tuntea teoreettista taustaa, jolle vuorovaikutustaitojen opettaminen nojaa. Ohjaajilla tulisi olla mahdollisuus harjoitella koulutuksen antamista ja heidän tulisi olla motivoituneita. (Rotheram-Borus, Bickford, Milburn 2001, 91.)

Edellä esitettyjen tutkimusten tulokset luovat uskoa siihen, että vuorovaikutustaitojen oppiminen päiväkodissa ja koulussa on mahdollista ohjaajien ja opettajien aktiivisuuden ja ammattitaidon myötä. Koulujen ja päiväkotien olisi siis tarpeellista kiinnittää erityistä huomiota viestintäkasvatuksen haasteisiin.

5.5.3 Ohjaamisen merkitys konfliktinhallintataitojen oppimisessa

Lasten konfliktinratkaisutaidot kehittyvät vuorovaikutustilanteissa vertaisten sekä aikuisten kanssa. Taitojen kehittymiseen voidaan kuitenkin vaikuttaa myös ohjaamisen ja harjoittelemisen avulla. (esim. Androjna, Barr & Judkins 2000, 62; Ciampa, Farr & Kaplan 2000, 37.) Konfliktit kuuluvat vääjäämättä lasten vuorovaikutussuhteisiin, siksi on tärkeää auttaa lapsia ymmärtämään, miten konfliktitilanteista voi selvitä yhteisymmärryksessä ilman, että suhde hajoaa. Lapsen terveellinen sosiaalinen, psykologinen sekä kognitiivinen kehitys ovat paljolti riippuvaisia siitä, miten tämä oppii rakentavia konfliktiratkaisutaitoja. (Stevahn, Johnson, D., Johnson, R., Oberle & Wahl 2000, 782.)

Stevahn, Johnson, D. Johnson, R. Oberle ja Wahl (2000, 772) tutkivat päiväkoti-ikäisten lasten keskuudessa, miten konfliktinratkaisuohjelman liittäminen opetusohjelmaan oli yhteydessä konfliktinratkaisutaitoihin. Lasten opetussuunnitelmaan liitettiin 18 oppituntia konfliktinratkaisua. Käytännössä lapsille pidettiin 30 minuutin oppitunti päivittäin neljän viikon ajan. Näillä oppitunneilla heille opetettiin, mikä on konflikti ja mikä ei. Lapsille opetettiin myös kuusiportainen neuvottelumenetelmä rakentavaan konfliktinratkaisuun. Lisäksi oppitunneilla käsiteltiin tunteidenilmaisua sekä opeteltiin viestimään siitä, että on ymmärtänyt, mitä toinen osapuoli haluaa ja miksi. Lisäksi lapsia opetettiin kehittelemään kolme tai useampia ratkaisuvaihtoehtoja, jotta tilanteessa todennäköisemmin päästäisiin yhteisymmärrykseen. Heitä opastettiin pääsemään yhteisymmärrykseen valitsemalla lopulta yksi vaihtoehto ja kättelemällä ratkaisuksi. Teoriaopetuksen lisäksi lapset osallistuivat erilaisiin käytännön harjoituksiin, jotka oli suunniteltu tukemaan heidän konfliktinratkaisuprosessejaan. Lisäksi lapset tekivät tehtäviä, joissa harjoiteltiin erilaisia ystävyyssuhteessa tarvittavia taitoja, kuten jakamista, välittämistä, kuuntelemista, auttamista, leikkimistä ja yhdessä työskentelemistä, vuorottelua sekä tasapuolisuutta. (Stevahn, Johnson, D., Johnson, R., Oberle & Wahl 2000, 774 - 775.)

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että lapset eivät pelkästään oppineet, vaan myös sisäistivät rakentavan neuvottelumenetelmän. Lapset oppivat taidot, kykenivät palauttamaan ne muistiin sekä soveltamaan niitä käytännössä. Tämä osoittaa menetelmän syvällistä hallintaa. Tulokset osoittivat myös sen, että lapset, joiden kanssa rakentavan neuvottelustrategian käyttämistä harjoiteltiin käytännössä, osasivat käyttää sitä myös myöhemmin. (Stevahn, Johnson, D., Johnson, R., Oberle & Wahl 2000, 782.) Neuvottelustrategian opettaminen pelkästään ei siis välttämättä riitä, vaan sen harjoitteleminen käytännössä tehostaa strategian sisäistämistä.

Stevahn, Johnson, D., Johnson, R., Oberle & Wahl (2000, 779 - 780) toteavat, että, jos lapselle ei opeteta rakentavia tapoja konfliktinratkaisuun, tämä kehittää tilalle tapoja, jotka ovat turmiollisia sekä hänelle itselleen että häntä ympäröiville ihmisille. Minimivaatimuksena rakentavalle konfliktin ratkaisemiselle on sen ymmärtäminen,

mikä on ja mikä ei ole konflikti. Lisäksi tulee hallita menetelmä, jonka avulla konflikti ratkaistaan niin, että molemmat osapuolet ovat tyytyväisiä. Tässä esitelty tutkimus antoi tärkeää tietoa siitä, miten lapset voivat ohjaamisen ja erityisesti harjoittelemisen avulla oppia rakentavia konfliktinratkaisutaitoja. Niitä jokainen lapsi tarvitsee vuorovaikutussuhteissaan.

5.5.4 Kiusaamiseen ja aggressiivisuuteen puuttuminen

Ohjaamisesta ja harjoittelemisesta huolimatta lasten vuorovaikutustaidoissa on puutteita ja vertaissuhteissa ilmenee myös epätoivottua käyttäytymistä, kuten kiusaamista. Erityisesti tällaisissa tilanteissa kaivataan sitä, että ohjaaja puuttuisi asioihin. Tässä alaluvussa kartoitan eri tutkimusten tuloksia sen osalta, miten päiväkodin ja koulun henkilökunta voivat puuttua kiusaamiseen ja mahdollisesti vähentää kiusaamista lasten keskuudessa. Salmivalli (2003) esittelee useita ohjelmia eri kouluissa ympäri maailman, joiden avulla kiusaamista on pyritty vähentämään. Niiden tulokset ovat kuitenkin melko ristiriitaisia. Joissakin kouluissa on saatu onnistuneita tuloksia, mutta toisissa kouluissa tulokset ovat jääneet melko vaatimattomiksi.

Koulukiusaamisen käsitteleminen on suomalaisessa peruskoulussa sisällytetty erityisesti terveystiedon opetukseen ja tavoitteisiin. Pörhölän (2006) mukaan huomiota tulisi kiinnittää vuorovaikutustaitojen, erityisesti suhdetaitojen määrätietoiseen opiskeluun, jotta vertaissuhteista kehittyisi turvallisia. Lisäksi Pörhölän mukaan tulisi opiskella järjestelmällisesti myös viestinnän etiikkaa.

Pörhölän (2006) mukaan kiusaamista voidaan pyrkiä myös ennalta ehkäisemään muun muassa tarkkailemalla tietoisesti lasten vuorovaikutussuhteiden kehittymistä. Tärkeää ennalta ehkäisemisen kannalta on myös tietoisuuden lisääminen kiusaamisilmiöstä sekä oppilaiden, opettajien että vanhempien keskuudessa. Kiusaamista voidaan yrittää ennalta ehkäistä myös vahvistamalla kiusaamisen vastaisia asenteita sekä ohjaamalla oppilaita ottamaan vastuuta vertaissuhteistaan. Lisäksi vuorovaikutustaitojen sekä viestinnän

etiikan järjestelmällinen opiskelu tukisivat turvallisten vertaissuhteiden kehittymistä. (Pörhölä 2006.)

Jos ja kun kiusaamista kuitenkin ilmenee, tulee siihen puuttua määrätietoisesti. Pörhölä, Karhunen ja Rainivaara (2006, 288) toteavat, että kiusaamista koulussa voidaan vähentää, kun sitoutunut henkilökunta puuttuu siihen tehokkaasti. Salmivalli on eritellyt, mitä kouluissa voidaan tehdä koulu-, luokka- sekä yksilötasolla kiusaamisen vähentämiseksi. Koulutasolla Salmivallin (2003, 53) mukaan tulisi hankkia kiusaamisen liittyvistä prosesseista riittävästi tietoa, tiedostaa kiusaamisen ongelma ja todella sitoutua sen poiskitkemiseen. Oppilaiden keskuudessa tulisi myös kyselylomakkeiden avulla selvittää kiusaamisen laajuutta ja nimetä erillinen työryhmä selvittämään kiusaamistapauksia. Kouluissa tulisi lisäksi laatia selkeä toimintamalli, jossa määriteltäisiin, miten kiusaamistapaukset selvitetään.

Kiusaaminen on ryhmäilmiö ja siksi koko luokan tulisi sisäistää yhteinen periaate siitä, että koko ryhmä toimii kiusaamista vastaan. Lisäksi lasten keskuudessa tulisi lisätä tietoisuutta siitä, mitä kiusaaminen on ja saada heidät tarkkailemaan omaa käyttäytymistään sekä sitoutumaan uudenlaisiin toimintatapoihin, jolloin jokainen voisi omalla kohdallaan miettiä, miten toimisi kiusaamistilanteissa. Lasta voidaan auttaa hahmottamaan kiusaamiseen liittyviä prosesseja yhteisten keskustelujen, pienryhmätyöskentelyn, eläytymis- ja rooliharjoitusten sekä itse tuotetun materiaalin avulla. Lisäksi luokassa tulisi laatia kiusaamisen vastaiset säännöt. (Salmivalli 2003, 55−57, 62.)

Kun kiusaamista on tapahtunut, täytyy asioita käydä läpi yksilötasolla sekä kiusaajan että kiusatun kanssa. Kiusaamiseen on puututtava välittömästi ja kiusatulle on osoitettava selkeästi, että aikuisen tuki on tämän puolella. Asiasta on keskusteltava kiusaajan sekä tarvittaessa koko ryhmän kanssa. Olennaista on keskittyä ratkaisun löytymiseen ja tarvittaessa pyytää myös vanhempia mukaan. Tärkeää on muistaa myös seurantakeskustelut, joiden avulla varmistetaan, että prosessi kiusaamisen lopettamisesta ei jää kesken. (Salmivalli 2003, 63, 73.)

Anderson ja Swiatowy (2008, iii) tutkivat, miten vuorovaikutustaitojen opettaminen neljäsluokkalaisille oli yhteydessä siihen, miten lapset toimivat kiusaamistilanteissa. Lapsille opetettiin erilaisia vuorovaikutustaitoja, kuten empatiaa, toisen kunnioittamista sekä tarkoituksenmukaista reagointia eri tilanteissa. Opettaminen tapahtui roolileikkien ja kirjallisuuden avulla. Lapsia opetettiin käyttämään oppimiaan strategioita kiusaamistilanteiden hoitamisessa.

Tutkimuksen aikana lapsille opetettiin useita eri tapoja hoitaa kiusaamistilanne ja tutkimuksen lopussa huomattiin, että lasten ei enää yhtä useasti tarvinnut pyytää aikuista apuun selvittämään riitaa. Tutkimuksen lopussa lapset siis luottivat enemmän omiin taitoihinsa hoitaa kiusaamistilanne. Myös lasten turvallisuuden tunne koulussa lisääntyi tutkimuksen aikana. Anderson ja Swiatowy (2008, iii) huomasivat kuitenkin ehkä hieman yllättäen, että tutkimuksen aikana kiusaaminen lasten mukaan lisääntyi. Tutkijat olettivat tämän johtuvan siitä, että tutkimuksen jälkeen lapset tiesivät tarkemmin kiusaamisen määritelmän eli ymmärsivät paremmin, mitä kiusaamisella tarkoitetaan ja osasivat raportoida siitä.

Adamski ja Ryan (2008, iii) tutkivat sitä, miten kiusaamista tyttöjen keskuudessa voitaisiin vähentää erilaisten ohjelmien avulla. Tutkimukseen osallistui 35 tyttöä 6. ja 7. luokalta. Tytöille opetettiin, millä tavoin kiusaaja ja uhri käyttäytyvät. Lisäksi opetustuokioiden aikana haluttiin vahvistaa tyttöjen välistä positiivista vuorovaikutusta, joten tytöille annettiin niiden aikana erilaisia tehtäviä, kuten roolileikkejä, avointa keskustelua, tiimirakentamisen tehtäviä sekä päiväkirjan kirjoittamista.

Positiivisen vuorovaikutuksen vahvistamisen jälkeen tytöt tunsivat itsensä vahvemmiksi hoitaessaan kiusaamistilanteita ja kokivat olevansa oikeutettuja saadessaan selvittää kyseisiä tilanteita. Tytöt saivat tällaisista tilanteista voimaa ja osoittivat kiusaajalle, että hänen käyttäytymistään ei suvaita. (Adamski & Ryan 2008, iii.)

Yllättävää oli, että tutkimuksen jälkeen isompi osa lapsista ilmoitti olevansa kiusaamisen uhreja kuin tutkimuksen alussa. Samoin kiusaamista raportoi todistaneensa isompi osa lapsista tutkimuksen jälkeen kuin sitä ennen. Myös relationaalinen aggressiivisuus tyttöjen keskuudessa näytti lisääntyvän. Adamski ja Ryan arvioivat näiden seikkojen johtuvan siitä, että tutkimus aloitettiin vain kaksi viikkoa koulun aloittamisen jälkeen, jolloin lapsilla ei vielä ollut kertynyt kokemuksia kiusaamistilanteista. Lapsilla on myös taipumus käyttäytyä paremmin kouluvuoden alussa. Adamski ja Ryan pitävät mahdollisena myös sitä, että lapset uskalsivat tutkimuksen lopussa ilmaista asioita rehellisemmin. Tuloksista huolimatta tutkijat kokivat, että kiusaajan ja kiusatun käyttäytymisen avaamisella oli positiivinen vaikutus lasten käyttäytymiseen. Tutkimuksen aikana lapset alkoivat paremmin ymmärtää sitä, että opettajat ovat tietoisia kiusaamisesta ja kuuntelevat ja tukevat lapsia. (Adamski & Ryan 2008, 44.)

Aggressiivisuuteen puuttuminen

On olemassa osoituksia siitä, että päiväkodin ja koulun henkilökunnan reaktiot voivat vaikuttaa merkittävästi siihen, miten todennäköistä tai vakavaa lasten keskuudessa harjoitettu aggressiivisuus on (Barter, Renold, Berridge & Cawson 2004, 21). Douglas ja Hassett-Walker (2008, 27) kuvailevat kaksi vuotta kestänyttä tutkimustaan, jossa selvitettiin lasten suoran ja relationaalisen aggressiivisuuden vähentymistä ohjaamisen avulla. Tutkimus toteutettiin päiväkodeissa ja ensimmäisillä koululuokilla 6−8-vuotiaiden lasten keskuudessa. Lapsia koulutettiin ICPS-ohjelman mukaisesti. Ohjelman perusideana oli, että vuorovaikutustaitojen kehittymisen kannalta on keskeisempää opettaa lapsille sitä, miten ajatella, kuin opettaa heille, mitä ajatella. Ohjelma ei siis sisältänyt tarkempia ratkaisuja vuorovaikutustilanteissa syntyviin ongelmiin tai muihinkaan tilanteisiin. Sen sijaan, se keskittyi ihmisen kognitiivisiin prosesseihin ja taitoihin, joita ongelmanratkaisussa yleisemmin tarvitaan. Oletuksena oli, että lapsi kehittää jatkuvasti parempia ratkaisuja parantuneiden ongelmanratkaisutaitojensa myötä.

Ohjelmaan kuului 83 oppituntia, joita opetettiin lapsille 3−5 kertaa viikossa. Oppitunneilla keskityttiin ohjaamaan lapsia kehittämään erilaisia ratkaisuja interpersonaalisiin ongelmiin sekä ajattelemaan jokaisen mahdollisen ratkaisun

seurauksia sekä tunnistamaan ajatuksia, tunteita ja motiiveja, jotka saattaisivat aiheuttaa ongelmatilanteita. Keskeinen idea oli, että lapsen tuli itse ratkaista ongelmatilanne. Tämän katsottiin auttavan lasta kehittämään ongelmanratkaisutaitojaan. (Douglas & Hassett-Walker 2008, 30.)

Tutkimuksessa mukana olleiden keskuudessa huomattiin, että ohjelmasta todella oli apua. Tutkimuksen aikana lasten vuorovaikutusta edistävä viestintä lisääntyi ja aggressiivinen käyttäytyminen väheni. Suora aggressiivisuus näytti vähenevän voimakkaammin kuin relationaalinen aggressiivisuus. Kaksi vuotta ohjelman parissa olleiden lasten vuorovaikutustaidot näyttivät kehittyneen vielä enemmän kuin ohjelmassa vain yhden vuoden mukana olleiden taidot. Ohjelma oli tehokkaampi lasten vuorovaikutusta edistävän viestinnän lisäämisessä kuin aggressiivisen käyttäytymisen vähentämisessä. (Douglas & Hassett-Walker 2008, 30.)

Aikuisen palaute on lapsen oppimisen kannalta erittäin tärkeää. Jos lapsi ei tiedä, käyttäytyykö hän tietyssä tilanteessa oikein vai väärin, hän ei voi myöskään parantaa eikä kehittää toimintaansa. Lapselle annetun palautteen tulee olla informatiivista ja täsmällistä, jotta sillä on vaikutusta. Lapselle tulee selkeästi kertoa, miten hän voi käyttäytyä vastaavanlaisessa tilanteessa sosiaalisesti kompetentimmin. (Elksnin, L. & Elksnin N. 1995, 62.) Tässä luvussa analysoimani tutkimukset ovat osoittaneet, että päiväkodin ohjaajat ja koulun opettajat voivat tukea lasta monin tavoin tämän vuorovaikutustaitojen kehittymisessä.

6 PÄÄTÄNTÖ

6.1 Tutkielman arviointi

Tämän tutkielman tavoitteena oli löytää ja analysoida lasten viestintäkäyttäytymistä ja vertaissuhteissa ilmenevää vuorovaikutusta tarkastelevia tutkimuksia. Kirjallisuutta kartoittaessani kävin läpi useita eri tietokantoja sekä painettua aineistoa. Tutkielmassani käytin sitä aineistoa, joka oli saatavilla Jyväskylän yliopiston kirjaston kautta. Tutkielmaani ohjasi osaltaan kysymys siitä, miten paljon lasten viestintäkäyttäytymistä on tutkittu, mutta tähän pystyn työlläni vastaamaan vain siltä osin, mitä tutkimuksia löysin Jyväskylän yliopiston kirjaston tietokantojen kautta keväällä 2010.

Aineistonhakumenetelmän puutteellisuutta kuvaa osaltaan myös se, että suurin osa löytämistäni tutkimuksista oli tehty Yhdysvalloissa, Iso-Britanniassa tai Suomessa. Tein hakuja vain englannin ja suomen kielellä. Uskon, että lasten viestintäkäyttäytymistä ja vertaissuhteiden vuorovaikutusta on tutkittu myös muilla kielialueilla, mutta puutteellinen kielitaitoni rajoitti hakuni suomen ja englanninkielisiin tietokantoihin.

Machi ja McEvoy (2009, 7) korostavat sitä, miten tärkeää on laatia kirjallisuuskatsaus avoimella mielellä ilman omia ennakkokäsityksiä aiheesta. Koen, että onnistuin säilyttämään tämän periaatteen hyvin muutoin työn aikana, mutta aineistonhakumenetelmäni koin varsin subjektiiviseksi. Perustuihan se täysin siihen, mitä minä hakutuloksissa näin. Kävin silmämääräisesti läpi tuhansia hakutuloksia ja siksi on mahdollista, että en ole huomannut kaikkia relevantteja tutkimuksia, joita olisin voinut työssäni käyttää. Toisaalta systemaattinen hakusanojen käyttäminen eri tietokannoissa näytti tuovan esiin tutkimuksia erittäin kattavasti. Samojen hakusanojen käyttö eri tietokannoissa näytti nostavan samoja artikkeleita hakutuloksiin useita kertoja. Tämä siis antaa viitteitä siitä, että tiedonhakuni on ollut kattava ja todennäköisesti melko aukoton käyttämieni hakusanojen osalta.

Kaikissa tapauksissa en onnistunut saamaan käsiini alkuperäistä kirjallisuutta ja jouduin turvautumaan toisen käden lähteisiin, joita on työssäni kaikkiaan 11. Tiedostin, että toisen käden lähteiden käyttämiseen liittyy aina riski. Tulkitsin näissä tapauksissa jonkun toisen tekemää tulkintaa alkuperäisestä tekstistä. Niissä tapauksissa, joissa päädyin käyttämään toisen käden lähdettä, koin että lähde toi arvokasta lisätietoa aiheen kannalta ja sen käyttäminen oli siksi perusteltua. Samoista saatavuusongelmista johtuen jouduin välillä turvautumaan myös pelkkiin tutkimuksista tehtyihin tiivistelmiin. Niiden sisältö ei tietenkään ollut yhtä kattava kuin kokonaisten tutkimusartikkeleiden, mutta niistä löytyi ajoittain oman tutkielmani kannalta hyödyllistä tietoa. Käytin tiivistelmiä työssäni, koska halusin koota mahdollisimman monipuolisen ja kattavan aineiston.

Kirjallisuuskatsauksessani ei aina tullut riittävän selvästi esille se, minkä typpiseen kirjallisuuteen kulloinkin viittasin. Tutkielmassani ei aina välttämättä tullut esille, oliko kyseessä esimerkiksi empiirinen tutkimus vai yksittäinen kirja. Melko usein käsittelin siis kaikkea kirjallisuutta samanarvoisena, minkä koen heikentäneen tutkielmani tasoa jonkin verran.

Hakumenetelmääni liittyi siis edellä mainitsemiani puutteita, mutta onnistuin kuitenkin löytämään 111 lasten viestintäkäyttäytymistä ja heidän vertaissuhteissaan ilmenevää vuorovaikutusta käsittelevää tutkimusta, tieteellistä artikkelia, tiivistelmää, kirjaa tai opinnäytetyötä. Puheviestinnän tieteenalalta löysin yhteensä noin 25 kotimaista ja ulkomaista tutkimusta, tieteellistä artikkelia tai kirjaa. Loput aineistoni tutkimukset ovat psykologian, kasvatustieteen ja sosiologian alalta.

Jaottelin aineiston sen mukaan, mikä vaikutti mielekkäältä puheviestinnän näkökulmasta asioita tarkasteltuna. Ensimmäisen jaottelun tein sen mukaan, missä vuorovaikutussuhteissa lapsi aineistoni mukaan lähinnä toimi. Keskeisesti esiin nousi lapsen varhaisin vuorovaikutussuhde omien vanhempien kanssa sekä vertaissuhteet, joista keskeisimpänä ystävyyssuhteet. Toisen jaon tein vertaissuhteissa ilmenevistä vuorovaikutuksen eri ilmiöistä. Aineistosta nousi selvästi esiin sosiaalinen tuki,

kiusaaminen, aggressiivinen käyttäytyminen, vallankäyttö, argumentointitaidot sekä konfliktit lasten ja nuorten keskuudessa. Kolmas kokonaisuus työhöni muodostui ohjaamisen ja harjoittelemisen rooleista lasten vuorovaikutustaitojen kehittymisessä. Kokoamaani aineistoa olisi varmasti voinut jaotella lukuisin eri tavoin, mutta koin tämän tavan kaikista selkeimpänä puheviestinnän näkökulmasta lasten viestintäkäyttäytymistä tarkasteltaessa.

Kirjallisuuskatsauksen tekijän tulisi Machin ja McEvoyn (2009, 7) mukaan olla kriittinen löytämäänsä tietoa kohtaan ja kyseenalaistaa lukemaansa. Koin tämän tärkeänä periaatteena työssäni ja huomasin, että kriittinen ajattelu oli helpompaa silloin, kun useat tutkimukset toivat esille erilaisia näkökulmia samaa ilmiötä tarkastellessaan. Kun tutkimustietoa löytyi vain niukasti, eikä samaa ilmiötä tarkastelluita tutkimuksia ollut riittävästi, jotta tutkimustuloksia olisi voinut juuri vertailla, oli haastavampi säilyttää kriittinen katsantokanta. Tutkimustietoa löytyi vähemmän esimerkiksi sosiaalisesta tuesta lasten keskuudessa. Tällöin oli vaarana luottaa kritiikittömämmin siihen tietoon, mitä harvoista tutkimuksista saatavilla oli.

6.2 Lasten viestintäkäyttäytyminen ja vertaissuhteet

Ensimmäinen kirjallisuuskatsausta ohjannut kysymykseni oli siis: ”Minkä verran, millä tieteenaloilla ja millaisin menetelmin lasten viestintäkäyttäytymistä on tutkittu?”.
Tähän vastaa osaltaan tutkimusten määrä, jonka olen aineistooni koonnut. Kaikkiaan löysin siis 111 tieteellistä artikkelia, kirjaa, opinnäytetyötä tai tiivistelmää, joissa tätä aihetta oli käsitelty keskeisesti. Niistä noin kuudesosa oli puheviestinnän tieteenalan omia julkaisuja. Lasten viestintäkäyttäytymistä oli tutkittu runsaasti psykologian alalla ja jonkin verran myös kasvatustieteen ja sosiologian alalla. Yleisimpiä tutkimusmenetelmiä näyttivät olleen havainnointi sekä erilaisten kyselylomakkeiden käyttö. Ensimmäiseen kirjallisuuskatsausta ohjanneeseen kysymykseen pystyin vastaamaan siis varsin kattavasti. Suurimpina puutteina näen tiedonhaussa pelkästään Jyväskylän yliopiston

tietokantojen käyttämisen sekä rajallisen kielitaitoni. Käytin siksi pelkästään suomen ja englanninkielisiä hakusanoja, mikä varmasti rajoitti kirjallisuuden löytymistä.

Kolmeen muuhun kirjallisuuskatsausta ohjanneeseen kysymykseen pystyin aineiston avulla vastaamaan varsin kattavasti. Etsin löytämästäni kirjallisuudesta vastauksia seuraaviin kysymyksiin: ”Mikä on vanhempien rooli lapsen vuorovaikutustaitojen kehittymisessä?”, ”millaisia viestinnän ilmiöitä lasten vertaissuhteissa on tutkittu?” sekä ”miten lasten viestintäkäyttäytymiseen voidaan vaikuttaa ohjaamisen ja harjoittelemisen avulla?”.

Ensimmäiset vuorovaikutussuhteet rakentuvat kotona omien vanhempien kanssa. Näiden varhaisten vuorovaikutussuhteiden laadulla on yhteys siihen, millaisiksi lapsen myöhemmät vuorovaikutussuhteet muodostuvat. Jopa vanhempien keskinäisellä suhteella sekä vanhempien ystävyyssuhteiden laadulla on todettu olevan yhteys lapsen muodostamien vertaissuhteiden laatuun. (esim. Doyle & Markiewicz 1996.)

Kolmas kirjallisuuskatsausta ohjannut kysymys oli: ”millaisia viestinnän ilmiöitä lasten vertaissuhteissa on tutkittu?”. Aineistostani nousi esille seuraavat ilmiöt: suosio, hyväksyminen, torjuminen, ystävyyssuhteet, sosiaalinen tuki, valta, vaikuttaminen, konfliktit, kiusaaminen ja aggressiivinen käyttäytyminen. Kun lapselle tulee lisää ikää, alkaa hän muodostaa suhteita vertaisiinsa päiväkodissa ja myöhemmin koulussa. Useat tutkijat osoittivat, miten tärkeää hyväksytyksi tuleminen lapsille ja nuorille on. Jatkuvasti vertaisten torjumisen kohteeksi joutuminen näytti aiheuttavan yksilölle monenlaisia sopeutumisongelmia ja häiriökäyttäytymistä. (Esim. Bagwell, Newcomb & Bukowski 2000; Ladd & Kochenderfer 1996; Laine 1998; Lopez & Dubois 2005; Sunwolf 2008.)

Kun lapsi alkaa vähitellen viettää enemmän aikaa jonkun tietyn vertaisen kanssa ja odotukset kyseisestä suhteesta lisääntyvät, syntyy ystävyyssuhde. Useat tutkijat osoittivat sen, miten tärkeä vastavuoroinen ystävyyssuhde on lapsen tasapainoisen kehityksen kannalta (esim. Guralnick, Neville, Hammond & Connor 2006; Kauppila

2005; Ladd, Kochenderfer & Coleman 2000). Ystävyyssuhteissa lapset voivat harjoitella lukuisia tärkeitä taitoja, kuten jakamista, tasa-arvoisuutta sekä erilaisia vuorovaikutustaitoja. Ystävyyssuhteet tarjoavat lapselle mahdollisuuden oppia myös konfliktinhallintaa.

Samter (2009, 638) totesi Parkerin ja Sealin osoittaneen, että viestinnän alalla ei ole vielä riittävää ymmärrystä niistä vuorovaikutustaidoista, joita yksilö tarvitsee onnistuneen ystävyyssuhteen rakentamiseen. Ystävyyssuhteessa tarvittavien vuorovaikutustaitojen katsottiin vaihtelevan sen mukaan, millaisia odotuksia yksilöllä ystävyyssuhteesta oli. Lisäksi siihen näyttivät vaikuttavan yksilön sukupuoli sekä kulttuurinen tausta. Myös lapsen temperamentin ja impulsiivisuuden todettiin olevan yhteydessä ystävyyssuhteiden syntyyn (Gomes & Livesey, 2008; Gower, Hohmann, Gleason & Gleason 2001).

Useat tutkijat olivat selvittäneet sitä, miten sellaiset lapset, joilla on ystäviä, eroavat sellaisista lapsista, joilla ystäviä ei ole (esim. Hartup 2000; Newcomb & Bagwell 1996; Rose & Asher, 2004). Newcomb ja Bagwell (1996) sekä Hartup (2000) olivat koonneet yhteen eri tutkijoiden saamia tuloksia ja totesivat heidän huomanneen, että lapset, joilla on ystäviä, ovat sosiaalisesti kompetentimpia, sosiaalisempia, yhteistyökykyisempiä, altruistisempia ja heillä on yleensä myös parempi itseluottamus, kuin sellaisilla lapsilla, joilla ei ole ystäviä. Hartup huomautti, että lapset, joilla on hyvä itseluottamus, myös ystävystyvät helpommin kuin lapset, joilla on huono itseluottamus.

Sosiaalista tukea on tutkimuksissa tarkasteltu joko havaittuna tai saatuna tukena. Lapsen osakseen saama sosiaalinen tuki vaikuttaa tämän elämään varsin positiivisesti. Saadun sosiaalisen tuen on todettu korreloivan positiivisesti ainakin koulussa osallistumisen sekä siellä saavutettujen tavoitteiden kanssa. Lisäksi saatu sosiaalinen tuki auttoi lapsia selviytymään kouluelämässä tapahtuvista muutoksista sekä lisäsi lapsen itseluottamusta ja suosiota vertaisten keskuudessa. (Hartup 2000, 75; Macklem 2003, 105.)

Valta syntyy lasten välisessä vuorovaikutuksessa ja he käyttävät erilaisia strategioita osoittaakseen ja lisätäkseen valtaansa. Vallankäytön strategiat kehittyvät iän myötä. (Meyer 1992) Tarkastelemastani aineistosta kävi ilmi, että lapsilla on erilaisia tavoitteita vuorovaikutussuhteissaan. Näistä juuri valta-asematavoitteet näyttivät olevan negatiivisessa yhteydessä siihen, miten lapsi sopeutui koulumaailmaan. (esim. Kiefer & Ryan 2008).

Tarkastelin työssäni myös lasten keskuudessa syntyviä konflikteja. Tutkimukset avasivat osaltaan sitä, miten konfliktin aiheuttavat tekijät muuttuvat iän myötä. Myös konfliktien kesto ja yleisyys muuttuvat. Useissa tutkimuksissa kuvattiin myös sitä, miten iän myötä lasten tavat hallita ja ratkaista konflikteja muuttuvat tehokkaammaksi ja hienostuneemmaksi. Konflikteja kuvaavissa tutkimuksissa tuli selvästi esille se, miten oleellinen osa vertaissuhteita konfliktit ovat. Tärkeintä on, että lapsi oppii toimivat konfliktinhallinta sekä -ratkaisukeinot. (esim. Canary, Cupach & Messman 1995; Gallagher 1993).

Kiusaaminen näytti olevan lasten keskuudessa valitettavan yleinen ilmiö ja erityisesti koulukiusaamisesta löytyi tutkimustietoa melko paljon (esim. Crick 2000; Karhunen 2009; Olweus 1992; Pörhölä 2009; Salmivalli 2006). Kiusaaminen näytti olevan melko monisäikeinen prosessi. Kiusaamiseen johtavia syitä on haettu sekä kiusaajan että kiusaamisen uhrin piirteistä. Joissakin tapauksissa myös ympäristö voi toimia kiusaamista edistävänä tekijänä. Toin tutkielmassani esille Pörhölän, Karhusen ja Rainivaaran huomauttaman tarpeen tarkastella myös kiusaamissuhdetta, eikä pelkästään kiusaamisessa mukanaolevia eri osapuolia, kiusaamisen uhria, kiusaajaa tai tämän tukihenkilöitä. Lisäksi huomasin aineiston pohjalta, että kiusaamisen tavoissa on sukupuolen mukaan vaihtelevia eroavaisuuksia. Poikien tapa kiusata oli suorempaa (Salmivalli 1998). Tytöt kiusasivat vähemmän ja tunsivat enemmän sympatiaa uhriaan kohtaan (Caravirta, Pöyhönen & Salmivalli 2009).

Lasten ja nuorten aggressiivisuutta tutkineiden joukossa näytettiin olevan laajasti yksimielisiä siitä, että noin 30−40 % lapsista ja nuorista kokee jossain vaiheessa

jonkinlaista väkivallan uhkaa tai joutuu väkivallan kohteeksi vertaistensa taholta. Avasin työssäni eri tutkijoiden laatimia jaotteluja aggressiivisesta käyttäytymisestä sekä kuvasin aggressiiviseen käyttäytymiseen liittyviä sukupuolieroja (esim. Barter, Renold, Berridge & Cawson 2004; Crick 2000; Kaukiainen, Björkqvist, Lagerspetz, Österman, Salmivalli, Rothberg & Ahlbom 1999). Suora aggressio näytti olevan hyväksyttävämpää ja yleisempää poikien keskuudessa ja relationaalinen aggressio tyttöjen keskuudessa. Nämä edellä kuvaamani ilmiöt vastasivat siis varsin kattavasti kysymykseen: ”Millaisia viestinnän ilmiöitä lasten vertaissuhteissa on tutkittu?”.

Neljäs kirjallisuuskatsausta ohjannut kysymys oli: ”Miten lasten viestintäkäyttäytymiseen voidaan vaikuttaa ohjaamisen ja harjoittelemisen avulla?”. Useat tutkimukset osoittivat, että päiväkodin ohjaajat ja koulun opettajat voivat erilaisten menetelmien avulla auttaa lasta kehittämään omia vuorovaikutustaitojaan (esim. Baines, Blatchford & Chowne 2007; Ciampa, Farr & Kaplan 2000; Girolametto & Weitzman, 2007; Jalongo, 2006; Ulicsak 2004). Päiväkodeissa ja kouluissa on kokeiltu lukuisia erilaisia ohjelmia, joiden tavoitteena on ollut auttaa lapsia kehittämään vuorovaikutustaitojaan. Mainittakoon niistä ainakin harjoitusohjelmat, joihin sisältyy opetusta sekä harjoituksia, roolileikit, tarinat sekä erilaiset yhteiset aktiviteetit. Parhaita tuloksia ovat tuottaneet sellaiset ohjelmat, joissa on yhdistetty useita erilaisia menetelmiä.

Suomessa vuorovaikutustaitojen opetus nähdään osana äidinkieli ja kirjallisuus – oppiaineen sisältöjä. Toisaalta koulukiusaamista tulee perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan käsitellä terveystiedon tunneilla. Pörhölän (2006) mukaan huomiota tulisi kiinnittää vuorovaikutustaitojen, erityisesti suhdetaitojen määrätietoiseen opiskeluun, jotta kiusaamista voitaisiin ennalta ehkäistä. Jotta vertaissuhteista kehittyisi turvallisia, tulisi Pörhölän mukaan opiskella järjestelmällisesti myös viestinnän etiikkaa. Sen kysymyksiä voitaisiin opiskella uskonnon ja elämänkatsomustiedon osa-alueina.

6.3 Katsaus eteenpäin

Työssäni analysoimistani tutkimuksista merkittävä osa on muulta kuin puheviestinnän tieteenalalta. Mielestäni lasten viestintäkäyttäytyminen sekä vertaissuhteissa ilmenevä vuorovaikutus kaipaavat laajempaa ja syvällisempää tutkimusta juuri puheviestinnän alalla. Ovathan lasten vertaissuhteet ja niissä ilmenevä vuorovaikutus selkeästi puheviestinnän tutkimusalalle sijoittuvia ilmiöitä. Muiden alojen tutkimukset aiheesta katsovat ilmiöitä omista näkökulmistaan ja omin käsittein. Ajoittain tiedon käsitteleminen puheviestinnän näkökulmasta olikin haastavaa ja jäin kaipaamaan lisää puheviestinnän näkökulmia eri ilmiöihin, joita olen työssäni käsitellyt. Puheviestinnän alan tutkimus auttaisi pääsemään paremmin käsiksi vuorovaikutusilmiöiden viestinnällisiin piirteisiin.

Löysin aineistooni runsaasti tutkimuksia, joissa tarkasteltiin lasten ystävyyssuhteita sekä vertaissuhteissa tapahtuvaa torjumista ja hyväksyntää. Aineistostani oli selvästi nähtävissä, miten vahingollista torjutuksi tuleminen vertaisten taholta yksittäiselle lapselle on. Oli kuitenkin mahdotonta löytää vastausta siihen, mikä on lapsen käyttäytymisen syy, ja mikä sen seurausta. Ovatko esimerkiksi lapsen heikot vuorovaikutustaidot syy torjutuksi tulemiselle, vai johtaako lapsen torjuminen siihen, että tämän vuorovaikutustaidot eivät pääse kehittymään. Lukuisat lapset joutuvat vertaistensa torjumisen kohteeksi ja kärsivät asemastaan. Siksi olisikin erityisen mielekästä pureutua syvemmin tähän problematiikkaan. Vastaukset näihin kysymyksiin voisivat auttaa löytämään keinoja torjumisen vähentämiseksi lasten keskuudessa.

Lasten ystävyyssuhteita on siis tutkittukin jo runsaasti, mutta Samter (2009) toteaa Parkerin ja Sealin osoittaneen, että viestinnän alalla ei ole vielä riittävää ymmärrystä niistä vuorovaikutustaidoista, joita yksilö tarvitsee onnistuneen ystävyyssuhteen rakentamiseen. Ystävyyssuhteessa tarvittavien vuorovaikutustaitojen katsotaan vaihtelevan sen mukaan, millaisia odotuksia yksilöllä ystävyyssuhteesta on. Mielestäni olisi varsin oleellista perehtyä tarkemmin siihen, millaiset vuorovaikutustaidot tai lapsen piirteet edesauttavat ystävyyssuhteen syntyä ja ylläpitämistä. Tutkimusta tulisi siis

laajentaa siitä, millaiset piirteet kuvaavat niitä lapsia, joilla on tai ei ole ystäviä. Mielenkiintoista olisi kartoittaa sitä, mitä vuorovaikutustaitoja lapsella tulisi olla, jotta hän voisi rakentaa vastavuoroisen ystävyyssuhteen.

Iso osa vertaissuhteita tarkastelevista tutkimuksista oli siis keskittynyt selvittämään torjutun vertaisen piirteitä (esim. Burleson, Applegate, Burke, Clark, Delia & Kline 1986, 356; Gertner & Rice 1994; Ladd 2005, 87; Sheldon 1996, 73; Sunwolf 2008, 60). Erilaiset strategiat, joita lapset käyttävät torjuessaan vertaisiaan osoittavat kuitenkin, että torjumista tapahtuu muistakin kuin torjutusta yksilöstä johtuvista syistä. Mielekästä olisikin tutkia vertaisryhmän sisällä olevia vuorovaikutussuhteiden sekä ryhmädynamiikan yhteyttä torjumiseen.

Melko kattavasti löytyi myös sellaisia tutkimuksia, joissa oli käsitelty ohjaamisen ja harjoittelemisen roolia lasten vuorovaikutustaitojen kehittymisessä. Niiden merkitys vuorovaikutustaitojen oppimisessa osoittautui siis varsin tärkeäksi. Olisi mielekästä perehtyä enemmän siihen, millainen rooli koululla on tässä kysymyksessä. Lukuisat tutkimukset osoittivat merkittäviä hyötyjä, joita yksilölle koituu vuorovaikutustaitojen hallitsemisesta. Uskon, että koulun kannattaisi panostaa vuorovaikutustaitojen opettamiseen nykyistä huomattavasti enemmän.

Osa työssäni käsittelemistä vuorovaikutusilmiöistä oli sellaisia, joita ei ollut tutkittu paljon. Esittelen seuraavaksi sellaisia vuorovaikutusilmiöitä, joiden parissa tehty jatkotutkimus olisi mielestäni perusteltua.

Löytämäni aineiston mukaan sosiaalisen tuen antaminen on todella merkittävä taito lasten vertaissuhteissa menestymisen kannalta. Lapsen kyky osoittaa sosiaalista tukea näytti olevan merkittävä tekijä sen kannalta, miten hyvin lapsi hyväksyttiin vertaisten keskuudessa. Melko vähän on kuitenkin tutkittu sitä, millaiset sosiaaliset kokemukset kehittäisivät lapsen kykyä antaa sosiaalista tukea tai sitä, miten tätä taitoa voitaisiin kehittää ohjaamisen tai harjoittelemisen avulla. Näin merkittävästi lapsen vertaissuhteisiin vaikuttavaa taitoa tulisi mielestäni ehdottomasti tutkia enemmän.

Lisätutkimusta tarvittaisiin myös konfliktien osalta. Lähes jokaisessa vertaissuhteessa kohdataan konflikteja. Canary, Cupach ja Messman (1995) viittaavat useisiin tutkijoihin, jotka ovat osittaneet, että ystävyyssuhteen muodostumisen kannalta rakentava konflikti on olennaisen tärkeä, mutta turmiolliset konfliktit taas voivat jopa estää ystävyyssuhteen rakentumisen. Mielenkiintoista ja varsin tarpeellista mielestäni olisikin selvittää, mitkä tekijät vaikuttavat siihen, tuleeko konfliktista rakentava vai turmiollinen. Tällainen lisätieto konflikteista voisi auttaa esimerkiksi päiväkodin ohjaajia sekä koulun opettajia työssään heidän ohjatessaan lapsia tehokkaaseen konfliktinhallintaan.

Kolmanneksi jäin kaipaamaan laajempaa ja syvällisempää tutkimusta lasten vallankäyttöön sekä vaikuttamiseen liittyvistä ilmiöistä. Vallankäyttöön ja vaikuttamiseen liittyvää tutkimusta löytyi varsin niukasti. Mielenkiintoinen oli esimerkiksi Salmivallin (2006) huomio siitä, että lapsilla on sosiaalisissa tilanteissa erilaisia tavoitteita, jotka vaihtelevat kontekstin sekä tilanteessa mukana olevien toisten osapuolten mukaan. Kieferin ja Ryanin (2008) mukaan kouluun sopeutumisen kannalta vahingollisimpia olivat valta-asemaan liittyvät tavoitteet. Siksi juuri valta-asematavoitteiden sekä niiden vaikutusten jatkotutkimukselle olisi mielestäni tilausta.

Dunn Cutting ja Fisher (2002, 632) huomasivat yllättävän yhteyden äidin koulutustaustan ja sen välillä, miten lapsi ilmaisi pitämistä ystävyyssuhteissaan. Runsaammin pitämistä osoittivat lapset, joilla oli koulutetumpi äiti. Dunn, Cutting ja Fisher pitävät tällaisia odottamattomia huomioita aiheina jatkotutkimukselle.

Edellä esittelin laatimani tutkielman perusteella löytämäni puutteet lasten viestintäkäyttäytymisen alueella. Kirjallisuuskatsaukseni osoitti siis jatkotutkimustarvetta olevan runsaasti. Erityisesti edellä kuvaamiani ilmiöitä tulisi tutkia lisää puheviestinnän näkökulmasta.

KIRJALLISUUS

Adamski, A. L. & Ryan, M. E. 2008. Minimizing female bullying in middle school students through anti-bullying programs. Saint Xavier University. Kasvatustieteiden laitos. Opinnäytetyö.

Albrecht, T. L. & Adelman, M. B. 1987. Communication social support: A theoretical perspective. Teoksessa T. L. Albrecht & M. B. Adelman (toim.) Communicating social support. Newbury Park: Sage, 18−39.

Amiker, S. 2001. Friendships among 4 & 5 Year Olds in Day Care. U. S. Department of Education.

Anderson, S. & Swiatowy, C. 2008. Bullying prevention in the elementary classroom using social skills. Saint Xavier University. Kasvatustieteiden laitos. Opinnäytetyö.

Androjna, E., Barr, M. E. & Judkins, J. 2000. Improving the social skills of elementary school children. Saint Xavier University. Kasvatustieteiden laitos. Opinnäytetyö.

Awbrey, C., Longo, A., Lynd, A. & Payne, C. 2008. Increasing social skills of elementary school students through the use of literature and role playing. Saint Xavier University. Kasvatustieteiden laitos. Opinnäytetyö.

Bagwell, C. L., Newcomb, A. F. & Bukowski W. M. 2000. Preadolescent friendship and peer rejection as predictors of adult adjustment. Teoksessa W. Craig (toim.) Childhood Social Development. The Essential Readings. Massachusetts: Blackwell Publishers Inc, 85−112.

Baines, E. & Blatchford, P. & Chowne, A. 2007. Improving the effectiveness of collaborative group work in primary schools. Effect on science attainment. British Educational research Journal 33, 663−680.

Barter, C., Renold, E., Berridge, D. & Cawson, P. 2004. Peer violence in children´s residential care. Hampshire: Antony Rowe Ltd.

Black, B. & Logan, A. 1995. Links between communication patterns in mother-child, father-child, and child-peer interactions and children's social status. Child Development 66, 255−271.

Boyd, S. L., Lillig, K. A. & Lyon, M. R. 2007. Increasing student participation and advocacy of primary students through role play, teacher modeling, and direct instruction

of communication skills. Saint Xavier University. Kasvatustieteiden laitos. Opinnäytetyö.

Bruyn, E. H. & Boom, D. C. 2005. Interpersonal behavior, peer popularity, and self-esteem in early adolescence. Social Development 14, 555−573.

Buhs, E. S. & Ladd, G. W. 2001. Peer rejection as an antecedent of young children's school adjustment: An examination of mediating processes. Developmental Psychology 37, 550 – 560.

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. New York: Cambridge University Press, 1−15.

Burleson, B. R. 2009. Emotional support skill. Teoksessa J. O. Greene & B. R. Burleson (toim.) Handbook of communication and social interaction skills. New York: Routledge, 551−594.

Burleson, B. R., Applegate, J. L., Burker, J. A., Clark, R. A., Delia, J. G. & Kline, S. 1986. Communicative correlates of peer acceptance in childhood. Communication Education 35, 349−361.

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, 81−97.

Burrell, N. A. 2002. Divorce: How spouses seek social support. Teoksessa M. Allen, B. M. G. Preiss & N. Burrell (toim.) Interpersonal communication research. Advances through meta-analysis. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 247−262.

Canary, D. J., Cupach, W. R. & Messman, S. J. 1995. Relationship conflict: Conflict in parent-child, friendship, and romantic relationships. Newbury Park: Sage.

Ciampa, C., Farr, J. & Kaplan, K. 2000. Improving social competencies through the use of cooperative learning and conflict resolution. Saint Xavier University. Kasvatustieteiden laitos. Opinnäytetyö.

Cillesen, A. H. N. & Rose, A. J. 2005. Understanding popularity in the peer system. Current Directions in Psychological Science 14, 102−105.

Claes, M. E. 1992. Friendship and personal adjustment during adolescene. Journal of Adolescence 15, 39−55.

Cleary, D. J., Ray, G. E., LoBello, S. G. & Zachar, P. 2002 Children’s perceptions of close peer relationships: Quality, congruence, and meta-perceptions. Child Study

Journal 32, 179–191.

Coie, J. D. & Dodge, K. A. 1983. Continuities and changes in children´s social status: A five-year longitudinal study. Merrill-Palmer Quarterly 29, 261−281.

Corsaro, W. A. 1993. Friendship and peer culture in the early years. Norwood: Ablex Publishing Corporation.

Cotterell, J. 2007. Social networks in youth & adolescence. 2nd ed. New York: Routledge.

Cowan, P. A. & Cowan, C. P. 2004. From family relationships to peer rejection to antisocial behavior in middle childhood. Teoksessa J. B. Kupersmidt & K. A. Dodge (toim.) Children´s peer relations. From development to intervention. Washington DC: American Psychological Association, 159−178.

Crick, N. R. 2000. Engagement in gender normative versus non-normative forms of aggression: Links to social-psychological adjustment. Teoksessa W. Craig (toim.) Childhood social development. The essential readings. Massachusetts: Blackwell, 307−330.

Devine, D. 2003. Children, power and schooling. How childhood is structured in the primary school. Staffordshire: Cromwell Press Ltd.

Dodge, K. A., Schlundt, D. G., Shocken, I. & Delugach, J. D. 1983. Social competence and children´s sociometric status: The role of peer group entry strategies. Merrill-Palmer Quarterly 29, 309−336.

Douglas, B. & Hassett-Walker, C. 2008. Reducing overt and relational aggression among young children: The results from a two-year outcome evaluation. Journal of School Violence 7, 27 – 42.

Doyle, A. B. & Markiewicz, D. 1996. Parents´ interpersonal relationships and children´s friendships. Teoksessa W. M. Bukowski, A. F. Newcomb & W. W. Hartup (toim.) The company they keep. Friendship in childhood and adolescence. New York: Cambridge University Press, 115−136.

Dunn, J. 2006. Review of children's friendships: The beginnings of intimacy. Journal of Communication 56, 628−630.

Dunn, J., Cutting, A. L. & Fisher, N. 2002. Old friends, new friends: predictors of children's perspective on their friends at school. Child Development 73, 621−635.

Elksnin, L. & Elksnin, N. 1995. Assessment and instruction of social skills. San Diego: Singular Publishing Group.

Fetissoff, K., Kry, J. & Skilling, A. 2008. Improving social skills in elementary students through classroom meetings. Xavier University. Kasvatustieteiden laitos. Opinnäytetyö.

Forbes, D. L., Katz, M. M., Paul, B. & Lubin D. 1982. Children´s plans for joining play: An analysis of structure and function. Teoksessa D. Forbes & M. T. Greenberg (toim.) New directions for child development: Children's planning strategies. San Francisco: Jossey Bass, 61−79.

Hawley, P. H., Little, T. D. & Pasupathi, M. 2002. Winning friends and influencing peers: Strategies of peer influence in late childhood. International Journal of Behavioral Development 26, 466–474.

Gallagher, T. M. 1993. Language skill and the development of social competence in school-age children**.** Language, Speech, & Hearing Services in Schools 24, 199−206.

Gayle, B. M. & Preiss, R. W. An Overview of interactional processes in interpersonal communication. Teoksessa M. Allen, B. M. G. Preiss & N. Burrell (toim.) Interpersonal communication research. Advances through meta-analysis. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. 213−226.

Gertner, B. L. & Rice, M. L. 1994. Influence of communicative competence on peer preferences in a preschool classroom. Journal of Speech & Hearing Research 37, 913−924.

Girolametto, L. & Weitzman, E. 2007. Promoting peer interaction skills. Topics in Language Disorders 27, 93−110.

Girolametto, L., Weitzman, E. & Greenberg, J. 2004. The effects of verbal support strategies on small-group peer interactions. Language, Speech, & Hearing Services in Schools 35, 254−268.

Godfrey, J., Pring, T. & Gascoigne, M. 2005. Developing children's conversational skills in mainstream schools: An evaluation of group therapy. Child Language Teaching & Therapy 21, 251−261.

Goldsmith, D. J. 2004. Communicating social support. New York: Cambridge University Press.

Gomes, L. & Livesey, D. 2008. Exploring the link between impulsivity and peer relations in 5- and 6-year-old children. Child: Care, Health and Development 34, 763−770.

Gottheil, N. F. & Dubow, E. F. 2000 The Interrelationships of behavioral indices of bully and victim behavior. Paper presented at the Annual Conference of the American Psychological Association, August 4−8, Washington D. C.

Gower, A. L., Hohmann, L. M., Gleason, T. C. & Gleason, T. R. 2001. The relation among temperament, age, and friendship in preschool-aged children. Paper presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development, April 19−22, Minneapolis.

Grimes, C. L., Klein, T. P. & Putallaz, M. 2004. Children‘s relationships with their parents and peers: Influences on children’s social development. Teoksessa J. B. Kupersmidt & K. A. Dodge (toim.) Children´s peer relations. From development to intervention. Washington DC: American Psychological Association, 141−158.

Guralnick, M. J., Hammond, M. A., Connor, R. T. & Neville, B. 2006. Stability, change, and correlates of the peer relationships of young children with mild developmental delays. Child Development 77, 312−324.

Hartup, W. W. 2000 The company they keep: Friendships and their developmental significance. Teoksessa W. Craig (toim.) Childhood social development. The essential readings. Massachusetts: Blackwell Publishers Inc, 61−84.

Hawley, P. H., Little, T. & Pasupathi, M. 2002 Winning friends and influencing peers: Strategies of peer influence in late childhood. International Journal of Behavioral Development 26, 466−474.

Hay, D. F., Castle, J., Davies, L., Demetriou, H. & Stimson, C. A. (1999). Prosocial action in very early childhood. Journal of Child Psychology and Psychiatry 40, 905–916.

Hodges, E. V. E., Malone, M. J. & Perry, D. G. 1997. Individual risk and social risk as interacting determinants of victimization in the peer group. Developmental Psychology 30, 1032−1039.

Howes, C. 1996. The earliest friendships. Teoksessa W. M. Bukowski, A. F. Newcomb & W. W. Hartup (toim.) The Company they keep. Friendship in childhood and adolescence. New York: Cambridge University Press, 66−86.

Jalongo, M. R. 2006. Professional development: Social skills and young children. Early Childhood Today 20, 8−9.

Johansson, K. 2007. Kirjallisuuskatsaukset: huomio systemaattiseen kirjallisuuskatsaukseen. Teoksessa K. Johansson, A. Axelin, M. Stolt, & R-L. Ääri. (toim.) Systemaattinen kirjallisuuskatsaus ja sen tekeminen. Turun yliopisto. Hoitotieteen laitoksen julkaisuja A51, 3−9.

Karhunen, S. 2009. How adolescents understand bullying: Social information processing and attributions. Teoksessa T. A. Kinney & M. Pörhölä (toim.) Anti and pro-social communication: theories, methods, and applications. New York: Peter Lang, 27−37.

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. Teoksessa A. Kaukiainen (toim.) Social intelligence as a prerequisite of indirect aggression. Turku: Painosalama Oy, 81−89.

Kauppila, R. 2005. Vuorovaikutus ja sosiaaliset taidot. Vuorovaikutusopas opettajille ja opiskelijoille. Keuruu: Otava.

Kerns, K. A. 1996. Individual differences in friendship. Teoksessa W. M. Bukowski, A. F. Newcomb & W. W. Hartup (toim.) The Company they keep. Friendship in childhood and adolescence. New York: Cambridge University Press, 137−157.

Kiefer, S. M. & Ryan, A. M. 2008. Striving for social dominance over peers: The implications for academic adjustment during early adolescence. Journal of Educational Psychology 100, 417−428.

Kirves, L. & Stoor-Grenner, M. 2009. Kiusaavatko pienetkin lapset? Mannerheimin Lastensuojeluliiton julkaisu. <http://www.slal.fi/doc/Kiusaavatko20pienetkin20lapset1.pdf> Viitattu 22.12.2010.

Klann-Delius, G. & Hofmeister, C. 1997. The development of communicative competence of securely and insecurely attached children in interactions with their mothers. Journal of Psycholinguistic Research 26, 69−88.

Kline, S. L. 1998. Influence opportunities and the development of argumentation competencies in childhood. Argumentation 12, 367−385.

Kline, S. L. & Clinton, B. L. 1998. Developments in children´s persuasive message practices. Communication Education 47, 120−136.

Kutnick, P. & Kington, A. 2005 Children's friendships and learning in school: cognitive enhancement through social interaction? British Journal of Educational Psychology 75, 521−38.

Ladd, G. W. 2005. Children’s peer relations and social competence. New Haven: Yale University Press.

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. New York: Cambridge University Press, 322−345.

Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J. & Coleman, C. C. 2000. Friendship quality as a predictor of young children´s early school adjustment. Teoksessa W. Craig (toim.) Childhood social development. The essential readings. Massachusetts: Blackwell Publishers Inc, 139−166.

La Greca, A. M. & Harrison, H. M. 2005. Adolescent peer relations, friendships, and romantic relationships: Do they predict social anxiety and depression? Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology 34, 49−61.

Laine, K. 1998. Alkaako toveripiiristä syrjäytyminen jo päiväkodissa? Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitoksen julkaisuja 29, 491−500.

Laursen, B. 1996. Closeness and conflict. Teoksessa W. M. Bukowski, A. F. Newcomb & W. W. Hartup (toim.) The company they keep. Friendship in childhood and adolescence. New York: Cambridge University Press, 186−212.

Leets, L. & Sunwolf 2004. Being left out: rejecting outsiders and communicating group boundaries in childhood and adolescent peer groups. Journal of Applied Communication Research 32, 195−223.

Lehtinen, A-R. 2000. Lasten kesken. Lapset toimijoina päiväkodissa. Jyväskylä: Kopijyvä.

Lopez, C. & DuBois, D. L. 2005. Peer victimization and rejection: Investigation of an integrative model of effects on emotional, behavioral, and academic adjustment in early adolescence. Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology 34, 25−36.

Machi, L. A. & McEvoy, B. T. 2009. The literature review. Thousand Oaks : Corwin Press.

Macklem, G. L. 2003. Bullying and teasing. Social power in children´s groups. New York: Plenum Publisher.

Malley, H. 1935. A study of some of the techniques underlying the establishment of successful social contacts at the preschool level. Journal of Genetic Psychology 47, 431−457.

Maloney, J. 2007. Children´s roles and use of evidence in science: an analysis of decision-making in small groups. British Educational Journal 33, 371−401.

Meyer, J. 1992. The Collaborative development of power in children's arguments. Argumentation & Advocacy 29, 77−88.

Meyer, J. & Driskill, G. 1997. Children and relationship development: Communication strategies in a day care center. Communication Reports 10, 75−85.

Mikkola, L. 2000. Supportiivinen viestintä hoitotyössä. Sosiaalisen tuen tutkimusnäkökulmien tarkastelua. Jyväskylän yliopisto. Viestintätieteiden laitos <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-2000846128>. Viitattu 21.9.2010.

Oliver, R., Haig, Y. & Rochecouste, J. 2000. Communicative competence in oral language assessment. Language and Education 19, 212−222.

Olweus, D. 1992. Kiusaaminen koulussa. Keuruu: Otava.

Parker, J. G. & Seal, J. 1996. Forming, losing, renewing, and replacing friendships: Applying temporal parameters to the assessment of children's friendship experiences. Child Development 67, 2248−2268.

Parkhurst, J. T. & Hopmeyer, A. G. 1998. Sociometric popularity and peer-perceived popularity: Two distinct dimensions of peer status. Journal of Early Adolescence 18, 125–144.

Patrick, H., Turner, J. C., Meyer, D. K. & Midgley, C. 2004. How teachers establish psychological environments during the first days of school: associations with avoidance in mathematics. Teachers College Record 105, 1521−1558.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. <http://www02.oph.fi/ops/perusopetus/pops_web.pdf>. Viitattu 5.3.2011.

Putallaz, M. & Wasserman, A. 1990. An interaction model of children´s entry into peer groups. Teoksessa S. R. Asher & J. D. Coie (toim.) Peer rejection in Childhood. New York: Cambridge University Press, 60−89.

Pörhölä, M. 2006. Koulukiusaaminen terveystiedon opetuksen haasteena – Turvallisten kehityspolkujen tukeminen oppilaiden vuorovaikutussuhteissa. <http://www.edu.fi/lukiokoulutus/terveystieto/koulukiusaaminen_terveystiedon_opetuksen_haasteena>. Viitattu 5.3.2011.

Pörhölä, M. 2008. Koulukiusaaminen nuoren hyvinvointia uhkaavana tekijänä – Miten käy kiusatun ja kiusaajan vertaissuhteille? Teoksessa M. Autio, K. Eräranta & S. Myllyniemi (toim.) Polarisoituva nuoruus. Nuorisoasiain neuvottelukunnan julkaisuja 38, 94−104.

Pörhölä, M. 2009. Kiusaamiskokemukset yhteisöön kiinnittymisen esteenä. Teoksessa T. Valkonen, P. Isotalus & M. Valo (toim.) Puheviestinnän vuosikirja 2009. Viestintätieteiden laitos. Jyväskylän yliopisto.

Pörhölä, M., Karhunen, S. & Rainivaara, S. 2006. Bullying at School and in the Workplace: A Challenge for Communication Research. Communication Yearbook 30. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Rainivaara, S. & Karhunen, S. 2006. Näkökulmia koulun ja työpaikan kiusaamissuhteisiin. Prologi. Puheviestinnän vuosikirja 2006, 8−40.

Rose, A. J. & Asher S. R. 2004. Children's strategies and goals in response to help-giving and help-seeking tasks within a friendship. Child Development 75, 749−63.

Rotenberg, K. J., McDougall, P., Boulton, M. J., Vaillancourt, C. F. & Hymel, S. 2004. Cross-sectional and longitudinal relations among peer-reported trustworthiness, social relationships, and psychological adjustment in children and early adolescents from the United Kingdom and Canada. Journal of Experimental Child Psychology 88, 46−67.

Rotheram-Borus, M. J., Bickford, B. & Milburn, N. G. 2001. Implementing a classroom-based social skills training program in middle childhood. Journal of Educational & Psychological Consultation 12, 91−111.

Rubin, K. H., Bukowski, W. M. & Parker, J. G. 1998 Peer interactions, relationships, and groups. Teoksessa W. Damon & N. Eisenberg (toim.) Handbook of child psychology. New York: Wiley.

Salmivalli, C. 1998. Koulukiusaaminen. Kasvattajan käsikirja. Helsinki: Edita.

Salmivalli, C. 2003. Koulukiusaamiseen puuttuminen. Kohti tehokkaita toimintamalleja. Jyväskylä: PS-kustannus.

Salmivalli, C. 2006. Lasten itseä ja ikätovereita koskevat käsitykset ja sosiaalinen motivaatio. Suomen psykologinen seuran julkaisuja 41, 444−449. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ELE-1348088>. Viitattu 27.8.2010.

Salmivalli, C. Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K. & Kaukiainen, A. 1996 Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. Aggressive Behavior 22, 1−15.

Salmivalli, C., Ojanen, T., Haanpää, J. & Peets, K. 2005. "I'm OK but you're not" and other peer-relational schemas: explaining individual differences in children's social goals. Developmental Psychology 41, 363−75.

Samter, W. 2009. Friendship Interaction Skills. Teoksessa J. O. Greene & B. R. Burleson (toim.) Handbook of Communication and Social Interaction Skills. New York: Routledge, 637−684.

Sebanc, A. M., Kearns, K. T. & Galvin, K. B. 2007. Predicting having a best friend in young children: individual characteristics and friendship features. Journal of Genetic Psychology 168, 81−95.

Seevers, R. L. & Jones-Blank, M. 2008. Exploring the effects of social skills training on social skill development on student behavior. National Forum of Special Education Journal 19, 1−8.

Shanz, C. U. 1993. Children’s conflicts: Representations and lessons learned. Teoksessa R. R. Cocking & K. A. Renninger (toim.) The development and meaning of psychological distance. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 185−202.

Sheldon, A. 1996. You can be the baby brother, but **y**ou aren't born yet: Preschool girls's negotiation for power and access in pretend play. Research on Language & Social Interaction 29, 57−80.

Stevahn, L., Johnson, D. W., Johnson, R. T., Oberle, K. & Wahl, L. 2000. Effects of conflict resolution training integrated into a kindergarten curriculum. Child Development 71, 772−84.

Stroch, E. A., Krain, A. L., Kovacs, A. H. & Barlas, M. E. 2002. The relationship of communication beliefs and abilities to peer victimization in elementary school children. Child Study Journal 32, 231−240.

Sunwolf, Dr. 2008. Peer Groups: Expanding our study of small group communication. Sage: Thousand Oaks.

Sunwolf, Dr. & Leets, L. 2003. Communication paralysis during peer-group exclusion: Social dynamics that prevent children and adolescents from expressing disagreement. Journal of Language and Social Psychology 22, 355−384.

Tomada, G., Schneider, B. H. & Fonzi, A. 2002. Verbal and nonverbal interactions of four- and five-year-old friends in potential conflict situations. The Journal of Genetic Psychology 163, 327-339.

Ulicsak, M. H. 2004. 'How did it know we weren't talking?': An investigation into the impact of self-assessments and feedback in a group activity. Journal of Computer Assisted Learning 20, 205−211.

Vaquera, E. & Kao, G. 2008. Do you like me as much as I like you? Friendship reciprocity and its effects on school outcomes among adolescents. Social Science Research. 37, 55−72.

Valkonen, T. 2003. Puheviestintätaitojen arviointi. Näkökulmia lukiolaisten esiintymis- ja ryhmätaitoihin. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Humanities 7.

Vorbach, A. M. & Foster, S. F. 2003. The relationship between emotional competence and social competence in early adolescence. The paper presented at the Bieannial Meeting of the Society for Research in Child Development, April 24−27, Tampa.

Wentzel, K. R. & Erdley, C. A. 1993. Strategies for making friends: Relations to social behavior and peer acceptance in early adolescence. Developmental Psychology 29, 819−826.

Zielinska, I. E. & Chambers, B. 1995. Using group viewing of television to teach preschool children social skills. Journal of Educational Television 21, 85−99.