



OULUN YLIOPISTO  
UNIVERSITY of OULU

KUUSELA HEIDI

ALAKOULUIKÄISEN LAPSEN KAVERISUHTEIDEN LAATU JA OPETTAJAN  
KEINOT KAVERISUHTEIDEN TUKEMISEKSI

Kasvatustieteen kandidaatintyö

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Luokanopettajan koulutus

2016



**Kasvatustieteiden tiedekunta**  
**Faculty of Education**

**Tiivistelmä opinnäytetyöstä**  
**Thesis abstract**

Master's Programme in Education and Globalisation Luokanopettajankoulutus		Tekijä/Author Heidi Pauliina Kuusela	
Työn nimi/Title of thesis Alakouluikäisen lapsen kaverisuhteiden laatu ja opettajan keinot kaverisuhteiden			
Pääaine/Major subject Kasvatustiede	Työn laji/Type of thesis (KK) Kandidaatintyö	Aika/Year 2016	Sivumäärä/No. of pages 32
Tiivistelmä/Abstract <p>Tutkin kandidaatintyössäni alakouluikäisen oppilaan vuorovaikutussuhteiden laatua koulussa ja suhteiden merkitystä oppilaalle. Lisäksi tutkin sitä, miten opettaja pystyy omalla toiminnallaan ja käytänteillään tukemaan näitä lasten välisiä sosiaalisia suhteita. Toteutin tutkielmani kuvailevana kirjallisuuskatsauksena, eli tutkin jo kirjoitettua aineistoa kuten väitöskirjoja, raportteja, artikkeleita ja muuta painettua kirjallisuutta. Keskeisiä käsitteitä tutkimukseni kannalta ovat vertaissuhteet, sosiaalisuus, kaverisuhteet ja sosiaaliset suhteet.</p> <p>Tutkimustulokset osoittavat, että alakoulussa esiintyy monenlaisia kaverisuhteita oppilaiden välillä. Suhteen laadulla on erityinen merkitys lapselle. On olemassa kaverisuhteita, ystäväsuhteita ja vihasuhteita. Kaikki lapset eivät koe kaveri- ja ystäväsuhteita ollenkaan. Erilaisista suhteista saadaan erilaisia asioita irti. Akateemiset ja sosiaaliset voimavarat kehittyvät kaveri- ja ystäväsuhteissa. Kaverisuhteet tarjoavat lapselle tunteen ryhmään kuulumisesta, ja niissä pääpainona on hyväksytyksi tuleminen. Ystävyysuhteissa koetaan molemminpuolisia positiivisia tunteita ja ystävä tarjoaa läheisyyttä, tukea sekä turvaa. Laadukkaat ystävyysuhteet ehkäisevät yksinäisyyttä ja syrjintää sekä lisäävät turvallisuuden tunnetta ja itsearvostusta. Kuitenkin myös negatiiviset ystävyysuhteet ovat mahdollisia, mikäli lapsi ajautuu antisosiaaliseen seuraan.</p> <p>Tutkielmassani selvisi, että opettaja pystyy monin eri tavoin tukemaan lasten välisten sosiaalisten suhteiden syntyä. Tärkeimpänä käytännön esimerkkinä useiden tutkimusten</p>			
Asiasanat/Keywords		peruskoulu, sosiaaliset suhteet, vertaissuhteet, kaverisuhteet,	

## Sisältö

<b>1</b>	<b>Johdanto</b> .....	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>Teoreettinen viitekehys</b> .....	<b>4</b>
2.1	Vertaisryhmän vuorovaikutus ja koulu vuorovaikutuskenttänä .....	5
2.2	Lapsen sosiaalinen kehitys ja minäkuva .....	7
2.3	Sosialisaatioprosessi .....	11
<b>3</b>	<b>Tulokset</b> .....	<b>14</b>
3.1	Kaverisuhteiden laatu ja vaikutukset oppilaalle .....	14
3.2	Opettaja oppilaan sosiaalisten suhteiden tukijana .....	20
<b>4</b>	<b>Pohdinta</b> .....	<b>26</b>
<b>5</b>	<b>Lähteet</b> .....	<b>30</b>



# 1 Johdanto

Kiinnostukseni aihetta kohtaan heräsi ollessani kouluavustajana lukiosta valmistumiseni jälkeen. Pääsin tarkkailemaan monia erilaisia luokkatilanteita, oppilaita ja koulukäyttäytymistä. Työharjoittelussa ollessani huomasin suuria eroja luokkien välillä oppilaiden käyttäytymisessä toisiaan kohtaan ja mietin, mitkä syyt ovat johtaneet tuohon käyttäytymiseen sekä sitä, miten voisin omalta osaltani edistää positiivista vuorovaikutusta. Pohdin, kuinka oppilaat muodostavat kaverisuhteita. Mikä on kaverisuhteiden laadun merkitys oppilaille? Kuinka suuri rooli opettajalla on oppilaiden vuorovaikutussuhteiden edistäjänä?

Aikaisempien tutkimusten mukaan vuorovaikutussuhteisiin liittyvät sosiaaliset ongelmat ovat yhteyksissä mm. oppilaan hyvinvointiin ja koulumenestykseen. Helen Cowie (2009) kirjoittaa, että yksi yleisimmistä lasten ja nuorten kouluhyvinvointiin vaikuttavista tekijöistä ovat vertaissuhteet. Cowien mainitsemassa Aynsley-Greenin (2006) tutkimuksessa suurimmaksi lasten ja nuorten murheellisuutta koulussa aiheuttavaksi tekijäksi nousi kiusaaminen. Samaisessa tutkimuksessa selvisi, että toimiva vertaistukijärjestelmä koulussa vahvistaa koko kouluyhteisöä. (Cowie, 2009, s. 85.) Nämä ovat syitä, joiden takia halusin lähteä tutkimaan oppilaiden vuorovaikutussuhteita ja niiden laatua. Opiskelen itse luokanopettajaksi, joten haluan pystyä tulevassa työssäni omalta osaltani vaikuttamaan luokkani ilmapiiriin sekä näin ollen oppilaiden hyvinvointiin positiivisesti. Yhdenvertaisuuslain mukaan *”ketään ei saa syrjiä iän, alkuperän, kansalaisuuden, kielen, uskonnon, vakaumuksen, mielipiteen, poliittisen toiminnan, ammattiyhdistystoiminnan, perhesuhteiden, terveydentilan, vammaisuuden, seksuaalisen suuntautumisen tai muun henkilön liittyvän syyn perusteella.* (Oikeusministeriö, 2014.) Tietoisuus näistä periaatteista velvoittaa minua tulevassa työssäni toimimaan syrjintää vastaan, ja tutkielmassani tutkin seikkoja, joista voi olla hyötyä syrjinnän ehkäisyssä.

Perustelen aiheeni valintaa myös *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteilla* (2014). Yksi perusopetuksen tavoitteista on oppilaiden kasvattaminen ihmisoikeuksien tuntemiseen, kunnioittamiseen ja puolustamiseen. Perusopetuksen päämääränä on myös sosiaalisen pääoman lisääminen. Sosiaaliseen pääomaan kuuluvat ihmisten välinen luottamus, yhteydet ja vuorovaikutus. Yhdessä inhimillisen pääoman kanssa ne toimivat positiivisen yksilöllisen ja yhteisöllisen hyvinvoinnin sekä kehityksen edistäjinä.

Perusopetuksen kuuluu myös toimia eriarvoistumisen ja syrjäytymisen ehkäisijänä. Oppilaiden kasvua ja kehitystä tulee myös tukea niin, että he kasvavat terveen itsetunnon omaaviksi, tasapainoisiksi yhteiskunnan jäseniksi. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014.) Näiden periaatteiden pohjalta on perusteltua tutkia opettajan käytänteiden vaikutusta oppilaiden kaverisuhteisiin ja hyvinvointiin.

Tutkimusmenetelmänä käytin kuvailevaa kirjallisuuskatsausta. Tutustuin aiheesta löytyviin artikkeleihin, väitöskirjoihin, raportteihin ja aiheittani koskevaan muuhun painettuun kirjallisuuteen. Toteutin tutkielmani kirjallisuuskatsauksen avulla, sillä en kokenut tarvitsevani vielä kandidaatintutkielmani vaiheessa empiiristä osuutta työhöni. Haluan saada kandidaatintutkielmaani kunnon teoriapohjan, jotta voin jatkaa tutkimusta aiheesta pro gradu –tutkielmaan empiirisellä osalla. Tutkielmani on laadullinen tutkimus. Tötön (2000) mukaan laadullista tutkimusta luonnehtii mm. vuorovaikutuksellisuus, syvällisen ja luonnollisen tiedon tuottaminen sekä ihmiskeskeisyys (Töttö, 2000, s. 10-12.) Myös seuraavat luonnehdinnat pätevät yleisesti ottaen laadulliseen tutkimukseen: hypoteesittomuus, aineistonkeruumenetelmät (esim. haastattelut, havainnoinnit, päiväkirjat, omaelämäkerrat, kirjeet sekä muu kirjallinen ja kuvallinen aineisto tai auditiivinen materiaali), analyysin aineistolähtöisyys, tutkittavien henkilöiden näkökulmien huomioinnon ottaminen, narratiivisuus, tutkijan keskeinen asema sekä pieni tapausmäärä ja sen mahdollisimman tarkka kuvailu. (Eskola & Suoranta, 1998, s. 13-19). Toteutan tutkielmani laadullisena, sillä suurta osaa näyttelevät ihmiset; heidän elämyksensä ja kokemuksensa.

Lähtiessäni etsimään kirjallisuutta kandidaatintutkielmaani varten pohdin aluksi avainsanoja, jotka ovat keskeisiä tutkielmani kannalta. Alun perin etsin dokumentteja suomen ja englannin kielellä mm. erilaisuudesta, syrjäytymisestä, kodin ja koulun kasvatuksesta, lapsen surun vaikutuksesta hänen psykososiaalisiin ulottuvuuksiinsa, kiusaamisesta, vuorovaikutuksen merkityksestä, eri kulttuureista, opettajan eri rooleista, tunnekasvatuksesta sekä minäkuvasta. Nämä toimivat hakusanoina keskittyessäni erilaisuuden teemaan lapsia potentiaalisesti erottavina ja yhdistävinä tekijöinä. Aiheeni muututtua hieman erilaiseksi parhaiksi hakusanoiksi muotoutuivat mm. *peer*, *social relationships*, *friendship*, *elementary school* sekä *social network*, joita käytin hieman eri tavalla yhdistellen. Etenkin Salmivallilta löytyi paljon tutkimuskirjallisuutta aiheeseeni liittyen. Kirjoittamisprosessin myötä löysin uudenlaisia avainsanoja, kuten *vertaisryhmä*, *kaverit* ja *hyväksyntä* sekä niiden englanninkieliset vastineet.

Tutkin tutkielmassani sitä, millaisia kaverisuhteita oppilaiden välille muodostuu alakoulukontekstissa sekä sitä, miten opettaja pystyy tukemaan näiden suhteiden muodostamista. Sivuan tutkielmassani myös vertaisvuorovaikutuksen vaikutuksia lapsen itsetunnolle ja minäkuvalle. Vaikka tutkielmani keskittyy alakouluikäisiin lapsiin, mainitsen myös päiväkotikäisen lapsen vertaissuhteista. Tutkimuksissa (Ladd & Kochenderfer, 1999) on todettu, että päiväkotikäisten ystävyysuhteet parantavat lapsen koulumyönteisyyttä ja näin ollen edesauttavat uusien ystävyysuhteiden syntyä koulussa (Salmivalli, 2005, s. 37-38). Koulu ja päiväkotikäiset ovat vertaisvuorovaikutuksen mahdollistavia ympäristöjä, ja iso osa lapsen päivästä keskittyy näihin kasvatusinstituutioihin. Tuon tutkielmassani myös esiin seikkoja siitä, millaisia vaikutuksia kouluikäisillä vuorovaikutusongelmilla on myöhemmän elämän kulun kannalta. En kuitenkaan käy perusteellisesti läpi näitä vaikutuksia nuoruuden ja aikuisuuden kannalta. Tarkoitukseni on ainoastaan mainita mahdollisten pitkäaikaisten ongelmien muodostumisesta tuodakseni ilmi oppilaiden vertaissuhteiden ja hyvinvoinnin tukemisen tärkeyden.

Tutkimuskysymykseni kandidaatintutkielmassa on:

- Millaisia kaverisuhteita alakouluikäinen lapsi muodostaa alakoulukontekstissa?

Sekä lisäkysymys:

- Miten opettaja voi toimia oppilaiden sosiaalisten suhteiden tukijana alakoulukontekstissa?

## 2 Teorettinen viitekehys

Tässä luvussa käyn läpi tutkielmani kannalta keskeisiä käsitteitä sekä ihmisen kehityspsykologiaa. Kehityspsykologian koen olennaiseksi kandidaatintutkielmani kannalta, sillä on tärkeää tunnistaa ne tekijät lapsuudessa ja nuoruudessa, jotka muodostavat erilaisia käyttäytymismalleja arkipäiväisessä toiminnassa. Nämä käyttäytymismallit näkyvät käytöksessämme toisia kohtaan ja vaikuttavat näin ollen siihen, miten meihin suhtaudutaan. Kehityspsykologiasta kirjoitan myös siksi, että painotan tutkielmassani sosiaalisen vuorovaikutuksen suurta roolia jokaisen elämässä. Jokaisella meillä on synnynnäinen, yksilöllinen temperamentti ja kognitio, jotka kehittyvät sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa ympäristön kanssa. Jo pieni vauva saa vaikutteita ympäristöstä, mutta hän myös samalla vaikuttaa ympäristöön. Yksi esimerkki tästä on lapsen temperamentin vaikutukset äitiin ja tästä johtuva äidin reaktio lapsen temperamenttiin. Lapsen kognitiiviselle kehitykselle, temperamentille ja vuorovaikutukselle olennaista on lapsen aloitteiden huomioiminen yhtä lailla kuin äidin aloitteet lasta kohtaan. Temperamentin ja kognition muodostuminen on kuitenkin koko elämän mittainen prosessi, johon vaikuttavat yksilön perimän ohjaavien rakenteiden ja valmiuksien kehitys sekä ympäristö ja vuorovaikutus. Temperamentti vaikuttaa myös sosiaaliseen kehitykseen. (Lyytinen, Eklund & Laakso, 1995, s. 41-42.)

Syntymästä asti lapsi on suuntautunut sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Aikuisen eleistä ja ilmeistä etsitään tarkoituksia. Jo kolmen kuukauden iässä lapselle alkaa muotoutua käsitys siitä, että toisten kanssa jaetaan mielenkiinnonkohteita ja mielialoja. Lapsi oppii parhaiten tunnistamaan omia tarpeitaan ja tunnetilojaan sensitiivisen ja johdonmukaisen vanhemman turvin. Samassa prosessissa lapsi ymmärtää, että omien tunnetilojen ilmaisu on hyväksyttyä, ja lopputulos on myönteinen. Näiden tilanteiden pohjalta rakentuvat lapsen emotionaalinen itsesäätely ja myönteinen itsetunto. Itsetunnon ja myönteisen minäkuvan rakennus alkaa jo vauvaiässä, jolloin tärkein itsetunnon tukija on lapsen vanhempi. (Lyytinen, Eklund & Laakso, 1995, s. 59-60.) Kouluun siirryttäessä vertaisryhmä toimii palautteen antajana. Jokaisen toimivan ihmissuhteen pohjalla tulee olla myönteisten kokemusten saaminen kanssakäymisestä. (Salmivalli, 2006, s. 40.)

Mitä vuorovaikutuksessa sitten tapahtuu? Yksilö tekee toisen henkilön käytöksestä, olemuksesta, aikeista ja käyttäytymisestä havaintoja, tulkintoja ja päätelmiä. Samalla



arvioidaan omien ja toisen henkilön tekojen seurauksia. Ennen kouluikää lapsi havainnoi tilanteita minäkeskeisesti eli hän käyttää ainoastaan omaa näkökulmaansa tulkinnoissa. Kouluikään tullessa lapsi oppii ottamaan omien näkökulmien lisäksi myös muiden näkökulmat huomioon, erottamaan ne toisistaan sekä rinnastamaan ne toisiinsa. Näin sosiaalinen kanssakäyminen kehittyy. Emootioiden ymmärrykseen vaikuttavat lapsen havainnot omista mielentiloista sekä toisten tunnereaktioista. Myös tietoinen tunteista opettaminen vuorovaikutustilanteissa sekä erityisesti aikuisen apu tunteiden sanallistamisessa ja syyn ymmärtämisessä vaikuttavat siihen, miten lapsi ymmärtää emootioita. Monimutkaisempien tunteiden ymmärtäminen kehittyy osin vasta esikoulu- ja kouluikässä. Myös lapsen moraalinen herkkyys ja tunneälykyys alkavat kehittyä kouluikään siirryttäessä, ja ne vaikuttavat lapsen toimintaan vuorovaikutustilanteissa. Havaintoja tehdään eniten toisen henkilön ilmeistä. (Korkiakangas, 1995, s. 188-196.)

## **2.1 Vertaisryhmän vuorovaikutus ja koulu vuorovaikutuskenttänä**

Tässä luvussa määrittelen vertaisryhmän ja vuorovaikutuksen käsitteitä sekä kirjoitan koulun ilmapiirin vaikutuksesta oppilaiden turvallisuuden tunteeseen. Positiivinen ilmapiiri koulussa yhdistetään oppilaiden parempiin tuloksiin mm. emotionaalisen hyvinvoinnin ja vähentyneen väkivallan kannalta. Positiiviseen ilmapiiriin kuuluu olennaisesti turvallisuuden tunne. Ihmisen perustarpeisiin lukeutuu turvallisuuden tunteminen sosiaalisesti, emotionaalisesti, fyysisesti ja tiedollisesti. Kuitenkin tutkimusten mukaan viidesluokkalaisista oppilaista 23.8% tuntee olonsa joskus tai aina fyysisesti tai emotionaalisesti turvattomaksi koulussa. WHO:n 35 maan kattavan tutkimuksen mukaan uhriluku turvattomuutta tuntevien oppilaiden osalta on yhteensä 11%. Turvattomuuden tunne koulussa vaikuttaa oppilaiden akateemiseen, sosio-emotionaaliseen ja fyysiseen hyvinvointiin sekä käyttäytymiseen, ja on yhteydessä alentuneeseen itsetuntoon sekä masennukseen. Yläasteikäisten tutkimuksessa (Brand et al. 2003) kävi ilmi, että turvattomuuden tunne vaikuttaa myös lisääntyvästi oppilaiden tupakointiin, alkoholin ja huumeiden käyttöön, rikollisuuteen sekä aggressiiviseen käytökseen. Lisäksi tutkimukseen osallistuneet oppilaat saivat negatiivisemmat odotukset opettajalta ja oppilaalta itseltään,

he olivat tehottomampia eikä heillä ollut yhtä korkeita akateemisia tavoitteita. (Chen, Luo, Wang, Xuan, Zhang, C. & Zhang, X, 2015, s. 164-169.)

Vertaiset ovat henkilöitä, jotka ovat lapsen tai nuoren kanssa suunnilleen samalla kehitystasolla. Vertaisryhmä määritellään monesti yksilön kanssa suunnilleen saman ikäisten ihmisten joukoksi. (MLL; Salmivalli, 2006, s. 40.) Vertaisryhmällä tutkielmassani tarkoitan yksilöstä puhuttaessa oppilaan saman ikäisiä luokka- ja koulutovereita. Vaikka vertaissuhteet ylettyvät myös koulun ulkopuolelle, keskittyy tutkielmani kuitenkin koulun, erityisesti luokan, vertaisryhmään. Vertaissuhteet ovat ensiarvoisen tärkeitä lapsen psyykkiselle, fyysiselle ja sosiaaliselle hyvinvoinnille. Lapsen ja nuoren vertaissuhteet keskittyvät yleensä kouluun, erityisesti koululuokkaan. Vertaissuhteiden avulla harjoitellaan vuorovaikutustaitoja ja saadaan palautetta omasta toiminnasta. Myös arvojen, asenteiden ja normien omaksuminen, akateemisuus, persoonallisuuden muokkaaminen sekä käsityksen rakentaminen itsestä tapahtuvat vertaissuhteiden kautta. (Salmivalli, 2006, s. 40-42; MLL.)

Lapsen on tärkeä saada myönteisiä kokemuksia vuorovaikutustilanteista. Koska koululuokka on melko pysyvä ryhmä, etenkin siinä kontekstissa koetut vertaiskokemukset vaikuttavat lapsen myöhempään kehitykseen. Monesti myönteinen ilmapiiri oppilaiden keskuudessa ei ole kuitenkaan itsestänselvyys, vaan opettajan täytyy rohkaista oppilaita myönteisiin kokemuksiin vertaisryhmässä. Salmivallin vinkkejä aikuisen tuesta vuorovaikutustilanteissa ovat mm. lapsen rohkaiseminen kaverisuhteisiin, ongelmatilanteisiin puuttuminen, positiivisen ilmapiirin ylläpitäminen sekä ryhmän normeihin vaikuttaminen. (Salmivalli, 2006, s. 40.)

Lapset oppivat vertaisiltaan yllättävän paljon. Lapsi rakentaa käsitystään yhteiskunnasta ja maailmasta vertaisten kanssa käytyjen keskustelujen ja toiminnan pohjalta. Myös kulttuuriset säännöt ja tavat käyvät ilmi lasten välisessä toiminnassa. (Salmivalli, 2006, s. 40.) Vertaisten kanssa toimiessa lapsi oppii sosiaalisia sääntöjä kuten oman vuoron odottamista ja toisten kuuntelemista (Salmivalli, 2005, s. 36-37). Sosiaalisen pääoman teorian mukaan vertaiset tarjoavat yksilölle psykososiaalisia ja akateemisia voimavaroja. Empiirisissä tutkimuksissa on todettu, että positiiviset vertaissuhteet ja sosiaaliset yhteydet, kuten ystävät tai ”hengailukaverit”, vaikuttavat yksilön akateemiseen mukautumiseen ja suoriutumiseen. (Cappella, Kim, Neal & Jackson, 2013, s. 368.) Myös tunnetaitoja opitaan vertaisvuorovaikutuksessa. Vertaiset antavat usein toisilleen suoraa palautetta tilanteissa, ja

omia tunteita ja niiden ulosantia opetellaan pikkuhiljaa säätelämään – tähän tosin tarvitaan usein aikuisen apua. Opettajan ja vanhemman tulee auttaa lasta tunteiden nimeämisessä sekä niiden syiden ja seurausten pohtimisessa. (Salmivalli, 2006, s. 40-41.)

Vertaisilla on merkittävä rooli lapsen sosiaalistumisprosessissa ja kokonaiskehityksessä. Roolin luonne on erilainen verrattuna muihin sosiaalistaviin tahoihin kuten vanhempiin, joiden kasvatussuhde on vertikaalinen. Vertaisryhmässä lapselle on tärkeää valta-asema, maine, hyväksytyksi ja huomatuksi tuleminen sekä suhteet ja yhteys muihin ryhmän jäseniin. Itsearvostuksen ja positiivisen vuorovaikutuksen pohjana toimivat hyvät vertaisryhmä ja positiiviset kaverisuhteet. Vertaisryhmässä opitaan uusia taitoja ja tuodaan myös omaa kyvykkyyttä esille. Vertaisryhmä tarjoaa myös ihmisen perustarpeen ryhmään kuulumisesta. Myös kognitiiviset ja sosio-kognitiiviset taidot kehittyvät vertaisryhmässä. (Neitola, 2011, s. 20; Salmivalli, 2005, s. 20-21, s. 27-34.)

Vuorovaikutustilanteessa henkilöt ovat paitsi oman ryhmänsä edustajia, myös yksilöitä. Esimerkiksi opettaja toimii tilanteessa opettajana, oppilas oppilaan asemassa ja vanhemmat vanhempina. Lisäksi he kaikki tuovat yksilöllisen persoonansa vuorovaikutustilanteeseen. Vuorovaikutustilanteisiin vaikuttavat aina yksilöhistorialliset kokemukset sekä sukupolvi – tiedostimmepä me sitä tai emme. Arvomme ja asenteemme vaikuttavat väistämättä toimimiseemme vuorovaikutustilanteissa. (Korhonen, 2006, s. 52.) Lehtosen (1990) mukaan vuorovaikutuksessa muotoutuvat ja määräytyvät vuorovaikutussuhteet, yksilön käyttäytymisen vapaus sekä ryhmän jäsenten ja siihen kuulumattomien välisen vuorovaikutuksen säännöt (Haapamäki, Kaipio, Keskinen, Kuoksa & Uusitalo, 2000, s. 12).

## **2.2 Lapsen sosiaalinen kehitys ja minäkuva**

Tässä luvussa kerron päiväkodin ja esikoulun merkityksestä sosiaalisiin suhteisiin sekä minäkuvan muotoutumisesta ja sen merkityksestä sosiaalisiin suhteisiin. Päiväkotiyksikössä lasten sosiaalinen vuorovaikutus on vapaampaa, mutta kouluun siirryttäessä tulevat mukaan säännöt, jotka rajoittavat tätä vuorovaikutusta laadullisesti ja määrällisesti.

Esikouluikässä suurimman osan vertaisvuorovaikutuksesta muodostavat aktiviteetit leikin muodossa. Lisäksi esikoulu on lapsen ensimmäisiä kokemuksia suuresta määrästä vertaisia, jotka eivät ole perhettä tai lähituttavia. Esikouluikässä siirrytään yksin ja muiden joukossa leikkimisestä kohti interaktiivista leikkiä, jossa sosiaalisuus on jo paljon monimuotoisempaa. (Fabes, Martin & Hanish, 2011, s. 47.) Esikoulun on sanottu olevan erityisen tärkeä ajanjakso lapsen käyttäytymisen, asenteiden, vertaisvuorovaikutuksen ja kaverisuhteiden kehittymisen osalta. (Fabes, Martin & Hanish, 2011, s. 47; Hartle & Kemple, 1997, s. 140).

Avaintekijöitä lapsen onnistuneessa vertaiskokemuksessa ovat interaktiivisen ja vastavuoroisen leikin ylläpitämisen taidot. Näihin taitoihin lukeutuu oman vuoron odottaminen, positiivisten tunnetilojen ilmaisu, leikkiverin katsominen ja leikkiin osallistuminen, prososiaalinen käytös (esim. yhteistyö, jakaminen) sekä myöntyminen. Myös yleiset kommunikointitaidot edesauttavat vertaisvuorovaikutusta. Näitä taitoja aletaan opetella päiväkotiympäristössä. Kouluun siirryttäessä tarvitaan yhä monimutkaisempia taitoja, ja leikistä tulee organisoidumpaa. (Fabes, Martin & Hanish, 2011, s. 47.) John Dewey on painottanut lasten informaalia oppimista leikin kautta. Hänen mukaansa leikin parasta antia ovat sosiaaliset kokemukset. (Hansen, 2006.)

Lasten ja nuorten vuorovaikutuksen käyttäytymismallit vaihtelevat iän karttuessa. Lasten muuttuvat fyysiset, kognitiiviset ja sosiaaliset taidot vaikuttavat siihen, miten he tekevät johtopäätöksiä ja toimivat vuorovaikutustilanteissa vertaistensa kanssa sekä siihen, miten he kokevat ne. Myös lasten odotukset normatiivisesta sosiaalisesta käyttäytymisestä kehittyvät iän myötä. Sosiaalisten taitojen oppimiseen kuuluvat myös kinat, konfliktit sekä aggressiot lasten välillä. (Fabes, Martin & Hanish, 2011, s. 46-47.) Ystävällisyys, yhteistyökykyisyys, avuliaisuus, itsevarmuus sekä itsehillintä ovat taitoja, joita tarvitaan vertaisvuorovaikutuksessa alakoulussa. Sen sijaan aggressiivisuus ja riidanhaluisuus edesauttavat ainoastaan huonoa vertaisvuorovaikutusta, ja ennustavat huonojen vertaissuhteiden syntyä. (Fabes, Martin & Hanish, 2011, s. 47; Salmivalli, 2006, s. 41.) Vaikka aggressiivisuus johtaa usein huonoihin vertaissuhteisiin, voi aggressiivinen lapsi silti olla suosittu. Mikäli taas lapsi torjutaan jatkuvasti, hän alkaa pitää itseään epäonnistuneena sosiaalisesti. Torjutun asemasta taas voi seurata yksinäisyyttä, ulkopuolisuutta, vastavuoroisten ystävyysuhteiden puuttumista sekä jopa kiusatun

asemaan joutuminen. Tämä taas voi johtaa siihen, että lapsi ei opi sosiaalisen käyttäytymisen sääntöjä siinä määrin kuin muut vertaisensa. (Salmivalli, 2005, s. 43-56.)

Minäkäsitys eli minäkuva vaikuttaa siihen, miten lapsi toimii vertaisten parissa (McLeod, 2008). Tämä toiminta puolestaan vaikuttaa siihen, millaista palautetta hän vertaisiltaan saa ja millaisen aseman hän saa vertaistensa joukossa. (Salmivalli, 2006, s. 41). Koen sen näin ollen olevan oleellinen käsite tutkielmassani. Minäkuva vastaa kysymykseen siitä, kuka minä olen eli miten minä ajattelen itsestäni, arvioin itseäni ja miten minä näen itseni. (McLeod, 2008). Lewisin (1990) mallissa minäkuvan kehityksessä voidaan nähdä kaksi näkökulmaa, olemassa oleva minä ja kategorinen minä. Ensimmäiseen lukeutuu lapsen ymmärrys siitä, että hän on muista erillinen olento. Tämän käsityksen lapsi ymmärtää jo kahden-kolmen kuukauden ikäisenä. Jälkimmäisessä henkilö ymmärtää olevansa myös objekti, johon reagoidaan ja jolla on ominaisuuksia. Pienenä lapsi rakentaa käsitystään itsestä konkreettisina ominaisuuksina (sukupuoli, ikä, ulkonäkö). Myöhemmin käsitykseen itsestä lukeutuvat myös psykologiset ominaisuudet. Tällöin lapsi alkaa vertailla itseään muihin ja ymmärtää, että toiset näkevät hänet eri tavalla. (McLeod, 2008.)

Jotta voin selittää minäkuvan käsitteenä mahdollisimman tarkasti, selitän minäkuvasta myös oppimisen kannalta, sillä minäkuvaan kuuluu myös kuva itsestä oppijana. Koulun alussa lapsen minäkäsitys on yleensä vahva, ja hän uskoo suoriutuvansa kaikesta hyvin. Pikkuhiljaa hän kuitenkin oppii missä asiassa on hyvä, mikä taas on vaikeampaa. Lapsen mielenkiinto niitä oppiaineita kohtaan, joissa hän kokee olevansa hyvä, kasvaa. Tällöin hänen minäkuvansa oppijana kehittyy myönteiseksi näissä aineissa ja hänelle syntyy halu oppia lisää sekä panostaa oppimiseen. Kun taas lapsi kokee epäonnistumisen kokemuksia jossain oppiaineessa, vaikuttaa se kielteisesti hänen motivaatioonsa ja näin ollen käsityksiinsä ja uskomuksiinsa itsestään. Usein epäonnistumisen myötä lapsi kokee ahdistavia tunteita, ja haluaa jatkossa välttää näitä. Motivaatio vaikuttaa näin lapsen toimintaan ja suoriutumiseen uusissa oppimistilanteissa. (Ahonen, Nurmi, Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen & Ruoppila, 2014, s. 105-106.)

Minäkuvan käsitteeseen lukeutuu myös oleellisesti itsetunto, joka sisältää itsestä pitämisen, hyväksymisen ja arvostamisen. (McLeod, 2008.) Psykologiassa itsetunnolla tarkoitetaan henkilön kokonaisvaltaista käsitystä omasta arvokkuudestaan. Itsetunto lukeutuu henkilön luonteenpiirteisiin eli on melko pysyvä ominaisuus, ja siihen lukeutuu käsitykset omista uskomuksista, tunteista, käyttäytymisestä ja ulkonäöstä. Bradenin (1969) määritelmän

mukaan itsetuntoon lukeutuu kolme keskeistä asiaa. Ensiksi, itsetunto on ihmiselle välttämätön selviytymisen ja normaalin, terveen kehityksen edellytys. Toiseksi, itsetunto heijastaa suoraan henkilön uskomuksia ja ajattelua. Kolmanneksi, itsetunto esittäytyy henkilön ajatuksissa, käyttäytymisessä, tuntemuksissa ja teoissa. (Cherry, 2015.) Matalan itsetunnon omaava henkilö ei usein usko omiin kykyihinsä, haluaisi olla joku toinen tai näyttää joltakin toiselta, murehtii aina toisten sanomisia ja on usein pessimistinen. Sen sijaan korkean itsetunnon omaava henkilö luottaa usein omiin kykyihinsä, hyväksyy itsensä sellaisena kuin on, ei murehdi toisten sanomisia ja on usein optimistinen. (McLeod, 2008.) Chen et al. (2011) määrittelevät itsetunnon yksilön asenteeksi itseään kohtaan. Positiivinen asenne tarkoittaa sitä, että yksilö uskoo omaan pätevyyteensä, tärkeyteensä, menestykseensä ja arvokkuuteensa. Itsetunto on positiivisesti yhteydessä yleiseen psyykkiseen hyvinvointiin, kun taas negatiivisesti siihen yhdistyy masennus ja toivottomuus nuorilla aikuisilla. (Chen et al. 2011, s. 165.)

Myös vertaissuhteet vaikuttavat lapsen minäkuvaan ja sosiaalisiin suhteisiin. Viiden ja seitsemän ikävuoden välillä lapsi alkaa vertailla itseään muihin yhä enenevässä määrin (Ahonen et al., 2014, s. 105.) Vertaissuhteiden avulla rakennetaan ja selvennetään kuvaa omasta itsestä. Lisäksi vertaiset antavat palautetta yksilön toiminnasta ja luonteenlaadusta. Lapsen minäkuva rakentuu pitkälti sen pohjalta, kuinka häntä kohdellaan ja kuinka hänet hyväksytään vertaisten joukossa. Samalla rakennetaan kuvaa myös muista ihmisistä eli lapsi saa käsityksiä siitä, ovatko toiset esimerkiksi epäluotettavia ja vihamielisiä vai luotettavia ja ystävällisiä. Epäsuositettu tai kiusattu lapsi saattaa omaksua käsityksen, että kaikki ihmiset ovat samankaltaisia ja näin ollen lapsen on jatkossa vaikeampi luottaa toisiin ihmisiin. Samankaltainen ajattelutapa voi jatkua pitkälle aikuisikään asti. Positiiviset kaverisuhteet sen sijaan ovat tärkeitä ilon, oppimisen ja mielihyvän lähteitä. (Salmivalli, 2006, s. 40-41.)

Tutkimuksissa (David & Kistner, 2000; Edens, Cavell, & Hughes, 1999) on todettu, että lapset, jotka ajattelevat omasta sosiaalisesta statuksestaan ylioptimistisesti, omaavat usein käyttäytymisongelmia varhais- ja keskilapsuudessa. Toisaalta lapset, jotka kärsivät tunneongelmista, ajattelevat negatiivisesti sosiaalisen hyväksyntänsä määrästä. Mikäli lapsi ei täytä omia, opettajan ja vanhempien odotuksia vertaisryhmän kanssa käydyistä sosiaalisesta kanssakäymisestä, saattaa lapselle kehittyä psykiatrisia oireita. Käyttäytymishäiriöiset lapset ja ADHD-diagnoosin saaneet lapset arvioivat sosiaalisen

statuksensa usein realistista korkeammaksi. (Ekornås, Heimann, Tjus, Heyerdahl & Lundervold, 2011, s. 571.)

Nuoruuden tunnehäiriöt heijastuvat usein sosiaalisten tilanteiden väärinymmärryksiin sekä kriittisiin ajatuksiin itsestä. Lapsen masennus aiheuttaa usein virhearvioita lapsen omaan kokemukseen sosiaalisesta hyväksynnästä. Jos lapsesta siis tuntuu, että hänen vertaisryhmänsä ei hyväksy häntä, asia ei välttämättä ole näin. Masentuneen henkilön kokema negatiivinen vertaisryhmän käyttäytyminen tätä kohtaan selittyy useammin henkilön luomalla virhearviolla tilanteesta kuin tosiasiallisella vertaisryhmän negatiivisella käyttäytymisellä. Ilmiötä on tutkittu enemmän aikuisten kuin lasten ja nuorten keskuudessa, mutta muutamat tutkimukset nuorista ovat näyttäneet samaa suuntaa. Ekornåsin, Heimannin, Tjusin, Heyerdahlin ja Lundervoldin (2011) tutkimuksessa opettajan arvio oppilaiden välisistä suhteongelmista oli korkeampi käyttäytymishäiriöisten kuin tunnehäiriöisten ryhmässä. Verrokkiryhmässä ongelmia oppilaiden välillä huomattiin vähemmän. Tunnehäiriöiset oppilaat arvioivat itsensä huomattavasti alemmas sosiaalisen hyväksynnän osalta kuin käyttäytymishäiriöiset. Molemmat ryhmät arvioivat kuitenkin itsensä huomattavasti vähemmän hyväksytyiksi kuin verrokkiryhmä. Sukupuolten välillä oli suuria eroja sosiaalisen hyväksynnän havaitsemisessa. Tämä tutkimus toi uutta tietoa aiempaan tutkimukseen nähden siinä, että tunne- ja käyttäytymishäiriöiset lapset havaitsivat sosiaalisen hyväksyntänsä negatiivisemmin kuin verrokkiryhmä. (Ekornås, Heimann, Tjus, Heyerdahl & Lundervold, 2011, s. 571-572, s. 577-579.)

### **2.3 Sosialisatioprosessi**

Helkaman ym. (1982) mukaan sosialisatio on yksilön kasvamista yhteiskunnan jäseneksi. Tässä prosessissa yksilö omaksuu yhteiskunnassa tarvittavat tiedot, taidot, tavat, arvot, asenteet ja toimintasäännöt. Durkheimin näkemyksen mukaan kasvatus ja sosialisatio ovat tiiviisti yhteydessä toisiinsa. Jotta yksilöstä voi tulla toimintakykyinen yhteiskunnan jäsen, tulee hänen omaksua yhteiskunnassa yleisesti vallitsevat, sosiaalisesti hyväksytyt toimintatavat. Durkheim näkee sosialisatian välttämättömänä yhteiskunnan jatkumisen kannalta. Sosialisatian tekijöihin hän liittää moraalien, arvot ja normit. (Siljander, 2014, s. 37-38.)

Sosialisaatioprosessiin vaikuttavat eri näkökulmien mukaan hieman eri tekijät. Yhdessä näkemyksessä painotetaan vanhempien merkitystä lapsen sosiaalisuuden ja persoonallisuuden kehityksessä. Ryhmäsosialisaatioteorioiden mukaan vertaisilla on tässä suhteessa suurempi rooli, eikä vanhemmilla katsota olevan juuri minkäänlaista vaikutusta asiaan. Kolmas näkemys edustaa näiden kahden näkemyksen risteytystä, ja siinä persoonallisuuden kehitykseen ja sosiaalisuuteen vaikuttavat vanhemmat sekä vertaisryhmä eri tavoin. Sosialisaatioprosessi voidaan siis ajatella niin, että siihen osallistuvat sekä vanhemmat että vertaisryhmä vastavuoroisesti toisiinsa vaikuttaen niin, että niitä ei nähdä erillisinä vaikuttajina. (Salmivalli, 2005, s. 21; Neitola, 2011, s. 14.) Minä näen sosialisaatioprosessin vanhempien ja vertaisryhmän yhteisvaikutuksen tuloksena, mutta tutkielmassani keskityn vertaisryhmän vaikutukseen.

Sosiaalisuuden käsitteistöön kuuluu myös sosiaalinen kompetenssi, jota mm. Salmivalli on määritellyt. Hän on jakanut sen neljään ulottuvuuteen: sosiaalisiin taitoihin, sosiaalisiin tavoitteisiin, sosiokognitiivisiin taitoihin sekä emootioiden ja käyttäytymisen säätelyyn. Sosiaaliset taidot hän määrittelee taidoiksi, jotka konkreettisissa sosiaalisissa tilanteissa johtavat positiivisiin kokemuksiin. Sosiaaliset tavoitteet ovat tavoitteita, joita lapsella on sosiaalisissa tilanteissa. Sosiaalisissa tilanteissa lapsen tavoite voi olla esimerkiksi pääsy vertaisen lähelle tai etäisyyden ottaminen vertaiseen. Sosiokognitiiviset taidot puolestaan ovat kykyä tehdä oikeanlaisia havaintoja, tulkintoja ja päätelmiä sosiaalisissa tilanteissa. Emootioiden ja käyttäytymisen säätelyyn kuuluu se, kuinka lapsi kykenee kontrolloimaan tunteitaan ja käyttäytymistään sosiaalisissa tilanteissa. (Neitola, 2011, s. 3.) Lapsen käyttäytyminen puolestaan vaikuttaa siihen, millaiseen asemaan hän asettuu vertaisryhmässään sekä siihen, millaisia kaverisuhteita hän luo. (Salmivalli, 2006, s. 41-42).

Myös Ladd (2005) on määritellyt sosiaalisen kompetenssin käsitettä. Hänen mukaansa sosiaaliseen kompetenssiin vaikuttavat oleellisesti sosialisaatiohistoria, kulttuuri ja sukupuoli. Se ei ole sisäsyntyinen taito, vaan muotoutuu lapsen ja hänen ympäristönsä vuorovaikutuksessa. Laddin mukaan sosiaalinen kompetenssi on taitoa muodostaa ja ylläpitää myönteistä vuorovaikutusta ja kaverisuhteita toisten lasten kanssa, kykyä välttää kiusatun ja torjutun rooliin joutumista, negatiivisen käyttäytymisen hillintää sekä hyväksytyksi tulemistä kaveripiirissä. Samsonin, Memphillin ja Smartin (2004) mukaan



lapsen temperamentti ja persoonallisuus toimivat oleellisena osana sosiaalista kompetenssia. (Neitola, 2011, s. 17.)

Neitolan (2011) mukaan sosiaaliseen kompetenssiin sisältyvät minäkuva, toverisuhteet, myönteinen sosiaalinen käyttäytyminen sekä sosiokognitiiviset ja sosiaaliset taidot. Yleisesti sosiaalisessa kompetenssissa kyse on yksilön ja ympäristön välisestä vuorovaikutuksesta sekä ympäristössä tapahtuvista kokemuksista. Sosiaalinen kompetenssi on yksilön kykyä hyödyntää omia ja ympäristön voimavaroja onnistuneesti, jonka seurauksena toteutuvat henkilökohtaiset ja sosiaaliset tavoitteet. Onnistunut sosiaalinen kanssakäyminen ja sosiaalinen kompetenssi sisältävät tunteiden ilmaisun ja toisten tunteiden tunnistamisen oikealla tavalla vuorovaikutustilanteissa sekä omien tunteiden säätelyn ja niiden oikeanlaisen ilmaisun. Paljon sosiaalista kompetenssia omaava lapsi kykenee muodostamaan ja ylläpitämään toveri- ja ystäväsuhteita. Sen sijaan lapsi, joka on aggressiivinen ja kiusaa toisia tai vastavuoroisesti vetäytyy syrjään tai alistuu toisten käytökselle passiivisesti, omaa heikon sosiaalisen kompetenssin eli epäonnistuu sosiaalisten suhteiden muodostamisessa ja ylläpitämisessä. (Neitola, 2011, s. 18-19.)

### 3 Tulokset

#### 3.1 Kaverisuhteiden laatu ja vaikutukset oppilaalle

Ystävyysuhteilla ja niiden laadulla on merkitystä lapsen emotionaalisen hyvinvoinnin sekä sosiaalisen sopeutumisen kannalta. Laadukkaat ystävyysuhteet tarjoavat kognitiivisia ja akateemisia voimavaroja, edesauttavat sosiaalista käyttäytymistä, ehkäisevät yksinäisyyttä ja syrjintää sekä lisäävät turvallisuuden tunnetta ja itsearvostusta. (Neitola, 2011, s. 20-21; Wentzel, 2011, s. 531-532.) Lapsen kannalta on olennaista solmia suhteita, joissa hänen kyvykkyytensä kehittyy. Monesti samankaltaiset henkilöt hakeutuvat samaan seuraan, ja tämä auttaa lujittamaan ystävyysuuhdetta. Samalla henkilöiden välille muotoutuu yhteisiä tärkeitä pidettäviä arvoja ja myös käyttäytyminen alkaa muistuttaa toisen käytöstä. Kaikki kaverisuhteet eivät kuitenkaan ole positiivisia, vastavuoroisia ystävyysuhteita. Kaverisuhde voi perustua pelkkään hyväksyntään, jolloin positiiviset vaikutukset ovat vähäisemmät kuin ystävyysuhteessa. Myös ystäväsuhde voi kuitenkin vaikuttaa lapsen kehitykseen negatiivisesti. (Neitola, 2011, s. 21-22.) Lasten välillä voi esiintyä myös vihasuhteita. Vihasuhteessa lapsilla on kielteisiä tunteita toisiaan kohtaan. Onneksi tutkimuksissa on havaittu, että viholliset ovat paljon harvinaisempia kuin ystävät. (Salmivalli, 2005, s. 41.)

Millaisia tekijöitä kaverisuhteiden muotoutumisen taustalla on? Ryhmään sosiaalistuminen alkaa jo pikkulapsi-iässä. Jo 1-3-vuotiaat lapset valitsevat leikkitoverinsa sen perusteella, ketä suosivat. (Neitola, 2011, s. 20.) Universaalilla tasolla leikkitoverin valintaa selittää myös sukupuoli. Colwellin & Lindsayn (2005) tutkimuksessa huomattiin, että lapsen leikkiessä samaa sukupuolta olevan lapsen kanssa hän pääsee ilmaisemaan itseään eri tavoin kuin leikkiessään toista sukupuolta olevan kanssa. Sekä opettajat että vertaiset arvioivat saman sukupuolen edustajien kanssa leikkivät lapset sosiaalisesti pätevämmiksi. (Arbeau & Coplan, 2011, s. 147)

Kouluun siirryttäessä tulee luokkahuoneesta lapsen ensisijainen työympäristö. Luokkakavereiden kesken samansuuntainen ajattelu luokan ihmissuhteiden rakenteesta saattaa auttaa lasta pääsemään käsiksi näihin ihmissuhteisiin. Tämä taas edesauttaa oppimista ja sosiaalisia päämääriä, ja näin ollen verkostoitumista vertaisten kanssa. Lapsi

saattaa myös oppia helpommin ymmärtämään, kenen kanssa ja miten luokassa kannattaa sosialisoida. Tämä on yksi Cappellan, Nealin ja Sahun (2012) tutkimuksessa selvinneistä seikoista, joka vaikuttaa oppilaiden verkostoitumiseen. Toinen luokan sisäisiin sosiaalisiin suhteisiin vaikuttava tekijä tutkimuksessa havaittiin olevan luokkakoko. Oppilaat muodostavat pienemmässä luokassa todennäköisemmin sosiaalisia suhteita suhteessa suurempaan osaan luokkakavereita kuin suuressa luokassa. Pienemmässä luokassa oppilaat pääsevät tutustumaan luokkakavereihinsa lähemmin, ja myös suhteiden tarkkailu on helpompaa. (Cappella, Neal & Sahu, 2012, s. 285-290.)

Lapsiryhmässä tapahtuu väistämättä vertailua ja jotkin lapset hyväksytään, toiset torjutaan (Salmivalli, 2006, s. 41; Neitola, 2011, s. 21). Näin jokaiselle lapselle kehittyy oma sosiaalinen status eli maine ja asema vertaisryhmässä. Sosiaalinen käyttäytyminen ja asema vaikuttavat toisiinsa vastavuoroisesti. Lapsen sosiaalinen status voi siis olla sekä syy että seuraus lapsen sosiaaliseen käyttäytymiseen. Joidenkin tutkimusten mukaan lapsen asema ryhmässä on yhteydessä mm. lapsen sosiaalisiin taitoihin (ks. esim. Denham & Holt, 1993), sisäisiin (esim. Rubin ym. 1998a) ja ulkoisiin ongelmiin (esim. Ladd & Kochenderfer-Ladd, 2002) sekä akateemiseen kyvykkyyteen (esim. Ladd, Birch & Buhs, 1999). Joitakin esitettyjä syitä lapsen asemalle ovat opettajan suhtautuminen lapseen, geneettiset ja biologiset syyt sekä samankaltaiseen seuraan hakeutuminen. (Neitola, 2011, s. 21.) Joissakin tutkimuksissa kaverivalintoja ennustivat parhaiten luonteenpiirteet ja käyttäytyminen (ks. Dopplinger, 2014). Shrumin, Cheekin ja Hunterin (1988) tutkimuksessa esikoululaisten kaverivalintoihin vaikuttivat ulkoiset samankaltaisuudet, kuten rotu. Hanishin, Martinin, Fabesin, Leonardin ja Herzogin (2005) havaitsema kaverivalintoihin vaikuttava seikka oli samanlainen käyttäytyminen. (Arbeau & Coplan, 2011, s. 147.)

Lapset, jotka eivät tule hyväksytyiksi vertaisryhmässään, joutuvat usein kiusaamisen kohteeksi. Søndergaardin (2014) mukaan kiusaamisen syiksi voi lukeutua kiusaajan arvottomuuden ja kuulumattomuuden tunne, jolloin kiusaamisella pönkitetään omaa asemaa luokassa. Kiusaaja ei halua joutua itse uhriksi, joten hän yrittää lisätä omaa turvallisuuden tunnettaan ja sosiaalista kuuluvuuttaan. Erityisesti poikien joukossa saattaa ilmetä ajatus siitä, että heikkous ei ole hyväksyttyä. Tällöin jollain tavalla heikko poika voi joutua kiusaamisen uhriksi. Kiusaamisesta kertomista vaikeuttaa edelleen se, että saa

”kielikellon” leiman. Lisäksi oppilaat tuntuvat pelkäävän, että asiat monimutkaistuvat liikaa vanhempien ja koulun henkilökunnan tullessa kuvioon mukaan. Yksi kertomatta jättämisen syy on myös oppilaiden tietoisuus siitä, etteivät vanhemmat ja opettaja tunnista todellisia kiusaajia. Näin ollen vääriä henkilöitä rangaistaan, ja kiusaaminen voi kertomisen seurauksesta pahentua. (Søndergaard, 2014, s. 361-362.)

Vertaistovereiden torjumalle tai kiusaamalle lapselle voi ilmetä masennusta, psyykkistä häiriökäyttäytymistä, terveysongelmia ja itsetuhoista käyttäytymistä. Kiusaaminen voi olla jatkuvaa verbaalista, fyysistä tai sosiaalista aggressiota yksilöä kohtaan, joka ei kykene puolustamaan itseään. Kiusaamisen uhriksi voi erityisen helposti joutua lapsi, jolla on jonkinlaisia ongelmia kotona. Tällaisia ongelmia ovat esimerkiksi vanhemman laiminlyönti lasta kohtaan sekä fyysinen, emotionaalinen tai seksuaalinen hyväksikäyttö. Tällaisia ongelmia kokevat lapset alistuvat helpommin asemaansa kiusaamisen uhreina, koska yrittävät säilyttää turvallisuuden tunteensa. Brownen & Finkelhorin (1986) tutkimuksessa ilmeni, että seksuaalisesti tai muutoin fyysisesti hyväksikäytetyt lapset ovat mahdollisesti voimattomia, omaavat heikon itseluottamuksen, eivät ole vakuuttavia eivätkä luota muihin ihmisiin. Tutkimuksissa on havaittu myös, että lapset, jotka eivät tunnista, ymmärrä tai osaa säädellä tunteitaan, saattavat käyttäytyä aggressiivisesti tai antisosiaalisesti sekä olla masentuneita ja hermostuneita. (Allen-Meares, Espelage, Grogan-Kaylor & Hong, 2011, s. 168-169.) Kuten olen jo aiemmin todennut, ovat tunteiden säätelyn taidot yhteydessä kaverisuhteiden laatuun.

Torjutuksi tuleminen on riski lapsen kehitykselle, ja voi johtaa tunne-elämän vaikeuksiin ja käyttäytymisongelmiin jopa aikuisikään asti. Usein torjutun lapsen oppiminen ja koulumotivaatio kärsivät. Torjutuksi tuleminen myös edesauttaa kiusaamisen kohteeksi joutumista. Mitä pidempikestoista kiusaaminen on, sitä vakavammalla seurauksella sillä on. Jo yhden hyvän kaverin olemassaolo voi kuitenkin ehkäistä kiusaamisen uhriksi joutumista. ”Bestis” on Salmivallin mukaan kuitenkin usein pikemminkin luksusta kuin välttämätön myönteisen kehityksen edistäjä. (Salmivalli, 2006, s. 41.)

Oppilaat luokittelevat vertaistoverinsa tiedostetusti tai tiedostamattomasti kategorioihin. Tähän vaikuttavat tunnereaktiot ja hyväksyntä koulun vertaisryhmässä. Coien ja Dodgen (1982) luoma sosiaalinen status määrittelee yksilön kuuluvaksi johonkin seuraavista ryhmistä sen mukaan, millaisia tuntemuksia he herättävät vertaisissaan: suosittu, torjuttu,

keskimääräisessä asemassa oleva, huomiotta jätetty tai ristiriitaisessa asemassa oleva. (Dopplinger, 2014, s. 480.) Sosiometrisen statuksen mittaaminen tapahtuu kyselylomakkeilla, jossa lasta pyydetään mainitsemaan luokkakavereista kolme, joista hän pitää eniten ja kolme, joista pitää vähiten. Mainintojen perusteella lapsi luokitellaan edellä mainitsemiini suositustyyppeihin. Siihen, miten lapsi sijoittuu sosiometrisessä statuksessa, vaikuttavat mm. sosiaalinen käytös, ikä, ulkonäkö, motoriset taidot, fyysiset poikkeavuudet ja liikunnallisuus. Ikäkaudesta ja vertaisryhmästä riippuu, mikä asia painottuu tehdessä tulkintoja toisesta. Tulkinnat puolestaan määrittävät sosiometristä statusta. (Salmivalli, 2005, s. 25-29.) Itävaltalaisessa Dopplingerin tutkimuksessa tulkintoja luokkakavereista tehtiin puolestaan käyttäytymisen ja luonteenpiirteiden perusteella (ks. Dopplinger, 2014). Sosiaalinen status on suhteellisen pysyvä ilmiö, ja se on yhteydessä lapsen käyttäytymiseen vuorovaikutuksessa, maineeseen vertaisryhmässä sekä vertaissuhteisiin. (Neitola, 2011, s. 21; Salmivalli, 2005, s. 26-31.) Suositun asemassa olevat lapset ovat yleensä ystävällisiä, luotettavia, yhteistyökykyisiä ja liikunnallisesti taitavia. (Neitola, 2011, s. 21). Kuitenkin myös aggressiivinen lapsi voi olla suosittu. (Neitola, 2011, s. 21; Salmivalli, 2005, s. 31.)

Kuinka oppilaat sitten määrittelevät kaverin? Eräässä itävaltalaisessa alakouluikäisiä koskevassa tutkimuksessa kaveri määriteltiin oppilaiden keskuudessa mm. siten, että kaverin kanssa on hauskaa, kaveri ei kiroile vaan on kohtelias, kaveri kutsuu mukaan leikkiin ja kaverilta voi lainata asioita. Sen sijaan oppilas, josta ei tykätty, määriteltiin seuraavanlaiseksi: ”on ilkeä ja joskus aggressiivinen ja joka ärsyttää minua.” 7-9-vuotiaat määrittelevät siis kaverisuhteen lähinnä tunnetiloilla, kuten ”hauska”, ”tylsä” tai ”ärsyttävä”. Myös jakaminen ja se, kuinka usein kaverin kanssa vietettiin aikaa, vaikutti kaverikäsitteeseen. Opettajan mielipide oppilaiden kaverisuhteista perustui lähinnä siihen, kenen kanssa opettaja näki oppilaan viettävän aikaansa välitunneilla mutta myös siihen, ketkä oppilaista olivat samankaltaisia. Tutkimuksessa huomattiin myös, että opettajan näkemyksen mukaan saksan kielessä ja matematiikassa huonosti menestyvät oppilaat olivat vähiten ”vihattuja”. Akateemisella suoriutumisella ei kuitenkaan ollut tämän tutkimuksen valossa juurikaan merkitystä kaverisuhteita valitessa. Tässä tutkimuksessa havaittiin, että kavereita valitessa oppilaat eivät siis katso toisen sosiaalisia, kognitiivisia, kulttuurisia tai fyysisiä ominaisuuksia, vaan valintoihin vaikuttavat luonteenpiirteet ja havainnoitu käyttäytyminen. (Dopplinger, 2014, s. 481-485.) Tämän asian suhteen on olemassa kuitenkin kulttuurisia eroja. Kuten edellä mainitsin, joissakin tutkimuksissa

kaverivalintaan vaikuttavat nimittäin juuri sosiaaliset, kognitiiviset ja kulttuuriset nimittäjät sekä fyysiset ominaisuudet (ks. Salmivalli, 2005, s. 25-33).

Mitä kaverisuhteet ja hyväksyntä sitten tarjoavat lapselle? Jo kohtalainen toverisuosio eli hyväksynnän määrä suojaa lasta yksinäisyydeltä, kiusatuksi joutumiselta ja se takaa sosiaalisten taitojen kehittymisen. (Salmivalli, 2005, s. 33.) Suosion ja ystävyysyden olemassaolo auttavat lasta ajattelemaan itsestään positiivisemmin, ne parantavat akateemista suoriutumista sekä vähentävät yksinäisyyttä. (Neitola, 2011, s. 22.) Oppilaiden keskuudessa esiintyy kuitenkin erilaista hyväksyntää. Vaikka joku lapsi olisikin suosittu muiden oppilaiden keskuudessa, ei se välttämättä tarkoita sitä, että tällä olisi kavereita. Kaverisuhteet ja sosiaalinen status tulee erottaa toisistaan, sillä ne ovat käsitteellisesti ja laadullisesti eri asioita. Ne ovat myös kokemuksellisesti hyvin erilaisia. Sosiaalinen status määrittää sitä, millaisessa asemassa oppilas on luokassaan eli kuinka suosittu hän on. Suositun maine ei takaa vastavuoroisia ystävyysuhteita, mutta helpottaa sellaisten solmimista. (Neitola, 2011, s. 21; Salmivalli, 2005, s. 38.)

Syvin ja antoisin kaverisuhde on ystävyysuhde, johon kuuluu molemminpuolinen pitäminen toisesta sekä tasavertaisuus, sitoutuneisuus ja vastavuoroisuus. Ystävyys on kahden lapsen välinen ilmiö, ja se tarjoaa lapsille molemminpuolista läheisyyttä, uskoutumista, vastavuoroisia positiivisia tunteita, virikkeitä, emotionaalista tukea ja apua, hauskanpitoa, luottamuksen tunteen saavuttamista ja sosiaalisen kompetenssin kehitystä. Jo yksi positiivinen ystäväsuhte voi suojella lasta torjutuksi ja kiusatuksi joutumiselta sekä negatiivisilta emotionaalisilta kokemuksilta. Ystävällä on siis erityinen merkitys lapsen sosiaalisten ja emotionaalisten valmiuksien kehittymiselle. Ystävyysuhde on myös kognitiivinen voimavara ja luo pohjaa itsearvostuksen syntymiselle. Sekä hyväksytyksi tuleminen että vastavuoroisten ystävyysuhteiden olemassaolo vaikuttavat lapsen sosioemotionaaliseen kehitykseen. Ne edesauttavat myönteisen minäkuvan rakentumista, akateemista suoriutumista sekä vähentävät yksinäisyyden kokemuksia. (Neitola, 2011, s. 21-22; Salmivalli, 2005, s. 36-39.) Ystävyys koetaan erilaiseksi eri-ikäisenä, ja siitä saadaan erilaista hyötyä eri ikäkausina. Myös sukupuoli määrittää koettua ystävyyttä. Eräässä tutkimuksessa (Kankaanranta, 1998) esimurrosikäiset tytöt kokivat ystävyysuhteissa enemmän läheisyyttä kuin pojat, lojaalisuus painottui tyttöillä tärkeämpänä kuin pojilla ja tytöt olivat riippuvaisempia toisistaan kuin pojat. (Salmivalli,

2005, s. 37.) Riikka Korkiamäen 13-16-vuotiaiden nuorten ikäoverisuhteita tutkivassa tutkimuksessa nuoret kokivat kaverisuhteet myönteisiksi ja voimaa antaviksi erityisesti emotionaalisen tuen osalta (Korkiamäki, 2011, s. 123).

Ystävyysuhteilta voidaan parhaimmillaan saada paljon irti, mikäli ystäväseura ei ole antisosiaalista. Arvioidessa ystävyysuhteiden vaikutuksia merkittävää on huomata ystävän sosiaalinen pätevyys tai vastavuoroisesti mahdollinen antisosiaalisuus. Myös läheisyyden ja myönteisten kokemusten mahdollisuus sekä ystävien välinen tasa-arvoisuus tai vastavuoroisesti toisen vallankäyttö ovat huomioitavia asioita. Tutkimuksissa ystävältä vähän tukea, apua, läheisyyttä ja myönteisiä kokemuksia saaneet lapset kokivat itsensä yksinäisemmiksi kuin sellaiset, joille noita asioita on ystävän saralta suotu. (Salmivalli, 2005, s. 40-41.) Mitä tulee negatiivisiin vertaissuhteisiin, antisosiaalisessa seurassa lapsi kehittää negatiivista käytöstään ja kielteiset vuorovaikutusmallit tekevät tilaa lasten toiminnassa. Ystävyysuhteita voi vahvistaa yhteinen sääntöjen rikkominen. Tällaiset ystävyysuhteet saattavat aiheuttaa häiriköivää käytöstä ja johtaa jopa rikollisuuteen. Kaikki tällainen toiminta voi johtaa syrjäytymiseen ja ulkopuolisuuteen vertaisryhmässä, mikä puolestaan vähentää oppimismahdollisuuksia, sosiaalisen vuorovaikutuksen rakentumista sekä yleistä hyvinvointia. (Neitola, 2011, s. 22-25.)

Minkälaisia vaikutuksia kaverisuhteiden puuttumisella voi olla lapselle pidemmällä tähtäimellä? Grills-Taquechelin, Nortonin ja Ollendickin (2010) tutkimuksessa havaittiin, että sosiaalinen hyväksyntä ennustaa lapsen ahdistuneisuutta siirryttäessä alakoulusta yläkouluun. Opettajat raportoivat eniten sosiaalisia ongelmia käyttäytymishäiriöisillä lapsilla. Tämä saattaa kuitenkin johtua siitä, että opettajien on kenties helpompaa observoida julkista ja maineellista vertaisten syrjintää. Julkinen syrjintä voi olla fyysistä aggressiivisuutta tai sanallisia loukkauksia, maineellinen huhupuheiden levittämistä. Tällainen toiminta on kenties näkyvämpää siinä missä tunneongelmaisten lasten sosiaaliset ongelmat esiintyvät mahdollisesti piilevämpänä. (Ekornås, Heimann, Tjus, Heyerdahl & Lundervold, 2011, s. 579.) Parkerin & Asherin (1987) tutkimuksessa torjutuksi tulemisen kanssa löytyi yhteneväisyyksiä myöhemmän elämän kannalta kouluvaikeuksiin, tunne-elämän ongelmiin ja käyttäytymisen ongelmiin liittyen. Kouluvaikeuksiin kuuluvat luokalle jääminen, poissaolot ja jopa koulun keskeyttäminen. Tunne-elämän ongelmia ovat esimerkiksi yksinäisyys, masentuneisuus sekä huono itsetunto ja käyttäytymisen ongelmia aggressiivisuus, vetäytyminen sosiaalisista suhteista sekä jopa rikollisuus. Näihin

vaikeuksiin joutumista selittää osaltaan se, että torjuttu lapsi ajautuu antisosiaaliseen porukkaan, jossa esimerkiksi koulumenestystä ei pidetä tärkeänä. Tunne-elämän ongelmiin ajaututaan herkimmin silloin, kun torjuttua lasta lisäksi kiusataan. (Salmivalli, 2005, s. 43-44.)

### **3.2 Opettaja oppilaan sosiaalisten suhteiden tukijana**

Vielä 1960-luvulla koulun ja opettajan päätehtävä oli lisätä oppilaiden tiedollista osaamista. Nykyisin kyse on kuitenkin enemmän sosiaalisista päämääristä kuin tiedon keräämisestä, ja tässä prosessissa vertaisryhmä on tärkeässä roolissa. (Dopplinger, 2014, s. 480.) Vertaisryhmässä lapsi saa osakseen hyväksyntää, hänen perustarpeensa ryhmään kuulumisesta täyttyy, ja lapsen status määräytyy vertaisryhmässä. Nämä asiat linkittyvät tiiviisti lapsen akateemiseen suoriutumiseen ja motivaatioon. (Audley-Piotrowski, Singer & Patterson, 2015, s. 192-193.) Ottaen huomioon vertaissuhteiden merkityksen lapsen elämälle on tarpeen miettiä, kuinka niitä voitaisiin tukea. Opettaja kuuluu olennaiseksi osaksi alakouluikäisen lapsen elämää, sillä lapsi viettää päivästänsä suuren osan koulussa. Sosiaalisten suhteiden syntyyn ei kuitenkaan riitä, että lapsi altistuu suurelle määrälle vertaisia, vaan ohjaavan aikuisen eli koulukontekstissa opettajan on löydettävä keinoja tukea oppilaiden välisiä vertaissuhteita. (Hartle & Kemple, 1997, s. 139-140.)

Kuinka opettaja voi omalla toiminnallaan vaikuttaa lasten välisiin vuorovaikutustilanteisiin ja vertaissuhteiden solmimiseen? Opettajan on luotava luokkaan optimaalinen oppimisympäristö, jossa positiivisten vertaissuhteiden synty on mahdollista. Jotta opettaja voi luoda ja säilyttää tällaisen oppimisympäristön luokassaan, tulee hänen ymmärtää psykologiset perusteet lasten vertaissuhteiden taustalla ja pystyä huomioimaan ne luokkansa toimintakulttuurissa. Audley-Piotrowskin, Singerin ja Pattersonin (2015) artikkelissa puhutaan opettajan tahattomasta vaikutuksesta lasten vertaissuhteisiin. Vaikka opettajat yleisesti tunnistavat luokan oppilaiden väliset suhteet, eivät he välttämättä ymmärrä kaikkea suhteiden taustalla. Ahnin, Rodkinin ja Gestin (2013) luokkasuhteita hahmottavassa tutkimuksessa huomattiin, että opettajan ja oppilaiden näkemykset luokan oppilaiden välisistä suhteista osuivat yhteen vain 7,3 %:n osalta. Yksimielisyyttä näkemyksissä löytyi luokan kiusatuksi joutumisen uhreista, mutta kiusaajien kohdalla näkemykset erosivat. (Audley-Piotrowski, Singer & Patterson, 2015, s. 192-193.)



Luokan sosiaalisten suhteiden kannalta merkittävää on opettajan tietoisuus todellisista kiusatuista ja kiusaajista. Mikäli opettaja ei tiedosta luokan kiusaamisen uhreja ja kiusaajia, voi hän esimerkiksi vahingossa asettaa uhrin samaan ryhmätyöhön kiusaajan kanssa. Luokan vertaissuhteiden laadun tiedostamisella minimoidaan mahdolliset konfliktit ja uhrin negatiiviset emotionaaliset tuntemukset sekä luodaan positiivista vertaisvuorovaikutusta. Käytännössä opettajan on suunniteltava istumajärjestys sekä parityöt ja ryhmätyöt luokan vertaissuhteiden laatu huomioon ottaen. Luokan sosiaalisen dynamiikan hahmottaminen ja ymmärtäminen onkin yksi seikka, joka parantaisi oppilaiden sosiaalisia suhteita. Opettajan tulisi pystyä pohtimaan vertaissuhteita oppilaiden näkökulmasta ja näin ollen tunnistaa lapset, jotka ovat muiden oppilaiden silmissä kiusaajia tai uhreja. Tällainen opettajan toiminta auttaa tukemaan jokaisen oppilaan akateemista suoriutumista ja sosiaalista sopeutumista. (Audley-Piotrowski, Singer & Patterson, 2015, s. 193-194.)

Myös Cappella, Neal ja Sahu (2012) ovat tutkineet opettajien ja oppilaiden näkemyksiä luokan sosiaalisista suhteista. Myös heidän mukaansa oppilaiden sosiaalisten suhteiden syntyyn vaikuttavat opettajan käytänteet. Yksi heidän antamistaan neuvoista opettajalle luokan sosiaalisten suhteiden rakentamiseen ja ylläpitämiseen on istumajärjestyksen suunnittelu asettelemalla oppilaat niin, että sekä opettajan että oppilaiden on helpompi havainnoida ja hahmottaa suhteita. Toiseksi, opettajan käytäntötavat ja sosiaalisten kompetenssien painottaminen luokkatilanteissa ja opetuksen sisällössä vaikuttavat myös sosiaalisten suhteiden muodostumiseen. Tällaiset käytänteet voivat vaikuttaa positiivisesti oppilaiden muodostamien suhteiden pysyvyyteen sekä suhteiden tarkkailuun. (Cappella, Neal & Sahu, 2012, s. 290.) Lisäksi lapset todennäköisemmin muodostavat kaverisuhteen vierustoverinsa kanssa ja pitävät vierustoveristaan enemmän kuin sellaisista, joiden kanssa eivät saa niin usein kontaktia. Tutkimukset ovat osoittaneet, että jopa oppilaat, jotka eivät alun perin pitäneet toisistaan, mutta jotka joutuivat istumaan vierekkäin, alkoivat nähdä toisissaan positiivisia puolia ja jopa muodostivat kaverisuhteita. Lisäksi istumajärjestyksen huolellinen suunnittelu lisää vertaissuhdeverkoston tiheyttä. (Audley-Piotrowski, Singer & Patterson, 2015, s. 195-196.)

Opettaja vaikuttaa luokan sosiaaliseen dynamiikkaan epäsuorasti yleisten luokahuonekäytäntöjen kautta sekä suoraan sosiaaliseen verkostoon vaikuttamalla. (Gest & Rodkin, 2011, s. 288.) Vaikka opettajan tarkoitus olisi luoda luokkaansa positiivinen

ilmapiiri, saattavat opettajan käytänteet aikaansaada päinvastaisen vaikutuksen. Audley-Piotrowski, Singer ja Patterson (2012) nostavat esiin kaksi tärkeää seikkaa opettajan toimintatavoista, jotka luovat negatiivista ilmapiiriä. Nämä asiat ovat oppilaan kielteisen käyttäytymisen rankaiseminen sekä ylimääräisen henkisen tuen antaminen valikoiduille oppilaille. Ongelmallista kielteisen käyttäytymisen rankaisemisessa on se, että tämän käytänteen kautta oppilaat oppivat, kuinka ei saa käyttäytyä sen sijaan että oppisivat, kuinka tulee käyttäytyä. Lisäksi jatkuvasti käytöksestään rangaistu oppilas saa negatiivisen maineen luokkatovereidensa keskuudessa, mikä ei lisää positiivista vuorovaikutusta. Ongelman ratkaisu ei kuitenkaan ole negatiivisen käytöksen rankaisemisen kitkeminen kokonaan pois, mutta sitä on tehtävä harkiten. Sen sijaan prososiaalisen käytöksen palkitseminen lisää positiivista käytöstä ja vähentää mm. aggressiivisen käytöksen ilmenemistä. Lisäksi opettajan myönteinen palaute parantaa oppilaan vertaisarviointeja. Oppilaan julkinen kehuminen positiivisesta vuorovaikutuksesta saattaa myös rohkaista muita oppilaita lähestymään käyttäytymisongelmaisia oppilaita ja auttaa muuttamaan näiden negatiivista mainetta positiivisemmaksi. (Audley-Piotrowski, Singer & Patterson, 2015, s. 194.)

Cappellan, Nealin ja Sahun (2012) tutkimuksessa ilmeni myös tunneilmapiirin vaikutus toverisuhteisiin. Positiivinen tunneilmapiiri tarkoittaa sitä, että tilassa (tässä tapauksessa koululuokassa) vallitsee toisia kunnioittava, lämmin ja turvallinen tunnelma. (Cappella, Neal & Sahu, 2012, s. 290.) Myös Hartle & Kemple (1997) painottavat samaa asiaa. Kun lapset tuntevat olevansa turvassa ja arvostettuja, voivat he kiinnittää enemmän huomiota vertaisiinsa. Sitä vastoin opettajaa tai vertaistoveriaan säikähtänyt lapsi käyttää energiansa itsensä suojeluun. (Hartle & Kemple, 1997, s. 140.) Gronlundin (1959) mukaan turvallisuuden tunteen vallitessa oppilaat pystyvät keskittymään ryhmätehtäviin paremmin, kun henkisiä konflikteja ei synny. (Gest & Rodkin, 2011, s. 290). Ahosen ym. mukaan opettajan emotionaalinen tuki, lämminhenkinen vuorovaikutus sekä oppilaiden yksilöllisten tarpeiden ja piirteiden huomioiminen – siis kaiken kaikkiaan turvallinen ilmapiiri - vaikuttaa positiivisesti oppilaiden motivaatioon. (Ahonen et al., 2014, s. 107.) Tutkimukset ovat osoittaneet, että raportoitu ja havainnoitu tunneilmapiiri ennustaa lasten sosiaalista kompetenssia vuoden mittaan. Henkinen tuki on osa tunneilmapiiriä. Siihen kuuluu opettajan herkkyys oppilaiden tarpeiden huomioimiselle, kovan kurin ja negatiivisuuden poiskitkeminen sekä kunnioitus ja nautinnollisuus. On osoitettu, että nämä

tekijät yhdessä ennustavat lapsen sosiaalis-emotionaalista kompetenssia. (Cappella, Neal & Sahu, 2012, s. 290.)

Opettajan tarjoama henkinen tuki on erittäin tärkeä seikka oppilaiden sosiaalisten suhteiden tukemisessa. Opettajan on oltava herkkä oppilaiden tarpeille ja ymmärtää heitä. (Audley-Piotrowski, Singer & Patterson, 2015, s. 194; Hartle & Kemple, 1997, s. 139-140.) Ahosen ym. neuvoja opettajan henkisestä tuesta on lasten itsenäisyyden ja pätevyyden tukeminen sekä suorituskeskeisyyden välttäminen. (Ahonen et al., 2014, s. 107.) Ylimääräisen henkisen tuen osoittaminen esimerkiksi oppimisvaikeuksista kärsivälle oppilaalle voi kuitenkin vahvistaa tai luoda hierarkkisia vertaisryhmän sosiaalisia verkostoja. On nimittäin olemassa kahdentyyppisiä luokan sosiaalisia verkostoja, tasa-arvoisia ja hierarkkisia. Nimensä mukaisesti tasa-arvoisessa verkostossa oppilaat ovat tasa-arvoisia. Tällaisessa luokassa on oppilaiden keskuudessa raportoitu olevan korkea osallisuus ja yhteisöllisyys. Tasa-arvoisen luokan opettaja on henkisesti vastuullinen ja huomioi jokaisen oppilaan yksilöllisesti. Lisäksi luokassa, jossa opettaja huolehtii emotionaalisesta tuesta, on oppilaiden keskuudessa enemmän vastavuoroisia ystävyys-suhteita, oppilaiden sosiaalinen kompetenssi kasvaa opiskeluvuoden mittaan eivätkä oppilaat jätä uhreiksi joutuneita lapsia huomiotta samassa määrin kuin hierarkkisessa luokkaverkostossa. Oppilaiden tasavertainen tukeminen mahdollistaa kaikille tasavertaiset sosiaaliset suhteet. Hierarkkisessa verkostossa oppilaat puolestaan eivät ole tasa-arvossa, vaan jotkut ovat suosittuja, toiset eivät. Tällaisessa luokassa kiusaamisluvut ovat korkeammat. (Audley-Piotrowski, Singer & Patterson, 2015, s. 194-195.)

Käytännössä henkinen tuki voi olla esimerkiksi oppilaiden mielipiteiden huomioonottamista istumajärjestelyissä. Opettaja voi pyytää oppilaita nimeämään kolme oppilasta, keiden kanssa he istuisivat mieluiten. Näin opettaja saa selville, kuka tai ketkä oppilaat ovat vaarassa jäädä luokan sosiaalisten suhteiden ulkopuolelle ja hän voi sijoittaa tällaiset oppilaat luokkatilan keskelle. Kun opettaja ottaa oppilaiden toiveet istumajärjestyksestä huomioon, oppilaat raportoivat useammin läheisemmät välit opettajansa kanssa. Audley-Piotrowski ym. kuitenkin kirjoittavat myös, että istumajärjestykset tulisi suunnitella niin, että lapset altistuvat henkilöille, joita eivät ennestään tunne. Näin myös sosiaalisesti eriytyneet lapset pääsevät paremmin luokan suhdeverkostoon mukaan. Opettaja voi myös kysellä oppilailta luokan välisistä suhteista, mikä auttaa hahmottamaan luokan suhdeverkostoja paremmin. Tämä edesauttaa opettajan mahdollisuuksia tukea oppilaiden sosiaalisia suhteita. Luokkatilan fyysinen järjestely voi

auttaa positiivisesti muodostamaan vertaissuhteita lasten välillä, vähentää erimielisyyksiä sekä lisätä tasa-arvoisia luokan verkostoja. Istumajärjestyksen lisäksi luokan sosiaalisia suhteita edesauttavat vertaisten parissa tehdyt ryhmätyöt ja heidän välillään käydyt keskustelut. (Audley-Piotrowski, Singer & Patterson, 2015, s. 196.)

Yksi käytännön esimerkeistä opettajan tuesta oppilaiden välisissä suhteissa on myös opettajan puuttuminen luokan vertaissuhteisiin. Tämä tulisi kuitenkin tehdä tavalla, jolla yksikään oppilas ei erottuisi joukosta negatiivisesti esimerkiksi opettajan maininnalla siitä, että tämä pitäisi ottaa leikkiin mukaan. Opettajan olisi syytä keskittää henkinen tuki koko luokalle ja korostaa luokan positiivisia käyttäytymismalleja. (Audley-Piotrowski, Singer & Patterson, 2015, s. 197; Hartle & Kemple, 1997, s. 140-144.) Lisäksi opettajalla on koulussa tukenaan sosiaalialan ammattilaisia, jotka auttavat oppilaita esimerkiksi puutteellisten sosiaalisten taitojen hankinnassa (Audley-Piotrowski, Singer & Patterson, 2015, s. 195). Hartlen & Kemplen (1997) neuvoja opettajalle on oppilaiden nimien käyttäminen sekä oppilaiden yhteisistä ja eriävistä mielenkiinnonkohteista, kyvyistä ja kokemuksista puhuminen. Avoin puhuminen näistä asioista auttaa oppilaita tuntemaan toisensa paremmin sekä tunnistamaan samankaltaisuudet ja yhteiset mielenkiinnonkohteet. (Hartle & Kemple, 1997, s. 140). Cappellan, Nealin ja Sahun (2012) mukaan oppilaiden mielipiteiden ja näkökulmien huomioon ottaminen saattaa auttaa heitä ilmaisemaan mielenkiinnonkohteitaan ja näkökulmiaan selvemmin. Lisäksi sosiaalisen oppimisen teorian (Bandura, 1977) mukaan luokassa, jossa opettaja ja oppilaat näyttävät nautintonsa ja kunnioituksensa vuorovaikutustilanteissa, saattavat oppilaat oppia taitavammiksi sosiaalisesti ja emotionaalisesti. (Cappella, Neal & Sahu, 2012, s. 290-291.)

Konkreettisena käytännön esimerkkinä opettajan puuttumisesta luokan sosiaalisiin suhteisiin Hartle & Kemple (1997) tarjoavat tilanteen, jossa opettaja vastaa ja keskustelee avoimesti oppilaiden kysymyksistä ja huolenaiheista liittyen lapseen, jolla on jonkinasteinen vamma. Keskustelu auttaa lapsen luokkakavereita ymmärtämään lapsen vammaa ja hyväksymään hänet. (Hartle & Kemple, 1997, s. 140.) Ujon tai aran oppilaan torjutuksi tulemistä voi myös välttää puhumalla avoimesti erilaisuudesta ja siitä, että jokainen on hyväksyttävä sellaisena kuin hän on. (Salmivalli, 2006, s. 41-42.) Kaiken kaikkiaan opettaja, joka on hyvin organisoitunut, tarjoaa oppilailleen ohjeellista ja henkistä tukea sekä vastaa oppilaiden tarpeisiin, edistää terveiden vertaissuhteiden syntyä luokassa. Tärkeää on rakentaa positiivinen oppimisympäristö, jossa jokaisen on turvallista olla ja

luoda sosiaalisia suhteita. (Audley-Piotrowski, Singer & Patterson, 2015, s. 197; Hartle & Kemple, 1997, s. 139-145.)

#### 4 Pohdinta

Tutkielmassani selvisi, että alakouluikäinen lapsi muodostaa monenlaisia kaverisuhteita koulussa. Oppilaiden välille voi muodostua joko kaverisuhteita tai syvempiä, vastavuoroisia ystävyysuhteita. Jotkut lapset eivät koe kaveri- tai ystäväsuhteita ollenkaan, vaan he joutuvat torjutuiksi ja usein kiusatuiksi. Tällöin lapselle saattaa ilmaantua masennusta, itsetuhoisuutta ja hänen itseluottamuksensa voi kärsiä. Hän ei myöskään opi sosiaalisen käyttäytymisen sääntöjä samassa määrin kuin vertaisensa. Antisosiaalinen käytös voi olla sekä syy että seuraus lapsen kaverisuhteiden määrään ja laatuun. Myös lasten väliset vihasuhteet ovat mahdollisia – näistä löysin ikävä kyllä vain maininnan, en kunnollista tutkimustietoa. Jotkut ystävyysuhteet saattavat myös vaikuttaa lapsen kehitykseen negatiivisesti.

Tutkielmassani selvisi myös, että erilaisilta suhteilta saadaan erilaisia asioita irti eri ikäkausina. Positiivisten vertaissuhteiden tehtäviä ovat ennen kaikkea hyväksynnän saavuttaminen, oman paikan löytäminen, sosiaalisten taitojen oppiminen, turvallisuuden tunteen saavuttaminen ja itsetunnon parantaminen. Laadukkaalta ystävyysuhteelta saadaan tukea ja turvaa ja ystävyysuhteet voi auttaa parantamaan akateemista suoriutumista ja motivaatiota. Erityisesti yläkoulussa painottuu ystävyysuhteiden emotionaalinen tuki.

Lapset voivat muodostaa myös negatiivisia ystävyysuhteita. Antisosiaaliset kaverukset saattavat ajautua samaan seuraan, sillä usein ihmiset hakeutuvat samankaltaiseen seuraan kaveria etsiessä. Antisosiaalisessa porukassa ystävykset kehittävät ja vahvistavat negatiivisia käyttäytymismalleja. He voivat käyttäytyä luokassa häiriköivästi ja ajautua jopa rikollisuuteen. Nuoruudessa huumeet ja alkoholi voivat astua kuvaan.

Sivusin tutkielmassani myös lasten kaverivalintojen syitä, ja ne vaihtelivat hieman tutkimuksesta riippuen. Eri maissa tehdyissä tutkimuksissa vaihtelivat syyt opettajan suhtautumisesta lapseen, lapsen geneettisistä, sosiaalisista ja biologisista syistä, samankaltaiseen seuraan hakeutumisesta, luonteenpiirteistä, rodusta ja käyttäytymisestä. Tutkielmassani nousi erityisesti esiin lämpimän ja turvallisen tunneilmapiirin olemassaolo lasten turvallisuuden tunteen ja sosiaalisten vertaissuhteiden synnyn taustalla.

Monissa löytämissäni tutkimuksissa nostettiin esiin Coien & Dodgen (1982) luoma sosiometrinen status, joka on oppilaan sosiaalisen aseman mittaamiseen yleisesti käytetty

mittari. Sen avulla saadaan selville luokan vastavuoroiset ystävät sekä se, kuinka hyväksytyt oppilaat on luokkatovereidensa keskuudessa. On havaittu, että usein opettaja ei hahmota luokkansa suhteita oikein, ja näin ollen opettajan tieto kiusatuista ja kiusaajista on väärä. Sosiometrisen statuksen avulla pystytään kuitenkin selvittämään, kuka on vaarassa jäädä sosiaalisten suhteiden ulkopuolelle. Näin ollen opettaja voi aloittaa tarvittavat toimenpiteet sen ehkäisemiseksi.

Tutkielmassa ilmeni, että opettaja pystyy monin tavoin vaikuttamaan oppilaiden sosiaalisten suhteiden syntyyn. Positiivinen tunneilmapiiri edistää emotionaalista hyvinvointia ja vähentää väkivaltaa. Turvattomuuden tunne koulussa voi vaikuttaa oppilaiden akateemiseen, sosio-emotionaaliseen ja fyysiseen hyvinvointiin sekä käyttäytymiseen, ja olla yhteydessä alentuneeseen itsetuntoon sekä masennukseen. Yläasteikäisillä turvattomuuden tunne vaikuttaa myös lisääntyvästi oppilaiden tupakointiin, alkoholin ja huumeiden käyttöön, rikollisuuteen sekä aggressiiviseen käytökseen.

Tutkielmani perusteella voin todeta, että tulevassa työssäni toimin tärkeässä roolissa oppilaiden hyvinvoinnin ja vertaissuhteiden tukijana. Olen saanut tutkielmani avulla selville seikkoja, jotka auttavat minua tulevassa työssäni. Mikäli luokan ilmapiiri pystytään pitämään positiivisena, ja opettajan ja oppilaan välinen positiivinen vuorovaikutus mahdollistuu, voivat nämä tekijät edesauttaa lapsia sopeutumaan luokkaan paremmin. Tämä ehkäisee lasten torjutuksi ja kiusatuksi tulemistä vertaisryhmässään. Ketään ei saa syrjiä millään perusteella, kuten jo yhdenvertaisuuslaissa todetaan. Opettajan tukemisen keinoiksi paljastuivat luokan positiivisen ilmapiirin lisäksi avoin keskustelu, oppilaiden mielenkiinnonkohteiden ja näkökulmien huomioonottaminen, luokan todellisten kiusaajien ja kiusaamisen uhrien tiedostaminen, positiivisten käyttäytymismallien korostaminen sekä henkisen tuen tarjoaminen tasapuolisesti kaikille oppilaille. Changin (2003) tutkimuksessa selvisi, että opettajan ollessa lämmin ja välittävä, lapset eivät yhtä suuressa määrin syrjineet aggressiivisiä luokkatovereitaan kuin tilanteessa, jossa opettajalla oli negatiiviset uskomukset aggressiivisuudesta. Myös opettajan uskomukset siis vaikuttavat oppilaiden käytökseen. Mielestäni tutkielmani perusteella voidaan todeta vertaisten olevan merkittävä osa lapsen ja nuoren elämää monella elämän eri osa-alueella. Koska vertaisilla on suuri merkitys lapsen elämässä, tulisi mielestäni opettajien tietoisuutta sosiaalisten suhteiden merkityksestä ja tukemisen keinoista lisätä.

Tutkielmani luotettavuuteen vaikuttavat mm. käyttämieni tutkimusten toteuttamisvuosi ja paikka sekä tutkimuksen näkökulma. Mikäli jokin tutkielmassani esiintyvä tutkimus on toteutettu jossain tietyssä osassa Suomea tai ulkomailla, se ei välttämättä ole sovellettavissa yleisesti. Samoin tietynä aikana tehdyt tutkimukset eivät välttämättä päde enää nykypäivänä – riippuen ajanjaksosta ja tutkittavasta ilmiöstä. Esimerkiksi esittelemässäni itävaltalaisessa tutkimuksessa kaverivalintojen syyt olivat aivan toiset kuin muiden tutkimusten valossa. Vaikuttaisi siltä, että toiset lapset ovat toverivalinnoissaan pinnallisempia kuin toiset – jotkut painottivat liikunnallisuutta, ikää, ulkonäköä, motorisia taitoja sekä fyysisiä poikkeavuuksia kaverivalinnoissa. Sen sijaan esimerkiksi itävaltalaiset lapset nimesivät käyttäytymisen ja luonteenpiirteiden vaikuttavan kaverivalintoihin. Toisissa tutkimuksissa painottuivat ulkoiset samankaltaisuudet, kuten rotu.

Luotettavuuteen vaikuttaa myös tutkimustiedon suuri määrä. Tutkimuksia aiheeseen liittyen löytyi todella paljon, enkä millään pystynyt ottamaan jokaista löytämäni tutkimusta omaan tutkielmaani mukaan. Tutkimusten tulokset vaihtelivat hieman, joten oma tutkielmani on vain pieni katsaus lasten monisyisiin kaverisuhteisiin ja siihen, kuinka opettaja pystyy niitä tukemaan. Opettajan tukemisen keinojen käytännön soveltamisesta ei ollut myöskään tietoa, tutkijat olivat vain esittäneet mahdollisia tukemisen mahdollisuuksia.

Eettisyyteen tulee kiinnittää erityistä huomiota ihmisiä – etenkin lapsia – tutkittaessa. Eettisiä kysymyksiä työssäni ovat käytännön sovellutuksiin liittyen opettajan tukemisen keinot oppilaiden vuorovaikutussuhteiden tukemiseksi. Mainitsin sosiaalisten suhteiden tukemiseksi avoimen puhumisen erilaisuudesta, mutta jokainen lapsi ei välttämättä halua puhua avoimesti erilaisuudestaan, kuten ulkoisista tai sisäisistä vammoista. Myös erilaisen kulttuurin esiin tuominen ei välttämättä ole eri kulttuureissa suvaittua. Opettajan on harkittava tarkkaan, kuinka tukemisen keinot ovat sovellettavissa hänen omaan luokkahuoneeseensa. Jokainen oppilas on kuitenkin yksilö. Lisäksi opettajan kysely oppilailta luokan kiusaajista ja kiusatuista voi lisätä jonkun oppilaan negatiivista leimaa ja kiusaamista. Opettajien ammattijärjestön (OAJ) sivuilla opettajan eettisesti huomioitaviksi seikoiksi mainitaan oppilaan yksityisyyden ja persoonan hienotunteinen käsittely sekä oppilaan lähtökohtien, ajattelun ja mielipiteiden ymmärrys. (OAJ.) Näitä täytyy kunnioittaa opetusta suunniteltaessa. Lisäksi käyttäessäni tutkielmassani käsitteitä rotu ja vamma, en



halua lokeroida ketään näiden ominaisuuksien perusteella erilaisiksi enkä aiheuttaa kenellekään mielipahaa sanavalinnoillani. Korostan vain jokaisen yksilön erilaisuutta.

Kandidaatintyön tekeminen oli minulle ensimmäinen tutkielmani, joten sen periaatteiden ja kriteerien ymmärtäminen oli alussa kovin vaikeaa. Syyslukukaudella en saanut oikeastaan mitään muuta aikaseksi kuin tutkimussuunnitelmani, joka piti valmistella Kvalitatiivista tutkimuskurssia varten. Kyseinen kurssi sekoitti päätäni vielä enemmän, sillä tutkimussuunnitelman tekeminen painottui pro gradu –työtä varten. Tutkimussuunnitelman lisäksi sain syksyllä kuitenkin kerättyä paljon lähteitä tutkielmaani varten. Alkuvuodesta 2016 pääsin paremmin kiinni tutkielman tekemiseen, ja loppujen lopuksi se valmistuikin suhteellisen nopeasti.

Teen mahdollisesti jatkotutkimuksen kandidaatin tutkielmastani pro gradu -tutkielman muodossa. Haluaisin ottaa selvää, miten ja missä määrin vuorovaikutussuhteet vaikuttavat oppilaiden koulumenestykseen ja hyvinvointiin, ja mihin muihin elämän osa-alueisiin nämä suhteet vaikuttavat. Vaikutusten kauaskantoisuus kiinnostaa minua myös. Toinen jatkotutkimuksen mahdollisuus on tutkia syvemmin, kuinka opettaja pystyy vaikuttamaan luokan vuorovaikutussuhteisiin ja kuinka valmiita opettajat yleisesti ovat näkemään vaivaa eheän ja terveen vuorovaikutusilmapiirin rakentamiseksi luokkaansa. Yksi jatkotutkimusmahdollisuuksista pro gradu -tutkielmaan on myös se, millä tavoin opettajat kertovat rakentavansa luokan vuorovaikutusta ja kuinka oppilaiden näkemykset eroavat opettajien näkemyksestä.

## 5 Lähteet

Ahonen, T., Nurmi, J-E., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila, R. (2014). Ihmisen psykologinen kehitys. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Arbeau, K. A. & Coplan, R. J. (2011). Peer Interactions and Play in Early Childhood. Teoksessa Rubin, K. H., Bukowski, W. M. & Laursen, B. (toim.) Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups. New York: Guilford Press, s. 143-161

Allen-Meares, P., Espelage, D., Grogan-Kaylor, A. & Hong, J. (2012). Identifying Potential Mediators and Moderators of the Association Between Child Maltreatment and Bullying Perpetration and Victimization in School. Educational Psychology Review. Vol. 24, Issue 2. Springer Science+Business Media, LLC. s. 167-186

Audley-Piotrowski, S., Singer, A. & Patterson, M. (2015). The Role of the Teacher in Children's Peer Relations: Making the Invisible Hand Intentional. Translational Issues in Psychological Science. Smith College: American Psychological Association, Vol. 1, No. 2, s. 192–200

Cappella, E., Watling, J. & Sahu, N. (2012). Children's Agreement on Classroom Social Networks: Cross-Level Predictors in Urban Elementary Schools. Merrill-Palmer Quarterly. Vol. 58. No. 3, s. 285-313

Cappella, E., Kim, H., Neal, J. & Jackson, D. (2013). Classroom Peer Relationships and Behavioral Engagement in Elementary School: The Role of Social Network Equity. American Journal of Community Psychology. Vol. 52, Issue ¾, s. 367–379

Chen, F., Luo, Y., Wang, Y., Xuan, X., Zhang, C. & Zhang, X. (2015). The Relationship Among School Safety, School Liking, and Students' Self-Esteem: Based on a Multilevel Mediation Model. Journal of School Health. Volume 86, Issue 3, s. 164-172

Cherry, K. (2015). What is Self-Esteem? Viitattu 7.4.2016. <http://psychology.about.com/od/sindex/f/what-is-self-esteem.htm>

Coie, J. D. & Dodge, K. A. (1988). Multiple Sources Of Data on Social Behavior and Social Status in School: A Cross-Age Comparison. Child Development. Vol. 59 Issue 3, s. 815-829

Cowie, H. (2009). Peer Support Challenges School Bullying. Teoksessa Carmel, C. & Cooper, P. (ed.) Promoting Emotional Education. Engaging Children and Young People with Social, Emotional and Behavioural Difficulties. Support for Learning. Vol. 25 Issue 3. London: Jessica Kingsley Publishers, s. 153-154

Dopplinger, U. (2014). How Schoolchildren Choose Their Friends, How Teachers Think about These Relationships and What Influence They Have. Universal Journal of Educational Research 2(6). Institute of Development and Research, Christian University College of Vienna: Krems Horizon Research Publishing, s. 480-486

Ekornås, B., Heimann, M., Tjus, T., Heyerdahl, S. & Lundervold, A. J. (2011). Primary School Children's Peer relationships: Discrepancies in self-perceived social acceptance in children with emotional or behavioral disorders. Guilford Publications, Inc. Journal of Social and Clinical Psychology, Vol. 30, No. 6, s. 570-582

Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Fabes, R. A., Hanish, L. D. & Martin, C. L. (2011). Children's Behaviors and Interactions with Peers. Teoksessa Rubin, K. H., Bukowski, W. M. & Laursen, B. Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups. New York: Guilford Press, s. 45-62

Gest, S. D. & Rodkin, P. C. (2011). Teaching practices and elementary classroom peer ecologies. Journal of Applied Developmental Psychology, Vol. 32 Issue 5, s. 288-296

Haapamäki, J., Kaipio, K., Keskinen, S., Uusitalo, I. & Kuoksa, M. (2000). Yhteisö kasvattaa. Päivähoito oppimis- ja kasvatusyhteisönä. Helsinki: Tammi.

Hansen, D. T. (2006). John Dewey and Our Educational Prospect. State University of New York.

Hartle, L. & Kemple, K. M. (1997). Getting Along: How Teachers Can Support Children's Peer Relationships. Early Childhood Education Journal, Vol. 24, No. 3, s. 139-146

Honkala, S., Sundström, K., Tuominen, R. (2010). Erilaisuus. Opetushallituksen julkaisu. Viitattu 5.11.2015.

[http://www.edu.fi/perusopetus/uskonto\\_elamankatsomustieto/elamankatsomustietoa\\_perus](http://www.edu.fi/perusopetus/uskonto_elamankatsomustieto/elamankatsomustietoa_perus)

[opetuksen alaluokille/opintokokonaisuuksia ja oppituntiesimerkkeja/ihmissuhteet ja mo  
raallinen kasvu/mina ja muut/erilaisuus](#)

Korhonen, M. (2006). Sukupolven merkitys vuorovaikutussuhteissa. Teoksessa Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Karila, K., Nummenmaa, A. R. & Rasku-Puttonen, H. (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy.

Korkiamäki, R. (2013). Kaveria ei jätetä! Sosiaalinen pääoma nuorten vertaissuhteissa. Väitöskirja.

Korkiakangas, M. (1995). Sosiaalisen kognition kehitys. Teoksessa Lyytinen, H., Lyytinen, P. & Korkiakangas, M. (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissään. Porvoo: Werner Söderström Oy.

Mannerheimin Lastensuojeluliitto. Viitattu 5.11.2015.  
<http://www.mll.fi/kasvattajille/kiusaamisen-ehkaiseminen/vertaissuhteet/>

McLeod, S. (2008). Self Concept. Simply Psychology -verkkójulkaisu. Viitattu 5.4.2016.  
<http://www.simplypsychology.org/self-concept.html>

Neitola, M. (2011). Vertaissuhteet ja lasten sosioemotionaalinen hyvinvointi. Turun yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, Rauman yksikkö.  
[http://www.sool.fi/@Bin/134062/Marita+Neitola\\_Vertaissuhteet+ja+lasten+sosioemotionaalinen+hyvinvointi.pdf](http://www.sool.fi/@Bin/134062/Marita+Neitola_Vertaissuhteet+ja+lasten+sosioemotionaalinen+hyvinvointi.pdf)

Neitola, M. (2011). Lapsen sosiaalisen kompetenssin tukeminen – vanhempien epäsuorat ja suorat vaikutustavat. Turun Yliopiston julkaisuja. Sarja C, osa 324.

Oikeusministeriö (2014). Yhdenvertaisuuslaki. Viitattu 11.2.2016.  
<http://www.oikeusministerio.fi/material/attachments/om/ajankohtaista/CyUPcZqpr/Yhdenvertaisuuslaki.pdf>

Opettajien ammattijärjestön nettisivut. Viitattu 17.4.2016.  
<http://www.oaj.fi/cs/oaj/opettajan%20eettiset%20periaatteet#Opettaja>

Opetushallitus. (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet.  
[http://www.oph.fi/download/163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)

Salmivalli, C. (2006). Vertaissuhteet ja lapsen sosioemotionaalinen kehitys. Julkaisussa Rajala, R. (toim.) Lapsen parhaaksi – tukea ja laatua aamu- ja iltapäivätoimintaan. Opetushallitus, s. 40-42 [http://www.oph.fi/download/47281\\_lapsenparhaaksi.pdf](http://www.oph.fi/download/47281_lapsenparhaaksi.pdf)

Salmivalli, C. (2005). Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Siljander, P. (2014). Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen. Peruskäsitteet ja pääsuuntaukset. Tampere: Vastapaino.

Søndergaard, D. M. (2012). Social exclusion anxiety: bullying and the forces that contribute to bullying amongst children at school. Julkaisussa British Journal of Sociology of Education. Vol. 33 No. 3. Department of Educational Research (DPU), Aarhus University, Copenhagen, Denmark: Cambridge University Press, s. 355-372

Töttö, P. (2000). Pirullisen positivismin paluu. Laadullisen ja määrällisen tarkastelua. Jyväskylä: Vastapaino.

Wentzel, K. R. (2011). Peers and Academic Functioning at School. Teoksessa Rubin, K. H., Bukowski, W. M. & Laursen, B. (toim.) Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups. New York: Guilford Press, s. 531-547



