

TURUN YLIOPISTON JULKAISUJA
ANNALES UNIVERSITATIS TURKUENSIS

SARJA - SER. C OSA - TOM. 324

SCRIPTA LINGUA FENNICA EDITA

**LAPSEN SOSIAALISEN
KOMPETENSSIN TUKEMINEN –
VANHEMPIEN EPÄSUORAT JA
SUORAT VAIKUTUSTAVAT**

English Abstract

Marita Neitola

TURUN YLIOPISTO
UNIVERSITY OF TURKU
Turku 2011

TURUN YLIOPISTO

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

KASVATUSTIETEIDEN LAITOS

Tutkimuksen ohjaajat:

Professori Joel Kivirauma
Kasvatustieteiden laitos
Turun yliopisto

Professori Marjaana Soininen
Opettajankoulutuslaitos, Rauma
Turun yliopisto

Esitarkastajat

Professori Pentti Moilanen
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

Dosentti, yliopettaja Anna Rönkä
Jyväskylän ammattikorkeakoulu

Vastaväittäjät

Professori Helena Rasku-Puttonen
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

Professori Pentti Moilanen
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

ISBN 978-951-29-4814-7 (PRINT)

ISBN 978-951-29-4815-4 (PDF)

ISSN 0082-6995

Painosalama Oy –Turku 2011

Tutkielma, 270 s., 24 liites.

Kasvatustiede

Joulukuu 2011

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan vanhempien havaintoja ja käsityksiä lapsen sosiaalisesta kompetenssista. Lapsen sosiaalisesta kompetenssista tarkastelun kohteena ovat erityisesti vertaissuhteet, sosiaaliset taidot ja sosiaalinen käyttäytyminen. Tarkoituksena on selvittää vanhempien näkemyksiä lapsen sosiaalisesta verkostosta ja lapsesta sosiaalisena toimijana. Kiinnostuksen kohteena on myös, miten vanhemmat vaikuttamaan lapsen sosiaaliseen kompetenssiin. Vanhempien vaikutuksessa voidaan erottaa epäsuora ja suora vaikutus. Vanhempien epäsuoraan vaikutukseen kuuluvat perheen sosioekonomiset tekijät, vanhemmuuteen ja lastenkasvatukseen liittyvät käytännöt sekä lapsen ja vanhemman välinen vuorovaikutus. Suora vaikutus sisältää vanhempien eri roolit ja tehtävät sosiaalisen kompetenssin edistämiseksi. Vanhempien epäsuorilla ja suorilla vaikutustavoilla on havaittu olevan merkittävää vaikutusta lapsen sosiaalisen kompetenssiin muotoutumiseen ja sen laatuun. Tutkimuksessa selvitetään vertaissuhdeongelmaisten ja ei-ongelmaisten lasten vanhempien välisiä eroja näissä vaikutustavoissa.

Tutkimuksessa hyödynnetään kyselylomake- ja haastatteluaineistoja. Kyselylomakeaineisto (N=156) kerättiin ”Origins of Exclusion in Early Childhood”-tutkimusprojektissa, jossa tutkittiin lasten vertaissuhteita, sosiaalisia taitoja sekä sosiaalista käyttäytymistä kolmen vuoden seurantatutkimuksena päiväkodista kouluun. Perhekysely toteutettiin lasten ollessa kuusivuotiaita. Vanhempien haastatteluaineisto (N=55) koostuu projektissa mukana olleiden lasten vanhempien teemahaastatteluista. Perhekyselyä analysoidaan tilastollisin analyysimenetelmin. Laadullisen aineiston analyysimenetelmänä käytetään sisällönanalyysia.

Vanhempien käsityksissä lasten sosiaalinen verkosto rakentui kotiympäristössä, koulussa, päiväkodissa sekä suvun ja harrastusten parissa muodostuneista suhteista. Tutkimustulosten perusteella on havaittavissa, että vertaissuhdeongelmaisten ja ei-ongelmaisten lasten sosiaaliset verkostot ovat osin erilaiset. Vanhempien arviointien mukaan myös lasten sosiaalisissa taidoissa, käyttäytymisessä, asennoitumisessa sosiaaliseen kanssakäymiseen sekä ryhmään ja leikkeihin liittyvissä strategioissa on eroavaisuuksia. Tutkimuksen pohjalta voidaan todeta, että vanhemmat pystyvät arvioimaan hyvin yksityiskohtaisesti lapsensa sosiaalisia taitoja ja käyttäytymistä. Kaikilla vanhemmilla ei kuitenkaan ollut riittävästi tietoa lasten kaveripiiristä tai sen laadusta eikä lasten sosiaalisesta orientaatiosta.

Vanhempien epäsuorissa vaikutustavoissa oli eroja, mutta myös yhtäläisyyksiä. Sosioekonomisia tekijöitä koskevan tarkastelun perusteella vertaissuhdeongelmaisten lasten perheiden taloudelliset ongelmat, isien työttömyys ja lapsen erityisen tuen tarve olivat yhteydessä lapsen sosiaalisten suhteiden ongelmiin. Lähes kaikki tutkimukseen osallistuneet vanhemmat kokivat vanhemmuuden ja kasvatustehtävän kuitenkin hyvin myönteisenä ja tyytyväisyyttä tuottavana asiana elämässä. Valtaosa vanhemmista piti

lapsen ja aikuisen välistä vuorovaikutusta positiivisena, vaikka lapsen kanssa ei aina olutkaan helppoa tulla toimeen. Tyytyväisyydestä huolimatta äidit näkivät itsessään enemmän kehittymisen tarpeita vanhempnana kuin isät. Vanhemmuudessa korostuivat ohjaaminen ja kontrolli, mutta myös hoiva, lämpö ja vastavuoroisuus. Hoiva ja lämpö sekä rajojen asettaminen askarruttivat vanhempia suuresti. Vertaissuhdeongelmaisten lasten vanhemmat tarvitsivat opastusta ohjaavan vanhemmuuden löytämiseksi. Vertaissuhdeongelmaisten lasten vanhemmat kuvasivat kasvatuksen kuormittavuutta, ajan puutetta sekä muuntuvaa isyyttä ja äitiyttä ei-ongelmaisten lasten vanhempia enemmän. Työn ja perheen yhteensovittamisen vaikeus tuli myös esille vanhempien kuvauksissa. Kyvykkään vanhemmuuden kannalta epävirallinen läheisistä muodostunut tukiverkosto on tärkeä vanhemman apu ja kasvatuksen turva. Ensisijaisena tukitahona on epävirallinen verkosto, joka koostuu ystävistä, tuttavista, työtovereista, puolisosta ja omista vanhemmista. Vertaissuhdeongelmaisten lasten vanhempien mukaan arjen tukea ei kuitenkaan ole aina saatavilla, eikä tukiverkosto tyydyttänyt vanhempia. Vanhempien käsityksissä perheen vuorovaikutus sujui hyvin ja vastuu kodista ja kasvatustehtävästä oli molemmilla vanhemmilla tasavertaisesti. Käytännön vastuu kasvatuksesta sekä erilaisten taitojen opettamisesta lapsille kuului äitien tehtäviin.

Vanhempien näkemyksissä lapsen sosiaalinen maailma rakentui lähiympäristön tarjoamista mahdollisuuksista. Vanhempien suoriin vaikutustapoihin liittyvien tulosten mukaan vanhemmat pitävät harrastuksia merkittävänä sosiaalista kompetenssia edistävänä tekijänä. Ei-ongelmaisilla lapsilla oli enemmän ja monipuolisempia harrastuksia kuin ongelmaisilla lapsilla. Vaikka vanhemmat eivät mieltäneetkään omaa toimintaansa kaveripiiriin ohjaamiseksi, heillä useinkin oli runsaasti erilaisia rooleja ja tehtäviä sosiaalisten suhteiden ja sosiaalisten taitojen opettamisessa. Lapsen sosiaalisten suhteiden organisoinnissa, ohjaamisessa, valvonnassa ja neuvonnassa oli vanhempiyhmien välillä eroja. Vertaissuhdeongelmaisten lasten vanhemmat eivät olleet riittävän hyvin perillä lapsen taidoista ja kyvykkyydestä tuottaakseen oikea-aikaista ohjausta ja tukeakseen lasta riittävästi sopivilla tavoilla. Vanhempien toimintaa näyttää ohjaavan vakaasti se uskomus, että lapsen kaverisuhteet ovat pelkästään hänen oma asiansa. Vanhemmat arvostivat paljon sosiaalisia taitoja ja pyrkivät opettamaan niitä lapsilleen systemaattisesti. Ohjaamisen tavoissa vanhemmat poikkesivat toisistaan. Tutkimus antaa viitteitä, että ei-ongelmaisten lasten vanhemmat ovat sensitiivisempiä, vastavuoroisempia ja lapsen näkökulmaa ja tarpeita lähtökohtanaan pitäviä sekä tunnetaitoihin ja tunnetilan käsittelyyn keskittyvämpiä kuin ongelmaisten lasten vanhemmat.

Vanhempien ja lasten vuorovaikutuksen vaikeudet, ylimalkainen ja epäjohtonmukainen sosiaalisten taitojen, käyttäytymisen sekä suhteiden ohjaus sekä monet perheen voimavarojen puutteet voivat haitata vakavasti lapsen sosiaalisen kompetenssin kehittymistä. Vanhemmilla on kuitenkin taitoa arvioida lapsensa sosiaalista kyvykkyyttä ja halua toimia hyvin kasvatustehtävässään. Vanhemmuuden tukemisessa olisivatkin tärkeitä epävirallisen tukiverkoston lisäksi lähiympäristön perheille ja lapsille suunnatut palvelut, monitahoinen yhteistyö perheiden, lasten ja heidän kanssaan työskentelevien ammattilaisten kesken sekä yhteiskunnan perheitä koskevat säädökset ja tukitoimet.

Avainsanat: vanhemmat, perhe, lapset, sosiaalinen kompetenssi, suora ja epäsuora vaikuttaminen

UNIVERSITY OF TURKU

Department of Education / Faculty of Education

NEITOLA, MARITA: Supporting the social competence of a child – parents' indirect and direct influences

Dissertation, 270 p., 24 app.

Education

December 2011

This research investigated parents' perceptions and conceptions of children's social competence. The concept of social competence involves peer relationships, social skills and social behavior which are central in this study. The objective was to clarify how parents perceive their children's social ability and how parents try to build up social capacity, as well as to compare possible differences in parents' perceptions and pedagogics. Parent influences can be indirect or direct. Indirect influence includes parents' socio-economic status, parenthood and parenting practices and parent-child interaction. Direct influence comprises parents' roles as designers, mediators, supervisors and consultants in developing the child's social competence. Earlier findings tell that parents' direct and indirect influences have a significant effect on the shaping and quality of social competence in a child. The purpose of this research is to investigate differences in parent influence models among children with peer problems and children with no problems in peer relations.

This research is based on data from questionnaires and interviews. Questionnaire data (N=156) was collected during the "Origins of Exclusion in Early Childhood" research project which examined peer relations, social skills, and social behavior among children from nursery to primary school during a 3-year follow-up study. Families answered questionnaires when children were six years old and a statistical method was used to analyze this data. Thematic interviews (N=55) were conducted with parents whose children were part of the original study, and content analysis was used to produce qualitative data.

In this research, the child's social network consists of the relationships which are created in home environment, family, school, daycare, or free-time activities. Research results indicate that parents recognize some differences in social networks among children with peer problems and children with no peer problems. According to parents' comprehension, there are differences in children's social skills, behavior, attitudes towards social interaction, and strategies utilized in playing and joining into the peer groups. This research reveals that parents have the capacity of make an accurate evaluation of the social skills and social behavior of their children. The research also indicates that parent groups are different regarding how aware they were of the child's social relations and what the quality of the relationships was, as well as what the child's attitude was towards social interaction.

There were differences and similarities among parent groups with regard to indirect influence. Based on the analysis of socio-economic factors, in families where children have peer problems there is a correlation between economic problems, father's unemployment, use of social support, child's need for special support, and child's peer problems. Almost all parents in this research felt that being a parent and bringing up children were positive factors which brought satisfaction to their lives. The majority of parents regarded the adult-child

interaction positively although it was not always easy to get along with the child. Although mothers were generally content, they felt more need for self-improvement than fathers. Mothers wanted not only consistency but also more flexibility. The guidance and control were emphasized in parents' parenting practices and styles. At the same time also caring, warm and responsive parenting was appreciated. The relation between control and care occupied parents' minds greatly. The parents of children with peer problems need more guidance in authoritative parenting. Mothers of children with peer problems viewed parenting more straining than other mothers. Parents, whose children had peer problems referred to the strains of parenthood, lack of time, and changing motherhood or fatherhood more often than parents whose children did not have peer problems. The parent descriptions revealed also the difficulties of coordinating work and family life. For competent parenthood, the unofficial network consisting of people close to the family provides an important support to the parent and a resource for the upbringing of children. The primary assistance comes from the informal network of friends, acquaintances, colleagues, spouse, and own parents. According to parents who have children with peer problems, everyday support is not always available, and the support network is not satisfactory. Parents emphasize that spouses should share the responsibilities of child upbringing and home duties equally. However, it was most common that the mother took responsibility for meeting everyday needs and for teaching daily skills to the children.

In parents' perceptions, the social environment of a child was based on the opportunities that the nearest surroundings provided. The results regarding parents' direct influence indicate that parents consider free-time activities an important factor for building social competence. Children who had no peer problems engaged more in multiple free-time activities than children with problems. Although parents did not feel they were conducting friendship relations, they played often many kinds of roles in direct influencing, and applied a variety of methods of steering, organizing, guiding, and instructing for developing the child's social skills and peer relations. The parent groups did not apply similar methods of organizing, conducting, monitoring, and instructing a child's social network. The parents who had children with peer problems had insufficient knowledge of the child's abilities and competence in order to provide timely instructing and necessary support in a suitable manner. Parents act on the firm belief that the friendship relations of a child are solely his own affair. Parents have high appreciation of social skills and try to teach them systematically to their children. They apply different methods of influence. The research gives indications that parents whose children do not have peer problems are more sensitive and reciprocal, act more on the child's perspective and needs, and focus more on emotional skills and temperament than parents whose children have peer problems.

Difficulties in parent-child interaction, superficial and inconsistent directing of social skills, behavior, and relationships, as well as deficiencies in family resources can obstruct the development of social skills in a child. However, parents have the capacity to evaluate their child's social ability and the will to succeed in their upbringing task. In order to achieve this, they need abundant support from their nearest social network, from professionals, and from the society.

Key words: parents, family, children, social competence, direct and indirect influence

ESIPUHE

Väitöstutkimustyön alkaessa saavuttaa päätepestettään on aika muistella prosessia taaksepäin. Työprosessin alkujuuret ovat erityislastentarhanopettajana työssä, jonka yhteydessä aloin suorittaa kasvatustieteiden maisterin tutkintoa. Pro gradu -työni tein torjutuista lapsista emerita professori Kaarina Laineen ohjauksessa. Tutkijan työ vaikutti niin kiehtoivalta, että päädyin valmistumiseni jälkeen projektitutkijaksi emerita professori Kaarina Laineen johtamaan tutkimushankkeeseen ”Origins of Exclusion in Early Childhood”. Jatkotutkimushaave alkoi muuttua unelmaksi ja nyt unelma alkaa muuttua todeksi: väitöskirja on valmis. Väitöskirjan työstäminen on vaatinut paitsi omia voimavaroja myös runsaasti apua ja tukea – epäsuoraa ja suoraa – lukuisilta henkilöiltä ja yhteisöiltä. Haluan erityisesti kiittää niitä vanhempia, jotka osallistuivat tutkimukseeni antaen aikaansa mielenkiintoisiin keskusteluihin perheestä, vanhemmuudesta ja lapsista.

Työni ohjaajana on toiminut professori Joel Kivirauma. Joel, kiitän Sinua suuresti kaikesta kannustuksesta ja neuvoista työni valmistumiseksi. Toista ohjaajaani, professori Marjaana Soinista, kiitän käsikirjoitukseeni liittyvistä tärkeistä huomioista ja työni esitysmahdollisuuksista jatkokoulutusseminaareissa, joista sain myös ideoita ja ajatuksia mukaan vietäväksi. Väitöskirjatyöni esitarkastajina dosentti, yliopettaja Anna Rönkä Jyväskylän ammattikorkeakoulusta ja professori Pentti Moilanen Jyväskylän yliopistosta perehtyivät huolellisesti käsikirjoitukseeni ja antoivat arvokkaita kommentteja sen parantamiseksi. Heidän palautteensa ansiosta työni terävöityi huomattavasti. Kiitän myös professori Helena Rasku-Puttosta vastaväittäjän tehtävän vastaanottamisesta.

Emerita professori Lainetta kiitän mahdollisuudesta työskennellä merkittävässä, pienten lasten sosiaalista kehitystä ja kasvua tutkineessa projektissa, sekä myös tutkimustyöni alkuun saattamisesta ja tutkijakoulu -yhteisöön kannustamisesta. Kasvatustieteiden laitoksen johtajaa, professori Risto Rinnettä kiitän siitä, että olen saanut työskennellä tutkijayhteisössä erilaisissa tehtävissä. Vuoden 2008 syksyllä siirryin ”kotipesääni” eli varhaiskasvatuksen pariin Opettajankoulutuslaitoksen Rauman yksikköön. Assistentin tehtävässä olen pystynyt saattamaan väitöskirjatyön valmiiksi. Haluankin kiittää tästä yksikön johtaja Jaana Lepistöä sekä lähiesimiestäni professori Jukka Husua. Varhaiskasvatuksen koulutusten aineryhmää kiitän kehittämisorientoituneesta ja kollegiaalisesta työtoveruudesta. Kanssanne on ilo työskennellä! FM Maria Kylä-Heiko tarkasti käsikirjoitukseni kieliasun. Kiitän Mariaa tarkasta ja huolellisesta työni läpikäymisestä. Ystäväni Paula Mikkola auttoi englanninkielisen tiivistelmän teossa. Lämmin kiitos siitä.

Tutkimustyö on usein yksinäistä puurtamista, ajattelemista, etsimistä, ratkaisujen valintaa ja kirjoittamista. Työn valmistumiseksi tarvitaan kuitenkin myös muita tahoja, joiden kanssa voi keskustella omasta työstä. Tutkimustani on edistänyt merkittävästi jäsenyys professori Kimmo Jokisen johtamassa Perhetutkimuksen tutkijakoulussa. Tutkijakoulun ohjaaja ja tutkijakoululaisia kiitän lämpimästi kaikista innostavista kokoontumisista, joiden antina on yleensä ollut vahva oppimisen ja kyvykkyyden tunne. Kiitän myös

KT Eija Sevónia, KT Jaana Poikolaista ja PsT Merja Korhosta metodisista neuvoista, joita olen saanut niin kasvotusten kuin sähköpostinkin välityksellä. Kiitän Suomen Kulttuuri-rahastoa ja Alli Paasikivi -säätiötä väitöstutkimukselleni osoitetuista apurahoista.

Tutkimustyötäni ja käsikirjoitustani on eri vaiheissa kommentoinut lukuisa joukko työtovereita ja kollegoita. Kiitän Juhani Tähtistä, Janne Lepolaa ja Jarmo Kinosta avartavista näkökulmista ja teoreettisista pohdinnoista. Niina Juntilaa kiitän lämpimästä ja ymmärtäväisestä kumppanuudesta jo maisteri-opinnoista lähtien. Niinan sekä Eero Laakkosen avustuksella hyödynsin viime metreillä tutkimuksessani konfirmatorista faktorianalyysia, joka osoittautui erittäin toimivaksi ratkaisuksi. Kiitos teille tuhannesti tuosta kurssista ja kaikesta opastuksesta.

Tutkimusprosessin aikana on ollut monenlaisia tunnelmia, tunteita ja tuntemuksia: iloa, surua, ahdistusta, harmistusta, osaamattomuuden tunteita, väsymystä, onnellisuutta. Onnekseni olen voinut käsitellä näitä tuntemuksia ja keskustella niistä sekä tutkimustyön eri vaiheista niin työtovereideni kuin muiden jatko-opiskelijoiden kanssa. Suuret kiitokset Mari Brobergille työtoveruudesta ja läsnäolosta. Se on ollut erityisen voimaannuttavaa työni hankalimmissa vaiheissa. Huumori ja ilo sekä usko siihen, että asiat kyllä ”lutviutuvat” luonnehtivat Marin sekä Anu Warinowskin, Sari Silmäri-Salon ja Sirpa Ruoholan kanssa vietettyjä kahvi- ja lounastapaamisia. Kiitos teille noista hetkistä! Päivi Pihlajaa ja Teija Holstia kiitän työnohjauksellisista kohtaamisista, ystävydestä sekä tutkimusyhteistyöstä. Jatta Auremaa perehdytti minut Origins -projektiin ja toimi hyvänä työtoverina. Projektissa tutustuin myös Terhi Kuusiseen, jonka kanssa tuttavuutemme on tuottanut siitä lähtien antoisia keskusteluita kasvatuksesta. Sydämellinen kiitos, Jatta ja Terhi.

Tämän aihepiirin tutkijana oloni on välillä ollut kuin suutarin lapsilla ilman kenkiä. Ajatukset ovat kiinnittyneet tutkimukseen ja omien sosiaalisten suhteiden ylläpito on jäänyt vähäiseksi. Rakkaat ystäväni lapsuudesta ja nuoruudesta, Sirkku, Tanja, Paula ja Ritva, kiitän teitä välittämisestä ja myötäelämisestä elämäni kaikissa käänteissä – olette aarteita. Lämmin kiitos myös Ritva af Ursinille, Marja-Riitta Hjorthille, Jaana Ylipullille ja Helena Haapaselle, Helena ja Olli Kautiolle sekä Virpi ja Reijo Mattilalle. Monet ystävyys- ja tuttavuus-suhteet ovat syntyneet aiemmissa opinnoissa, työelämässä ja harrastusten parissa. Kiitän kaikkia ystäviäni, tuttaviani ja työtovereitani kanssakulkemisesta. Rau-noa kiitän kumppanuudesta, tuesta ja rakkaudesta. Erityisen suuret ja lämpimät kiitokset kuuluvat vanhemmilleni, Aunelle ja Veikolle. Te olette aina kannustaneet opiskelemaan ”niin pitkälle kuin rahkeet ja intoa piisaa”. Kiitokset kuuluvat myös veljilleni, Hannulle ja Raimolle, sekä heidän perheilleen. Rakkaat lapseni, Roosa-Mari ja Ville, olette tärkein asia elämässäni, rakkauteni ja iloni. Teille omistan tämän väitöskirjani.

Turun Moikoisissa 28.10. 2011 syksyn taittuessa talveksi

Marita Neitola

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	13
2 SOSIAALINEN KOMPETENSSI	17
2.1 Sosiaalinen kompetenssi lapsen sosiaalisuutta kuvaavana käsitteenä	17
2.2 Vertaissuhteet lapsen sosiaalisen kompetenssin osa-alueena	20
2.2.1 Sosiaalinen asema vertaissuhteiden syntymisen perustana.....	20
2.2.2 Kahdenlaisia suhteita – kavereita ja ystäviä	21
2.2.3 Vertaissuhteiden ongelmat	25
2.3 Sosiaaliset taidot, sosiaalinen käyttäytyminen ja sosiaalinen kompetenssi	29
2.3.1 Kielelliset taidot, kommunikaatio ja ryhmään liittyminen.....	31
2.3.2 Ongelmien ratkaisu, kilpailu ja yhteistyötaidot.....	32
2.3.3 Prososiaaliset taidot.....	34
2.3.4 Tunteiden tunnistaminen, ilmaisu ja säätelytaidot	35
2.3.5 Sosiokognitiiviset taidot	41
2.3.6 Sosiaaliset taidot ja leikki	43
3 PERHE, VANHEMMAT JA LAPSEN SOSIAALINEN KOMPETENSSI	44
3.1 Koti ja vanhemmat vaikuttavat lapsen sosiaaliseen kompetenssiin	46
3.2 Perheen ja vanhempien epäsuorat vaikutustavat.....	48
3.2.1 Kotiympäristö, perherakenne, perheen sosioekonominen taso sekä stressitekijät	50
3.2.2 Vanhemman ja lapsen keskinäinen suhde sekä lapsen sosiaalinen kyvykkyys	55
3.2.3 Vanhempien kasvatusta- ja ohjaustyyli ja kasvatuskäyttäytyminen	58
3.2.4 Vanhempien kurinpitotavat ja lapsen sosiaalinen kompetenssi.....	63
3.2.5 Vanhempien kasvatusta koskevat näkemykset, asenteet ja uskomukset..	65
3.2.6 Käsitelmä omasta vanhemmuudesta – vanhemmuuskompetenssi	66
3.2.7 Vanhempien oma sosiaalinen verkosto	68
3.3 Vanhempien suorat vaikuttamistavat lasten vertaissuhteisiin	69
3.3.1 Vanhemmat lapsen sosiaalisen ympäristön muokkaajina	70
3.3.2 Vanhemmat sosiaalisten suhteiden organisaattoreina.....	71
3.3.3 Vanhemmat valvojina	73
3.3.4 Vanhemmat konsultteina ja valmentajina.....	77
3.4 Vanhemmat sosiaalisten taitojen opettajina.....	82
4 TUTKIMUKSEN METODOLOGISET RATKAISUT	87
4.1 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimustehtävät	87
4.2 Tutkimusmenetelmät.....	90

4.2.1	Kysely tutkimusmetodina.....	92
4.2.2	Kyselyn perusteella muodostetut muuttajat	93
4.2.3	Teemahaastattelu tutkimuksen tiedonhankintamenetelmänä	102
4.3	Tutkimuksen kohdejoukko.....	104
4.3.1	Teemahaastatteluun osallistuneet vanhemmat.....	105
4.3.2	Haastattelujen kulku.....	107
4.4	Laadullisen aineiston analyysi.....	108
4.5	Tutkimuksen eettinen pohdinta.....	111
5	LASTEN KAVERI- JA YSTÄVÄPIIRI VANHEMPIEN NÄKÖKULMASTA.....	117
5.1	Koti ja asuinympäristö vertaissuhteiden kontekstina	117
5.2	Kaverit ja ystävät ovat samanikäisiä koti-, päiväkoti- tai koulukavereita	119
5.2.1	Kaveripiirin ikä ja sukupuoli.....	121
5.2.2	Kaveripiirin laajuus ja kaveripiirissä vietetty aika.....	123
5.2.3	Ystävät ja kaverit ovat erikseen.....	124
5.3	Vanhempien käsityksen lasten asennoituminen sosiaaliseen kanssakäymiseen	128
5.4	Vanhempien arviot lastensa sosiaalisista taidoista	130
5.4.1	Prososiaaliset taidot.....	132
5.4.2	Tunnetaidot	133
5.4.3	Ristiriitatilanteiden ratkaisu.....	133
5.4.4	Ryhmään liittyminen ja leikkiin hakeutumisen tavat.....	135
5.4.5	Kaverien kanssa toimeentuleminen	139
5.4.6	Epäonnistuminen, häviäminen ja itsetunto	140
5.4.7	Kommunikaatio ja toisten havaitseminen.....	140
5.5	Leikkikäyttäytyminen kaveripiirissä	140
5.6	Lasten sosiaaliseen kehitykseen liittyvät huolenaiheet	142
5.7	Yhteenvedoa	144
6	VANHEMPIEN JA PERHEEN EPÄSUORA VAIKUTUS LASTEN SOSIAALISEEN KOMPETENSSIIN	147
6.1	Perheen sosioekonomiset taustatekijät	147
6.2	Vanhemman ja lapsen välinen vuorovaikutus	150
6.2.1	Vuorovaikutuksen ilmapiiri	151
6.2.2	Lapsen käyttäytyminen ja omatoimisuus.....	152
6.2.3	Lapsen avuntarve ja vanhempien asennoituminen siihen.....	153
6.2.4	Vuorovaikutuksen kuluttavuus.....	154
6.3	Vanhempien käsitykset itsestään äiteinä ja isinä	155
6.3.1	Millaista on olla äiti?	155
6.3.2	Millainen äiti olet ja millainen haluaisit olla?.....	157
6.3.3	Millaista on olla isä?	160
6.3.4	Millainen isä olet ja millainen haluaisit olla?.....	162
6.4	Käsitykset lapsen kasvattamisesta, vastuunjaosta perheessä sekä perheen vuorovaikutuksesta	165

6.4.1	Vanhempien arviot vanhemmuuteen kuuluvien tehtävien tärkeydestä ja ajankohtaisuudesta	165
6.4.2	Äitien kokemukset lasten kasvattamisesta	169
6.4.3	Isien kokemukset lasten kasvattamisesta.....	171
6.4.4	Käsitykset vastuusta ja perheen vuorovaikutuksesta	173
6.5	Vanhempien tukiverkostot	175
6.5.1	Äitien käsitykset vanhemmuuden tuesta	175
6.5.2	Isien käsitykset vanhemmuuden tuesta.....	178
6.6	Vanhempien kurinpito- ja palkitsemistavat	180
6.7	Yhteenvedoa	184
7	VANHEMPIEN SUORAT VAIKUTUSTAVAT LASTEN VERTAISUHTEISSA ..	187
7.1	”Harrastuksista kavereita” – vanhemmat kaveripiiriin muokkaajina	187
7.2	”Kilautetaan kaverille” – vanhemmat välittäjinä	191
7.3	”Kärpäsenä katossa” – vanhemmat valvojina ja ohjaajina.....	197
7.3.1	Leikkimisen säännöt	198
7.3.2	Leikkien seuraaminen ja valvonta.....	199
7.3.3	Vanhempien osallistuminen lasten leikkeihin.....	200
7.4	”Pitää olla reilu ja auttaa” – neuvontaa ja opastusta vanhemmilta.....	202
7.5	”Äärest tärkeit taitoja” – vanhemmat sosiaalisten taitojen opettajina	203
7.5.1	Vanhemmat ja sosiaalisten taitojen arvostus	204
7.5.2	Vanhempien opettamat sosiaaliset taidot.....	204
7.5.3	Vanhemmat ja lasten tunnetaidot	208
7.5.4	Vanhemmat konfliktitilanteiden ratkaisijoina.....	213
7.6	Yhteenvedoa	216
8	TUTKIMUKSEN KESKEISET JOHTOPÄÄTÖKSET JA JATKOTUTKIMUKSELLE ASETTUVAT HAASTEET	219
8.1	Lapsen sosiaalinen kompetenssi vanhempien arviomana.....	219
8.2	Vanhempien epäsuora vaikutus ja lapsen sosiaalinen kompetenssi.....	222
8.3	Vanhempien suorat vaikutustavat lapsen sosiaalisen kompetenssin muotoutumisessa	226
9	TUTKIMUKSEN ARVIOINTIA	231
9.1	Tutkimuksen luotettavuus ja pätevyys	233
9.2	Johtopäätökset ja haasteet jatkotutkimukselle	237
9.2.1	Tutkimuksen tieteellinen merkitys.....	238
9.2.2	Tutkimuksen yhteiskunnallinen merkitys.....	238
9.2.3	Tutkimuksen anti hoito-, kasvatus- ja opetustehtävissä työskenteleville ..	240
	LÄHTEET.....	242

LIITTEET	271
Liite 1 Perhekysely	271
Liite 2 Lasten vertaissuhdeongelmien määrä ja tyyppi sekä haastatellut huoltajat..	276
Liite 3 Teemahaastattelu.....	278
Liite 4 Sosiaaliset taidot	280
Liite 5 Perhekyselyn perheiden sosioekonomisia tekijöitä koskevat taulukot.....	281
Liite 6 Vanhemman ja lapsen välinen vuorovaikutus taulukkona	285
Liite 7 Äitien äitiyskäsitusten luokittelurunko	286
Liite 8 Isien isyyskäsitusten luokittelurunko	288
Liite 9 Vanhempien väliset kasvatukselliset erimielisyydet taulukkona.....	291
Liite 10 Lasten harrastaminen perhekyselyn mukaan taulukkona	292
Liite 11 Vanhempien suhtautuminen lasten tunteiden ilmaisuun	293

1 JOHDANTO

Lapsen kasvun ja kehityksen ongelmissa kriittinen tarkastelu kohdistuu usein hänen kasvuympäristöönsä: kotiin, vanhempiin ja perheisiin. Monet tutkijat ovat esittäneet huolensa siitä, kasvatetaanko lapsia enää lainkaan (esim. Hoikkala 1993). Niin ikään huoli vanhemmuuden rapautumisesta ja vanhempien kasvatusvastuun vähenemisestä on sävyttänyt yhteiskunnallista keskustelua. Yhteiskunnallisessa keskustelussa ja uutisoinnissa vanhemmita on perätty vastuullisempaa kasvatusotetta ja korostettu heidän ensisijaista vastuutaan lastensa kasvatuksesta (esim. Jallinoja 2006). Usein kasvatusalan ammattilaisten puheissa on tuotu esille epäily siitä, että vanhemmat unohtavat oikeutensa ja velvollisuutensa lastensa huolenpidosta ja kasvattamisesta yhteiskunnan jäseneksi ja vaativat sen sijaan lasten kanssa työskenteleviltä ammattilaisilta ja asiantuntijoilta aivan liikaa (ks. Alasuutari 2003; Jallinoja 2006). Vanhemmuudesta on tullut kriittisen arvioinnin kohde, ja vanhempia syyllistetään välillä voimakkaastikin muun muassa lasten pahoinvoinnista (esim. Jallinoja 2006). Toisaalta on kritisoitu yhteiskunnan ja kasvatuksen ammattilaisten liiallista puuttumista perheiden kotikasvatukseen neuvoineen ja opastuksineen. Ammattikasvattajien usko omaan oikeassa olemiseen ja epäusko vanhempien kasvatuskyvykkyyttä kohtaan johtaa vanhempien kasvatuskykyisyyden lamaantumiseen ja perustehtävän hylkäämiseen (esim. Lehtovaara 1992). Ojakangas (1997) epäilee modernin pedagogiikan jättävän lapsen ilman auktoriteetin suomaa turvaa. Kasvatustehtävä on muuttunut kaikkien ja toisaalta eikenenkään tehtäväalueeksi. Pysyvistä perustehtävistään huolimatta vanhemmuus ja perhe eivät Värriin (2002) mukaan ole muusta yhteiskunnasta irrallaan olevia saarekkeita, vaan ne syntyvät yhteiskunnassa muutoksenalaisina ilmiöinä. Vanhemmuus on rooli-odotusten ja kulloisenkin aikakauden perheideologian läpäisemiä ilmiöitä (Jallinoja 1985).

Kasvatuksen yhtenä keskeisenä tehtävänä on aina ollut kasvatettavan sosiaalistuminen yhteisöön (Värri 2002). Ihmiseksi kasvaminen tapahtuu sosiaalisissa suhteissa ja vuorovaikutuksessa. Siten sen edellytyksenä on jatkuva ja kestävä yhteistoiminta vanhempien (kokeneempien) sekä lasten (noviisien) välillä (Bugental & Goodnow 1998). Sosialisatioon sisältyvät kulttuurin välittyminen ja välittäminen sukupolvelta toiselle, sekä tiettyjen roolien omaksuminen eri tilanteita varten. Sosialisatio ei siten ole pelkästään kulttuuria, perinteitä, sukupolvien tietoja ja taitoja välittävää tai kulttuuripääomaa uusintavaa, vaan ihmisen aktiivinen rooli sosiaalisten rakenteiden uudistajana ja maailmansa muokkaajana tuo sosialisatiolle myös yksilöllistävän puolen (Siljander 2005). Tarkasteltaessa sosialisatiota kasvatustieteellisestä näkökulmasta puhutaan yleensä kasvatuksesta. Kasvatuksen ja sosialisatiion käsitteet viittaavat samaan ilmiöön: aikuisen ja kasvavan sukupolven suhteeseen tai ihmisen vähittäiseen kehitykseen toimintakykyiseksi, yksilölliseksi yhteiskunnan jäseneksi (Peltonen 1997). Siljander (2005) pitää sosialisatiota ja kasvatusta erillisinä käsitteinä. Sosialisatio kuuluu kasvatustieteen prosessikäsitteisiin, kasvatusta sijoittuu toimintakäsitteiden alueelle. Kasvatusta voidaan määrittellä alakäsitteeksi, ja sosialisatio yläkäsitteeksi, jolloin sosialisatioon kuuluvat suunnitelmalliset

pedagogiset toimenpiteet ja suunnittelemattomat vaikutukset, joiden kautta lapset valmistautuvat toimimaan ympäröivässä yhteiskunnassa. Sosialisatioprosessi on kaikkien ympäristön vaikutusten ja yksilön ympäristöä muokkaavien toimintojen kokonaisuus. Kasvatuksella taas tässä yhteydessä tarkoitetaan niitä kasvatustoimenpiteitä, joita kasvavaan kohdistuu vaikuttamistarkoituksessa (Kivelä 1997). Kasvatus voidaan määritellä yritykseksi vaikuttaa sosialisatioprosessiin, ja kasvatustieteen tehtävänä on hahmottaa sosialisatiota kasvatuksen näkökulmasta (Salonen 1997).

Perinteisesti lapsen kasvattaminen ja sosealistaminen on nähty perheiden ja kotien tehtävänä (Grusec & Davidov 2006; Maccoby 2006). Vanhempien ja kodin sanotaankin olevan primaarisosialisatiion konteksti (esim. Maccoby 2006). Sosiaalista oppimista, kiintymyssuhdetta ja ympäristön ja yksilön vuorovaikutusta painottavat asiantuntijat ja teoreetikot korostavat perheen merkitystä lapsen sosiaalisen kompetenssin ja sosealistumisen ensisijaisena kontekstina (Ladd & Pettit 2002). Ryhmäsosialisatioteorioiden näkemysten mukaan sosialisatiosta vastaa pääasiallisesti vertaisryhmä. Tämän teorian edustajat pitävät vertaisia ja kavereita vanhempia merkittävämpinä sosealistajina ja korostavat myös opettajien ja muiden lasta ohjaavien aikuisten osuutta sosealistumisessa (ks. Harris 1995; 1998; 2000). Myös käyttäytymistä geneettisestä perspektiivistä tarkastelevat tutkimukset (esim. Reiss, Neiderhiser, Hetherington & Plomin 2000) väheksyvät perheen asemaa sosiaalisen oppimisen ympäristönä, pitävät sen osuutta vain näennäisenä (Lamb & Nash 1989) tai katsovat sen rajoittuvan vain perheympäristöön (Harris 2000).

Nykyään yleisemmän näkemyksen mukaan sekä vanhemmat että vertaiset ovat merkittäviä vaikuttajatahoja lapsen sosealistumisessa, mutta niillä kummallakin on kehityksellisesti erilliset tehtävät. Vanhemmat ja vertaisryhmä toimivat sosialisatioprosessissa yhdessä, toisiinsa vastavuoroisesti vaikuttavina tekijöinä (ks. mm. Maccoby 2006; Mounts & Steinberg 1995). Ekologisesta näkökulmasta tarkasteltuna nämä tahot eivät suinkaan ole keskenään kilpailijoita vaan toimivat vuorovaikutuksessa ja synergistisesti (Collins, Maccoby, Steinberg, Hetherington & Bornstein 2000). Perheen ja vertaisten välisen suhteen laatu vaihtelee lapsen kehityksen eri vaiheiden, perhetyypin sekä ekologisen, historiallisen ja kulttuurisen kontekstin mukaan. Huomio onkin suuntautunut koko perheeseen sosiaalisena systeeminä ja merkityksellisenä tekijänä lapsen sosealisessa kehityksessä (esim. Parke ym. 2004), sekä geneettisten tekijöiden ja perittyjen ominaisuuksien yhteisvaikutuksen osuuteen sosealistumiskehityksessä (mm. Maccoby 2006).

Vanhemmilla, vanhemmuudella, kasvatuskäytännöillä sekä vanhempien ja lapsen välisen suhteen laadulla on havaittu aiemmissa tutkimuksissa olevan yhteyttä lapsen sosealiseen käyttäytymiseen, taitoihin ja sosiaalisen aseman kehittymiseen varhaislapsuudessa (Hart, DeWolf, Wozniack & Burts 1992). Vanhemmuutta koskevan tutkimuksen tärkeänä tehtävänä onkin tunnistaa, miten vanhemmat hahmottavat, organisoivat ja ymmärtävät lastensa käyttäytymistä ja näkemyksiä, jotta luotaisiin käsitys vanhemman ja lapsen välisessä suhteessa tapahtuvista lainalaisuuksista ja muutoksista (Grusec 2002). Niin vanhempia kuin lastakin – kasvattajaa ja kasvavaa – voidaan tarkastella muun muassa kompetenssin (pätevyys, kyvykkyys) näkökulmasta. Kompetenssilla tarkoitetaan subjektin toimintakykyä

sekä ja hänelle ominaisia toimintatapoja ja niiden piirteitä. Kompetenssi ilmenee käytännön kasvatustilanteissa. (Pikkarainen 1997.) Vanhemmuutta voi tarkastella sosiaalisatutkimuksessa myös kasvatustietoisuuden näkökulmasta, mikä Karjalaisen ja Siljanderin (1997) näkemyksen mukaan merkitsee kasvattajan kykyä toimia kasvatustilanteissa reflektoidusti ja johdonmukaisesti oman kasvatustietoisuutensa mukaisesti. Tapahtumassa on mukana koko lapsen persoona ja käyttäytyminen, jotka vaikuttavat kasvattajaan. Kasvattajalla on toimintansa taustalla paitsi filosofiansa ja tietoisuutensa myös kulttuuriset uskomukset, asenteet, arvot ja kasvatustyyli, jotka ovat sidoksissa keskenään (Holden & Miller 1999).

Suomalaisessa kasvatustieteellisessä tutkimuksessa kotikasvatuksen vaikutuksia lapsen sosiaaliseen kompetenssiin on selvitetty verrattain vähän, mutta kiinnostus tähän on kasvanut vähitellen. Viimeaikaisissa tutkimuksissa on tullut esiin vanhempien ja lasten yksinäisyyskokemusten yhteneväisyys ja vaikutus lasten sosioemotionaaliseen hyvinvointiin (Junttila 2010). Sen sijaan kansainvälisissä tutkimuksissa vanhemmuuden ja vanhempien vaikutusta lasten sosiaaliseen kehitykseen on tutkittu runsaasti. Näissä tutkimuksissa on havaittu monenlaisia yhteyksiä muun muassa vanhemmuuden ja lasten sosiaalisen kompetenssin välillä. Oman tutkimukseni tarkoituksena on perehtyä siihen, miten vanhemmat pyrkivät edistämään lapsen sosiaalista kyvykkyyttä. Tutkimuksellani pyrin selvittämään vanhempien kotikasvatuksen ja sosiaalisen kompetenssin kehittymisen välisiä yhteyksiä. Tutkimukseni ensimmäisenä tavoitteena onkin selvittää, millaisia näkemyksiä vanhemmillä on lapsensa sosiaalisesta verkostosta, asennoitumisesta sosiaaliseen vuorovaikutukseen, sosiaalisista taidoista ja sosiaalisesta käyttäytymisestä. Lasten sosiaalisen verkoston ja toiminnan tuntemus vaikuttavat käsitykseni mukaan siihen, miten vanhemmat ohjaavat ja opettavat lapselleen sosiaalisen kanssakäymisen taitoja. Toisena tavoitteenani tutkia, millaisia vanhempiin ja vanhemmuuteen liittyviä epäsuoria vaikutustapoja kytkeytyy lasten sosiaaliseen kompetenssiin. Kolmanneksi tutkin, millaisin suorien vaikutustavoin vanhemmat ohjaavat ja opettavat lapsilleen sosiaalisia taitoja, sosiaalisten suhteiden muodostamista ja ylläpitämistä sekä sosiaalista käyttäytymistä. Nämä osa-alueet liittyvät kiinteästi ihmisen sosiaaliseen kompetenssiin. Pyrkimyksenäni on selvittää edellä mainittujen tavoitteiden kautta, onko vanhempien suhtautumisessa ja opetus- ja ohjaustavoissa eroja vertaissuhdeongelmaisten ja ei-ongelmaisten lasten välillä, ja millaisia mahdolliset erot ovat.

Tutkimukseni perustuu osin Suomen Akatemian SYREENI -tutkimusohjelmaan¹ kulluvan Origins of Exclusion in Early Childhood -tutkimusprojektin² aineistoon lasten vertaissuhteista. Perhekyselyssä vanhemmat arvioivat muun muassa lapsensa leikkikäyttäytymistä sekä lapsen ja vanhemman välistä vuorovaikutusta. Kysely toteutettiin lasten ollessa kuusivuotiaita. Siihen vastasi 156 vanhempaa. Tämän kyselyaineiston lisäksi tutkimukseni koostuu vanhempien (N=55) haastatteluaineistosta. Kyselyllä saavutettiin tärkeää tietoa lasten käyttäytymisestä kaveripiirissään sekä perheen ulkoisista resursseista ja asuinympäristöstä. Haastattelulla oli mahdollista tavoittaa vanhempien henkilökoh-

¹ Suomen Akatemia, SYREENI -tutkimusohjelma 2001 – 2003: Syrjäytyminen, eriarvoisuus ja etniset suhteet Suomessa

² Projekti (nro 51057) toteutettiin Turun yliopiston kasvatustieteiden ja sosiaalipolitiikan laitosten yhteistyönä. Projektin johtajana toimi prof. Kaarina Laine.

taiseimmat ja tarkemmat käsitykset itsestään vanhempana sekä arviot omista kasvatuskäytännöistään. Yhdistän tässä tutkimuksessani määrällistä ja laadullista aineiston analysointia sen soveltuvuuden mukaan. Pääosassa on kuitenkin haastatteluaineisto ja sen tuoma tieto. Tarkoituksena ei ole niinkään hankkia yleistettävää tietoa vaan luoda kuvaa niistä konkreettisista perheen ja vanhempien vaikutustavoista, jotka ovat merkityksellisiä lapsen sosiaalisen kompetenssin kehitykselle.

Lasten sosiaaliseen kompetenssiin liittyvä tutkimus on valtaosin keskittynyt äidin ja lapsen suhteen ja äidin kasvatustoiminnan tarkasteluun. Koska kummallakin vanhemmalla on oma erityinen roolinsa lapsen kasvattajana ja suhteessa lapseen (ks. esim. Cook 2003), on tärkeää huomioida myös isät. Tarkastelen erikseen kummankin vanhemman lasta, kasvatusta ja vanhemmuutta koskevia käsityksiä silloin, kun se on mahdollista. Vanhempien kasvatusta on hyvin yksilöllistä: kasvatusta ja vanhemmuutta kytkeytyvät aina yksilöllisesti jokaiseen perheen lapseen ja hänen piirteisiinsä. Vanhemmat eivät siten kasvatusta perheen lapsia aina samalla tavalla (esim. Maccoby 2006). Tutkimukseeni valikoitui erilaisia perheitä. Vaikka vallitseva ideaaliperheen malli onkin edelleen äiti, isä ja lapset, tässä tutkimuksessa ovat edustettuna kahden huoltajan perheen ohella uusperheet ja yksinhuoltajaperheet. Perherakenne ja perheen sosioekonominen asema kuuluvat asuinympäristön ohella niihin ulkoisiin resursseihin, joilla on vaikutusta vanhempien kasvatuskäytäntöihin ja mahdollisuuksiin, ja jotka ainakin välillisesti ovat muokkaamassa lapsen sosiaalisia suhteita ja valmiuksia (ks. Bronfenbrenner 1986; Ladd & Pettit 2002; Leventhal & Brooks-Gunn 2003; O'Neil, Parke & McDowell 2001).

Seuraavassa luvussa paneudun tarkemmin sosiaalisen kompetenssin käsitteeseen, muotoutumiseen ja rakenteeseen. Esittelen siinä sosiaalista kompetenssia ja tarkemmin sen kahta osa-aluetta vertaissuhteita ja sosiaalisia taitoja. Kolmannessa luvussa tarkastelen perheen ja vanhempien osuutta sosiaalisen kompetenssin muodostumisessa. Perhettä käsittelevässä luvussa esittelen tarkemmin kaksi erilaista vanhempien vaikutusmallia: kolmiomallin sekä suoran ja epäsuoran vaikuttamisen mallin. Tutkimukseni teoreettisena viitekehyksenä on Bronfenbrennerin (1979; 1986; myös Bronfenbrenner & Morris 1998) ekokulttuurinen teoria, jonka mukaan perhe ja muut lapsen jokapäiväisessä elämässä olevat tahot muodostavat vuorovaikutuksen mikrosysteemin. Keskeisenä ajatuksena on, että perhe ja vertaisryhmä ovat keskinäisessä vuorovaikutussuhteessa. Lapsen sosiaalisessa kanssakäymisestä kertyvien kokemusten tuottama oppiminen siirtyy sekä kaveripiiriin että kotona tapahtuvaan vuorovaikutukseen vanhempien kanssa. (Collins ym. 2000; Ladd 1992; Ladd & Pettit 2002.) Lapseen vaikuttavat välillisesti myös meso-, ekso- ja makrosysteemit. Näiden tasojen vaikutus tapahtuu muun muassa vanhempien työn, perheitä ja lapsia koskevin erilaisten palvelujärjestelmien ja säädösten sekä taloudellisten tekijöiden kautta. Neljännessä luvussa esittelen tutkimukseni kohteen, tavoitteet, tutkimustehtävät, tiedonkeruumenetelmät, menetelmät, analyysitavat. Käsittelem tässä luvussa myös tutkimukseni eettisiä lähtökohtia. Tutkimukseni tuloksia esittelen viidennessä, kuudennessa ja seitsemännessä luvussa. Tuloksiin liittyviä johtopäätöksiä kuvailen kahdeksannessa luvussa. Yhdeksäs luku sisältää tutkimuksen arviointia ja jatkotutkimusideoita.

2 SOSIAALINEN KOMPETENSSI

Sosiaaliseksi kasvamiseen liittyviä keskeisiä käsitteitä ovat sosialisatio, sosiaalinen kehitys ja sosiaalinen kompetenssi (Maccoby 2006). Psykologisessa tutkimuskirjallisuudessa sosiaalista kompetenssia on tarkasteltu sosiaalisten taitojen (esim. Ladd & Mize 1983) ja sosiaalisen informaation prosessoinnin näkökulmista (mm. Crick & Dodge 1994; 1996). Lisäksi sitä on tutkittu tunteiden ja niiden säätelyn (mm. Denham ym. 2003; Eisenberg & Fabes 1992; Eisenberg ym. 1995; Eisenberg, Fabes & Murphy 1996; Eisenberg, Fabes, Guthrie & Reiser 2002), motivaation (esim. Salmivalli, Ojanen, Haanpää & Peets 2005) ja kontekstin perspektiiveistä (esim. Harris 1995; Ladd 2005; Ladd & Pettit 2002; Parke ym. 2004). Lapsen sosiaalinen kompetenssi muotoutuu lapsen ja hänen ympäristönsä vuorovaikutuksen tuloksena, dynaamisen prosessin kautta. Tässä prosessissa merkityksellisiä tahoja ovat vanhemmat ja vertaiset sekä muut lapsen ympäristön vaikuttajat. (Sameroff 1993.) Kompetenssin muodostumisessa keskeisiä tekijöitä ovat myös lapsen sosialisatioristoria, kulttuuri ja sukupuoli. Sosiaalinen kompetenssi on kuitenkin oppimisen kautta muotoutuvaa eikä sisäsyntyisesti lapsessa olevaa kyvykkyyttä. Vertaisryhmässä – toisin kuin perheessä – lapsen suhteet muihin ryhmän jäseniin perustuvat tasavertaisuudelle. (Ladd 2005.) Sosiologit kuvaavat vertaissuhteita horisontaalisina, kun perheessä suhde vanhempaan on vertikaalinen: vanhemmilla on aina enemmän valtaa, ja he ovat kehitys- ja kykytasoltaan eri vaiheessa kuin lapsi (Hartup 1979.)

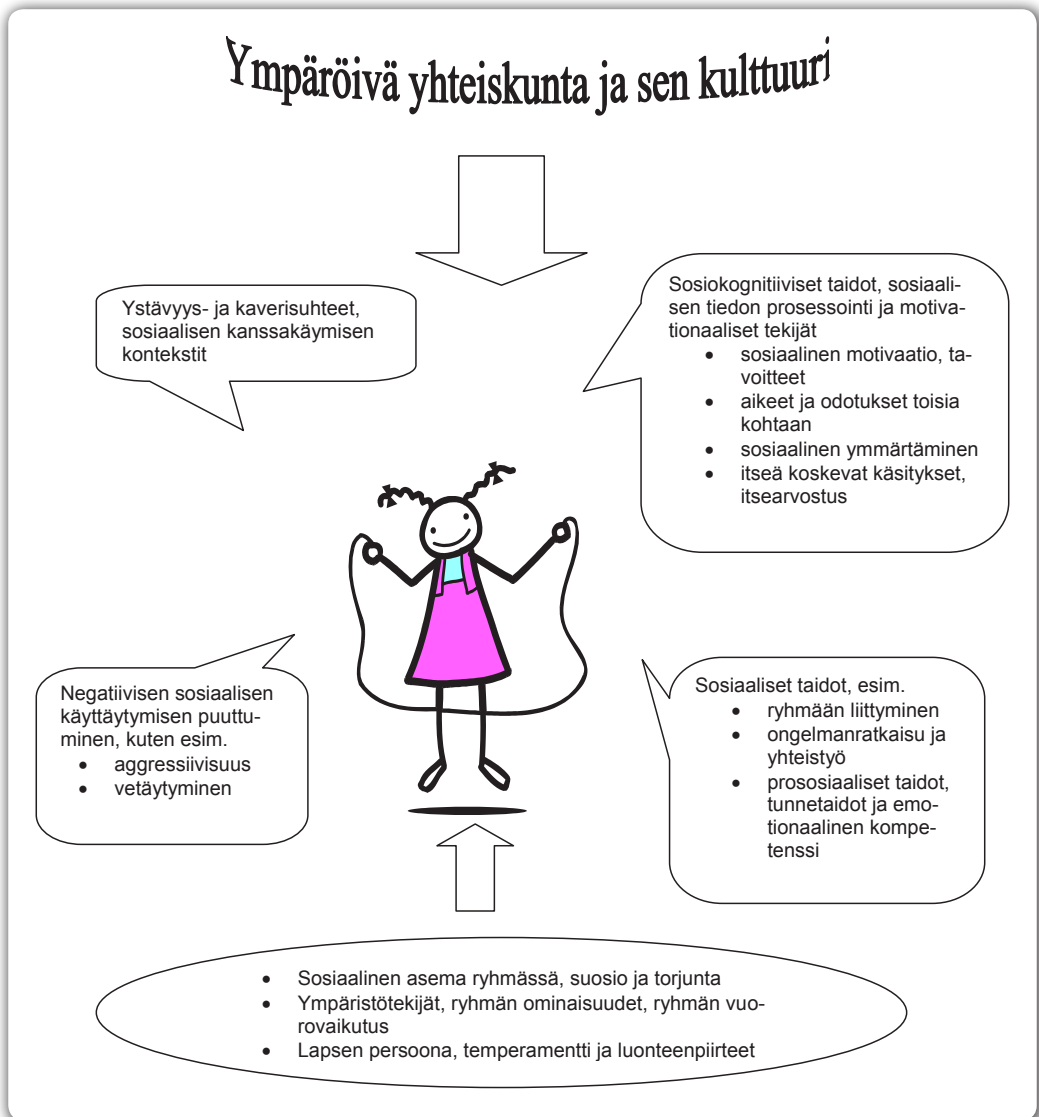
2.1 Sosiaalinen kompetenssi lapsen sosiaalisuutta kuvaavana käsitteenä

Sosiaalinen kompetenssi on yläkäsite, jonka alle sijoittuu monia eri osa-alueita ja myös erilaisia painotuksia. Käsitteen määrittelyssä on myös kulttuurisia eroja. (Ladd 2005.) Sosiaalista kompetenssia on kuvattu yksilön kyvyksi käyttää henkilökohtaisia ja ympäristön voimavaroja onnistuneesti ja saavuttaa siten henkilökohtaisia ja sosiaalisia tavoitteita (Guralnick 1990). Se on hyväksynnän saavuttamista toveripiirissä ja kykyä muodostaa ystävyysuhteita (File 1993) tai myönteistä käyttäytymistä ja sosiokognitiivista tietoisuutta, joka johtaa myönteiseen vuorovaikutukseen kaveripiirissä (Howes & Matheson 1992; Howes & James 2002). Alkujaan sosiaalinen kompetenssi määriteltiin lapsen käyttäytymisessä ilmentyvien sosiaalisten taitojen olemassa olona. Monet tutkijat kuitenkin pitävät sosiaalisia taitoja tai niiden puutetta vain yhtenä sosiaalisen kompetenssin osa-alueena. (Emt. 113–114.) Sosiaalisesti taitava lapsi kykenee hankkimaan ja ylläpitämään toveri- ja ystävyysuhteita, kun taas sosiaalisilta valmiuksiltaan kehittymätön lapsi ajautuu helposti epäsosiaaliseen toimintaan ja käyttäytymiseen. (Laine 1998.) Nykypäivinä käsitteellä on kuvattu laajaa joukkoa käyttäytymiseen ja sosiaaliin suhteisiin liittyviä valmiuksia ja kykyjä. Näitä ovat ensiksikin lapsen kyky solmia ja ylläpitää myönteistä vuorovaikutusta toisiin lapsiin, hillitä negatiivista käyttäytymistä,

kyky muodostaa ystävyysuhteita ja tulla hyväksytyksi kaveripiirissä, ylläpitää myönteisiä kaverisuhteita ja välttää muun muassa torjutun ja kiusatun rooleja sekä epäedullista sosiaalista asemaa ja näistä aiheutuvia negatiivisia seuraamuksia ja tunnetiloja. (Ladd 2005, 193; Ladd & Pettit 2002.)

Lapset asettavat myös itse tavoitteita sosiaaliselle kanssakäymiselleen. Sosiaalisten tavoitteiden saavuttamisen edellytyksenä on sekä sitkeä omiin sosiaaliin päämääriin pyrkiminen että herkkyyys toisten kontaktirytyksiä kohtaan. Nämä tavoitteet kuvastavat lapsen sosiaalista motivaatiota, kiinnostusta ja tahtoa olla vuorovaikutuksessa vertaisten kanssa. Sosiaalisella kompetenssilla on siten myös motivationaalinen osa-alue. (Ladd 2005.) Sosiaalisissa pyrkimyksissä on olennaista se, että myönteiset vuorovaikutussuhteet toisiin säilyvät. Rydell, Hagekull ja Bohlin (1997) tarkastelevat sosiaalista kompetenssia kahden ulottuvuuden kautta: prososiaalisen käyttäytymisen, joka määrittellään kykyä ja haluna auttaa, jakaa ja toimia yhteistyössä toisten kanssa, sekä sosiaalisen osallistumisen, joka sisältää vastaamisen toisen sosiaaliin aloitteisiin sekä oman aloitteellisuuden. Edelleen sosiaalista kompetenssia voidaan tarkastella myös kontekstuaalisesta näkökulmasta. Eri ympäristöissä lapsen sosiaalinen pätevyys voi näyttäytyä erilaisena. Ympäristö voi rajoittaa tai edesauttaa lapsen sosiaalista kyvykkyyttä. Kontekstuaalinen näkökulma suuntaakin huomion lapsen ominaisuuksista ryhmän vuorovaikutukseen ja piirteisiin. Erityisesti interventiotutkimuksissa sosiaalisen ympäristön merkitys lapsen sosiaaliseen kompetenssiin ja vertaissuhteisiin vaikuttavana tekijänä on tullut esille. (Ladd 2005.) Näiden ohella lapsen temperamentti ja persoonallisuuden piirteet kytkeytyvät sosiaaliseen kompetenssin kiinteästi (Sanson, Hemphill & Smart 2004, 105).

Sosiaaliseen kompetenssin kuuluvat sellaiset osa-alueet kuten yksilön minäkuva, toverisuhteet, sosiaaliset ja sosiokognitiiviset taidot sekä myönteinen sosiaalinen käyttäytyminen (Bierman & Welsh 1997; Rubin, Bukowski & Parker 1998) (ks. Kuvio 1). Psykologisessa tutkimuksessa ja kirjallisuudessa sosiaalista kompetenssia (pätevyyttä) on tarkasteltu sosiaalisten taitojen ja sosiaalisen käyttäytymisen ohella sosiokognitiivisten taitojen sekä sosiaalisen informaation prosessoinnin näkökulmasta (Ladd 2005). Kyky säädellä omia tunteitaan ja tunteisiin liittyvää käyttäytymistä, ilmaista tunteita sekä tunnistaa ja reagoida toisten tunteisiin oikealla tavalla kytkeytyy onnistuneeseen sosiaaliseen kanssakäymiseen ja sosiaaliseen kompetenssiin (Hay, Payne & Chadwick 2004). Sosiaalinen kompetenssi on hyvin monisyinen ilmiö, jossa on ennen muuta kyse yksilön ja ympäristön välisestä vuorovaikutuksesta sekä niistä kokemuksista, joita lapsi saa ympäristöstään (Sameroff 1993). Kuviossa 1 kuvataan sosiaalisen kompetenssin keskeiset osa-alueet ja kontekstit.



KUVIO 1. Sosiaalinen kompetenssi ja sen osa-alueet

Heikko sosiaalinen kompetenssi määritellään epäonnistumisena sosiaalisten suhteiden muodostamisessa ja ylläpitämisessä. Siihen liittyvät epätyydyttävät sosiaaliset suhteet ja sosiaalisen vuorovaikutuksen vastavuoroisuudesta piittaamaton käyttäytyminen (Ladd 2005). Sopeutumaton sosiaalista käyttäytymistä ovat esimerkiksi aggressiivisuus ja kiusaaminen, jotka voivat kyllä toteuttaa tekijän päämääriä, mutta eivät kumppaneiden. Välttely, syrjäänvetäytyvä käyttäytyminen ja passiivinen alistuminen edustavat toiselta sopeutumaton käyttäytymistä. Nämä käyttäytymisen tavat eivät johda toimijan kannalta hyvään tulokseen. (Howes & James 2002.)

2.2 Vertaissuhteet lapsen sosiaalisen kompetenssin osa-alueena

Toisilla lapsilla on merkityksellinen ja pitkäkestoinen myötävaikutus lapsen sosiaalistumiseen sekä kokonaiskehitykseen. Kehityopsykologisesti määriteltynä vertaisilla ja vertaisryhmällä tarkoitetaan lapsen kanssa samanikäisten tai kehitykseltään samalla tasolla olevien lasten ryhmää. (Ladd 2005.) Vertaissuhteilla on oma ainutlaatuinen roolinsa lapsen kehityksessä verrattuna vanhempiin ja muiden sosiaalistaviin tahoihin (Bukowski, Newcomb & Hartup 1996a; Harris 1995; 1998; Ladd 2003). Lasten sosiaalisten kokemusten vaikutuspiiri muodostuu hänen vertaisryhmästään sekä kahdenkeskisistä ystävyssuhteista (Bukowski, Brendgen & Vitaro 2006a). Ryhmän tasolla lasten keskinäisille suhteille on tunnusomaista hyväksytyksi ja huomioiduksi tuleminen, suhteet ja yhteys toisiin ryhmän jäseniin, valta-asema ja maine (Gifford-Smith & Brownell 2003). Ryhmä ja vertaiset ovat avuksi sosialisatioprosessissa sekä sosiaalisen kompetenssin muotoutumisessa. Hyvä vertaisryhmä ja myönteiset kaverisuhteet tukevat lapsen kehitystä sekä luovat mahdollisuudet positiiviselle vuorovaikutukselle ja hyvälle itsearvostukselle. Vertaisryhmä on lapsen kehityksen konteksti, jossa lapsi voi kehittyä perustaidoissaan ja tuoda esille kyvykkyyttään. Kehitykseltään samantasoisten lasten parissa lapselle tarjoutuu mahdollisuus solmia sekä ystävyssuhteita että kuulua ryhmään. Yleensä nämä lapset ovat myös samanikäisiä. (Vandell 2000.) Vertaisryhmän vuorovaikutuksen laadulla on merkitystä myös kognitiivisten ja sosio-kognitiivisten valmiuksien kehittymisessä (Azmitia, Lippman & Ittel 1999).

Lapsen suhteet toisiin lapsiin, vertaisiin, alkavat muotoutua jo hyvin varhain pikkulapsivaiheessa. Yksilöllisiä eroja ja mieltymystä tiettyihin lapsiin ilmenee jo kolmeen ikävuoteen mennessä. (Hay ym. 2004, 84.) Päiväkotihoidossa olevat taaperot (1–3-vuotiaat lapset) suosivat tiettyjä ryhmätovereitaan ja pyrkivät saamaan heistä leikkikaverin itselleen (Howes & Phillipsen 1992). Howesin (1988) tutkimusten mukaan nämä preferenssit ovat hyvinkin pitkäkestoisia pysyviä suhteita ja toimivat kestävien kahdenkeskisten suhteiden sekä ryhmän hyväksynnän että siitä erottamisen perustana. Lasten vertaissuhteet muistuttavat aikuisten vastaavia suhteita. Läheisiin suhteisiin liittyy sekä vuorovaikutusta ja kumppanuutta ylläpitäviä että sitä heikentäviä piirteitä. Lasten sosiaalinen kehitys on riippuvainen niin sosiaalisten suhteiden ominaisuuksista kuin niiden laadustakin. Lapsilla on ryhmässään sekä syvempiä, molemminpuolisia ystävyssuhteita tiettyihin lapsiin että hyväksyntään perustuvia kaverisuhteita muiden ryhmän jäsenten kanssa. (Laine 1998.)

2.2.1 Sosiaalinen asema vertaissuhteiden syntymisen perustana

Ennen kuin lapsi voi solmia vertais- tai ystävyssuhteita, hänen täytyy löytää oma paikkansa ryhmässä. Lasten keskinäisen vertailun, hyväksynnän ja torjunnan välityksellä jokaiselle lapselle muodostuu ryhmässä oma asema, maine ja rooli. Ryhmässä lapselle kertyy kokemuksia ryhmän muista jäsenistä, mutta myös muut lapset muodostavat kuvaa hänestä. Sosiaalinen asema säätelee lapsen osallisuutta ryhmän toiminnasta, mukaan

pääsyä ja vuorovaikutusta (Ladd, Kochenderfer & Coleman 1997). Lapsen asema vertaisryhmässä on monella tavalla merkityksellinen, koska se kytkeytyy tiiviisti moniin eri prosesseihin lapsen kehityksessä, esimerkiksi sosiaaliin taitoihin (ks. esim. Denham & Holt 1993), lapsen sisäisiin ongelmiin (esim. Rubin ym. 1998a) ja ulkoisiin ongelmiin (esim. Ladd & Kochenderfer-Ladd 2002) sekä akateemiseen suoriutumiseen (esim. Ladd, Birch & Buhs 1999).

Miksi jotkut lapset hyväksytään ja toisia ei? Tähän kysymykseen lukuisat tutkijat ovat etsineet vastausta (mm. Cillessen & Bellmore 2004; Rubin ym. 1998a). Lapsen sosiaalinen asema ryhmässä määräytyy sen mukaan, miten pidetty lapsi on vertaisryhmässään. Lapset tekevät toverivalintojaan varhaislapsuudessa ja vielä koulun alaluokillakin runsaasti myös sen perusteella, miten arvelevat opettajan suhtautuvan lapsiin (White & Kistner 1992.) On myös esitetty, että toverien valinta, sosiaalinen toiminta ja näiden ajoittuminen olisi yhtä hyvin geneettisistä ja biologisista kuin sosiaalisista tekijöistä riippuvaista (Vandell 2000). Yksi syy lienee se, että lapsi hakeutuu mieluusti toisten samankaltaisten lasten seuraan. Lapset eivät valikoidu ryhmiin satunnaisesti: epäsosiaalinen nuori ajautuu todennäköisemmin antisosiaaliseen kaveripiiriin kuin antisosiaalinen lapsi hyvinkäyttäytyvien nuorien pariin (Collins ym. 2000).

Sosiaalinen status on yhteydessä lasten vuorovaikutustapoihin, kumppaneihin ja maineeseen lapsiryhmässä. Maine sekä lapsen käyttäytyminen saattavat vaikuttaa sekä muiden lasten suhtautumiseen kyseiseen lapseen että tämän lapsen suhtautumiseen muihin ja itseensä. Sosiaalinen status on hyvin pysyväisluontoinen ilmiö, erityisesti kouluikäisillä lapsilla. (Ladd 2003; Ladd & Troop-Gordon 2003.) Vertaisryhmässään suositut lapset suhtautuvat toisiin ystävällisesti, ovat luotettavia ja yhteistyökykyisiä sekä liikunnallisesti taitavia, mutta yhtälailla aggressiiviset lapset voivat valikoitua suosikeiksi (Parkhurst & Hopmeyer 1998). Sosiaalisella käyttäytymisellä ja asemalla on vastavuoroinen vaikutus toisiinsa. Lyhyellä aikavälillä vihamielisyys ja ahdistunut syrjäänvetäytyvä käyttäytyminen johtavat alhaiseen suosioon ryhmässä, mutta myös alhainen sosiaalinen asema vaikuttaa sosiaaliseen käyttäytymiseen lisäten tyttöjen aggressiivista käyttäytymistä ja sekä poikien että tyttöjen syrjäänvetäytymistä. Sosiaalinen asema voi siis olla sekä syy lasten sosiaaliseen käyttäytymiseen että sen seuraus. (Cillessen & Mayeux 2004.)

2.2.2 Kahdenlaisia suhteita – kavereita ja ystäviä

Lasten keskinäiset suhteet vaikuttavat heidän sosiaaliseen ja emotionaaliseen kehitykseensä (Parker, Rubin, Price & DeRosier 1995; Rubin ym. 1998a). On kuitenkin syytä erottaa ystävyysuhteet ja ryhmän jäsenten väliset yleiset vertaissuhteet toisistaan, koska ne ovat käsitteellisesti ja laadullisesti erilaisia kokemuksia ja asioita (Rubin ym. 1998). Mieluisuus liittyy hyväksytyksi tulemiseen, mutta molemminpuolinen toinen toisesta pitäminen osoittaa ystävyyttä (Bagwell 2004). Kahdenkeskisen suhteen ja ryhmän tason ohella vertaissuhteiden järjestelmään kuuluu vielä yksilötaso, jolla tarkoitetaan niitä yksilöllisiä ominaisuuksia, joita kukin tuo mukanaan sosiaaliseen kanssakäymiseen (Bu-

kowski ym. 2006a). Ystävyys on vahva kahdenkeskinen vastavuoroinen suhde kahden tasavertaisen ihmisen välillä. Siihen kuuluvat molemminpuolinen kiintymys, vastavuoroisuus ja sitoutuneisuus (Hartup 1996). Suosio ryhmässä ei takaa, että lapsella on ystäviä, mutta pidetyllä lapsella on enemmän mahdollisuuksia ystävyysuhteiden solmimiseen kuin lapsella, jota ei ryhmässä hyväksytä (Bukowski, Pizzamiglio, Newcomb & Hoza 1996b). Hyväksyntä ja ystävyysuhteet vaikuttavat kumpikin omalla tavallaan lapsen sosioemotionaaliseen kehitykseen. Suosio ja ystävyys lisäävät myönteistä käsitystä itsestä, akateemista suoriutumista (Vandell & Hembree 1994) ja vähentävät yksinäisyyden kokemuksia (Parker & Asher 1993). Pitkäaikainen pysyvien ystävyysuhteiden puute voi olla yhteydessä esimerkiksi masennukseen ja alentuneeseen käsitykseen omasta sosiaalisesta kyvykkyydestä (Bagwell, Schmidt, Newcomb & Bukowski 2001; Brendgen, Vitaro & Bukowski 2000). Kuitenkin jo yksi ystävä ehkäisee sisäänpäin suuntautuvaa oireilua (Asher & Paquette 2003; Parker & Asher 1993). Ystävyysuhteet suojaavat lasta negatiivisilta emotionaalisilta kokemuksilta, torjutuksi tulemiselta, kiusatuksi joutumiselta ja niiden seuraamuksilta (Hodges, Boivin, Vitaro & Bukowski 1999).

Ystävyysuhteet poikkeavat muista ryhmässä syntyvistä suhteista paitsi siinä, että ne ovat yleensä kahdenkeskisiä suhteita, mutta myös siinä, että niillä on oma erityinen ja erilainen tehtävänsä lapsen sosiaalistumisessa ja sosiaalisen kompetenssin muodostumisessa (Hartup 1996; Hartup & Stevens 1997; Vandell 2000; Ladd 2005). Ystävyysuhteessa lapsi omaksuu sosiaalisia ja emotionaalisia valmiuksia (Hartup 1996), jossa ystävät ovat emotionaalinen ja kognitiivinen voimavara ja tuki itsearvostuksen kehittymiselle (Parker ym. 1995). Varhainen ystävyysuhteet valmentaa nuoruuden ja aikuisuuden läheisiin ihmissuhteisiin (Hartup 1996). Ystävyysuhteet ja niiden laatu ennustavat lasten emotionaalista hyvinvointia (Bukowski ym. 1996a; Parker & Asher 1993) sekä sosiaalista sopeutumista (Ladd, Kochenderfer & Coleman 1996). Ne näyttävät ehkäisevän yksinäisyyttä (Ladd ym. 1996) ja lisäävän itsearvostuksen tunteita (Berndt & Burgoyne 1996). Lapset pyrkivät luomaan sellaisia suhteita, jotka vahvistavat heidän kyvykkyyden tuntemuksiaan (Bagwell 2004). Samankaltaisuus vahvistaa ja lujittaa ystävyysuhteita ja ystävän piirteet alkavat sulautua omiksi piirteiksi. Yhdessä oleminen lisää samanlaisuutta entisestään, ja suhteissa muodostuvat yhteiset arvot ja käyttäytymismallit. (Bagwell 2004, ks. myös Dishion, Patterson & Griesler 1994).

Tutkimusten mukaan lasten ystävyysuhteet näyttävät olevan hyvin pysyviä ja pitkäkestoisia (Dunn 1993; Howes 1988; Howes & Phillipsen 1992; Ladd 2003). Kuitenkaan kaikilla lapsilla ei ole lainkaan ystäviä tai on vain yksi ystävä, tai ystävyysuhteet ovat laadultaan huonoja. Ystävyysuhteet eivät aina ole pelkästään positiivisia. Niissä on toisinaan myös lapsen kehityksen kannalta kielteisiä piirteitä (Hartup 1996). Kuuluminen antisosiaaliseen ryhmään johtaa usein rikolliseen käyttäytymiseen (Lacourse, Nagin, Tremblay, Vitaro & Claes 2003), ja näin ystävyysuhteista tulee rikollisen ja antisosiaalisen käyttäytymisen harjoitusalue (Coie & Dodge 1998; Dishion, French & Patterson 1995). Epäsosiaalisten lasten ystävyysuhteissa lapset saavat vahvistusta negatiiviselle käyttäytymiselle, ja ystävät lujittavat kielteisiä vuorovaikutusmalleja (ks. esim. Kupersmidt, Burchinal &

Patterson 1995). Epäsosiaalisesti käyttäytyvillä lapsilla esimerkiksi sääntöjen rikkominen usein vahvistaa ystävyysuhteen muodostumista (Dishion ym. 1994). Ystävyysuhteissa on vähemmän kiintymystä, ja lapsilla on enemmän puutteita sosiaalisen kompetenssin eri alueilla (Panella & Henglegger 1986). Nämä ystävyysuhteet eivät tuota kehityksellistä hyötyä, joka myönteisesti sävyttyneistä läheisistä suhteista yleensä saadaan. Ystäväpiirin negatiivinen käyttäytyminen ja antisosiaalisuus voivat edistää varhaista häiritsevää käyttäytymistä ja johtaa myöhempään rikolliseen toimintaan. (Bagwell 2004.) Nämä edellä mainitut piirteet saattavat johtaa (sosiaaliseen) syrjäytymiseen ja lapsiryhmän ulkopuolelle jäämiseen, mikä voi merkittävästi vähentää lapsen mahdollisuuksia oppimiseen, sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja hyvinvointiin ylipäätään (Ladd 2005).

Ystävyysuhteiden laadun ohella myös niiden kontekstilla on merkitystä sosiaalisissa suhteissa. Kouluikäisiä epäsuosittuja, aggressiivisesti tai antisosiaalisesti käyttäytyviä nuoria koskeneessa tutkimuksessa on havaittu, että heidän ystävänsä löytyvät koulun ulkopuolisesta maailmasta. Ystävät eivät ole koulutovereita, vaan samalla seudulla asuvia muita lapsia. (Bukowski, Adams & Santo 2006b.) Ystävyysuhteet ovat usein lyhytkestoisia ja päättyvät riitaisesti muiden lasten suhteisiin verrattuna. (Dishion ym. 1995; Bagwell ym. 2001.) Koulun jälkeinen kaveripiiri on tärkeä lapsille, joilla on vaikeuksia koululuokkansa sosiaalisessa kanssakäymisessä, mutta se voi myös olla nuoren kehityksen kannalta ongelmallinen. Kouluajan ulkopuolisella kaveripiirillä ja ulospäin oireilulla on todettu olevan yhteyttä (Kiesner, Poulin & Nicotra 2003). Mikäli epäsosiaaliset kaverit ovat samat sekä koulussa että koulun ulkopuolella, tämä verkosto on vielä vaikutusvaltaisempi fyysisen aggression käyttämisen ja väkivaltaisen toiminnan toteuttamisessa (Kerr, Stattin & Kiesner 2004).

Tyypillistä aggressiivisten lasten sosiaaliselle kanssakäymiselle on myös, että vanhemmat eivät useinkaan ole tietoisia lasten toimista tai valvo niitä (Bagwell 2004). Antisosiaaliseen kaveripiiriin hakeutumisessa osasyynä on vanhempien huono kasvatustoiminta. Huonoa kasvatusta on paitsi vanhempien valvonnan puute, myös liika ankaruus, erityisesti vaikeaa temperamenttityyppiä kohtaan. Nämä edistävät epäsosiaalista käyttäytymistä ja aggressiivisuutta. (Dishion ym. 1995.) Jos esimerkiksi nuorten toimintaa ei valvota eikä ohjata, epäsosiaalisuus lisääntyy entisestään perhetaustasta tai persoonallisuudesta huolimatta (Mahoney & Stattin 2000). Sosiaalisten suhteiden suotuisuus lapsen kehityksen kannalta näyttää riippuvan niin lapsen yksilöllisistä piirteistä ja käyttäytymisestä kuin ympäristöstäkin. Siksi on tärkeää tutkia sosiaalisia suhteita eri konteksteissa (Bukowski ym. 2006b; Kiesner ym. 2003).

Ystävien ohella lapsella on myös muita sosiaalisia suhteita ryhmätasolla. Päiväkotiryhmässä tai koululuokassa lapsi on vuorovaikutuksessa muiden sen jäsenten kanssa. Vertaisryhmässä lapsi saa kokemuksia erilaisista tunteista, kehittää luovuuttaan, harjoittelee erilaisia sosiaalisen käyttäytymisen muotoja ja sosiaalisia taitoja, rooleja ja ongelmanratkaisuvalmiuksia sekä kehittyy kielellisesti. Vertaiset tukevat lapsen kokonaispersoonallisuuden kehitystä ja tuottavat lapselle aineksia oman identiteetin, minäkuvan ja itsearvostuksen muodostamiselle. (Ladd 2005.) Vertaisryhmässä lapsella on saatavilla emotio-

naaliset ja kognitiiviset resurssit, joiden avulla hän kykenee sopeutumaan sosiaaliseen maailmaan (Costin & Jones 1992.) Vertaiset ovat avainasemassa myös niiden lasten kehityksessä, joilla on vaikeuksia sosiaalisen kompetenssin alueella. Myönteiset suhteet ryhmässä ja myönteiset kokemukset kavereista voivat lieventää lapsen negatiivisesta käyttäytymisestä aiheutuvia seuraamuksia. Kielteiset kokemukset vertaisista sekä ulkopuolelle jääminen aiheuttavat lapselle stressiä, emotionaalisen tuen puutetta sekä lisäävät lapsen negatiivisia käsityksiä itsestä ja toisista. (Ladd 2005.) Ongelmalliset sosiaaliset suhteet ja torjunta ovat lapsen suotuisalle kehitykselle riskitekijä (Kochenderfer-Ladd & Wardrop 2001; Ladd & Troop-Gordon 2003; McDougall, Hymel, Vaillancourt & Mercel 2001).

Lasten kaveri- ja ystäväpiirin rakennetta ja laajuutta on selvitetty tutkimuksissa varsin suppeasti. Hart kollegoineen (1998a) selvitti kansainvälisessä vertailututkimuksessaan myös kaveripiirin rakenteellisia ominaisuuksia sekä verkoston laajuutta. Esikouluikäisten lasten (5-vuotiaat) keskimääräinen kaveriverkosto oli Kiinassa 4.24 lasta, Venäjällä 5.66 lasta, Utahin osa-valtiossa USA:ssa 7.79 lasta ja Louisianassa 5.55 lasta. Laddin, Profilet'n ja Hartin (1992) tutkimuksessa kuusivuotiaiden lasten informaaliin kontaktien määrä oli keskimäärin 9.62, vaihteluvälin ollessa 0–21 kontaktia. Esikouluikäisistä 75 prosentilla, teini-ikäisistä ja nuorista 80–90 prosentilla on yleensä vähintäänkin yksi vastavuoroinen ystävyysuhde. Ystäväverkostoon kuuluu varhaislapsuudessa 1.3 ystävää (pojilla 1.7 ja tytöillä 0.9), keskilapsuudessa ja nuoruudessa ystäväpiirin koko on kolmesta viiteen lasta/nuorta. Läheisten ystävien määrä vaihtelee yhdestä neljään lapseen. (Hartup & Stevens 1997). Ilman läheistä ystävää on kuitenkin arvioiden mukaan 6-10 prosenttia lapsista ja aikuisista (Asher, Oden & Gottman 1977). Vastakkaiseen sukupuoleen kuuluvia ystäviä on 14 prosentilla kolmas- ja neljäsluokkalaisista lapsista (Kovacs, Parker & Hoffman 1996). Esikouluikäisillä niitä on enemmän (Ladd 2005, 175).

Tutkimuksissa on melko vähän kiinnitetty huomiota sisarusuhteisiin. Arkielämässä sisarusukset mielletään helposti lapsen kavereiksi tai ystäviksi – ovathan sisarus ja veljeys ihmisen elämän pisimpiä suhteita: 80 prosenttia ihmisistä kasvaa sisarusten keskellä. (Dunn 2006.) Vertais- tai ystävyysuhteille sisaruussuhde ei välttämättä tuota pelkästään myönteisiä seuraamuksia, vaikka niin voisi erilaisten kehitysteorioiden perusteella ajatella. Vertais- ja sisaruussuhteiden keskinäisiä yhteyksiä selvittäneissä tutkimuksissa saadut tulokset ovat epäyhtenäisiä. (Dunn 2006.) Sisarusuhteilla sekä vertais- ja ystävyysuhteilla on sekä yhteisiä että eriauvia piirteitä. Kumpiinkin suhteisiin liittyvät keskeisesti läheisyys ja vastavuoroisuus sekä emotionaalisuus. Sisarusuhdetta lapsi ei kuitenkaan ole voinut valita. Kaveri- ja ystävyysuhteet sen sijaan perustuvat vapaaehtoisuudelle, ja niiden muodostaminen ja ylläpitäminen edellyttävät muun muassa yhteistyötä, neuvottelemista ja keskinäistä huomiointia. Lapsilla on myös erilaiset sosiaaliset tavoitteet ystävyys- kuin sisarusuhteissa. Sisarusuhteet toteuttavat ystävyysuhteisiin nähden erilaista kehityksellistä päämäärää: individuaatiota. Sen sijaan ystävyysuhteet edistävät yhteenkuuluvaisuutta. (Feinberg & Hetherington 2001.) Lapsen erilaisilla sosiaalisilla suhteilla on erilainen ja itsenäinen merkityksensä ja osuutensa lapsen sosiaalisessa kehityksessä (Volling, Youngblade & Belsky 1997).

Ystävien kanssa lapset ovat paremmissa väleissä kuin sisarustensa kanssa. Heihin liitetään myös enemmän myönteisiä tunteita kuin sisaruksiin. (Volling ym. 1997.) Joissakin tutkimuksissa pienten lasten on havaittu käyttäytyvän sisarusten välisissä kiistatilanteissa samoin kuin kaverien kanssa esiintyvissä konflikteissa (Slomkowski & Dunn 1992). Patterson kollegoineen (mm. Snyder & Patterson 1995) on tuonut esiin sisarussuhteiden negatiivista vaikutusta sosiaaliseen käyttäytymiseen. Vanhempien sisarusten aggressiivinen ja epäsosiaalinen käyttäytyminen sekä epäsosiaalinen kaveripiiri haittaa nuorempien lasten sosiaalista ja psyykkistä kehitystä (Slomkowski, Rende, Conger, Simons & Conger 2001). Myönteisiä yhteyksiä on havaittu sisarusten välisen ja kaverisuhteissa tapahtuvan kommunikaation kesken (Slomkowski & Dunn 1992). Lisäksi kouluikäisiä ja varhaisnuoria koskevissa tutkimuksissa on havaittu positiivisia yhteyksiä kontrollin ja myönteisen käyttäytymisen välillä sisarussuhteissa ja vertaissuhteissa (Dunn 2006). Vaikuttaa kuitenkin siltä, että jotkut lapset kompensoivat puuttuvia tai epätyytyttäviä vertaissuhteita sisarussuhteilla, joista he kokevat saavansa tukea enemmän (Volling ym. 1997).

Edellä kuvattiin lasten erilaisia sosiaalisia suhteita: kahdenkeskisiä ystävyys-suhteita ja ryhmän tasolla vertaissuhteita. Vertaiset ovat tärkeitä vaikuttajia lapsen elämässä, valtaosin positiivisesti, mutta myös negatiivisesti. Seuraavaksi kuvataan tarkemmin, millaisia ovat erilaiset lasten kokemat ongelmat vertaissuhteissa sekä ongelmien ominaispiirteitä.

2.2.3 Vertaissuhteiden ongelmat

Vertaissuhteisiin liittyvät ongelmat uhkaavat lapsen tervettä kehitystä ja hyvinvointia. Siten ne voidaan luokitella syrjäytymisriskiksi lapsen elämässä. Toveripiiristä syrjäytymiseen liittyy monenlaisia lapsen psykososiaalisen kehityksen ongelmia, kuten heikot sosiaaliset taidot (Ladd ym. 1997) sekä alhainen asema ryhmässä (Denham, McKinley, Couchoud & Holt 1990). Erilaiset syrjäytymisriskiin johtavat toverisuhteongelmat ovat yleisiä jopa päiväkotikäisillä lapsilla ja lisäksi ne kasaantuvat jo päiväkodissa siten, että osalla lapsista voi olla monia vertaissuhteiden ongelmia yhtäaikaaisesti. Torjutuksi tulemisen lisäksi lasten sosiaalisten suhteiden ongelmia ovat yksinäisyys, kiusatuksi joutuminen, kiusaajana toimiminen ja syrjäänvetäytyminen. (ks. Laine & Neitola 2002; Laine, Neitola, Auremaa & Laakkonen 2010.) Vuorovaikutussuhteiden ulkopuolelle jääminen tai jättäytyminen vähentää vertaisryhmän suotuisia vaikutuksia ja oppimismahdollisuuksia sekä johtaa usein tyytymättömyyteen, heikkoon itsearvostukseen ja sopeutumisongelmiin (Ladd 2005; ks. myös Laine & Neitola 2002).

Torjutuksi tuleminen

Torjutut lapset ovat ryhmässään epäsuosittuja lapsia, joita ei hyväksytä kaveripiirissä (Bierman, Smoot & Aumiller 1993). Hyvin usein torjunnan syinä ovat torjuttujen aggressiivinen, häiritsevä tai vetäytyvä käyttäytyminen kaveripiirissä (Ladd 2005). Osalle torjutuista on luonteenomaista vetäytyvyys. Helpoimmin lapsiryhmissä torjutaan sellaisia aggressiivisia lapsia, joille tyypillistä on kypsymättömyys, kykenemättömyys itse-

hillintään ja tuskaisuus (Harrist, Zaia, Bates, Dodge & Pettit 1997). Sosiaalisten käyttäytymismalliensa perusteella torjutuissa lapsissa on erotettavissa useampiakin erilaisia ryhmiä: aggressiiviset torjutut, ei-aggressiiviset torjutut ja syrjäänvetäytyvät torjutut (Bierman ym. 1993). Torjutuilla lapsilla on usein monia vaikeuksia sosiaalisissa taidoissaan (Ladd 2005). Jo pelkkä torjutuksi tuleminen lisää lapsen sopeutumisvaikeuksien mahdollisuutta riippumatta siitä, onko lapsella negatiivista sosiaalista käyttäytymistä. Jos torjuntaan kytkeytyy syrjäänvetäytyvyyttä tai aggressiivisuutta, nämä yhdessä vaikuttavat ja muokkaavat sosiaalisen sopeutumisen suuntaa hyvin suuresti. (Ladd 2005.) Arviointien mukaan torjutuiksi luokituu 11–22 prosenttia lapsista riippuen otoksen koosta (Bagwell, Coie, Terry & Lochman 2000; Cillessen & Bukowski 2000; Howes 1988; Laine & Neitola 2002). Tutkimuskirjallisuudessa määrä on vaihdellut 12 ja 16 prosentin välillä (Ladd 2005). Laineen ym. (2010) seurantatutkimuksessa torjuttuja oli 16.3–16.8 prosenttia. Enemmistö torjutuista on poikia (Bagwell ym. 2000; Laine & Neitola 2002). Pojilla näyttääkin olevan suurempi riski torjutuksi tulemiseen kuin tytöillä (O’Neil, Welsh, Parke, Wang & Strand 1997). Torjunta on suhteellisen pysyvä ilmiö aggressiivisesti käyttäytyvillä torjutuilla – prososiaalisista taidoista riippumatta (Haselager, Cillessen, Hartup, van Lieshout & Riksen-Walraven 2002).

Syrjäänvetäytyminen

Syrjäänvetäytyminen on suhteellisen pysyvää eristäytyvää käyttäytymistä tuttuja tai tuntemattomampia lapsia kohtaan (Rubin, Burgess & Coplan 2004). Syrjäänvetäytyvyys voi olla pelkästään omasta halusta tapahtuvaa yksinoloa, halua leikkiä ja toimia yksin, mutta se voi olla myös ryhmän torjuntaan liittyvää eristetyksi tulemistä (Rubin ym. 2004). Syrjäänvetäytyminen voi johtua lapsen estyneisyydestä, arkuudesta ja ahdistuneisuudesta (Coplan & Rubin 1998) tai sosiaalisen vuorovaikutuksen välttelystä. Välttely aiheutuu sosiaalisen vuorovaikutuksen pelosta ja tietämättömyydestä, miten liittyä ryhmään (Bierman & Welsh 1997; 2000; Harrist ym. 1997). Viimeaikaisissa tutkimuksissa syrjäänvetäytyvyys on todettu ongelmaksi myös päiväkot-, esikoulu ja koulunaloitusvaiheessa (Laine & Neitola 2002; Laine ym. 2010). Syrjäänvetäytyminen – mikäli siihen ei liity aggressiivisuutta – ei estä ystävyssuhteiden muodostamista (Ladd & Burgess 1999; Brendgen ym. 2001), mutta syrjäänvetäytyvät lapset ovat itsearvioinneissaan todenneet sisäänpäin suuntautuvien psyykkisten vaikeuksien haittaavan ystävyssuhteita (Brendgen, Vitaro, Tremblay & Wanner 2002). Syrjäänvetäytyvät voidaan jaotella passiivisiin vetäytyviin, aktiivisiin vetäytyviin ja pidättyväisiin lapsiin (Rubin, Burgess & Hastings 2002). Kouluikäisistä syrjäänvetäytyvien ryhmistä on erotettu passiiviset ahdistuneet, aktiiviset eristäytyvät, masentuneet syrjäänvetäytyvät, epäsosiaaliset syrjäänvetäytyvät (Harrist ym. 1997; Ladd & Burgess 1999) ja aggressiiviset syrjäänvetäytyvät (Ladd & Burgess 1999). Syrjäänvetäytyneiden lasten määrä on tutkimuksissa vaihdellut 11–27.5 % välillä (mm. Harrist ym. 1997; Laine & Neitola 2002; Laine ym. 2010; Lloyd & Howe 2003). Aggressiivinen ja vetäytyvä käyttäytyminen saavat aikaan noidankehän, jossa niiden aiheuttama torjutuksi tuleminen lisäävät aggressiivisuutta ja syrjäänvetäytyvää käyttäytymistä entisestään (Dunn ym. 1998; Woodward & Ferguson 1999).

Yksinäisyys

Yksinäisyys voidaan jakaa yhtäältä emotionaaliseen yksinäisyyteen, jolloin lapselta puuttuu läheinen emotionaalinen suhde toiseen lapseen, ja toisaalta sosiaaliseen yksinäisyyteen, joka merkitsee kaveripiirin puuttumista (Weiss 1973; 1982). Se on subjektiivinen kokemus etäisyydestä itsen ja toisten välillä, läheisyyden puutteesta ja yksinolosta (Parkhurst & Hopmeyer 1999). Toisaalta huonot suhteet vertaisryhmässä voivat kasvattaa yksinäisyyden kokemusta (Asher & Paquette 2003; Cassidy & Berlin 1999). Varhaislapsuudessa yksinäisyys on yhteydessä sosiaalisen kompetenssin heikkouteen (Cassidy & Asher 1992). Lapsuuden yksinäisyys liittyy varhaiseen sosiaaliseen kehitykseen ja on osa monimutkaista sisäänpäin suuntautuvien sosiaalisten sopeutumisongelmien vyöhykettä, jossa osatekijöinä voivat olla esimerkiksi negatiivinen minäkäsitys, ujous, alistuvuus, yksikseen oleileminen ja syrjäänvetäytyminen (Cassidy & Berlin 1999). Varhaiset kokemukset yksinään olemisesta, konkreettisesta kavereiden ja ystävien puutteesta, muuttuvat iän myötä lisääntyvästi syrjäytymisen, etäännyneisyyden, yksin olemisen ja muiden välinpitämättömyyden kokemuksiksi (Cassidy & Asher 1992; Parkhurst & Hopmeyer 1999). Yksinäiset lapset ovat usein vähemmän prososiaalisia ja useammin aggressiivisia ja häiritseviä kuin muut lapset (Cassidy & Asher 1992). Yksinäiset lapset ovat usein myös torjuttuja sekä kiusattuja vertaisryhmässään (Boivin, Hymel & Bukowski 1995; Gazelle & Ladd 2003). Yksinäisyyttä esiintyy 10–14 % lapsista (mm. Asher & Paquette 2003; Laine & Neitola, 2002). Laineen kollegoineen (2010) suorittamassa seurantatutkimuksessa yksinäisyyden yleisyys oli hieman suurempaa kuin aiemmissa tutkimuksissa on esitetty. Se oli yleisin yksittäinen vertaissuhteiden ongelma (16.2–22.8 %).

Kiusaaminen ja kiusatuksi joutuminen

Kiusaaminen voi ilmetä fyysisenä tai psykologisena aggressiona (Crick, Casas & Ku 1999; Crick, Nelson, Morales, Cullerton, Casas & Hickman 2001). Kiusaamiseksi määritellään paitsi fyysinen väkivalta myös aggression epäsuorat muodot kuten sosiaalisten suhteiden haittaaminen ja eristäminen (Galen & Underwood 1997; Olweus 2001). Olweus (2001) kuvailee kiusaajia hyvin hallitseviksi, impulsiivisiksi, vihamielisiksi ja määräileviksi toisia kohtaan. Kiusatut ovat kaveripiirin jatkuvan aggression uhreja (Ladd 2005). Kiusaamisen monitahoiset syyt löytyvät useimmiten lapsen persoonallisuudesta ja käyttäytymistavoista, lapsen sosiaalisesta ympäristöstä sekä perhe- ja kotiympäristöstä (Perry, Hodges & Egan 2001) ja näiden yhtymäkohdista (Perry ym. 2001). Kiusaajat ovat yleisimmin proaktiivisesti aggressiivisia (Perry, Willard & Perry 1990; Schwartz 2000; Schwartz ym. 1998), kun taas kiusatun rooliin yhdistyy yleensä reaktiivinen aggressiivisuus (Dodge & Coie 1987). Sekä reaktiivisesti että proaktiivisesti aggressiiviset lapset ovat usein kiusaaja-uhreja. Heitä kiusataan, mutta he myös syyllistyvät kiusaamiseen. (Salmivalli & Nieminen 2002.) Kiusaaja-uhri -ongelmatyyppi on havaittavissa jo päiväkotijäsen- ja esikoulu- vaiheissa (Vermande, van den Oord, Goudena & Rispens 2000). Origins- tutkimuksessa kiusaaja-uhri -alaryhmään kuului hieman yli kaksi prosenttia lapsista (Neitola 2010).

Osassa tutkimuksista poikien ja tyttöjen kiusatuksi joutumisessa on havaittu erilaisia piirteitä. Useimmat kiusatut kokevat sukupuolesta riippumatta kuitenkin monia samantyyppisiä kiusaamisen muotoja. (Kochenderfer & Ladd 1997.) Pitkäaikaisen kiusaamisen uhrit joutuvat erityisesti fyysisen väkivallan kohteiksi (Kochenderfer & Ladd 1997), ja sekä tytöt että pojat ovat yhtä haavoittuvaisia solvauksille ja nimittelyille (verbaalinen kiusaaminen) (Perry ym. 2001). Kiusaamisen yleisyys vaihtelee sen mukaan, miten sitä on eri ikäisiltä ja eri tutkimuksissa mitattu (Ladd & Kochenderfer-Ladd 2002). Kuitenkin, kiusaaminen alkaa jo varhain lapsen ensimmäisinä päiväkotivuosina ja saattaa kestää kauankin (Ladd & Kochenderfer-Ladd 2002). Erilaisten tutkimusten perusteella 20–23 prosenttia kokee kohtalaista tai ankaraa kiusaamista heti aloitettuaan päiväkodissa (Kochenderfer & Ladd 1996), ja viittä-kymmentä prosenttia näistä lapsista kiusataan vielä koulussa (Kochenderfer-Ladd & Wardrop 2001). Alsakerin ja Valkanoverin (2001) tutkimuksissa 10–20 prosenttia lapsista oli kiusattuja. Suomalaisia pieniä lapsia koskeneissa tutkimuksissa kiusattujen määrä vaihteli kolmen seurantavuoden aikana 8–14 prosentin välillä, ja kiusaajien 12.5–17.5 prosenttiin (Laine ym. 2010; ks. myös Laine & Neitola 2002).

Monet vertaissuhdeongelmista kytkeytyvät yhteen joko heti alkuvaiheessa tai myöhemmin ongelmien eskaloituessa (ks. Laine & Neitola 2002; Laine ym. 2010). Torjunnalla voi olla muita ongelmia aiheuttava vaikutus. Torjutuksi tuleminen liittyneenä aggressiivisuuteen johtaa helposti hakeutumiseen toisten samanlaisten seuraan ja antisosiaalisten ystävien kautta käyttäytymisongelmiin ja koulun keskeyttämiseen (Dishion ym. 1994; Dodge ym. 2003). Eri ongelmat voivat kytkeytyä toisiinsa myös peräkkäisesti ja ruokkia sillä tavoin toinen toistaan. (Nangle, Erdley, Newman, Mason, Craig & Carpenter 2003.) Ongelmien linkittymiseen toisiinsa vaikuttavat lapsen luonteenpiirteet sekä kertyneet kokemukset ja tuntemukset sosiaalisista tilanteista ja vuorovaikutuksesta. Torjunta yhdistyneenä kiusatuksi joutumiseen johtaa tunne-elämän ongelmiin (Boivin ym. 1995). Ahdistunut vetäytyvä käyttäytyminen aiheuttaa torjutuksi tulemistä, joka pitkittyessään johtaa kiusatuksi joutumiseen myöhemmässä vaiheessa. Sekä torjunta että kiusatuksi joutuminen kasvattavat lasten yksinäisyyden tuntemuksia, ahdistuneisuutta ja masennusta. (Boivin & Hymel 1997; Boivin ym. 1995; Boivin, Hymel & Hodges 2001; Hodges & Perry 1999; Panak & Garber 1992.) Torjunta voi johtaa yksinäisyyden kokemuksiin (Buhs & Ladd 2001). Pitkäaikainen ystävien puute sekä negatiiviset käsitykset itsestä ja toisista näyttävät olevan kytköksissä sisäänpäin suuntautuvaan psyykkiseen oireiluun sekä yksinäisyyteen (Ladd & Troop-Gordon 2003). Myöhemmässä kouluiässä syrjäänvetäytyminen liittyy yhä selvemmin muihin toverisuhdeongelmiin, esimerkiksi kiusatuksi joutumiseen (Boivin ym. 2001). Toverisuhdeongelman alatyypillä on merkitystä sille, miten ongelmat ilmenevät psyykkisinä vaikeuksina ja häiriöinä (Gazelle & Ladd 2003; Hymel ym. 1993; Parkhurst & Asher 1992). Vertaissuhdeongelmia voikin tarkastella transaktionaalisesti – yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksen näkökulmasta (Sameroff & MacKenzie 2003). Lapsen ominaisuudet – esimerkiksi sosiaaliset kognitiot, käsitykset itsestä ja muista – vaikuttavat hänen sosiaaliseen ympäristöönsä ja sieltä kertyviin vertaissuhdekokemuksiin, jotka taas vaikuttavat lapsen myöhempään kehitykseen.

Vaikka toverisuhteisiin liittyvät ongelmat päättyisivätkin jossain vaiheessa lapsen elämää, niillä on silti hyvin pitkäaikaisia vaikutuksia yksilön myöhempään selviytymiseen (Kochenderfer-Ladd & Wardrop 2001; Pelkonen, Marttunen & Aro 2003). Vertaissuhteisiin liittyvät vaikeudet ovat kuitenkin hyvin pysyviä luonteeltaan (Brendgen, Vitaro, Bukowski, Doyle & Markiewicz 2001). Sillä, miten ja millä keinoin lapsi kykenee selviytymään vertaissuhdeongelmistaan, on merkitystä lapsen psyykkiselle hyvinvoinnille (Bowker, Bukowski, Hymel & Sippola 2000; Kochenderfer-Ladd & Skinner 2002). Hyvät toverisuhteet tukevat lapsen kehitystä ja tuovat mukanaan ihmisen kehitystä ja sopeutumista edistäviä voimavaroja. Vertaisryhmän myönteisten vaikutusten ulkopuolelle jääminen altistaa lapsen sopeutumisongelmien noidankehään (ks. Laine 2002). Jäsenyys muiden lasten ryhmissä voi muuttaa lapsen sosiaalista ympäristöä ja lapsen käyttäytymistä toisia lapsia kohtaan. Siten vertaissuhteet suojaavat lasta sopeutumisongelmilta (Hay ym. 2004). Erilaisista psykologisista ja sosiologisista tutkimuksista kertynyt tieto osoittaa, että mikäli lapsi ei saavuta alustavaakaan sosiaalisen kompetenssin tasoa 6–7 -ikävuoteen mennessä, hänellä on suurempi riski myöhemmässä elämässään syrjäytymiseen (Ladd 2000). Yhtenä varhaista syrjäytymisriskiä aiheuttavana tekijänä voivat siis olla lasten sosiaaliseen kompetenssiin liittyvät ongelmat ja niistä seuraavat vaikutukset lasten hyvinvointiin. (ks. Kupersmidt & DeRosier 2004; Ladd 2000; Laine & Neitola 2002).

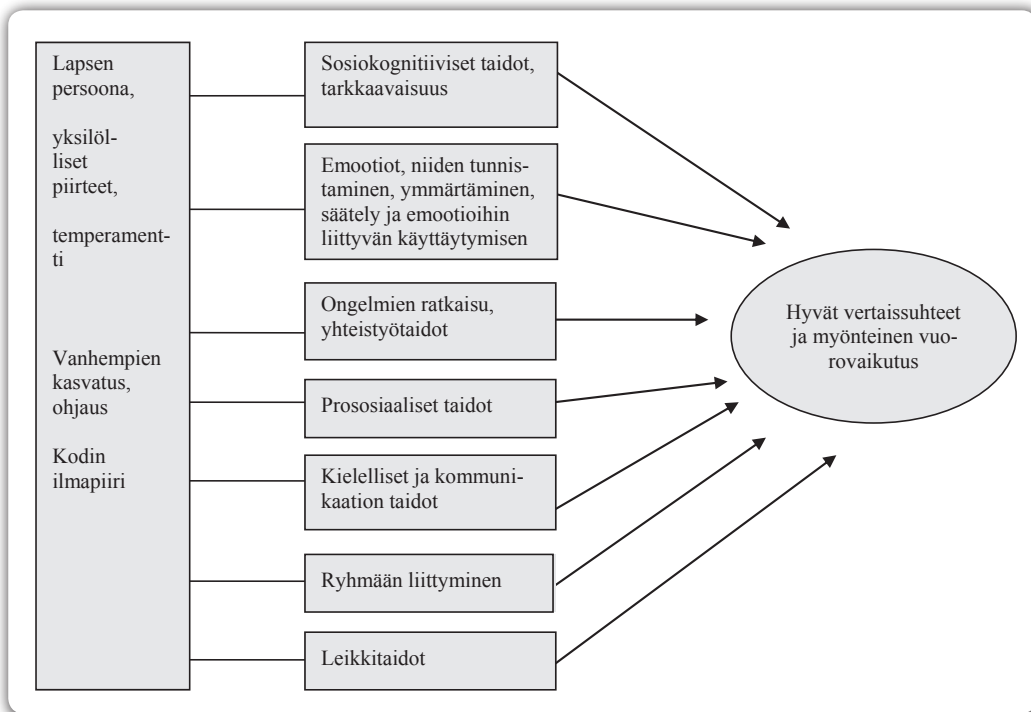
2.3 Sosiaaliset taidot, sosiaalinen käyttäytyminen ja sosiaalinen kompetenssi

Sosiaaliset taidot ovat toimintoja, joita lapsi tarvitsee kanssakäymisessä ja vuorovaikutuksessa toisten lasten ja aikuisten kanssa sekä tilanteissa, joissa edellytetään yhteistointintaa. Yleinen määrittely sosiaalisista taidoista viittaa riittävyteen, tehokkuuteen tai kompetenssiin sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Kasvatuspsykologian piirissä tutkijoiden huomio on ollut käyttäytymisen arvioinnissa, kun taas kehityspsykologiassa kiinnostus on suuntautunut käyttäytymisen prosesseihin. (Cillessen & Bellmore 2004.) Sosiaalisia taitoja ovat esimerkiksi ihmissuhteisiin liittyvät vuorovaikutustaidot, yhteistyötaidot, tunteiden havaitseminen, ilmaisu ja säätely, eettinen käyttäytyminen, asennoituminen itseän, tarkkaavaisuus ja työskentelytaidot. Taidot voidaan jaotella yhteistyötaitoihin, asertiivisuuteen, itsekontrolliin ja häiritsevään käyttäytymiseen (Gresham & Elliot 1989) tai aggressiivisuuteen, prososiaalisuuteen, sosiaaliseen herkkyyteen ja menestymiseen vaikkapa luokan toiminnassa ja työskentelyssä (Hay ym. 2004; Ladd 2005). Lummelahti (1995) sisällyttää sosiaaliseen ja emotionaaliseen kehitykseen prososiaalisen ja yhteistyötaitojen lisäksi myös tunnetaidot.

Vertaissuhteiden muodostuminen edellyttää lapselta monia kognitiivisia, emotionaalisia ja käyttäytymisen taitoja, jotka alkavat kehittyä heti elämän ensimmäisinä vuosina (ks. Kuvio 2). Näitä avaintaitoja ovat esimerkiksi kielelliset taidot, itsesäätelyn kyky sekä tunnetaidot. Jo hyvin varhain lasten välillä on havaittavissa yksilöllisiä eroja muun muassa aggressiivisuudessa ja ujoudessa. Nämä taipumukset yhdessä sosiokognitiivis-

ten ja tunnetaitojen kanssa ovat merkittävässä asemassa lapsen sosiaalisten taitojen omaksumisessa varhaisvuosina. Ne myös vaikuttavat lapsen asemaan ja hyväksyntään vertaisten parissa. (Hay ym. 2004.) Tarvittavien valmiuksien oppimisessa merkittävässä roolissa on lapsen perhe; vanhemmat ja sisarukset. Taidot hioutuvat ja kehittyvät edelleen vuorovaikutuksessa toisten lasten, vertaisten, kanssa. (ks. Grusec & Hastings 2006; Hay ym. 2004).

Lasten sosiaalista kompetenssia ja vertaissuhteita koskevassa tutkimuksessa sosiaalisten taitojen interventiot ja niitä koskevat selvitykset ovat selventäneet merkittävällä tavalla näiden kykyjen merkitystä ja vaikutustapoja lasten sosiaalisessa kehityksessä (ks. esim. Ladd 2005). Varhaisen sosiaalisen kompetenssin saavuttaminen edellyttää lapselta kykyä suunnata tarkkaavaisuuttaan toisen ihmisen puoleen ja havaita toisen vuorovaikutuksellisia aloitteita. Myönteinen suhde tovereihin edellyttää erityisesti kykyä säädellä negatiivisia tunteita. Erityisesti suhteiden solmimisvaiheessa oman impulssikontrollin säilyttäminen on tärkeää. Niin ikään kyky jäljitellä toisten lasten toimintaa yhteisen leikin synnyttämiseksi vaikuttaa toverisuhteiden muodostumiseen. Myöhempiä sosiokognitiivisia valmiuksia edeltää kyky syy-seuraus -suhteiden ymmärtämiseen sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Lapsi alkaa käyttää kieltä sosiaalisten suhteiden luomisen välineenä heti ensimmäiset sanat opittuaan. (Hay ym. 2004.)



KUVIO 2. Vertaisryhmässä tarvittavat sosiaaliset taidot ja niiden taustatekijät (muokattu Hayn ym. 2004, 87 kuvioista)

Vertaissuhteiden vaikeuksia omaavilla lapsilla on runsaasti erilaisia sosiaalisen käyttäytymisen ongelmia sekä puutteita sosiaalisissa taidoissaan (ks. esim. Bierman & Welsh 1997; Cassidy & Asher 1992; Eisenberg & Fabes 1992; Ladd & Kochenderfer-Ladd 1998; Laine & Neitola 2002; Laine & Neitola 2004; Putallaz & Wasserman 1990). Lasten käyttäytymisellä on yhteys hyväksytyksi tulemiseen lapsiryhmässä ja sosiaalisen aseman muodostumiseen vertaisryhmässä (Bierman & Welsh 1997; Denham ym. 1990). Millaisista sosiaalisista valmiuksista on kyse ja millainen käyttäytyminen johtavat alhaiseen sosiaaliseen asemaan, sosiaalisen kompetenssin heikkouteen ja vertaissuhdeongelmiin – ja missä ikävaiheessa?

2.3.1 Kielelliset taidot, kommunikaatio ja ryhmään liittyminen

Lasten välisessä vuorovaikutuksessa sosiaaliset kyvyt ja kommunikaatiotaidot ovat olennaisen tärkeitä. Nämä taidot tulevat enemmän esille kehityksen myötä ja ovat riippuvaisia taitojen integroitumisesta sekä ihmisen fysiologisesta ja neurologisesta toimintakyvystä. Päiväkoti- ja esikouluvaiheissa sosiaalisen kompetenssin edellytyksiä ovat keskustelutaidot, yhteistyö- ja ongelmanratkaisukyvyt, prososiaalinen käyttäytyminen sekä kuvittelu- ja kielen taidot. Kielen oppiminen ja hallinta mahdollistaa keskustelut kavereiden kanssa arjen vuorovaikutustilanteissa. Keskustelua käytetään eri tarkoituksiin: tiedon hankintaan, väittelyyn, eri mieltä olemiseen ja tarinoiden kertomiseen (Kuentay 2001). Hyvät keskustelutaidot vaikuttavat vuorovaikutuksen laatuun, hyväksyntään kaveripiirissä (Black & Hazen 1990), sosiaaliseen asemaan (Kemple, Speranza & Hazen 1992) sekä sosiaalisten suhteiden muodostumiseen (Ladd 2005).

Vertaissuhteiden muodostumisessa ja menestyksekkäässä ylläpitämisessä sekä sosiaalisen aseman syntymisessä tärkeä sosiaalinen taito on ryhmään liittyminen. Epäsuositut lapset käyttäytyvät liian itsekeskeisesti, kiinnittävät liiaksi huomion itseensä ja pyrkivät kontrolloimaan vuorovaikutusta liikaa. Heidän pääsemisensä ryhmän jäseneksi kestää kauemmin muihin lapsiin verrattuna. (Putallaz & Gottman 1981.) Suositut lapset ovat kiinnostuneita ryhmän toiminnoista ja he esittävät ideoita meneillään olevaan leikkiin ja vuorovaikutukseen liittyen siten huomaamattomasti ryhmän jäseniksi (Putallaz & Wasserman 1989; 1990). Ryhmän kilpailuhenkisyys vaikuttaa ei-suositujen lasten liittymisstrategioihin (Gelb & Jackson 1988), kuten myös lasten leikkutilanteisiin liittyvät odotukset (Rabiner & Coie 1989). Eri sukupuolten välillä on eroa siinä, miten he hyväksyvät tulokkaita ryhmään. Tytöt ovat valmiimpia ottamaan mukaan uusia jäseniä leikkeihinsä kuin pojat (Zarbatany, Van Brunschot, Meadows & Pepper 1996). Niin ikään iällä on merkitystä ryhmään liittymisessä. Kouluikäiset pysyttelevät mieluiten siinä ryhmässä, johon alun perin hakeutuivat. Nuoremmat ovat valmiimpia toimimaan moninaisissa ryhmissä. (Cillessen & Bellmore 2004.) Joidenkin lasten on vaikea olla tekemisissä toisten lasten kanssa. Yleinen estyneisyys ja vetäytyvä käyttäytyminen taaperoiässä ennustavat ujoutta ja syrjäänvetäytyvyyttä esikouluiässä (Rubin ym. 2002) ja myöhemmässä nuoruusiässä (Asendorpf 1993).

2.3.2 Ongelmien ratkaisu, kilpailu ja yhteistyötaidot

Pienten lasten kiistat ja riidat ovat arkipäivää. Nämä konfliktitilanteet tarjoavat lapselle mahdollisuudet harjoitella ongelmien ratkaisua. Lasten taidot selvittää esiintulleita ongelmia kehittyvät vähitellen, eivätkä riidat johda vuorovaikutuksen päättymiseen (Caplan, Vespo, Pedersen & Hay 1991). Pikkulapsi -vaiheessa lasten kiistat liittyvät esineisiin, kun esikouluvaiheessa konflikteja tulee enemmän sosiaaliseen kanssakäymiseen liittyvistä syistä (Hay 1984). Varhaisimman leikki-ikänsä vaiheessa tyttöjen ja poikien tavat selvitä konflikteista eivät poikkea toisistaan (Caplan ym. 1991; Hay, Castle & Davies 2000), mutta vähitellen iän myötä eroja alkaa ilmetä niin aggressiivisuudessa (Keenan & Shaw 1997) kuin kiistojen laadussakin (Hay ym. 2004). Tytöt osoittavat enemmän myönteisiä tunteita konfliktitilanteissa (Garner, Robertson & Smith 1997) ja käyttävät sosiaalisesti hyväksyttävämpiä ratkaisukeinoja toveripiirin keskinäisissä ongelmatilanteissa (Hay, Zahn-Waxler, Cummings & Iannotti 1992).

Väkivaltaiset ja vihamieliset riitatilanteiden selvittämiskeinot (verbaalinen tai fyysinen aggressio) ovat negatiivisesti yhteydessä toverihyväksyntään (Rose & Asher 1999), sen sijaan prososiaaliset strategiat korreloivat positiivisesti hyväksyntään (Chung & Asher 1996). Lapsen sukupuoli vaikuttaa välillisesti toverisuosioon ja konfliktien ratkaisuun. Tyttöillä vihamielisten ratkaisutapojen käyttö, ja pojilla aikuisiin tukeutuminen, vähentävät hyväksyntää kaveripiirissä (Chung & Asher 1996). Tytöt käyttävät enemmän suhdeorientoituneita strategioita ristiriitatilanteissa, kun taas pojat käyttävät itsekeskeisempiä ja jämäkempiä ratkaisukeinoja (Chung & Asher 1996; Rose & Asher 1999). Lapset myös soveltavat eri keinoja eri tilanteissa (Putallaz & Sheppard 1990). Esikouluiässä yhteistyötaidot kehittyvät edelleen. Toisinaan lapset voivat myös kilpailla keskenään. Siihen vaikuttavat sukupuoli ja kulttuuri (Sparkes 1991) sekä kiintymyssuhteen laatu (Kerns & Barth 1995). Kilpailuhenkisyys poikien piirissä on tyttöjen ryhmiin verrattuna hyväksyttävämpää (Seban, Pierce, Cheatham & Gunnar 2003). Kaveripiirissä lapset oppivat tasapainottamaan kilpailevaa toimintaa ja yhdessä tekemistä (LaFreniere 1996). Alustavat yhteistyön valmiudet kehkeytyvät pikkulapsi-ikässä, kun pieni lapsi yrittää yhteen sovittaa yhteen omaa ja leikkitoimin toimintaa. Varsinaiset yhteistyön taidot kehittyvät myöhemmissä yhteisleikeissä, kun lapset sopivat leikkitarvaiden jakamisesta ja käyttämisestä. Tällaisissa tilanteissa osa lapsista käyttäytyy omistavasti ja kilpailevasti, kun taas osa on enemmän yhteistyöhön suuntautuvia. Kilpailuhenkisyyteen vaikuttavat lapsen kiintymyssuhde (Kerns & Barth 1995), sukupuoli ja kulttuuri (Sparkes 1991) sekä lapsen suhde toisiin lapsiin (LaFreniere & Charlesworth 1987). Neljä-viisivuotiaat lapset osaa-
vat jo tasapainoilla kilpailun ja yhteistoiminnan alueilla vertaisryhmässään (LaFreniere 1996).

Tutkimuksissa ei ole pystytty varmuudella osoittamaan iän myötä tapahtuvia kehityksellisiä muutoksia siinä, että vanhemmat lapset olisivat kilpailu- tai yhteistyöhenkisiä kuin nuoremmat. Totta kuitenkin on, että lapset kykenevät iän karttuessa vertailemaan itseään toisiin paremmin, mutta myös hallitsemaan sekä yhteistyöhön että kilpailemiseen liittyvää käyttäytymistään. Joissakin kulttuureissa kilpailuun ja yhteistyöhön asen-

noidutaan eri tavoin, mikä vaikuttaa siihen, miten lapsia kasvatetaan. Kulttuurisesti on löydettävissä eroja lasten kilpailu- ja yhteistyöorientaatioissa. (Richard ym. 2004.) Sukupuolten kesken on eroa myös siinä, miten hyväksyttävää kilpailu on. Tytöt eivät suosi kilpailuhenkisiä tyttöjä, mutta pojilla kilpailu ei johda niin helposti epäsuosioon (Seban, Pierce, Cheatham & Gunnar 2003). Pojat arvostavat kilpailevia tyttöjä, mutta tytöt arvostavat vähemmän kilpailevia poikia (Steinkamp 1990).

Usein kilpailemista pidetään kielteisenä asiana lasten psykososiaalisen kehityksen kannalta, kun taas yhteistyöllä nähdään hyvin monia positiivisia seuraamuksia (Foster 1984). Kuitenkin lapsia kannustetaan kilpailemaan ja pitämään puoliaan monilla elämän eri alueilla. Kilpailu ja yhteistoiminta voivat viitata sosiaalisiin tilanteisiin tai niissä tilanteissa olevien ihmisten psyykkiseen tilaan (Van Avermaet 1996). Sama tilanne voi olla kilpaileva tai yhteistoiminnallinen yhtä aikaa, sillä tilanteeseen suunnatut tavoitteet – yksilölliset tai yleiset – vaikuttavat siihen, miten tilanteeseen asennoidutaan ja miten siinä toimitaan (Richard ym. 2004). Kilpailussa päämäärät voivat olla erilaiset ja poissulkevat, kun yhteistyössä tavoitteet ovat yhteiset ja toisistaan riippuvalaiset (Butt 1987). Kilpailu voi olla pyrkimystä olla parempi kuin muut, tai se voi olla halua tehdä jokin tehtävä mahdollisimman hyvin (Tassi & Schneider 1997). Yhteistoiminnalliset kyvyt kehittyvät hyvin varhaisessa vaiheessa (Garnier & Latour 1994) ja ovat kytköksissä minäkäsitykseen. Lapset, joiden käsitys itsestään on parempi, ovat yhteistyökykyisempiä kuin ne lapset, joiden minäkäsitys on heikompi (Cauley & Tyler 1989). Yhteistyökykyvyn vaikuttavia tekijöitä ovat muun muassa mielikuvitusleikki, turvallisuuden tunne, yhteistä ongelman ratkaisua tukeva ympäristö sekä ohjaava kotikasvatus (ks. Richard ym. 2004). Turvallisuutta tuottava ja auktoriteetin valtaan nojautumaton kotikasvatus edistää lasten yhteistyökykyisyyttä (Kerns & Barth 1995). Yksilölliset erot yhteistyökykyisyydessä voivatkin johtua lapsen ja vanhemman välisestä suhteesta, mikä puolestaan vaikuttaa lapsen ja tovereiden välisiin suhteisiin (Cohn, Patterson & Christopoulos 1991).

Kilpailulla ja yhteistoiminnalla on seuraamuksia lasten akateemisten ja motoristen taitojen sekä motivaation alueille (ks. Richard ym. 2004.) Usein ajatellaan, että yhteistoiminta edistää lasten sosiaalisia suhteita ja kilpailu heikentää niitä. Kilpailutilanteen luonne kuitenkin vaikuttaa suuresti siihen, miten lapset pärjäävät kyseisessä tilanteessa. Suositut lapset saavat enemmän pisteitä tovereiltaan tehtäväsuuntautuneessa kilpailussa kuin keskivertoasemassa olevat, ja he taas saavat enemmän pisteitä kuin ei-suositut torjutut lapset. Torjutut saavat korkeampia pisteitä toveriarvioinneissa tilanteissa, joissa kilpaillaan paremmuudesta. Näyttääkin siltä, että kilpailu johtaa torjuntaan vain sellaisissa tilanteissa, joissa tavoitteena on päihittää muut. (Tassi, Schneider & Richard 2001.) Kilpailutilanteissa epäsuositut lapset ovat taipuvaisempia käyttämään epäasiallisia keinoja: sääntöjen rikkomista, pelin häirintää ja vetoamista auktoriteetteihin. Sen sijaan yhteistoimintaa edellyttävissä tilanteissa epäsuositut lapset turvautuivat näihin keinoihin harvemmin, ja heidät myös hyväksyttiin näissä tilanteissa paremmin kuin muulloin. (Gelb & Jacobson 1988.) Tryonin ja Keanen (1991) tutkimuksessa kilpailutilanteissa epäsuositut lapset eivät olleet yhtä tervetulleita kilpailuun osallistujia kuin suositut lapset. Suositut lapset myös

käyttivät enemmän sosiaalisesti orientoituneita menetelmiä leikeissä kuin aggressiiviset lapset. Erot yhteistoiminnallisissa tilanteissa olivat pienemmät.

Yhteistoimintaa hyödyntäneissä interventiotutkimuksissa on havaittu, että interventioiden seurauksena suosioarvioinnit paranivat (Smith, Boulton & Cowie 1993). Lisäksi lasten prososiaalinen käyttäytyminen lisääntyi yhteistoimintaa painottavissa ryhmissä (Garaigondopil, Maganto & Etxeberria 1996), kun taas kilpailua sisältävissä tilanteissa aggressiivisuus kasvoi (Bay-Hinitz, Peterson & Quilitch 1994). Ystävien kanssa kilpaileminen eroaa muiden kanssa kilpailemisesta siinä, että myönteisiä tunteita osoitetaan enemmän ja sääntöjä noudatetaan tarkemmin (Fonzi, Schneider, Tani & Tomada 1997), eikä kilpailutilanteita koeta niin vaarallisiksi sosiaalisten suhteiden kannalta kuin muiden lasten kanssa (Steinkamp 1990). Tällaisissa tilanteissa myös pyritään pitämään ystävän puolta (ks. Richard ym. 2004).

2.3.3 Prososiaaliset taidot

Prososiaalinen toiminta määritellään vapaaehtoiseksi, tavoitteelliseksi proaktiiviseksi ja reaktiiviseksi toisten tarpeisiin vastaamiseksi siten, että se edistää muiden hyvinvointia riippumatta siitä, tuottaako se hyötyjä tai haittoja toimijalle. (Grusec, Davidov & Lundell 2004; Hastings, Utendale & Sullivan 2006). Prososiaalisuuteen sisältyy sekä affektiivisiä että käyttäytymiseen liittyviä elementtejä (Radke-Yarrow, Zahn-Waxler & Chapman 1983). Näitä tekijöitä ovat empatiakyky, auttaminen, jakaminen, vuorottelu ja lohduttaminen (Hastings ym. 2006; Hay ym. 2004). Auttaminen ja jakaminen ovat yleisimmät prososiaalisen käyttäytymisen muodot päiväkotij- ja esikouluvaiheissa (Babcock, Hartle & Lamme 1995), ja surullisen toverin lohduttaminen on tavallista, vaikkakin esikouluikäiset harvemmin puuttuvat aktiivisesti kavereiden ongelmiin (Caplan & Hay 1989). Auttavaisuus edistää myönteisiä suhteita ja vuorovaikutusta kaveripiirissä (Eisenberg & Fabes 1998).

Prososiaalisuutta on tutkittu monella eri tieteenalalla. Evoluutioteorian näkökulmasta prososiaalisuus edistää lajin säilymistä. Teorian mukaan se on osin geneettinen ominaisuus (Hastings ym. 2006; Hastings, Zahn-Waxler & McShane 2005.) Myös psykoanalyttikot pitävät geneettisiä tekijöitä merkittävinä vaikuttajina prososiaalisessa käyttäytymisessä (Hastings ym. 2005). Osa korostaa sekä geneettisiä että ympäristöön liittyviä tekijöitä prososiaalisuudessa (esim. Deater-Deckard, Dunn, O'Connor, Davies & Golding 2001) ja sen pysyvyydessä vauvaiästä esikouluun (Zahn-Waxler, Schiro, Robinson, Emde & Schmitz 2001). Empatiakykyä luonnehditaan prososiaalisuuden affektiivisen alueen keskeiseksi osaksi. Se herättää auttamisen ja välittämisen tuntemuksia, jotka puolestaan luovat sosiaalisia ja tunnepohjaisia siteitä muihin ihmisiin. (Hastings ym. 2006.) Varhaisvuosien aikana prososiaalisuuden määrä kasvaa, kun lapsi kykenee auttamaan toisia, oppii empatiataitoja sekä yhdessäoloa toisten lasten kanssa (Eisenberg & Fabes 1998).

Prososiaalisen käyttäytymisen taustalla on myös motivationaalisia syitä. Joku haluaa auttaa sen vuoksi, että saavuttaisi jonkin itselleen tärkeän tavoitteen, esimerkiksi tunteen siitä, että hallitsee ympäristöään. Toinen haluaa auttaa ja lohduttaa altruistisista syistä. (Grusec

ym. 2004.) Jo hyvin pienet lapset kykenevät osoittamaan välittämistä toista lasta kohtaan (Zahn-Waxler, Radke-Yarrow, Wagner & Chapman 1992). Prososiaalisen käyttäytymisen alkujuuret ovat vanhempien sensitiivisyydessä, hoivassa ja kotikasvatuksen antamassa mallissa, mutta myös lapsen persoona ja temperamentti ovat sen taustatekijöitä (Grusec ym. 2004). Lapsi, jolla on vallitsevasti kielteisiä tunteita, osoittaa vähemmän empatiaa toisia kohtaan ja enemmän ahdistusta ja hätää. Tunteitaan säätelevät lapset osoittavat enemmän sympatiaa toisia kohtaan ja ovat vähemmän huolissaan itsestään kuin ne lapset, joilla on vaikeuksia tunteiden säätelyssään. (Eisenberg, Wentzel & Harris 1998.)

Prososiaalinen käyttäytyminen lisääntyy lapsen varttuessa, ja samalla lapsen täytyy myös oppia arvioimaan omaa toimintaansa, sillä liiallinen auttavaisuus tai uhrautuvaisuus vertaissuhteissa ei ole hyväksi. (Grusec ym. 2004; Hastings ym. 2006). Yksilöillä on jo syntyessään tietynlaiset taipumukset tuntea empatiaa ja suuntautua toisiin ihmisiin. Näihin yksilöllisiin piirteisiin vaikuttaa vanhempien ja muiden sosialisointiprosessissa mukana olevien tahojen toiminta, jolla pyritään edistämään yksilön ominaisuuksia ja kehitystä. Siten prososiaalisesti kehittyminen on yksilön ja hänen lähiympäristönsä muiden ihmisten sekä kulttuurin jatkuvaa ja dynaamista vuoropuhelua. (Hastings ym. 2006.)

Tutkittaessa sukupuolten välisiä eroja prososiaalisuudessa tulokset ovat olleet moniselitteisiä ja riippuvaisia siitä, mitä prososiaalisuuden aluetta on tutkittu. Yleisesti ajatellaan tyttöjen olevan poikia prososiaalisempia, mutta prososiaalisuus perustuu myös kasvatukseen. Tyttöjä pyritään usein ohjaamaan näissä taidoissa enemmän kuin poikia. (Grusec ym. 2004; Radke-Yarrow ym. 1983; Eisenberg & Fabes 1998). Prososiaalisuus on kontekstisidonnaista. Lapsen tulee tietää, millaista käyttäytymistä häneltä odotetaan tietyssä tilanteessa; mikä on sallittua ja mikä ei. Myös henkilön tuttuus vaikuttaa prososiaalisuuteen. Lapsi auttaa mieluummin itselleen tärkeää henkilöä (Costin & Jones 1992), itseään pienempää ja avuttomampaa (Midlarsky & Hannah 1985) tai henkilöä, joka ei voi itse vaikuttaa onnistumiseensa (Barnett & McMinimy 1988). Oma hyvä olo vaikuttaa prososiaalisuuteen myönteisesti. Pienemmillä lapsilla oma paha olo voi ehkäistä auttavaisuutta, mutta isommilla lapsilla se voi edistää sitä (Grusec ym. 2004).

Prososiaalisuudessa on myös kulttuurisia eroja. Sosiaaliluokkaa ja prososiaalista käyttäytymistä koskevissa tutkimuksissa on saatu ristiriitaisia tuloksia. Joissakin selvityksissä alemman sosiaaliluokan lapset on todettu vähemmän prososiaalisiksi, toisissa tutkimuksissa lasten välisiä eroja ei esiintynyt lainkaan (Eisenberg & Fabes 1998). Sosiaaliluokissa on erilaiset normit, joita lapset joutuvat kohtaamaan ja omaksumaan. Lisäksi eri kulttuureissa arvostetaan erilaisia prososiaalisuuden piirteitä ja niiden mukaista käyttäytymistä, mikä muokkaa lasten prososiaalisuutta. (Grusec ym. 2004).

2.3.4 Tunteiden tunnistaminen, ilmaisu ja säätelytaidot

Lasten emotionaalinen toiminta ei voi olla vaikuttamatta heidän sosiaaliseen vuorovaikutukseensa eri tilanteissa ja konteksteissa. Sosiaalisessa vuorovaikutuksessa emootiot ovat aina läsnä: sosiaalisista tilanteista tehdään erilaisia tulkintoja ja niihin liittyy

tunnehajaita, jotka aiheuttavat erilaisia tunnereaktioita. Tunteet ja tunne-elämä ovat kiinteästi yhteydessä sosiaaliseen kompetenssiin. Yleisestä emotionaalisuudesta on erotettavissa reaktiivisuus, emootioiden valenssi sekä niiden intensiteetti. Lasten välillä on eroja emotionaalisuudessa ja emootioiden säätelyssä. Lapset eroavat myös temperamentiltaan toisistaan. Toiset lapset ovat hiljaisempia ja ujompiä, kun taas toiset ovat ulospäin suuntautuneempia ja kokevat tunteita runsaasti ja voimakkaasti. Sosiaalista kompetenssia selittää myös kyky säädellä tunteita. Säätely on taitoa vaikuttaa omien tunnetilojen voimakkuuteen ja keston. (Ladd 2005.) Yleinen emotionaalisuus – mitä ja millaisia tunteita lapsella on taipumus kokea ja millä voimakkuudella – sekä lapsen kyvykyys tunteiden säätelyyn ovat kumpikin erikseen yhteydessä hänen sosiaaliseen kompetenssiinsa. Tunteiden säätely pitää erottaa tunteisiin liittyvän käyttäytymisen säätelystä. (Eisenberg ym. 2002.)

Tutkijoiden keskuudessa on käytetty käsitettä emotionaalinen kompetenssi lasten tunteiden ilmaisua ja osoittamista, niiden ymmärtämistä itsessä ja toisissa sekä tunteiden säätelyä koskevien erojen kuvaamiseksi (ks. Denham 1998; Denham ym. 2003). Emotionaalisuuden ja emootioiden osuutta sosiaalisissa suhteissa vertaisten kanssa ja yleensä sosiaalisessa kompetenssissa on kuvattu myös käsitteellä affektiivinen sosiaalinen kompetenssi (ASC), minkä ovat kehittäneet Halberstadt, Denham ja Dunsmore vuonna 2001. Affektiivinen sosiaalinen kompetenssi rakentuu tunneviestien lähettämisestä, vastaanottamisesta ja tunteiden kokemisesta. Kunkin yksilön tunnekompetenssiin vaikuttavat niin yksilön minään liittyvät tekijät (temperamentti, minäkäsitys, sosiaalinen motivaatio) sekä kontekstiin liittyvät tekijät, esimerkiksi kulttuuri, fyysinen ja emotionaalinen ympäristö – yhteisö, jossa sosiaalisen vuorovaikutus tapahtuu. (Halberstadt ym. 2001.) Lisäksi tunteiden havaitsemiseen, kokemiseen, ilmaisuun ja kontrolliin – affektiiviseen sosiaaliseen kompetenssiin – kuuluvat erilaiset attribuutiotekijät. Ne liittyvät sosiaalisen informaation prosessointiin (SIP) ja ovat affektiivisen kompetenssin minätekijään liittyvää ulottuvuutta. Lapsen tekemät, tunteisiin liittyvät syytulkinnat vaikuttavat lukuisin tavoin affektiivisen kompetenssin eri ulottuvuuksilla. (Crick & Dodge 1994).

Lasten kokemat vaikeudet kaveripiirissä voivat juontaa juurensa tunteiden ymmärtämisen ja säätelyn vaikeuksista. Väärintulkitut tunneilmaisut tai omien tunteiden hallinnan ja ilmaisun vaikeudet voivat luoda jännitteitä mihin tahansa sosiaaliseen suhteeseen, esimerkiksi kaveri- ja ystävyysuhteisiin. Pitkittyessään ongelmat myötävaikuttavat torjuttuksi tulemiseen ja ei-toivottavan sosiaalisen käyttäytymisen ilmenemiseen. (Hubbard & Dearing 2004.) Menestyksenkäs sosiaalinen toiminta vertaisryhmässä edellyttää huomion kiinnittämistä ja mukautumista sosiaalisten tilanteiden asettamiin vaatimuksiin. Siten lapsen kyky säädellä tunneilmaisuaan on sosiaalisen kompetenssin kannalta tärkeä valmius. (Cillessen & Bellmore 2004.) Tunteiden ilmaiseminen ja säätely hyväksyttävillä tavoilla ovat merkittäviä taitoja, joilla on vaikutuksensa ystävyysuhteisiin vertaisryhmässä (McDowell, O’Neil & Parke 2000) ja sosiaaliseen kompetenssiin (Hay ym. 2004). Seurantatutkimusten tuloksena on ilmennyt, että kaikki emotionaalisen kompetenssin eri alueet kytkeytyvät myöhempään sosiaaliseen kompetenssiin (Denham ym. 2003).

Emotionaaliseen kyvykkyyteen sisältyy kyky *tulkita ja ymmärtää* niin omia kuin toistenkin tunteita. Voidakseen toimia taitavasti vuorovaikutuksessa toisten kanssa lasten tulee tunnistaa ja ymmärtää paitsi omia tunteitaan myös toisten tunteita sekä kyetä vastaamaan niihin (Denham ym. 1990; Denham ym. 2003). Lapsen varttuessa hänen taitonsa tunteiden ymmärtämisessä kehittyvät ja lapsi tulee yhä tietoisemmaksi omista tunteistaan sekä niiden vaikutuksesta sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Lapset, jotka osaavat tulkita toisten tunteita, ovat sensitiivisempiä ja vastaavat toisten tunteisiin sopivilla tavoilla. Sen sijaan ne lapset, joilla tunteiden ymmärtämisessä ja tulkitsemisessä on vaikeuksia, ovat alttiimpia torjutuksi tulemiselle ja epäsuosiolle (Cassidy, Parke, Butkovsky & Braungart 1992; Eisenberg ym. 1993; Fabes ym. 1999).

Tunteiden *tunnistamista* koskevissa tutkimuksissa on havaittu, että torjutut lapset tunnistavat toisten lasten tunteita huonommin kuin hyväksytyt lapset (Vosk, Forehand & Figueroa 1983). Tunteiden tunnistamisessa on tärkeää huomata tunteisiin liittyvät kasvojen ilmeet, eleet, kehon asennot, äänenpainot sekä kyetä yhdistämään ilmeet ja tunnetilat toisiinsa. Tunteiden tunnistamisessa myös tilanneyhteys on tärkeä. Tunteiden yhdistämisellä sosiaalisiin tilanteisiin on havaittu tutkimuksissa yhteyttä sosiometriin arviointeihin (ks. Denham ym. 1990) sekä sosiaalisiin taitoihin (Philippiot & Feldman 1990). Cassidy'n yhdessä Asherin kanssa tekemässä päiväkotij- ja esiopetusikäisiä koskeneessa tutkimuksessa todettiin, että ryhmän hyväksyntä oli yhteydessä sekä kykyyn tunnistaa tunteita kasvojen ilmeistä että kykyyn liittää tunteet oikeisiin sosiaalisiin tilanteisiin (ks. Cassidy & Asher 1992). Kyky tunnistaa toisten tunteita ja myötäelää niitä vähentää torjutuksi tulemisen riskiä ja muita vertaissuhteiden vaikeuksia (Ladd 2005). Lapsen edellä mainitut taidot liittyvät tiiviisti tunneviestien vastaanottamiseen. Lasten attribuutiot toisista lapsista vaikuttavat tunneviestien vastaanottamiseen ja niiden ymmärtämiseen. Toisiin liitetyt negatiiviset attribuutiot sävyttävät tunneviestiä negatiivisesti. Lisäksi lasten tietoisuus tunteiden ilmaisutavoista vaikuttaa tunneviesteihin liitettyyn merkitykseen ja sisältöön. Ymmärrys siitä, että ihmisen ilme ei välttämättä kuvaa hänen sisäistä tunnekokemustaan, johtaa siihen, ettei lapsi luota pelkästään fyysisiin näkyviin eleisiin ja ilmeisiin toisten lasten tunteiden ilmaisua tulkitessaan. Tieto siitä, miten tunteita osoitetaan ja näytetään, eroaa varsinaisesta tunteiden ilmaisemisesta. Nämä kaksi ulottuvuutta myös sijoittuvat affektiivisen kompetenssin eri osa-alueille: tunnetieto liittyy yksilön sisäisiin tekijöihin, kun taas tunneilmaisun tavat liittyvät affektiivisen viestinnän alueelle. (Hubbard & Dearing 2004.) Lasten kyky kuvata ja tuottaa erilaisia tunteiden ilmaisun tapoja on yhteydessä sosiaaliseen kyvykkyyteen (Jones, Abbey & Cumberland 1998).

Tunteiden *säätely* sisältää sekä tunteeseen liittyvän sisäisen kokemuksen että tunteen ilmaisutavan ja voimakkuuden sekä tunteeseen liittyvän käyttäytymisen säätelyn (Eisenberg & Fabes 1999). Tunteiden säätely on kykyä muokata ja mukauttaa omia sisäisiä tuntemuksia ja tunnetiloja sekä emotionaalisia reaktioita ympäristöön ja tilanteeseen sopivasti (Eisenberg & Fabes 1992). Vertaissuhteiden ja niiden vaikeuksien tutkimuksessa huomio on kiinnittynyt tunneilmaisuuksiin, kykyyn tunnistaa omia tunteita ja tunnetilojaan sekä niihin strategioihin, joita lapsi käyttää sisäisen tunnetilansa hallintaan. Tunneko-

kemuksessa koetun tunteen tasoa määrittää sisäinen tunnetila ja sen säätely. Niin ikään lapsen kyky tunnistaa omat tunteensa edeltää tunteiden säätelyä, sillä tehokas säätely riippuu tunteiden olemassaolon ja laadun tunnistamisesta. (Hubbard & Dearing 2004.) Häiritsevästi käyttäytyville lapsille näyttäisi olevan ominaista, että he eivät osaa verbaalisesti kuvata omia tunnekokemuksiaan (ks. Cook, Greenberg, & Kusche 1994). He myös raportoivat käyttävänsä harvemmin vihaa kontrolloivia keinoja (Griffin, Scheier, Botvin, Diaz & Miller 1999).

Tunteiden *ilmaisua ja sen säätely* liittyvät tunneviestintään. Tunteiden ilmaisun tavat säätelevät ilmaisun voimakkuutta. Negatiivisia tunteita voimakkaasti kokevat lapset jäävät usein tunteidensa vangeiksi: käyttäytyvät impulsiivisesti tai joutuvat usein konflikteihin (Eisenberg & Fabes 1992). Riski tällaiseen käyttäytymiseen lisääntyy, mikäli lapsi ei kykene säätelämään negatiivisia tunteitaan. Lapset, jotka kykenevät säätelämään omaa tunnekkäyttämistään tahdonalaisesti halliten, kykenevät taitavampaan sosiaaliseen kanssakäymiseen (Eisenberg, Champion & Ma 2004; Ladd 2005). Lapset myös käyttävät erilaisia selviytymiskeinoja tai kontrollitapoja säädelläkseen sekä sisäistä kokemustaan että tunteiden ulkoista ilmaisua (Hubbard & Dearing 2004). Sosiaalista kompetenssia ja tunneilmaisua koskevissa tutkimuksissa on ilmennyt, että myönteiset toveriarviot ovat positiivisesti yhteydessä onnellisuuteen ja negatiivisessa yhteydessä vihaan (Denham ym. 1990). Useissa tutkimuksissa on todettu, että lapset, jotka säännöllisesti osoittavat myönteisiä tunteita kavereitaan kohtaan, kehittyvät myös sosiaalisessa kompetenssissaan muita lapsia taitavammiksi ja onnistuvat paremmin luomaan ystävyys-suhteita sekä tulevat paremmin hyväksytyiksi ryhmässään (Denham ym. 1990; Denham ym. 2003). Hubbardin (2001) tutkimuksessa torjutut lapset ilmaisivat keskivertoasemassa olevia lapsia enemmän vihantunteita niin kasvojen ilmeillään kuin verbaalisestikin. Nonverbaalisin keinoin he viestivät onnellisuudesta vain menestyessään pelitilanteessa. Torjuttujen tunteiden ilmaisussa näyttääkin olevan enemmän vahingonilon sävyjä. Nämä lapset ovat usein myös reaktiivisesti aggressiivisia ja heidän eläytymistään ja mielikuvitustaan hallitsevat väkivaltafantasiat (Hubbard ym. 2002).

Itsearviointiin perustuvissa mittauksissa torjutut lapset kuvaavat ilmaisevansa vihan ja pettymyksen tunteita muita avoimemmin (Underwood 1997). Lapset, jotka ilmaisevat tunteitaan ulospäin suuntautuvien kiukun purkauksin, eivät kykene säätelämään tunteitaan, saavat opettaja-arvioinneissa useimmin matalia arvoja sosiaalisista taidoistaan ja luokituvat vähemmän hyväksytyiksi toveriarvioinneissa (Eisenberg ym. 1993; Eisenberg ym. 1995). Sosiaalisesti taitavammat lapset käyttävät aktiivista vastarintaa, mutta eivät ole kostonhaluisia ja pystyvät itsehillintään. He myös hyödyntävät aikuisten apua tunteiden ilmaisun kontrolloinnissaan. Tunteiden säätelyssä verbaalinen vastustus on tehokkaampi ja rakentavampi keino kuin raivoaminen tai fyysinen kostoisku (Eisenberg, Fabes, Nyman, Bernzweig & Pinuelas 1994).

Ongelmakäyttäytymisen ja tunteiden ilmaisun välisiä yhteyksiä on tutkittu runsaasti. Colen, Zahn-Waxlerin, Foxin, Usherin ja Welshin (1996) tutkimuksessa sekä vähän tai ei lainkaan tunteitaan osoittavilla että hyvin runsaasti tunteitaan ilmaisevilla lapsilla oli

ulospäin suuntautuvia käyttäytymisongelmia. Lisäksi tunteitaan ilmaisemattomilla lapsilla oli sisäänpäin kääntyneisyyttä. Tunteiden liika ilmaiseminen tai ilmaisemattomuus ei siis ole hyvä asia lapsen sosiaalisessa kanssakäymisessä. Aggressiivisesti käyttäytyvät lapset ilmaisevat tunteitaan – erityisesti harmia ja pettymystä – yleensä vähemmän soveliain tavoin, näkyvämmiin ja avoimemmin kuin muut lapset (Eisenberg ym. 1996). Usein nämä lapset eivät vanhempienkaan mielestä osaa etsiä tukea heiltä, heillä on ongelma-käyttäytymistä, eivätkä he osaa hillitä omaa tunteiden ilmaisuaan (Eisenberg ym. 1995). Vanhempien arvioima ongelmakäyttäytyminen ja koulussa havaittu destruktiivinen tunteiden säätely olivat yhteydessä toisiinsa. Destruktiivisuus ennusti myös myöhempää epäsosiaalista toimintaa sekä samanaikaisesti että useampana vuonna myöhemmin. (Eisenberg ym. 1997a.)

Vihan käsittely ja vihan tunteiden purkaminen liittyvät yleiseen emotionaalisuuteen, joka vuorostaan on yhteydessä sosiaaliseen asemaan (Eisenberg ym. 1994). Vihantunteiden ilmaisun ja säätelyn vaikeuksilla on pitkäkestoisia vaikutuksia lapsen sosiaaliseen toimintakykyyn (Eisenberg ym. 1997a). Varhaislapsuuden keskeisimpiä tehtäviä onkin oppia hallitsemaan omia negatiivisia tunteitaan. Näiden taitojen hioutumisessa vertaisryhmä on keskeinen konteksti (Hay ym. 2004.) Kiintymyksen ja välittämisen tunteiden ilmaisukyky kytkeytyy myönteisesti hyväksytyksi tulemiseen kaveripiirissä. (Denham ym. 1990; Walter & LaFreniere 2000.) Suositut lapset kykenevät yleensä selviytymään aggressiota sisältävistä tilanteista sopuisammilla ratkaisuilla kuin ei-suositut lapset (Fabes & Eisenberg 1992). Tytöt ilmaisevat vihantunteitaan poikia harvemmin ulospäin (Fabes & Eisenberg 1992; Underwood, Hurley, Johanson & Mosley 1999), eikä tyttöjen aggressiivisuudella ole havaittu yhteyttä torjutuksi tulemiseen, kuten pojilla (Walter & LaFreniere 2000). Iän karttuessa avoimet vihantunteiden ilmaisut myös vähenevät (Underwood ym. 1999). Harvemmin negatiivisia tunteita kokevat lapset eivät herkästi käyttäydy epäsovivasti, eivätkä omia tunteitaan ja tunnetilojaan hyvin säätelävät lapset ole taipuvaisia käyttäytymään impulsiivisesti (Eisenberg, Fabes & Murphy 1996; Eisenberg ym. 1997a)

Tunteiden ilmaisuun ja tunnekkäyttäytymiseen sekä tunteiden säätelyyn vaikuttavat myös yksilön sisäiset tekijät, kuten temperamentti, impulsiivisuus, tarkkaavaisuus ja oman minän kontrolli. Eisenberg kollegoineen (esim. 1993; 1994; 1997a) on tehnyt uraauurtavaa työtä sosiaalisen kompetenssin ja tunteiden tutkimuksen parissa. Emootioiden intensiteetti on merkityksellinen tekijä sosiaalisessa kompetenssissa. Esikouluikäisiä koskevassa tutkimuksessa tunneintensiteetti korreloi negatiivisesti opettaja- ja tutkija-arviointeihin lapsen sosiaalisista taidoista sekä toveriarviointeihin (Eisenberg ym. 1993). Kyky suunnata tarkkaavaisuuttaan oikein ja emotionaalisen intensiteetin alhaisuus esikoulussa olivat yhteydessä opettajan arviointiin sosiaalisesti sopivasta käyttäytymisestä vielä kaksi vuotta myöhemmin (Eisenberg ym. 1997b.) Tutkimukset ovat osoittaneet, että kyky kontrolloida omaa itseään ja käyttäytymistään sekä yleisesti tasainen tunne-elämä ennakoivat taitavaa sosiaalista käyttäytymistä. Sen sijaan heikko kontrolli ja tunteiden säätelyn vaikeudet linkittyvät negatiiviseen sosiaaliseen käyttäytymiseen ja ongelmiin sekä kotona että koulussa. (Eisenberg ym. 1995; Eisenberg ym. 1997a). Itsekontrollilla ja

negatiivisella tunneilmallisella on ennusarvoa myöhempään sosiaaliseen toimintaan (Eisenberg ym. 1997a).

Yleinen emotionaalisuus ja tunteiden säätelykyky ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Pääasiallisesti myönteisiä tunteita tunteva lapsi tuskin tarvitsee niin paljon emootioiden säätelyä kuin lapsi, joka suuttuu helposti tai kokee tunteet voimakkaasti. Myönteisiä tunteita kokeva ja osoittava lapsi sopeutuu vertaisryhmäänsä todennäköisesti kohtuullisen hyvin. (Eisenberg ym. 2002.) Tunteiden säätely kytkeytyy sosiaalisessa kompetenssissa monille eri osa-alueille (sosiaalisiin taitoihin, prososiaaliseen käyttäytymiseen, hyväksyntään ryhmässä) sekä toverisuhteisiin (Eisenberg ym. 1993). Runsaista negatiivisten tunteiden kokemuksista ja omien tunteiden säätelyn vaikeuksista seuraa vihamielistä käyttäytymistä ja itsesyytöksiä (Fabes ym. 1999). Lapsen emotionaalisuus ja tunteiden säätely ennustavat jo varhaisessa vaiheessa myöhempää sosiaalista sopeutumista (Ladd 2005). Pienten lasten temperamenttia koskevassa tutkimuksessa lasten kyvyttömyys säädellä omaa impulsiivisuuttaan ennusti tilastollisesti merkitsevästi myöhempiä käytöshäiriöitä (Caspi, Henry, McGee, Moffitt & Silva 1995).

Varhaisella temperamentilla ja sosiaalisella toiminnalla aikuisena on havaittu yhteyksiä (ks. Newman, Caspi, Moffitt & Silva 1997). Lyhytkestoisempia seurauksia koskevissa tutkimuksissa on havaittu, että tunteiden säätely ja alhaisempi negatiivisten tunteiden kokemisen taso edistävät sosiaalista kyvykkyyttä koulun alkuvaiheessa (Eisenberg ym. 1997a). Tutkimukset ovat myös osoittaneet, että tiettyntyyppiset emootiot ja niiden ilmaiset ovat yhteydessä tiettyihin sopeutumisongelmiin. Surullisuus ja heikko tunteiden säätely altistavat sisäänpäin kääntyneelle ongelmaisuukselle (depressio, masennus, syrjäänvetäytyvyys). Vyöryvät vihan tunteet ja kyvyttömyys hallita omaa tunteiden ilmaisuja edesauttavat ulospäin suuntautuvien käyttäytymisen ongelmien lisääntymistä (Eisenberg, Pidada & Liew 2001). Tunteiden hillintäkykyyn vaikuttaa myös sosiaalisten suhteiden laatu ja kiintymys. Konfliktteissa läheisten kavereiden kanssa pienetkin lapset osoittavat vähemmän vihaa ja kontrolloivat omaa tunneilmaisuuttaan paremmin kuin konflikteissa niiden vertaisten kanssa, joista he eivät pidä (Fabes, Eisenberg, Smith & Murphy 1996).

Kroonisia emotionaalisia ongelmia omaavilla lapsilla on aivotutkimuksissa havaittu tiettyjen alueiden aktiivisuuden liittyvän tunneherkkyyteen, mikä osaltaan ennustaa lapsen vetäytyvää tai estynyttä käyttäytymistä toveripiirissä (Fox ym. 1995). Lapsuusiän masennuksella ja aggressiivisuudella sekä torjutuksi tulemisella on keskinäistä yhteyttä (Panak & Garber 1992) kuten myös masennuksella ja heikommalla asertiivisuudella sekä itseensä kohdistuvilla syyttävillä attribuutioilla (Quiqle, Garber, Panak & Dodge 1992). Syrjäänvetäytyvistä lapsista osa on usein alakuloisia sekä surullisia ja ahdistuneita (Harrist ym. 1997). Sosiaalisen informaation prosessoinnissa heillä ei kuitenkaan ole eroa muihin lapsiin verrattuna (Quiqle ym. 1992), mutta käyttäytymisen ja toverisuhteiden arviointien perusteella he ovat eristäytyviä, kypsymättömiä ja vähemmän pidettyjä vertaisryhmässään (Ladd 2005). On esitetty, että varhaiset mielenterveyden häiriöt kuten depressio vahingoittavat lasta siten, että hänellä on muita todennäköisemmin sosiaalisen

kanssakäymisen vaikeuksia myöhemmässä elämässään. Lapsuuden aikaiset psyykkiset ongelmat vaikuttavat seuraamuksineen myöhempään kehitykseen aiheuttaen vaikeuksia sosiaalisissa suhteissa ja kompetenssissa. (Pomeranz & Rudolph 2003.)

2.3.5 Sosiokognitiiviset taidot

Sosiokognitiivisiksi taidoiksi nimitetään niitä kykyjä, joiden avulla lapset vastaanottavat, tulkitsevat ja prosessoivat ympäristöään sekä itseään koskevaa sosiaalista informaatiota (Ladd 2005). Toisten havaitseminen määritellään yksilön itsensä ja toisten ymmärtämiseksi. Tämän ymmärryksen ajatellaan toisaalta heijastuvan sosiaalisessa käyttäytymisessä ja toisaalta vaikuttavan siihen leikin, ryhmään liittymisen ja tunteiden säätelyn alueilla sekä konfliktitilanteissa. (Cillessen & Bellmore 2004.) Sosiokognitiivisiin valmiuksiin kuuluvat *interpersoonallinen tieto*, johon sisältyvät käsitykset toisista, sosiaalisesta vuorovaikutuksesta ja toiminnasta sosiaalisissa tilanteissa sekä *intrapersonallinen tieto*, joka muodostuu omaan itseen liittyvästä tietoisuudesta sekä sosiaalisista kyvykkyydestä (Ladd 2005). Lapsen varhaisvuodet ovat merkityksellisiä myös sosiaalisen informaation prosessointitaitojen kehittämisessä. Varhaiset vaikeudet johtavat sopeutumattomaan käyttäytymiseen, esimerkiksi aggressiivisuuteen. Aggressiivisuus lisää torjutuksi tulemista ja muita vertaissuhteiden vaikeuksia, mikä edelleen vääristää jo valmiiksi poikkeavaa sosiokognitiivista kehitystä. (Dodge ym. 2003.) Mielen teoriaan eli sosiaaliseen ymmärtämiseen liittyvät taidot alkavat kehittyä lapsen kyetessä ymmärtämään toisten ihmisten näkemyksiä ja ajatuksia sekä pystyessä ratkaisemaan ihmisten kanssakäymisessä eteentulevia pulmia. Nämä taidot kehittyvät sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. (Hay ym. 2004.) Lapsilla, joilla on laajemmat kielelliset taidot, on myös kehittyneempi kyky ymmärtää mielen teoriaa (Peterson & Siegal 2002). Lapset, joiden taidot ovat kehittyneemmät, tuntevat ystävänsä paremmin ja myös ymmärtävät heitä paremmin (Dunn ym. 2002).

Sosiaalisesti kyvykkäämmät lapset eroavat muista lapsista sosiaalisen informaation prosessoinnin mallien osalta (Gifford-Smith & Rabiner 2004). He pyrkivät vastaamaan ympäristönsä vihamielisiin ärsytysyriksiin sopuisasti ja hyväntahtoisesti. Ehkä tästä syystä prososiaalisesti käyttäytyvät lapset ahdistuvat harvemmin kiistatilanteissa. (Nelson & Crick 1999.) Todistettavasti sosiaalisesti taitavasti käyttäytyvien lasten sosiaalisen tiedon prosessoinnissa ensisijaisena tehtävänä on sopusointuisten suhteiden ylläpitäminen (Gifford-Smith & Rabiner 2004). Ahdistuneet ja aggressiivisesti käyttäytyvät ylitulkitsevat ristiriitaisissa tilanteissa esiintyvät aiheet ja vihjeet, mutta näissä tilanteissa ahdistuneet lapset reagoivat vetäytymällä syrjään aggressiivisten lasten reagoidessa vastaaviin tilanteisiin vihastumisella. (Gifford-Smith & Rabiner 2004.) Sosiaalisen ymmärtämisen vaikeudet voivat ilmetä erilaisina attributionaalisina vääristyminä tai puutteina. Toisten aikeiden ja tarkoitusten väärymmärtäminen johtaa vertaissuhdeongelmiin. (Hay ym. 2004.) Lapset, jotka tulkitsevat väärin toisten käyttäytymistä ja tarkoituspäriä, ovat usein niitä, joilla on vaikeuksia sosiaalisessa kanssakäymisessä, ja jotka omaavat alhaisen aseman ryhmässä (Dodge, Murphy & Buchsbaum 1984).

Taitava sosiaalinen toiminta edellyttää omien sosiaalisten tavoitteiden tiedostamista ja niihin johdettavien strategioiden omaksumisesta. Lapset käyttäytyvät eri tavoin ja eroavat sosiaalisessa kyvykkyydessään siitäkin syystä, että heillä on erilaiset odotukset toimintansa seurauksista. Useimmiten lapsilla on moniakin erilaisia sosiaaliin tilanteisiin ja suhteisiin liittyviä tavoitteita, jotka heidän täytyy priorisoida (Dodge, Asher & Parkhurst 1989). Lapset käyttävät erilaisia strategioita eri tilanteissa ja suhteissa eri vuorovaikutuskumppaneihin, ja eroavat käsityksissään sopivista strategioista. Strategiat eroavat laadultaan: parhaiten tavoitteisiin pääsee ystävällismielisillä keinoilla (Mize & Ladd 1988). Sosiaaliin suhteisiin liittyvien päämäärien vähäisempi arvostus näyttääkin olevan ominaisempaa niille lapsille, joilla on vaikeuksia sosiaalisen kompetenssin alueella (Ladd 2005).

Sosiaalista käyttäytymistä ja sosiaalisia suhteita ohjaavat myös lasten käsitykset omasta itsestään ja kavereistaan. Lasten kokemukset toisista lapsista vaikuttavat heidän käsityksiinsä kavereista ja kavereitten ominaispiirteistä. Lapset voivat ajatella kavereistaan hyvää ja että kaverit ovat luotettavia, tai että he ovat pahoja ja epäluotettavia. Lapsien näkemykset voivat siten olla joko prososiaalia tai antisosiaalisia. (MacKinnon-Lewis, Rabiner & Starnes 1999.) Käsitykset ovat yleensä hyvin pysyviä ja laaja-alaisia tiedon muotoja, jotka vastaavat lapsen käyttäytymisestä, kognitiivisesta ja emotionaalisesta toiminnasta (Burks, Dodge, Price & Laird 1999; Ladd & Troop-Gordon 2003.) Nämä intrapersoonalliset kyvyt kehittyvät sosiaalista käyttäytymistä ja kanssakäymistä koskevien itsearviontien kautta. Kaveripiiristä kertyneet kokemukset vaikuttavat lasten ajatuksiin ja tuntemuksiin omasta itsestä. Onkin esitetty, että lasten oman kyvykkyyden arviointi myötävaikuttaa heidän itsearvostukseensa (Harter 1998). Ryhmässään alemmassa sosiaalisessa asemassa olevien lasten kyky arvioida omia saati toisten piirteitä ja kykyjä, on paremman sosiaalisen aseman lapsiin verrattuna heikompi (Cillessen & Bellmore 2004, 365). Suositut lapset näyttävät olevan tietoisempia hyväksytyksi tulemisestaan, sillä heidän arvionsa omasta sosiaalisesta kompetenssistaan olivat yhdenmukaisia ryhmän muiden lasten heitä koskevien arviointien kanssa (Kurdek & Krile 1982).

Ystävyysuhteet ovat hyvin tärkeä itsestä muodostettavien käsitysten perusta. Läheiset ystävyysuhteet lisäävät myönteistä minäkäsitystä (Keefe & Berndt 1996), lujittavat itseen liittyviä positiivisia attribuutioita ja vähentävät omille huonoille puolille annettua merkitystä (Furman & Robbins 1985). Jatkuvasti ilman ystävää olevilta lapsilta ystävyuden suomat intrapersoonallisia taitoja kehittävät vaikutukset jäävät saamatta, minkä voidaan ajatella johtavan näiden lasten negatiivisempiin näkemyksiin itsestä (Ladd & Troop-Gordon 2003). Ystävien puuttuminen vähentää uskoa siihen, että toiset lapset olisivat luotettavia ja tukea antavia (Ladd & Troop-Gordon 2003). Kaverikokemuksista kertynyt historia, erityisesti pitkittynyt altistuminen tietynlaiselle kohtelulle, ohjaa lapsia muodostamaan kokemusten kanssa yhtäpitäviä yleistyneitä käsityksiä toisten lasten sosiaalisista taipumuksista (Ladd 2005).

Lapsen onnistunut sosiaalinen kanssakäyminen vertaisten parissa edellyttää monenlaisia sosiaalisia valmiuksia, jotka edelleen kehittyvät ja muotoutuvat vertaisryhmän vai-

kutuspiirissä. Alustavat valmiudet, taidot ja toimintatapojen mallit hankitaan primarisosialisaation kautta perhepiirissä eli kotona vanhempien kasvatuksessa. Vanhempien myötävaikutus lapsen sosiaaliseen kehitykseen jatkuu pitkälle nuoruuteen. Seuraavassa pääluvussa perehdytäänkin siihen, miten koti ja vanhemmat vaikuttavat lasten sosiaaliseen kyvykkyyteen.

2.3.6 Sosiaaliset taidot ja leikki

Leikkikäyttäytymisen tavat ovat yhteydessä sekä samanaikaiseen että myöhempään sosiaalisen kanssakäymisen laatuun kaveripiirissä (Cillessen & Bellmore 2004). Mitä monimuotoisempia leikit ovat, sitä vähemmän lapsella on sosiaalisen kanssakäymisen ongelmia (Howes & Matheson 1992), ja mitä enemmän lapsi on leikeissä mukana, sitä hyväksytympi hän on ryhmässään (Doyle & Connolly 1989). Yhteistoimintaa edellyttävään leikkeihin osallistumisen taito näyttää edistävän hyväksytyksi tulemistä, kun taas riitelemisen leikkitalanteissa ennustaa heikompa suosiota (Ladd, Price & Hart 1988a). Lasten sosialisatiokäytännöt ja sosiaalisen ympäristön rakenteet vaikuttavat kuvittelu- leikkien sisältöihin ja määrään, mutta eivät niiden monimuotoisuuteen (Farver, Kim & Lee-Shim 2000; Howes & Matheson 1992).

Lasten leikkikäyttäytymiseen vaikuttavat myös erilaiset kontekstuaaliset tekijät, kuten leikkiympäristö ja ryhmän kokoonpano (Cillessen & Bellmore 2004). Eri-ikäisten lasten välillä on eroa siinä, mitkä leikit edistävät hyväksyntää ryhmässä. Kouluikäisillä lapsilla riehumisleikit vaikuttavat sosiaaliseen asemaan myönteisesti, mutta esikouluikäisten parissa vaikutus on negatiivinen (Hart ym. 1992). Leikkikäyttäytymisessä on eroja sekä kulttuurisesti (Fantuzzo, Coolahan, Mendez, McDermott & Sutton-Smith 1998; Farver, Kim & Lee 1995) että sukupuolten kesken (Cillessen & Bellmore 2004). Tyttöillä heikompaan asemaan ryhmässä liittyy yksinleikki ja passiivisuus sekä prososiaalisten taitojen puute. Pojilla alhaiseen asemaan liittyy vetäytyminen ja pidättyväisyys. (Hart ym. 1992; Hart, DeWolf & Burts 1993.) Pienemmät lapset leikkivät enemmän tyttöjen ja poikien yhteisissä leikkiryhmissä, kun taas isommat osallistuvat enemmän samaa sukupuolta olevien leikkeihin (Ramsey 1995). Sosiaaliseen hyväksyntään vaikuttavat myös käyttäytyminen leikkitalanteissa sekä ryhmän ominaisuudet (Ladd ym. 1988a).

Seuraavassa luvussa tarkastelen lapsen sosiaalisen kompetenssin kehittymistä kodin, perheen ja vanhempien kasvatustoiminnan näkökulmista. Vanhemmilla ja vanhemmuudella on epäsuoria ja suoria vaikutustapoja lapsen sosiaaliseen kompetenssiin. Esittelen näitä vaikutustapoja eri alaluvuissa.

3 PERHE, VANHEMMAT JA LAPSEN SOSIAALINEN KOMPETENSSI

Tässä luvussa paneudun lapsen sosiaaliseen kompetenssiin kodin ja perheen näkökulmasta. Aluksi tarkastelen yleisesti perheen merkitystä lapsen sosialisointiin erilaisten teoreettisten näkemysten kautta. Sen jälkeen kuvaan kotia, perhettä ja vanhempia lapsen sosiaaliseen kompetenssiin epäsuorasti ja suoraan vaikuttavina tekijöinä. Lopuksi paneudun tarkemmin suoran ja epäsuoran vaikutuksen määrittelyyn ja ilmenemiseen. Perhe nähdään lapsen sosiaalistumisen ja sosiaalisen kyvykkyyden keskeisenä kontekstina erityisesti varhaisvuosina. Vanhempien ja kodin vaikutus ulottuu kuitenkin pitkälle nuoruuteen ja varhaiseen aikuisuuteen saakka. Itse asiassa vanhempien mallit ja ohjauksen tavat ovat vaikuttamassa vielä silloinkin, kun lapsi on aikuinen ja hänellä on omia lapsia (Grimes, Klein & Putallaz 2004).

Sosialisaatio nähdään nykyään monisyisenä prosessina, jossa on perheen lisäksi muita erilaisia merkityksellisiä vaikuttajatahoja, kuten laajentunut perhe, muut lähipiirin aikuiset, epäviralliset ja viralliset perheen tukimuodot sekä lapsen kaverit ja ystävät (Parke ym. 2004). Perheen ohella päiväkodin, koulun ja kodin lähiympäristön fyysiset, sosiaaliset ja kulttuuralliset alueet toimivat lapsen kehitykseen vaikuttavina konteksteina tarjoten erilaisia voimavaroja lapsen kasvuun ja kehitykseen suorasti tai epäsuorasti perheen ja vanhempien välityksellä. (Bronfenbrenner 1986; Ladd & Pettit 2002; Leventhal & Brooks-Gunn 2003; O'Neil, Parke & McDowell 2001.) Sekä perhe että vertaiset vaikuttavat lapsen sosiaaliseen kehitykseen yhdessä ja erikseen. Ne ovat myös riippuvaisia toinen toisistaan. (Parke ym. 2004; Ladd & Pettit 2002; Collins ym. 2000; Rubin ym. 1998a.) Perheen ja kaveripiirin välisen suhteen luonne vaihteleekehin kehitysvaiheiden, perhetyypin sekä ekologisen, historiallisen ja kulttuurisen kehityksen myötä. (Parke ym. 2004.) Perhesysteemi koostuu useista alajärjestelmistä. Tutkimuskohteena perhetutkimuksessa ovatkin nämä alajärjestelmät yhdessä ja erikseen, esimerkiksi lapsi ja äiti, lapsi ja isä, lapsi ja hänen sisaruksensa sekä vanhempien parisuhde ja lapsi. (Parke 2004.)

Vanhempien ensisijaisuutta lapsen sosialisointiprosessissa puoltavat monet seikat. Vanhempien tehtävänä on suojella lapsiaan ja kasvattaa heitä siten, että he kykenevät vastaamaan sosiaalisen elämän tuottamiin haasteisiin. Vanhemmat ja lapset muodostavat biososiaalisen systeemin, joka perustuu läheisyydelle ja kiintymykselle. (Grusec & Davidov 2006, 285; Bugental & Grusec 2006.) Sosialisaatio perustuu ihmisen tarpeeseen olla yhteydessä toisten ihmisten kanssa. Tämä yhteys toteutuu vanhemman ja lapsen välisessä vuorovaikutuksessa, jossa vanhemmat suojelevat, hoivaavat sekä osoittavat kiintymystä ja lämpöä lapsilleen. Lapsen ja vanhemman välinen biologinen suhde ei ole samalla tavoin katkaistavissa kuin esimerkiksi opettajan ja lapsen välinen suhde. Yhteiskunnallisesti vanhemmille on määräytynyt ensisijainen sosialisointitehtävä. Lapsen kanssa yhdessä eläminen edellyttää erilaisia yhteisiä pelisääntöjä esimerkiksi sosiaalisen käyt-

täytymisen alueella. Näiden pelisääntöjen ja toimintamallien luominen kuuluu kotikasvatukseen. Vanhempien asema lapsensa kasvattajina antaa heille valtuudet kontrolloida ja säädellä lapsen toimintaa ja ympäristöä siten, että lapsi tulee suojelluksi ja suojatuksi ei-toivottavilta vaikutteilta. (Grusec & Davidov 2006, 285.) Lapsi itse vaikuttaa vanhempiensa sosialisatioprosessin aikana omalla toiminnallaan sekä reaktioillaan vanhempien kasvatustekoihin ja ympäristöön (Grusec & Davidov 2006). Grusec ja Davidov (2006) määrittelevät lapsen ja vanhemman välistä vuorovaikutusta transaktionaaliseksi, jossa toisen ihmisen toiminnan muutos vaikuttaa kanssatoimijaan muuttaen vuorostaan hänen käyttäytymistään. Kyse on vastavuoroisesta roolien vaihdosta, joka johtaa vuorovaiikutuksen muutokseen.

Transaktionaalisesta mallista hyvä esimerkki on kiintymyssuhdetutkimus. Kiintymyssuhde- tutkimuksessa lapsen varhaisen suhteen vanhempaan ajatellaan toimivan mallina lapsen myöhemmille sosiaalisille suhteille esimerkiksi päiväkodissa tai koulussa (Cummings & Cummings 2002). Osassa tutkimuksia on saatu tätä hypoteesia tukevia tuloksia (esim. Cassidy, Kirsh, Scolton & Parke 1996; Rudolph, Hammen & Burke 1995). Schneider, Atkinson ja Tardif (2001) toteavat meta-analyysinsä tulosten perusteella, ettei kiintymyssuhteen vaikutus ole kovin vahva ja luultavimmin se on vain yksi monista lapsen sosiaaliseen kompetenssiin vaikuttavista tekijöistä. Grusec ja Davidov (2006) toteavat myös, että sosialisatioprosessi edellyttää vanhemmilta eri tilanteissa ja lapsen kasvun ja kehityksen eri vaiheissa erilaisia kasvatus- ja ohjausmenetelmiä, jotka vastaavat oikealla tavalla lapsen tarpeisiin. Vanhempien toiminta kattaa suojelun ja turvan antamisen, lapsen itsenäistymisen ja autonomian kehityksen tuen sekä hänen sosiaalisten suhteidensa ja käyttäytymisen ohjaamisen. (Emt. 286–287.)

Vanhempien ja perheen merkitystä lapsen sosiaalistumisessa voidaan tarkastella paitsi transaktionaalisesta, myös ekologisesta ja systeemiteoreettisista näkökulmista (esim. Bronfenbrenner 1979; 1986). Vanhemmilla on olennaisen tärkeä rooli lapsen ja hänen kaveriensa sosiaalisen kanssakäymisen säätelijöinä ja mahdollistajina. Perhe ja toverit kietoutuvat laajempaan sosiaaliseen järjestelmään, johon sisältyvät henkilökohtainen verkosto, naapurusto, kunta ja yhteiskunta (Ladd & Pettit 2002). Nykytutkimuksessa keskitytään vanhempien kasvatuskäyttäytymisen piirteisiin, vuorovaikutustapoihin sekä tunne-elämään (Ladd, Herald & Andrews 2006). Tutkimuksen kohteena ovat esimerkiksi vanhempien emotionaalinen ja kielellinen vastavuoroisuus (esim. Cassidy ym. 1992), emotionaalinen side lapsen ja vanhemman välillä (Clark & Ladd 2000), lasten suhteiden tuki ja toisaalta liiallinen puuttuminen lapsen sosiaalisiin suhteisiin (Pettit ym. 1996; ks. myös Pettit, Bates & Dodge 1997) sekä lapsen ja vanhemman välisen suhteen sopusointisuus ja tasapaino (Pettit & Harrist 1993).

Perhettä ja vanhemmuutta käsittelevässä tutkimuksessa on laajasti tuotu esiin yhtäältä perheen ja sen jäsenten hyvinvointiin ja toisaalta pahoinvointiin liittyviä tekijöitä muun muassa voimavarakäsitteen kautta (ks. esim. Forssén, Laine & Tähtinen 2002). Lasten ja perheiden hyvinvointiin ovat yhteydessä perheiden ulkoiset tekijät, kuten perherakenne sekä materiaaliset resurssit (toimeentulo, asuminen, koulutustaso) ja sisäiset

voimavarat, joiksi määrittyvät vanhempien toteuttama kasvatustoiminta, vanhempien roolit, persoonallisuus ja perheen sisäinen vuorovaikutus. Hyvinvointiin sisältyvät myös yhteiskunnan tarjoamat tuki- ja palvelujärjestelmät sekä perheen ja sen jäsenten sosiaaliset verkostot. Vanhemmuutta ja perheen hyvinvointia voivat kuormittaa erilaiset vanhemman psyykkisiä voimavaroja kuluttavat stressitekijät (Crnic & Greenberg 1990; Mulso, Caldera, Pursley & Reifman 2002). Perheen hyvinvointiin liittyvien voimavarojen puutteellisuus vaikuttaa vanhempien kasvatukseen ja kasvatuskäytännöihin. Lastenkasvatus koetaan haasteellisempänä tai siihen ei riitä voimia, mikä lisää vanhempien kyvyttömyyden ja voimattomuuden tunteita (Gerris ym. 1998). Eri perheissä hyvinvoinnin riskitekijät vaikuttavat eri tavoin. Usein sisäiset voimavarat voivat lieventää ulkoisten resurssien puutteita. Sisäisten voimavarojen puute heijastuu herkemmin lasten sosiaaliseen kompetenssiin. Vanhempien keskinäisen vuorovaikutuksen ongelmat, huono kasvatuksen laatu sekä kodin huono ilmapiiri heikentävät vanhempien ja kodin mahdollisuuksia opettaa lapselle sosiaalisia taitoja. (Repetti, Taylor & Seeman 2002.) Pahimmassa tapauksessa vanhemmat eivät kykene tarjoamaan lapsen sosiaalistumisen kannalta tärkeää turvaa ja suojaa, saati olemaan riittävän sensitiivisiä ja vastavuoroisia lapsen tarpeita ajatellen.

Ladd ja Pettit (2002) tarkastelevat lapsen sosiaalista kompetenssia ja vanhempien vaikutusta siihen jaottelemalla kotiin, perheeseen ja vanhempiin liittyvän vaikutuksen kahteen osa-alueeseen sen mukaan, onko kyse suoraan vai välillisesti vaikuttavasta tekijästä. Edellä mainitut hyvinvointiin liittyvät voimavarat ilmenevät myös Laddin ja Pettit'n jaottelussa. Seuraavassa esittelen kodin ja vanhempien epäsuoraa ja suoraa vaikuttamista tarkemmin. Alaluvuissa perehdytään syvemmin erikseen kummankin ryhmän lasten sosiaalisen kompetenssin kehittymiseen vaikuttaviin osatekijöihin.

3.1 Koti ja vanhemmat vaikuttavat lapsen sosiaaliseen kompetenssiin

Ladd ja Pettit (2002, 270–271) jaottelevat perheeseen liittyvät tekijät ja prosessit kahteen ryhmään sen mukaan, millaisia seuraamuksia niillä on lasten sosiaalista kompetenssia ajatellen. Ensimmäiseen ryhmään kuuluvat ne, jotka tapahtuvat perheen arjessa ja ovat osa perhe-elämää. Nämä tekijät kuuluvat perheen sisäiseen systeemiin. Ensimmäiseen ryhmään kuuluvia ilmiöitä Ladd ja Pettit nimittävät *epäsuoriksi vaikutustekijöiksi*, sillä ne voivat vaikuttaa lapsen sosiaaliseen kompetenssiin, mutta niillä ei ole (välttämättä) suoraa yhteyttä lapsen sosiaaliseen verkostoon. Perheen ja vanhempien epäsuora vaikuttaminen välittyy vertaissuhteisiin lapsen sosiaalisten käyttäytymismallien kautta. Nämä mallit hän on oppinut perhekontekstissa. Epäsuorat vaikutustekijät ovat yhteydessä lapsen sosiaalisen kompetenssin ja vertaissuhteiden laatuun. Näihin vaikutustekijöihin kuuluvat ulkoiset voimavarat (perheen materiaaliset resurssit, asuminen, perherakenne, vanhempien koulutustaso), perheen kriisit, kotikasvatus ja sen laatu, vanhempien kasvatusta koskevat asenteet, uskomukset ja havainnot, vanhemman ja lapsen välinen vuorovaikutus, vanhempien kasvatuskäytännöt, vanhempien kurinpitotavat sekä vanhempien

oma sosiaalinen verkosto (Ladd & Pettit 2002; Ladd ym. 2006; Parke ym. 2004; Zahn-Waxler, Denham, Iannotti & Cummings 1992.) Vanhempien oma ystävä- ja kaveripiiri on myös merkityksellinen lapsen sosiaalisen kompetenssin kannalta. Usein vanhempien ystäväpiiriin lapsista tulee myös kavereita lapsille. Vanhempien tavat toimia ystäviensä ja kavereittensa kanssa toimivat mallina lapsen kaverisuhteille. (Parke ym. 2004, 163–165.)

Suoriin vaikutuksiin sisältyvät tekijät, jotka ilmenevät perheessä tai perheen jäsenten välisissä suhteissa, mutta predikoituvat lapsen vertaiskokemuksiin kaveripiirissä tai vanhempien havaintoihin lapsen sosiaalisen kanssakäymisen tarpeista. Näillä suorilla tekijöillä ymmärretään vanhempien selkeitä yrityksiä ja tapoja johtaa lapsen sosiaalista kehitystä ja hallinnoida hänen sosiaalista verkostoaan. Vanhemmat toimivat lapsensa sosiaalistumisprosessissa opettajina ja neuvojina sekä hänen sosiaalisen ympäristönsä muokkaajina. Näissä rooleissa vanhemmat vaikuttavat lapsensa normien ja sääntöjen omaksumiseen, joita tämä tarvitsee yhteisönsä sosiaalisessa kanssakäymisessä. Vanhemmat myös säätelevät lapsensa sosiaalisia toimintamahdollisuuksia ja auttavat häntä kohtaamaan sosiaalisen vuorovaikutuksen haasteita ja ongelmatilanteita sekä tukevat lasta niiden ratkaisemisessa. (Parke 2004, 370.) Suoraksi vaikutukseksi kutsutaan sellaisia vanhempien määräyksiä, neuvoja ja ohjaamiskäytäntöjä ja rooleja, joiden avulla vanhemmat valmistavat lastaan vertaissuhteisiin ja vahvistavat vertaisryhmässä tarvittavien taitojen saavuttamista. (Ladd & Pettit 2002, 271.)

Vanhemmat kontrolloivat lapsensa leikkiympäristöä, vievät lastaan paikkoihin, joissa kavereita on saatavilla, valvovat heidän leikkejään ja vuorovaikutustaan kavereitten kanssa. (Ladd, Profilet & Hart 1992; Ladd, LeSieur & Profilet 1993; Lollis ym. 1992.) Nämä ovat vanhempien pyrkimyksiä sosiaalista ja ohjata lapsen sosiaalista kehitystä erityisesti kaveripiirissä. Suoraan vaikuttamiseen kuuluvat myös vanhempien toiminta lapsen kasvuympäristön järjestämiseksi siten, että lapsella on sosiaaliseen vuorovaikutukseen mahdollisuuksia ja että lapsi voi oppia sosiaalisia taitoja. (Ladd & Pettit 2002, 270.) Vanhemmat ovat keskeisessä asemassa siinä, että heidän avullaan lapsi voi päästä tapamaan toisia lapsia ja pystyy solmimaan erilaisia sosiaalisia suhteita (Parke ym. 2004). Kotiympäristö toimii lasten sosiaalisten kokemusten kontekstina. Läheisyys kavereihin ja kotipiiriin tarjoamat toimintamahdollisuudet edistävät tai estävät lapsen sosiaalisten suhteiden muodostumista ja pysyvyyttä. Sosioekonomisesti heikkotasoisissa talouksissa lapsen sosiaalisen vuorovaikutuksen mahdollisuudet ovat usein pienemmät kuin hyvälaatuisessa ympäristössä. Ympäristön laatu ja sen palvelujen taso ovat yhteydessä myös lasten kavereiden määrään ja ystävyys-suhteisiin. (Ladd & Pettit 2002, 299.) Vanhempien sosiaalista kasvatusta koskevat toimintatavat vaikuttavat lasten yleiseen sosiaaliseen orientaatioon ja motivaatioon, sosiaaliseen käyttäytymiseen ja taitoihin sekä sosiokognitiivisiin valmiuksiin, jotka vuorostaan vaikuttavat lasten sosiaaliseen kompetenssiin. Lapsen oma käyttäytyminen toimii välittävänä linkkinä vanhempien käyttäytymisen ja lapsen sosiaalisen kompetenssin keskellä. (Ladd & Pettit 2002, 270.)

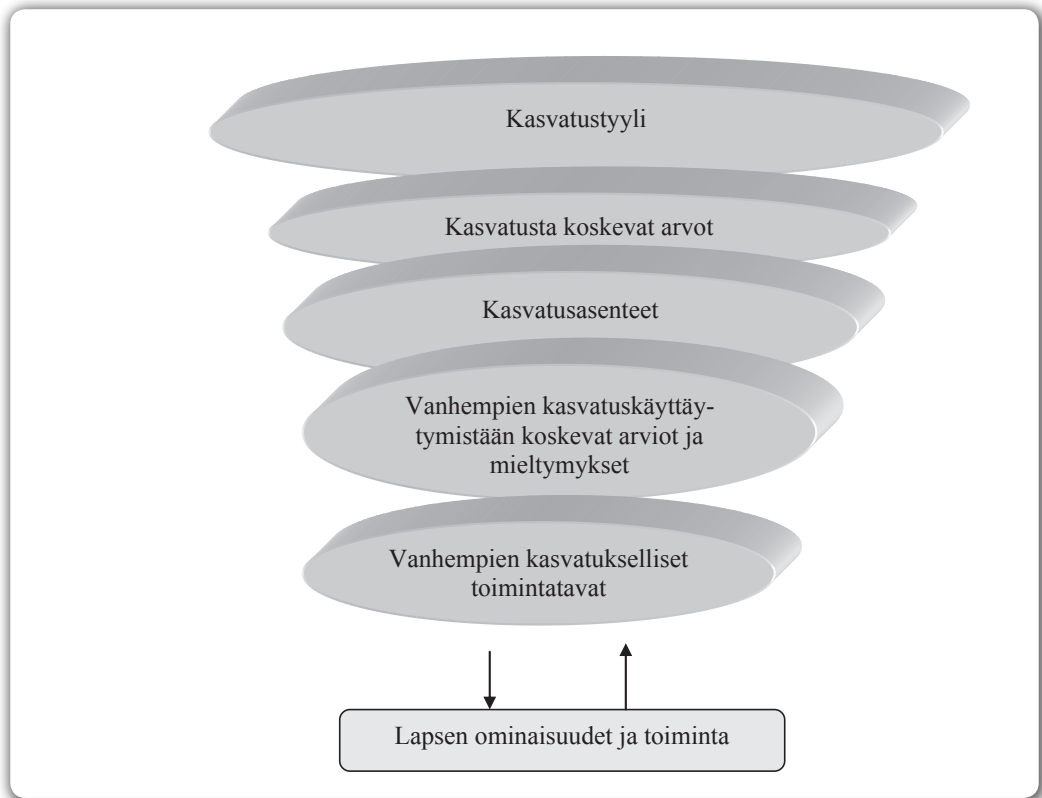
Vertaiset ovat merkityksellisiä lapsen sosiaalistumisessa, mutta vanhemmat säätelevät lapsen sosiaalisia suhteita ja vuorovaikutusta. Kaksi vaikuttamisen muotoa eivät ole

toisensa poissulkevia, vaan niillä voi olla yhtäaikaista vaikutusta ja yhdysvaikutusta lapsen sosiaalistumiseen. Vanhempien epäsuoremmat vaikuttamisen muodot säätelevät suoria vaikutustapoja ja niiden tehoa joko lapseen tai lapseen ja kavereihin. (Putallaz & Heflin 1990, 212–213.) Vanhempia voidaan kutsua lastensa sosiaalisen elämän johtajiksi siinä mielessä, että vanhemmat luovat puitteet lasten ja vertaisen sosiaaliselle vuorovaikutukselle ja yhdessä ololle (Parke & Bhavnagri 1989). He vaikuttavat lastensa vertaissuhteisiin kasvatustyyliensä ja käytäntöjensä kautta. He myös opettavat lapsilleen sosiaalisen kanssakäymisen taitoja ja tapoja suorilla ohjeilla, neuvoilla sekä tarkkailemalla ja avustamalla lastaan leikeissä ja erilaisissa aktiviteeteissa kavereitten kanssa. (Parke ym. 2004.)

3.2 Perheen ja vanhempien epäsuorat vaikutustavat

Seuraavaksi paneudun tarkemmin siihen, miten erilaiset epäsuorat vaikutukset ovat yhteydessä lapsen sosiaaliseen kompetenssiin. Vanhemmilla, vanhemmuudella, kasvatuskäytännöillä ja vanhempien ja lapsen välisen suhteen laadulla on havaittu aiemmissä tutkimuksissa olevan yhteyttä lapsen sosiaaliseen käyttäytymiseen, taitoihin ja sosiaalisen aseman kehittymiseen varhaislapsuudessa (Hart ym. 1992). Esimerkiksi vanhemman ja lapsen välinen vuorovaikutus, perheiden kasvatustoiminnassaan käyttämät kurinpidolliset käytänteet, vanhempien kasvatustietoisuus, vanhempien kokemukset omasta kyvykkyydestä vanhempina (vanhemmuuskompetenssi), vanhempien kokemus stressiä, lapsen oma persoona ja temperamentti sekä perheen sosioekonominen asema vaikuttavat epäsuorasti lasten vertaissuhteisiin. (Ladd 1992; Parke, Burks, Carson, Neville & Boyum 1994; Parke ym. 2004.) Epäsuorasti vaikuttavista tekijöistä kuvaan myös perheen sosiaalista verkostoa lasten vertaissuhteille merkityksellisenä tahona.

Vanhempana toimimista ja kotikasvatusta voidaan tarkastella hierarkkisenä mallina, jossa ylimpänä on vanhemman kasvatustyyli (ks. Kuvio 3). Kasvatustyyli on vanhemman kasvatuksellista asennoitumista kasvatustehtävään. Kasvatustyyliä on pidetty suhteellisen pysyvinä ominaisuuksina, mutta nykyhavaintojen mukaan vanhemmat käyttävät kasvatuksessaan eri tyyliä vaihdellen niitä tilanteen mukaan (ks. esim. Grusec & Goodnow 1994). Kasvatustyyli on vaikuttamassa alempien tasojen muotoutumiseen. Yleiset, kasvatukseen liittyvät arvot taas heijastavat niitä yleisiä kasvatuseriaatteita, jotka vaikuttavat asenteiden, aikomusten ja kasvatustoimintojen taustalla. Kasvatuseriaatteet ovat vanhemman näkemyksiä esimerkiksi siitä, millainen käyttäytyminen on ominaista tietyn ikäiselle lapselle tai tiettyyn kontekstiin liittyen. Asenteet ovat lapsi- ja tilannesidonnaisia muuttuvia ominaisuuksia. Vanhempien toiminnalliset aikomukset ja mieltymykset ilmenevät siinä, miten vanhemmat ajattelevat toimivansa ja reagoivat erilaisissa vastaantulevissa kasvatuksellisissa tilanteissa. Vanhempien toimintatavat näissä tilanteissa riippuvat paitsi edellä kuvatuista kasvatustyyleistä, arvoista ja asenteista, myös lapsesta, lapsen toiminnasta ja ominaisuuksista. (Holden & Miller 1999, 244.)



KUVIO 3. Vanhempien kotikasvatuksen hierarkkinen malli (muokattu Holdenin ja Millerin 1999 artikkelista)

Hirsjärvi (1980) määrittelee kasvatustietoisuuden tietoisuudeksi omasta toiminnasta kasvattajana sekä tähän liittyvistä velvollisuuksista ja oikeuksista. Kasvatus ilmenee kasvattajan toiminnassa ja teoissa. Kasvatustietoisuudella tarkoitetaan vanhempien käsityksiä kasvatustoimintansa taustalla olevista arvoista, ihmiskäsityksestä sekä tavoitteista, menetelmistä ja omasta kasvatustietoisuudesta. Kasvatustietoisuuteen kuuluu myös kyvykkyys oman toiminnan erittelyyn, pohdiskeluun, suunnitteluun ja arviointiin. Värrin (2002) tarkastelee kasvatustietoisuutta kasvatustiedon käsitteellä. Kasvatustieto muodostuu vanhemman oman ajattelun kautta hankituista tiedoista, taidoista, moraaliperiaatteista tai arvoista, joita hän pyrkii edelleen välittämään kasvatettavalleen. Kasvatustietoisuus kehittyy jatkuvasti, sillä kasvatusta koskevat käsitykset täydentyvät sekä vanhemman oman prosessoinnin ja tietoisuuden kautta että eri aikakausien vaatimusten ja kasvatusta koskevan tiedon myötä (Hirsjärvi 1981; Värrin 2002).

Hirsjärvi (1981) jaottelee kasvatustietoisuuden menetelmä- ja päämäärätietoisuuteen, jotka jakautuvat vielä neljään alempaan tasoon. Vanhempien menetelmätietoisuuteen kuuluvat vanhempien lasten kasvatukseen liittyviä käsitykset ja niiden laajuus. Vanhemman käsitykset lapsen kasvun ja kasvatuksen päämäärästä ja näiden käsitysten laajuus sisältävät päämäärätietoisuuteen. Kuinka tietoista kasvattajan toiminta voi olla? Kuinka

yhdenmukaisia ovat sanat ja teot, ja miten yhdenmukaisuudesta voidaan päästä selville? Karjalainen ja Siljander (1997) käyttävät termiä pedagoginen tietoisuus, jolla tarkoitetaan kasvattajan itseymmärrystä ja kykyä havaita toimintaansa ohjaavia perusrakenteita. Heidän mukaansa sanat ja teot voivat olla ristiriidassa keskenään. Ensinnäkin kasvatus voi pohjautua kasvattajan implisiittiseen tietoon, joka on hänelle tiedostamatonta. Toiseksi kasvatustoimintaa ohjaavat tiedostetut, julkilausutut periaatteet. Näitä ilmiöitä voidaan tehdä näkyväksi tarkastelemalla, miten kasvattaja toimii lapsen kanssa. Vanhempi voi ajatella kasvattajana toimivansa käytännössä omien tietoisten kasvatuseriaatteidensa mukaisesti, mutta lähemmin tarkasteltaessa hänen toimintaansa ohjaavatkin esimerkiksi omat lapsuuden kasvatuskokemukset, joita hän ei ole tiedostanut. Tässä tutkimuksessa lähtökohtana on vanhempien subjektiivinen tieto, joka rakentuu heidän omaa kasvatustoimintaansa koskevista kokemuksista, käsityksistä ja uskomuksista.

3.2.1 Kotiympäristö, perherakenne, perheen sosioekonominen taso sekä stressitekijät

Tutkimuksessani keskeisessä tarkastelussa ovat perheen ulkoiset resurssit, joihin lukeutuvat perheen asuinympäristö sekä sosioekonomiset tekijät, perherakenne ja stressi, jotka joko luovat perheen hyvinvoinnille välineelliset puitteet (Forssén ym. 2002) tai kuormittavat perhettä ja vanhempien kasvatuksellisia voimavaroja (esim. stressi) (Gerris ym. 1998).

Asuinympäristö ja perheen sosioekonominen taso

Välillisesti lasten toverisuhteisiin ja sosiaalisen pätevyyteen vaikuttavia tekijöitä ovat perheen lähiympäristön erilaiset piirteet, kuten muun muassa asuinympäristö ja sosioekonomiset taustatekijät (Putallaz & Heflin 1990). Kotiympäristön vaikutuksista lapsen sosiaaliseen kompetenssiin on olemassa tutkimuksia, joista suuri osa käsittelee erilaisten riski- ja haittatekijöiden, esimerkiksi stressiä aiheuttavien tekijöiden, vaikutusta perheeseen ja lasten kehitykseen. Kotiin liittyviä tekijöitä ovat asuinympäristö, perherakenne, sosioekonomiset tekijät sekä parisuhde. Asuinalueen vaikutuksia lasten käyttäytymiseen ja persoonallisuuteen tutkineet tahot ovat todenneet esimerkiksi sosiaaliluokan ja taloudellisen epätasa-arvoisuuden seurausten välittyvän vanhempien kasvatuskäytäntöjen kautta edelleen lapsiin (Brooks-Gunn, Duncan & Aber 1997). Asuinalueen piirteet vaikuttavat sekä vanhempien käyttäytymiseen että vanhempien kasvatustapojen ja lapsen kehityksen väliseen yhteyteen (Klebanov, Brooks-Gunn & Duncan 1994). Vaikutusta voi sanoa epäsuoraksi, sillä kotiympäristön sosiaaliset ja fyysiset piirteet vaikuttavat ensisijaisesti vanhempien kasvatustehtävässään käyttämiin strategioihin, joiden avulla he säätelevät ja jäsentävät lastensa sosiaalista kanssakäymistä lähipiirissä (Ladd ym. 1992; Parke & Bhavnagri 1989; Parke ym. 1994). Ympäristön merkitys ja vaikutus vaihtelee eri-ikäisten lasten kehityksessä. Perheen heikko sosioekonominen asema ja epäsuotuisa ympäristö ovat haitallisempi yhdistelmä vaikutuksiltaan, kun taas suotuisa ympäristö voi estää tai korvata osan perheen heikon toimeentulon ja köyhyyden aiheuttamista haitoista (Duncan & Brooks-Gunn 2000).

Pitkäaikainen, varhaislapsuudesta saakka koettu köyhyys vaikuttaa negatiivisesti lasten sosiaaliseen ja kognitiiviseen kehitykseen sekä koulutukseen. Duncan ja Brooks-Gunn (2000) väittävät kuitenkin, ettei kyse niinkään ole yksilön sisäisten resurssien vajeesta vaan palvelujen ja instituutioiden eriarvoisuutta tukevista mekanismeista. Perheen alhainen tulotaso vaikuttaa taloudellisen niukkuuden ja sen aiheuttaman stressin lisäksi lapsiin perheen elämän olosuhteiden, asuinalueen, perhe-elämän kiinteyden sekä lasten toveripiirin välityksellä. Taloudelliset huolet aiheuttavat masennusta ja mielenterveydellisiä ongelmia, mikä johtaa monenlaisiin ongelmiin lasten ja vanhempien välisessä vuorovaikutuksessa. (Duncan & Brooks-Gunn 2000.) Pienituloisten perheiden lapset ovat tutkimusten mukaan vähemmän suosittuja, ilman kavereita, eristäytyneitä ja kaveripiirin ulkopuolelle jääviä (Patterson, Vaden, & Kupersmidt 1991). Lapsen varhaisvuosina arvioitu perheen sosioekonominen asema, stressi ja yksinhuoltajuus ennakoivat heikompia sosiaalisia taitoja ja sopeutumista vielä lapsen ollessa 6. luokalla Pettitin, Batesin ja Dodgen (1997a) tutkimuksessa. Heikko taloudellinen asema voi rajoittaa perheen liikkuvuutta tai vanhempien mahdollisuuksia järjestää lapsilleen turvallisia ja säännöllisiä kaverien tapaamisia (Ladd & Pettit 2002). Taloudellisesti vakaassa asemassa olevien perheiden lapset viettävät enemmän aikaa kavereiden kotona leikkien. Lasten mahdollisuudet tavata kavereitaan ovat paremmat, koska asuinympäristö on turvallinen, kulkuyhteydet ovat paremmat, ja vanhemmilla on paremmat mahdollisuudet järjestää tilaisuuksia kaverien saamiseen ja tapaamiseen (esim. Ladd, Hart, Wadsworth & Golter 1988). Köyhemmillä asuinalueilla elävien lasten mahdollisuudet sosiaaliseen kanssakäymiseen ovat huonommat (ks. esim. Leventhal & Brooks-Gunn 2003). Tällaisessa asuinympäristössä lapsilla on vähemmän kaverikontakteja (Ladd ym. 1992).

Ei kuitenkaan sovi unohtaa, että myös asuinalueen sisällä lasten ja vanhempien välisessä suhteessa ja vanhempien kasvatustyyliin on eroja, mikä ilmenee lasten erilaisena sosiaalistumisena, vanhempien kasvatus- ja ohjausstrategioina sekä seurauksina lapsen kehityksessä. Perheen epäsuotuisien olojen aiheuttamia haittavaikutuksia lieventää vanhempien lämmin ja ohjaava vanhemmuus (Pettit ym. 1997a). Vanhempien havainnot ja tulkinnat ympäristöstä, sen tarjoamista resursseista sekä mahdollisista haittatekijöistä lapsen kasvulle ja kehitykselle ovat yhteydessä vanhempien kasvatusten menetelmiin ja ohjaustapoihin, joilla he säätelevät lastensa toimintaa sekä lasten sosiaaliseen sopeutumiseen kouluikässä. (O'Neil ym. 2001.)

Perherakenne ja sosiaalinen kehitys

Vanhempien parisuhteen ongelmat vaikuttavat negatiivisesti lapsen sosiaaliseen sopeutumiseen. Parisuhteen ongelmat heijastuvat lasten sosiaaliseen kompetenssiin psyykkisinä ongelmina, kuten masennuksena tai käyttäytymisen ongelmina sekä vertaissuhteiden vaikeuksina (Cummings, Goeke-Morey & Graham 2002). Lasten sosiaalisen kehityksen kannalta perherakenne ja huoltajuutta koskevat järjestelyt ovat tärkeitä. Uusperheitä, eroperheitä sekä yksinhuoltajuutta ja lapsen sosiaalista kehitystä koskeva tutkimustie-

to on ristiriitaista. (Hay & Nash 2004.) Aina perherakenteessa tapahtuvilla muutoksilla ei tarvitse olla negatiivisia vaikutuksia lapsen sosiaaliseen kehitykseen. Joissakin tapauksissa vanhempien ero voi jopa helpottaa lasten elämää, kun jatkuvat perheriidat loppuvat ja negatiivinen ilmapiiri muuttuu myönteisemmäksi. Useimmiten perheen kriisit ja muutokset vaikuttavat vanhemmuuteen ja vanhempien kasvatuskäytännöihin, jolloin rakenteet voivat välillisesti aiheuttaa lapsen kehitykseen kielteisiä seuraamuksia. Mikäli tällaisissa tilanteissa vanhemmat jaksavat olla emotionaalisesti responsiivisia ja kompetentteja kasvattajia lapsi sopeutuu tilanteisiin ongelmitta. Perherakenteessa tapahtuvat muutokset voivat vaikuttaa haitallisesti lapsen kehitykseen siinä tapauksessa, että vanhemmat eivät jaksakaan enää paneutua kasvatustehtäväänsä riittävästi esimerkiksi avioeron ja yksinhuoltajuuden takia. (Hetherington & Stanley-Hagen 1999a.)

Riitaisat suhteet ennen ja jälkeen eroa voivat koetella vanhempien mielenterveyttä ja aiheuttaa tunne-elämän vaikeuksia, jolloin lasten kasvatukseen ja ohjaamiseen ei ole riittävästi voimavaroja. Vaikeudet heijastuvat erityisesti vanhemman ja lapsen väliseen suhteeseen. Vanhempien mielenterveyden tasapainon ongelmat toimivatkin usein välittävänä tekijänä avioeron ja siitä lapselle koituvien seuraamusten välillä. (Dunn, Deater-Deckard, Pickering & O'Connor 1998.) Uusperheiden lasten kehitykseen heijastuvat negatiiviset vaikutukset voivat johtua biologisten ja uusvanhempien erilaisista kasvatuskäytännöistä ja vaikeuksista sovittaa näkemyksiä yhteen (Hetherington & Stanley-Hagen 1999b.) Tutkimusten mukaan ero- ja uusperheiden lapsilla on alttius erilaisille käyttäytymisen ongelmille (Hetherington, Bridges & Insabella 1998). Joidenkin tutkimusten mukaan yksinhuoltajavanhemmat suhtautuvat lapsiinsa kielteisemmin (Shaw, Winslow & Flanagan 1999) sekä valvovat ja kontrolloivat heitä vähemmän (Thomson, McLanahan & Braun-Cutrin 1992). Kuitenkin yksinhuoltajaäidit, joiden suhteet ex-puolisoonsa ovat sopuisat ja kasvatuskäytännöt yhteneväiset, pystyvät luomaan hyvän kasvatustilaston lapsilleen (Morrison 1995).

Vanhempien avioeron ja parisuhteen ongelmien vaikutusta lasten sosiaalisuuteen on tutkittu varsin vähän. Tätä koskevat muutamat tutkimukset viittaavat siihen, että avioerolla ja parisuhteen vaikeuksilla on vaikutusta lasten toverisuhteisiin (Grych & Fincham 1990). Vaikutus ilmenee muun muassa avioeroperheiden poikien suurempana aggressiivisuutena ja vihamielisenä käyttäytymisenä kavereita kohtaan sekä epäsuosiona (Hetherington, Cox & Cox 1982). Long ja hänen kollegansa (1987) totesivat myös avioeron kokeneiden perheiden tyttöjen sosiaalisen kompetenssin heikommaksi kuin muilla nuorilla (Long, Forehand, Fauber & Brody 1987). Vanhempien parisuhteen vaikeudet ja konfliktit voivat johtaa välinpitämättömyyteen ja lapsen tarpeita vastaamattomaan vanhemmuuteen, minkä vuoksi lapsi käyttäytyy uhmakkaasti, hänen leikkinsä on kypsyyttä enemmän (Gottman & Katz 1989) eikä ystävyyssuhteiden solmiminen onnistu (Parker & Herrera 1996). Brobergin (2010) tutkimuksen mukaan lasten hyvinvointia heikentävät yksinhuoltajaperheissä isän heikko taloudellinen sitoutuminen sekä vanhempien välisen yhteistyön toimimattomuus. Uusperheessä ihmissuhdeverkoston toimimattomuus ja perherakenteen

muutoksen aiheuttama vanhempien voimavarojen heikentyminen voivat heijastua lasten hyvinvointiin ja siten aiheuttaa lasten oireilua, vaikka uusperhe sinänsä ei olekaan riski lasten kasvulle ja kehitykselle.

Stressi ja lapsen sosiaalinen kompetenssi

Vanhemmuuteen liittyvää stressiä voidaan tarkastella ympäristöolosuhteiden kannalta ja toisaalta taas vanhempien omaan vanhemmuuteen kohdistuvien odotusten ja vaatimusten näkökulmasta (Östberg, Hagekull & Hagelin 2007). Stressitekijät voidaan jaotella pitkäkestoisiin, akuutteihin ja lievempiin tekijöihin. Sekä lyhyt- että pitkäkestoisilla vanhemmille ja perheelle stressiä aiheuttavilla tekijöillä on vaikutusta perheen kykyyn kasvattaa lapsensa sosiaalisesti ja toimia sosiaalisen kehityksen kontekstina (Patterson, Griesler, Vaden & Kupersmidt 1992). Stressiä voivat aiheuttaa erilaiset suuret elämäntapahtumat ja -muutokset, kuten köyhyys, työttömyys tai vaikka läheisen kuolema. Tällaisista tekijöistä aiheutuvan stressin on havaittu olevan yhteydessä epäsuotuisaan vanhemmuuteen, lapsen ja vanhemman väliseen vuorovaikutukseen ja sitä kautta lapsen kehitykseen (Crnic & Greenberg 1990).

Akuutteja stressitekijöitä ovat esimerkiksi lyhytaikaiset negatiiviset elämäntapahtumat ja kokemukset (Ladd & Pettit 2002). Akuuttia stressiä aiheuttavat tekijät vaarantavat lapsen sosiaalista kehitystä, sillä stressi heikentää vanhempien kasvatuskkyä, eivätkä vanhemmat tällöin kykene toimimaan riittävän hyvin sosiaalisen käyttäytymisen malleina, saati ylläpitämään emotionaalista suhdetta lapseen (Ladd ym. 2006). Esimerkiksi DeMuller, Denhamin, Schmidtin ja Mitchellin tutkimuksessa vuonna 2000 havaittiin, että perheen stressi oli negatiivisesti yhteydessä lapsen sosiaaliseen kompetenssiin kaveripiirissä. Erityisen suuri vaikutus stressillä oli poikiin. Holahan ja Moos (1987) havaitsivat, että perheen akuutti stressi oli yhteydessä lasten sosiaalisen ja emotionaalisen kompetenssin osatekijöihin kuten ahdistuneisuuteen, negatiiviseen mielialaan, emotionaalisiin vaikeuksiin, toverisuhteiden ongelmiin ja tottelemattomuuteen koulussa. Myös Crnic ja Greenberg (1990) ovat raportoineet vanhempien kokeman stressin olevan osatekijänä lasten käyttäytymisen ongelmissa sekä heikommassa sosiaalisessa kyvykkyydessä. Mitä enemmän erilaisia, stressiä aiheuttavia – joko akuuttia tai kroonista – tekijöitä on, sitä suurempi riski lapsella on joutua torjutuksi (Sameroff, Bartko, Baldwin, Baldwin & Seifer 1998).

Eri tutkimuksissa vanhemmuuteen liittyvää stressiä on määritelty eri tavoin. Gerris kollegooneen (1998) on tarkastellut stressiä lastenkasvatuksen haasteellisuuden ja roolirajoitteiden näkökulmasta. Vanhempi voi kokea vanhemmuutensa rajoittavan hänen elämänsä tai estävän häntä toteuttamasta itseään muilla elämänalueilla. Lastenkasvatuksen vaatavuus ja haasteellisuus puolestaan aiheuttavat voimattomuuden kokemuksia. Kasvatustyö tuntuu vanhemmasta vaikealta ja ongelmalliselta, ja vanhemmasta tuntuu, ettei hän pysty vastaamaan niihin vaatimuksiin, joita vanhemmuus hänelle asettaa (Mulsow ym. 2002). Suomalaisessa Paletti-tutkimuksessa havaittiin äitien pitävän lasten kasvattamista hieman vaikeampana ja ongelmallisempana kuin isät. Stressikokemukset myös ka-

sautuivat siten, että mitä enemmän vanhemmalla oli yhdentyyppistä stressiä, sitä enemmän hänellä oli myös kokemuksia toisentyypisistä stressitekijöistä. Stressimuuttujista voimakkaimmin keskenään korreloivat kokemukset lastenkasvatuksen haasteellisuudesta. Äideillä oli enemmän kurinpito-ongelmia, ristiriitoja ja vaatimusten kuormittavuutta ja he kokivat enemmän myös huonoa omaatuntoa. Stressikokemuksilla ja kasvatustyyllillä oli myös yhteyttä: Autoritaarisuus kytkeytyi voimakkaasti lapsen haastavasta käyttäytymisestä aiheutuvaan arjen stressiin, sallivuus kokemuksiin lastenkasvatuksen haasteellisuudesta. (Kivijärvi, Rönkä & Hyväluoma 2009.) Vanhempiin suoranaisesti vaikuttavilla stressitekijöillä on yhteyttä lasten syrjäänvetäytymiseen, ulospäin oireilevaan käyttäytymiseen ja muihin aggressiivisen käyttäytymisen muotoihin (Felner, Stolberg & Cowen 1975). Nämä tekijät lisäävät riskiä heikompaan sosiaaliseen kompetenssiin, epäsosiaaliseen kanssakäymiseen ja torjutuksi tulemiseen kaveripiirissä (Cowen, Lotyczewski & Weissberg 1984; Garmezy, Masten & Tellegen 1984).

Päivittäiset ”hässäkät” (parenting daily hassles) ovat kolmas stressaava tekijä, jonka vaikutus lasten sosiaalistumiseen riippuu päivittäisten kiistojen tai muiden haastavien tilanteiden määrästä, ja siitä, miten suuressa määrin lapsi joutuu niiden piiriin (Crnic & Low 2002). Crnic ja Low (2002) toteavat päivittäisten ”hässäköiden” olevan normaali osa perheiden arkea ja sinänsä merkityksettömiä, mutta kasautuneena vanhemmat saattavat kokea niiden yhteisvaikutuksen stressaavana. Kasautunut stressi on pienten lasten vanhemmilla melko pysyvää (Crnic, Gaze & Hoffman 2005). Riitainen ilmapiiri ilmenee ärtyisyytenä vanhempien ja lasten kanssakäymisessä, jolloin lapsi käyttäytyy vihamielisesti (Patterson 1983), hänellä on heikompi sosiaalinen kompetenssi ja enemmän käyttäytymisongelmia muissakin sosiaalisissa suhteissa (Crnic & Greenberg 1990).

Stressi voi heikentää vanhemmuuden laatua (Crnic & Low 2002). Stressi on yhteydessä myös kasvatuskäytäntöihin, erityisesti autoritaarisiin kasvatuskäytäntöihin (Deater-Deckard & Scarr 1996). Stressaantuneet vanhemmat käyttävät kovempia kurinpitokeinoja ja hoivaavat lapsiaan vähemmän kuin muut vanhemmat (Anthony, Anthony, Glanville, Naiman, Waanders & Shaffer 2005). Kotiympäristöä ja lasten toverisuhteita käsittelevien tutkimusten tulokset antavat viitteitä siitä, että perheen kokema stressi ja paine vahingoittavat lasten sosiaalista kyvykkyyttä. Lasten sosiaalisen kehityksen pulmat vaikeutuvat entisestään olosuhteissa, joissa lapset altistuvat kroonisille tai moninaisille stressitekijöille. Toisaalta on esitetty myös näkemyksiä, joiden mukaan esimerkiksi lapsen haastava temperamentti (Malinen, Sevón & Kinnunen 2006) tai lasten ongelmat sosiaalisessa kehityksessä ovat vanhemmille stressiä ja huolta aiheuttava asia, minkä seurauksena vanhemman ja lapsen välinen vuorovaikutus tai muu perhe-elämä muuttuu kielteisemmäksi (Ladd & Pettit 2002), heikentää vanhemmuuden laatua (Malinen ym. 2006) tai lisää vanhemmuuden stressiä (Östberg & Hagekull 2000).

Kroonisista perheen stressitekijöistä taloudelliset vaikeudet ja rahanpuute – erityisesti pienituloisilla perheillä – ovat pääasiallinen syy perhe-ongelmiin ja lasten sopeutumisvaikeuksiin (Magnusson & Duncan 2002; Conger, Ge, Elder, Lorenz & Simmons 1994). Pysyväisluonteinen paine ja jatkuvat huolet voivat vaikuttaa haitallisesti vanhemman ja

lapsen väliseen vuorovaikutukseen (Gottman & Katz 1989), vähentää vanhemman paineutumista lasten kasvatukseen ja lasten kanssa olemista (Pettit, Clawson, Dodge & Bates 1996), lisätä vanhempien ankarampaa kurinpitoa kasvatukseen (Conger ym. 1994) sekä muutenkin haitata lapsen ja vanhempien välistä suhdetta (Ladd & Pettit 2002). Krooninen stressi voi myös estää tai muuttaa vanhempien käyttämiä suoria vaikutuskeinoja lasten sosiaalisen kompetenssin kehittämisessä (Ladd & Pettit 2002).

3.2.2 Vanhemman ja lapsen keskinäinen suhde sekä lapsen sosiaalinen kyvykkyys

Lasten sosiaalista kompetenssia ja sen muotoutumiseen vaikuttavia tekijöitä on tarkasteltu myös lapsen ja vanhemman välisten suhteiden kautta. Kiintymyssuhdeteorioihin perustuvissa tutkimuksissa ajatellaan vanhemman ja lapsen suhteen toimivan mallina lapsen muille sosiaalisille suhteille ja sosiaaliselle käyttäytymiselle (Cummings & Cummings 2002). Ajatus lapsen kiintymyssuhdekokemusten siirtovaikutuksesta toverisuhteisiin on saanut tukea tutkimustuloksista. Lapsen representaatiot vanhemman ja lapsen välisestä suhteesta yleistyvät kaverisuhteisiin (Parke & O'Neil 1999; Cassidy ym. 1996; Rudolph ym. 1995). Kiintymyssuhteen vaikutus sosiaaliseen kyvykkyteen voi ilmetä esimerkiksi siinä, miten lapsi osallistuu vertaisryhmän toimintaan tai siinä, millaista emotionaalista tukea lapsi ryhmässään saa (Booth, Rubin & Rose-Krasnor 1998). Lapsilla, joilla on turvallinen kiintymyssuhde vanhempiinsa, on laajempi kaveripiiri (Bost, Vaughn, Washington, Cielinski & Bradbard 1998), he osoittavat enemmän myönteisiä tunteita ryhmässä ja heidät hyväksytään helpommin ryhmän jäseneksi (LaFreniere & Sroufe 1985). Turvallisesti kiintyneiden lasten on havaittu myös solmivan enemmän lämpimiä ja vastavuoroisia ystävyyssuhteita (ks. Lieberman, Doyle & Markiewicz 1999). Lapset, jotka kokevat vanhempansa torjuvina, liittyvät sekä tuntemattomampiin että tuttuihin lapsiin vihamielisiä aikeita (Cassidy ym. 1996). Rudolph kollegoineen (1995) havaitsi lasten representaatioiden olevan yhteydessä kaveripiirissä ilmentyviin vuorovaikutustaitoihin.

Turvallisesti ja turvattomasti kiintyneiden lasten vanhemmat eroavat toisistaan kasvatustyyteiltään ja -tavoiltaan sekä vuorovaikutuksessaan lapsiinsa (Cassidy & Berlin 1999; Putallaz & Heflin 1990). Lapset, joiden äitien vuorovaikutus on myönteistä, lämmintä, lapsille omistautuvaa ja lapsen tarpeita huomioivaa, ovat toveripiirissään hyväksytympiä (Harrist, Pettit, Dodge & Bates 1994; Hart, Ladd & Burlison 1990; Putallaz 1987). Samanlaisia tuloksia on saatu myös isän ja lapsen välisen kiintymyssuhteen tutkimuksissa (Schneider, Atkinson & Tardif 2001). Turvalliseen kiintymyssuhteeseen liittyvät ominaisuudet, kuten vanhempien saatavilla olo, ovat kiinteämmässä yhteydessä lasten ystävyyssuhteisiin ja niiden laatuun kuin muunlaisiin suhteisiin, esimerkiksi hyväksytyksi tulemiseen ryhmässä (Kerns, Klepac & Cole 1996; Lieberman ym. 1999). Tutkimuksissa on tullut esiin myös viitteitä, että lapsen kiintymysrepresentaatiot vanhemmistaan ovat erilaiset ja siten voivat olla yhteydessä sosiaalisen kompetenssin eri puoliin (Lieberman ym. 1999; Verschueren & Marcoen 1999). Verschuerenin ja Marcoenin havaintojen mukaan ahdistunut syrjäänvetäytyvä käyttäytyminen liittyi useimmin isän ja lapsen väliseen

kiintymyssuhteeseen. Turvattomaan kiintymyssuhteeseen liittyy usein myös muita toverisuhdeongelmia (Ladd 2005).

Tutkijat ovat viime vuosina paneutuneet enemmän vanhempi-lapsi -suhteen laadun, vanhempien kasvatuskäyttäytymisen, tunteiden osoittamisen sekä vuorovaikutustapojen ja sosiaalisen kompetenssin välisten yhteyksien selvittämiseen (Ladd ym. 2006). Vanhemman ja lapsen välisen suhteen tutkimuksessa on ryhdytty korostamaan vanhempien roolin sijasta molempien osapuolten merkitystä vuorovaikutuksessa sekä kehittämään malleja ja arviointimenetelmiä sekä lapsen että vanhemman ominaisuuksia tutkimiseksi. (Ladd & Pettit 2002.) Vanhempien kasvatustavoilla ja suhtautumisella lapseensa on suuri merkitys lapsen sosiaalisen aseman ja kompetenssin muodostumisessa. Lapsen vihamielisyyden toisia lapsia kohtaan on havaittu olevan yhteydessä sellaiseen vanhemman ja lapsen väliseen suhteeseen, jossa on runsaasti pakottamista ja vallankäyttöä (Hart, Nelson, Robinson, Olsen & McNeilly-Choque 1998b; Rubin, Hastings, Chen, Stewart & McNichol 1998) ja vähän herkkyyttä (Hart ym. 1998b). Esimerkiksi torjuttujen ja syrjäänvetäytyvien lasten äitien on havaittu olevan vähemmän sosiaalisia kuin suosittujen lasten äidit. Lisäksi torjuttujen lasten vanhemmat käyttävät enemmän fyysisistä rankaisemista ja vähemmän ohjaavia kasvatustenelmiä kuin muiden lasten vanhemmat. (MacDonald & Parke 1984.)

Perheessä opitut sosiaalisen käyttäytymisen mallit välittyvät vertaissuhteisiin emotionaalisten tekijöiden kuten tunteiden säätelyn kautta (Denham 1998). Vanhempien sosiaalisilla kognitioilla on vaikutusta lasten sosiaalisiin representaatioihin ja sosiaaliseen kompetenssiin (MacKinnon-Lewis, Castellino, Brody & Fincham 2001). Ihmisen sosiaalisessa käyttäytymisessä tietty mentaalinen rakenne toimii ihmisen oppaana ja muodostaa perustan vuorovaikutussuhteessa olevien ihmisten keskinäiselle kanssakäymiselle. Sisäistyneet sosiokognitiiviset mallit saavat alkunsa ja kehittyvät perheessä, ja ne tulevat käyttöön myöhemmin muun muassa toveripiirissä. Näitä kognitiivisia malleja pidetään mahdollisina linkkeinä kodin ja kaveripiirin välillä. Perheessä tapahtuva vuorovaikutus ja toistuvat keskustelut, vanhempien oma sosiaalinen käyttäytyminen ja vanhempien ohjaus vaikuttavat lasten ymmärrykseen ja sosiaalisen käyttäytymisen mallien omaksumiseen. (McDowell, Parke & Spitzer 2002).

Ahdistuneiden syrjäänvetäytyvien lasten äidit näyttävät olevan vähemmän vastavuoroisia ja useimmin negatiivisesti suhtautuvia, tarpeettoman tunkeilevia ja kontrolloivia lastensa kanssa toimiessaan (LaFreniere & Dumas 1992). Kiusatuksi joutuminen näyttää olevan yleisempää niillä lapsilla, joiden vanhemmat ovat suhteessaan lapseensa liian tungettelevia, kontrolloivia, vähemmän herkkiä ja ylihuolehtivia, tai joiden kasvatustyyliin painottuu vaativuus (Ladd & Kochenderfer-Ladd 1998; Ladd & Pettit 2002). Erityisesti pojilla ylihuolehtiva vanhemmuus sekä hyvin tiivis läheisyys vanhempi-lapsi -suhteessa korreloivat kiusatuksi joutumiseen (Finnegan, Hodges & Perry 1998; Ladd & Kochenderfer-Ladd 1998). Tyttöillä vanhempien emotionaalinen kontrolli ja responsiivisuuden puute liittyy kiusatun rooliin joutumiseen toveripiirissä (Finnegan ym. 1998). Hodges, Finnegan ja Perry (1999a) käyttivät lasten omia arviointia tutkiakseen lapsen ja

vanhemman välisen suhteen ominaispiirteitä sekä yhteyttä vertaissuhteisiin. He havaitsivat, että hyvin vahva sitoutuminen vanhempaan ja myös liian suuri riippumattomuus vanhemmasta ennustivat vaikeuksia toverisuhteissa. Sitoutuminen on yhteydessä sekä lapsen sosioemotionaaliseen orientoitumiseen että ystävyyteen, ystävyyssuhteiden laatuun ja hyväksyntään toveripiirissä. Lapsen prososiaalisuus ja empatiakyky ilmentävät vanhemman ja lapsen välistä sitoutumisen astetta heijastaen sitä toverisuhteisiin. Vanhemman ja lapsen välisen suhteen laatu, erityisesti yhteenkuuluvuuden tunne, liittyy moniin vertaissuhteiden piirteisiin: ystävyyssuhteisiin ja niiden piirteisiin sekä sosiaaliseen asemaan ryhmässä. (Clark & Ladd 2000.) Suhteen vastavuoroisuus korreloi lapsen hyväksytyksi tulemiseen kaveripiirissä (Ladd & Pettit 2002).

Lapsen sosiaalisen kompetenssin suotuisan kehittymisen kannalta vanhemman kyky myötäelää ja olla vuorovaikutuksessa lapsensa kanssa, taito ohjata ja tukea lapsen kehitystä lapsen tarpeiden edellyttämällä tavalla varoen liiallista puuttumista ovat olennaisia elementtejä siinä prosessissa, jonka kautta vanhemmat ohjaavat lapsensa ihmissuhdetaitoja (Parke & Buriel 1998; Pettit ym. 1997a). Bugental ja Goodnow (1998) ovat laatineet vanhempien sosialisointitehtävän aluekohtaisen kuvauksen (ks. myös Beaulieu & Bugental 2006). Alueet ovat 1) hoivan ja suojelun alue, joka sisältää kiintymyksen ja hoivan, 2) ryhmään liittymisen ja jäsenyyden alue, jonka kautta lapsi saa alustavia kokemuksia yhteenkuuluvaisuudesta, mitkä myöhemmässä vaiheessa ovat tärkeitä kaveripiirissä sekä 3) hierarkkiset valtasuhteet, jotka käsittävät kurinpidon ja valtasuhteiden uudelleenmäärittelyn lapsen kasvun myötä, sekä 4) vastavuoroisuuden ja molemminpuolisuuden alue. Jokainen vanhempi toimii kaikilla näillä alueilla aika ajoin kasvatukselle kulloinkin asetuvan tehtävän mukaisesti. Jokaisella alueella vanhemmalla on itselleen ominainen vanhempana toimimisen malli. Sensitiivinen vanhemmuus tarkoittaa, että vanhempi toimii kunkin alueen vaatimusten mukaisesti ymmärtäen lapsen tarpeet ja huomioiden lapsen reaktiot. Esimerkiksi jos lapsi on ärtyisä, sensitiivinen vanhempi tarjoaa lohdutusta ja rauhoittelee lasta. Sen sijaan ei-sensitiivinen vanhempi yrittää siirtää lapsen huomiota muualle tai käyttää vanhemman määräysvaltaa, joka soveltuu paremmin tilanteisiin, joissa lapsi käyttäytyy vihamielisesti ja uhmakkaasti. (Maccoby 2006, 24.)

Vanhemman ja lapsen väliset yhteiset leikit ovat tärkeä lapsen sosiaalisten taitojen oppimisen ja kehityksen konteksti. Isän ja lapsen yhteiset toiminnalliset leikit, omistautuminen lapselle sekä äidin sanallinen ilmaisu ja ohjaus olivat yhteydessä lapsen sosiaaliseen kompetenssiin. Äidin ohjaavuus liittyy myönteisesti toverisuosioon, isän voimakas ohjaavuus taas negatiivisesti toverisuosioon, sosiaaliseen kyvykkyyteen ja koulusopeutumiseen. Vanhemman verbaalinen läsnäolo, omistautuminen ja kyky ylläpitää leikkituokioita liittyvät toverisuosioon erityisesti pojilla. (MacDonald & Parke 1984; Parke ym. 1988.) Vanhemman ja lapsen vastavuoroisuus ja tasavertaisuus yhteisissä leikitilanteissa ovat yhteydessä lapsen hyväksyntään ryhmässä sekä opettajien arvioimiin sosiaalisiin taitoihin (Lindsey, Mize & Pettit 1997). Äitien käyttäytymisen leikitilanteissa liittyy vahvemmin tyttöjen sosiaaliseen pätevyyteen, kun isien käyttäytyminen on yhteydessä enemmän poikien kyvykkyyteen (Lindsey & Mize 2000; Pettit, Brown, Mize & Lindsey 1998).

Vanhemman toimiessa leikkiverina ja -kumppanina lapsella on tilaisuus oppia sosiaalisia taitoja, jotka yleistyvät vuorovaikutustilanteisiin kaveripiirissä (O'Reilly & Bornstein 1998). Näissä tilanteissa lapsi oppii vuorottelemaan, ratkaisemaan leikeissä esiintulleita ongelmia sekä suunnittelemaan leikkiä ja yhteen sovittamaan tunteitaan (Russell, Pettit & Mize 1998).

Vanhemman sitoutuminen ja tunnetila vuorovaikutustilanteessa ovat kytköksissä lapsen sosiaaliseen kompetenssiin. Esimerkiksi äidin ja isän kyvyllä olla vuorovaikutuksessa lapsen kanssa leikin aikana on positiivinen yhteys lapsen kykyyn tulkita emotionaalisia vihteitä, mikä vuorostaan liittyy kaveripiirissä hyväksytyksi tulemiseen (Parke ym. 1989). Sosiaalisesti taitavien lasten äidit käyttäytyvät sosiaalisesti myötäelävämmin ja ovat johdonmukaisempia vuorovaikutuksessaan ja kurinpidossaan. Syrjäänvetäytyvien lasten äidit sitä vastoin ovat kielteisempiä vastavuoroisuudessa, kontrolloivat lastaan enemmän ja osoittavat lapselle negatiivisempia tunteita (LaFreniere & Dumas 1992.) Vanhemman tunnelmaisuus välittyy lasten toverisuhteisiin lasten tunnelmaisun kautta (Isley, O'Neil, Clatfelter & Parke 1999). Perhepiirin sisäinen tunteiden ilmaisu ja lasten tunteiden ymmärtäminen vaikuttavat lapsen toverisuhteisiin. Tunnelmaisuus koskettaa molempia vanhempia, sillä isän ja lapsen välinen kielteisten tunteiden sävyttämä vuorovaikutus saa aikaan negatiivista vuorovaikutusta myös lapsen toimiessa kaveripiirissä (Fagot 1997). Tällaisessa tunnelmastossa kasvavat lapset ovat taipuvaisempia välttelemään toisia lapsia, ovat aggressiivisempia muita kohtaan sekä vähemmän auttavaisia, empaattisia ja toisia huomioivia (Carson & Parke 1996). Myönteinen suhde isään sitä vastoin lisää myönteisiä toverisuhteita ja ystävyyttä (Youngblade & Belsky 1992).

Havainnot äitien tunnelmaisun vaikutuksista lasten sosiaaliseen kompetenssiin kertovat negatiivisen ilmaisun korreloivan lasten toveripiirissä ilmeneviin ongelmiin, ja myönteisen ilmaisun kytkeytyvän myönteiseen käyttäytymiseen lasten keskinäisessä vuorovaikutuksessa (Putallaz 1987). Itsenäisyyteen rohkaisevilla vanhemmilla on itsevarmempia, mukavampia ja vähemmän vuorovaikutuksessaan itsekeskeisiä lapsia (Putallaz 1987). Eisenbergin ja hänen kollegojensa (1996) tutkimuksessa äitien reaktioista lasten tunnelmaisuja kohtaan havaittiin, että omaa tunnelmaisuaan rajoittavien äitien lapsilla oli heikompi sosiaalinen kompetenssi (Eisenberg ym. 1996). Vanhempien liiallinen puuttuminen lasten sosiaaliseen kanssakäymiseen, kontrollointi sekä ylihuolehtivaisuus altistavat lapsen vertaissuhdeongelmille, esimerkiksi kiusaamiselle (Finnegan ym. 1998; Ladd & Kochenderfer-Ladd 1998). Tunteiden hallinnan taidot hankitaan vanhemman ja lapsen välisessä vuorovaikutuksessa ja ne ovat käytettävissä lapsen ja tovereiden välisessä toiminnassa. Nämä kyvyt kuuluvat myös edellä mainittuihin välittäviin tekijöihin perheen ja toverisuhteiden välillä (Parke ym. 2004).

3.2.3 Vanhempien kasvatus- ja ohjaustyyli ja kasvatuskäyttäytyminen

Kasvatustyyli määritellään vanhempien asenteeksi ja tavaksi olla vuorovaikutuksessa lapsensa kanssa. Vuorovaikutus sisältää erilaiset vuorovaikutustilanteet, jolloin voidaan

puhua yleisestä vuorovaikutusilmapiiristä. (Darling & Steinberg 1993; Mize & Pettit 1997.) Varhaisimmat vanhemmuuden tutkimukset kuvasivat aikuisten kasvatustoimintaa emotionaalinen lämpimyyks vs. vihamielisyys ja sallivuus vs. rajoittavuus (kontrolli) -ulottuvuuksilla. Tutkimuksissa pyrittiin selvittämään mahdollisia eroja kotikasvatuksen tunneilmapiirissä ja vanhemman ja lapsen välisen suhteen valtarakenteissa (Baumrind 1973; Maccoby & Martin 1983). Baumrind (1966; 1967; 1989) kehitti lämpö- ja kontrolliulottuvuuksien pohjalta kasvatustyyliä, joka koostui kolmesta erilaisesta vanhemmuuden prototyypistä: autoritaarisesta vanhemmuudesta, auktoritatiivisesta eli ohjaavasta vanhemmuudesta ja sallivasta vanhemmuudesta. Maccoby ja Martin (1983) lisäsivät malliin vielä laiminlyövä vanhemmuuden. Nykyään vanhemman kontrollin alue on jaettu kahteen osaan: käyttäytymisen kontrollointiin ja psykologiseen kontrollointiin (Barber 1996). Behavioraaliseen kontrollointiin sisältyvät lapsen käyttäytymisen säätely ja valvonta sääntöjen avulla sekä lapsen toiminnan seuraaminen. Psykologinen kontrolli käsittää vanhempien pyrkimykset ohjata lasta vaikuttamalla heidän emotionaaliseen alueeseensa. (Grusec & Davidov 2006.) Vanhemman epä johdonmukainen lapsen käyttäytymisen kontrollointi liittyy lapsen ja nuoren ulospäin suuntautuviin käyttäytymisen ongelmiin sekä epäsosiaaliseen toimintaan (Barber & Harmon 2002; Crouter & Head 2002). Toisaalta liiallinen valvontakin lisää lapsen tai nuoren sopeutumisvaikeuksia (Kerr & Stattin 2000). Negatiivinen psykologinen kontrollointi on syyllistävä, liiallista puuttumista lapsen toimintaan sekä rakkauden kieltämistä häneltä (Grusec & Davidov 2006). Runsaasti psykologista kontrollia käyttävät vanhemmat ovat manipuloivia ja epäsensitiivisiä lapsensa emotionaalille tarpeille. He eivät tue lapsen itsetuntoa eivätkä kunnioita identiteettiä. Usein näiden vanhempien lapsilla on sisäänpäin suuntautuvia psyykkisiä ongelmia, masennusta, yksinäisyyttä ja itseluottamuksen puutetta. (Barber & Harmon 2002.) Äitien runsas syyllistävä psykologinen kontrolli tuo lapsille tunteiden ja käyttäytymisen säätelyn ongelmia sekä heikentää lasten prososiaalisia taitoja (Keinänen ym. 2011).

Sosialisaatioprosessin tilannesidonaisuus edellyttää vanhemmilta erilaisia kasvatus- ja ohjauskäytäntöjä eri tilanteissa. Konteksti määrittää, mitkä päämäärät vanhempi valitsee sosialisaatiotilanteessa: edellyttääkö tilanne vanhemman mielestä tottelevaisuutta, lapsen emotionaalisten tarpeiden tyydyttämistä vai arvojen oppimista. Miten vanhemmat ymmärtävät kasvatukselliset tilanteet ja niiden edellyttämät toimenpiteet ja määrittelevät omat tavoitteensa, määrittää myös vanhempien toiminnan tavat. (Grusec & Davidov 2006.) Sosiaalistumisessa voidaan ajatella olevan myös erilaisia osa-alueita, joissa on ratkaistavana erilaisia kehityksellisiä tehtäviä ja joita määrittävät säännöt ovat erilaisia. Lapsen sosiaalisesti kasvattaminen edellyttää vanhemmilta huolehtimista lapsen turvallisuudesta ja suojasta, vuorovaikutusta ja auktoriteettia sosiaalisissa tilanteissa, yhteistä etujen jakamista perheessä sekä yksilöllisten suhteiden luomista perheenjäsenten kesken. Turva ja suoja toteutuvat lapsen ja vanhemman läheisyydessä, jota lapsi aktiivisesti hakee suhteessa vanhempiinsa. Läheisyyden ja turvan kautta lapsi oppii luottamaan vanhempaansa hyvää tarkoittavana ja vastuullisena aikuisena sekä säätelemään negatiivisia tunteitaan. (Grusec & Davidov 2006; Bugental & Grusec 2006.)

Turvaa ja suojelua tarjotakseen vanhempien tulee olla sensitiivisiä ja vastavuoroisia lapsen tarpeita kohtaan – erityisesti kun lapsi on ahdistunut –, mikä edistää myönteisesti lapsen sosialisatioprosessia. Vanhempien kontrollin ja rajojen asettamisen kautta lapset oppivat sosiaalisen elämän normeja, arvoja ja pelisääntöjä; mikä on sopivaa ja mikä ei. Vanhempien tapa opettaa näitä keskustelujen, selitysten ja kokemusten seuraamuksia läpikäyden tukee sosiaalisesti sopivien käyttäytymistapojen omaksumista. Kontrollissa tärkeää on, että rajojen asettaminen tapahtuu lapsen autonomiaa ja itsenäistymispyrkimyksiä kunnioittaen ja tukien. Tarkoituksenmukaista käyttäytymistä ja toimintatapoja lapsi oppii vanhempiensa mallista. Vanhemmat myös luovat sellaisen ympäristön, jossa lapsi voi toimia hyväksyttävällä tavalla. Vastavuoroisuus ilmenee vanhemman tavassa huomioida lapsen toiveet ja tarpeet, yhteistyössä lapsen kanssa ja sitoutumisessa lapseen. (Grusec & Davidov 2006.)

Autoritaarinen vanhemmuus suosii lapsen mukautuvaa käyttäytymistä ja tottelevaisuutta lasten kasvatuksessa sekä edellyttää lapsen mukautumista aikuisten tahtoon, vaatimukseen ja vallankäyttöön. Se on lasta rankaisevaa, hänen tahtoaan kontrolloivaa. Siinä lapsen ohjaaminen on voimankäyttöä ja rankaisevaa pakottamista. Autoritaarinen vanhemmuus sisältää herkkyyttä lapsen tarpeille ja emotionaalista lämpöä vähän jos ollenkaan. Myös *ohjaava eli auktoritatiivinen vanhemmuus* säätelee lapsen käyttäytymistä asetettujen rajojen ja sääntöjen avulla, mutta vanhemmat perustelevat lapselle häneen kohdistuvat odotukset ja vaatimukset. Lapsen oman tahdon ilmaisuja arvostetaan, eikä aikuista nähdä erehtymättömänä. Ohjaava ja lämmin vanhempi on herkkä lapsen tarpeille. Ohjaava kasvatustyyli on jämäkkää, mutta samaan aikaan herkkää lapsen omille näkemyksille asioista. Siinä kannustetaan lasta aloitteellisuuteen ja lapsi on tasavertainen toimija vanhemman ja lapsen välisessä suhteessa. (Ladd & Pettit 2002; Hinshaw, Zupan, Simmel, Nigg & Melnick 1997; Maccoby & Martin 1983.)

Sallivassa vanhemmuudessa vältetään tiukkoja käskyjä, kieltoja ja vaatimuksia. Lapsen toiveita ja tahtoa myötäillään ja rajat ja rangaistukset puuttuvat lähes kokonaan. (Ladd & Pettit 2002; Hinshaw ym. 1997; Maccoby & Martin 1983.) Sallivaan vanhemmuuteen liittyy Hoikkalan (1993) mukaan ajatus itsekasvattautuvasta lapsesta. Siihen liittyy yksilöllisyyttä ja yksilön valintaa. Lapset nähdään omista kokemuksistaan ja vaikeuksistaan itsekasvattautuvina yksilöinä. Vastuullinen vanhemmuus taas asettaa vanhemman tehtäväksi hyvien edellytysten rakentamisen lapsen kasvulle ja kehitykselle. Näitä edellytyksiä ovat huolenpito, mahdollisimman hyviin harrastuksiin ohjaaminen, koulutuksen turvaaminen ja rajojen asettaminen. Lapsiin sitoudutaan ja perhe organisoituu tämän tehtävän ympärille. Vahvassa ohjaavassa vanhemmuudessa aikuisen tarkoituksena on kasvattaa terve aikuinen kansalainen siirtämällä kokemuspohjaisen tietonsa ja viisautensa lapseensa tietoisuuden huolenpidon, jatkuvan, toistuvan ja jopa systemaattisen vuorovaikutuksen ja toiminnan kautta. (Hoikkala 1993; Ladd & Pettit 2002.)

Ankaralla vanhemmuudella ja lasten aggressiivisella käyttäytymisellä toveripiirissä on todettu olevan yhteyttä. Ankaruus ja kontrolloiva vanhemmuus liittyy lapsen aggressiivisuuteen vertaisryhmässä (Hart ym. 1998b; Rubin ym. 1998b) ja toisaalta myös vähäinen

vastavuoroisuus vanhemman kanssa on yhteydessä lapsen aggressiivisuuteen (Hart ym. 1998b). Perheen sisäisellä aggressiivisuudella näyttää olevan vaikutuksia myös perheen ulkopuolisiin ihmissuhteisiin. Torjuvilla äideillä on usein tovereitaan kohtaan aggressiivisesti käyttäytyviä poikia. (Dishion 1990; MacKinnon-Lewis, Starnes, Volling, & Johnson 1997.) Sosiaalista kompetenssia ja vanhemmuustyyliä koskevissa tutkimuksissa on todettu vanhempien osoittaman lämpimyuden edistävän lapsen sosiaalista kyvykkyyttä ja pätevyyttä (Keinänen ym. 2011; Isley ym. 1999). Sosiaalisen oppimisen teorian mukaisesti lapset oppivat vanhempiensa kanssa erilaisia vuorovaikutuksen taitoja ja toimintamalleja, joiden pohjalta he itse toimivat sosiaalisissa tilanteissa (McCullum & Ostrosky 2008). Ohjaavat vanhemmat järjestävät lapsilleen tilaisuuksia oppia ja harjaantua sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa säätelemään omaa käyttäytymistään, kun taas erittäin kontrolloivat vanhemmat eivät tarjoa näitä mahdollisuuksia. Vanhempien suoraa vaikutusta sosiaaliseen kompetenssiin ovat mallin antaminen, ehdollistaminen ja valmentaminen. Yksinkertaisimmillaan lapsi oppii sosiaalisia taitoja seuraamalla vanhempiensa käyttäytymistä. Altruismi, kommunikaatiotavat, aggressiivisuus, niin positiivinen kuin negatiivinenkin käyttäytyminen ovat opittavissa mallin avulla. Lapsi voi jäljitellä vanhempien toimintamalleja sosiaaliin tilanteisiin suuntautumisessa ja sosiaalisessa käyttäytymisessä. (MacDonald & Parke 1984.)

Vanhempien ja lapsen välisen suhteen ohella herkkyys, myötämielisyys ja sitoutuminen kasvatustehtävään sekä välittävä, mutta ei liian tiukka rajojen asettaminen ja kontrolli tukevat lapsen sosiaalisen kompetenssin ja toverisuhteiden kehittymistä. Demokraattinen ja ohjaava kasvatustyyli, turvallisuuden tunteen vaaliminen ja lasten itseluottamuksen tukeminen johtavat havaintojen mukaan lapsen kyvykkääseen sosiaaliseen käyttäytymiseen. Tällä tavoin toimivien vanhempien lapset kykenevät luottavaisemmin tutustumaan uusiin ihmisiin ja solmimaan vastavuoroisia ihmissuhteita. Heillä on hyvät prososiaaliset kyvyt ja he ovat ryhmässään suosittuja tovereita. Heidän vanhempansa ovat myös hyviä sosiaalisen käyttäytymisen opettajia ja malleja lapsilleen. On huomattava, että myös lapset vaikuttavat vanhempiinsa. (Putallaz & Heflin 1990; Hart ym. 1992.)

Sroufe (1996) on laatinut eräänlaisen aikataulun hoitajan roolin peräkkäisistä muutoksista, kun hän tukee lapsen itsesäätelyn kehittymistä varhaislapsuudesta leikki-ikään. Hän toteaa, että noin 4–5 -vuotiaana lapsen tulee hallita omaa impulsiivisuuttaan ja kyetä käyttäytymään sosiaalisesti hyväksyttävällä tavalla ilman aikuisten jatkuvaa valvontaa opetellessaan sosiaalista vuorovaikutusta muiden lasten parissa. Tässä vaiheessa vanhemmat vähentävät suoraa kontrolliaan ja käyttävät epäsuorempia valvonnan muotoja sekä rohkaisevat lasta omaksumaan ja sisäistämään tietyt standardit ja arvot sanallisten perustelujen ja maanittelun keinoin. Lasten kasvaessa vanhempien ja lasten yhdessä viettämän ajan määrä vähenee, fyysiset tunteiden osoitukset vähenevät, kuten myös rangais- tusten määrä sekä suorat harmin ja kiukun ilmaiset (Collins & Madsen 2003). Sekä lasten että vanhempien reaktioita määrittelee yhä enemmän, miten kumpainenkin tulkitsee toistensa tarkoituksia. Isomman lapsen huono käytös tulkitaan useimmiten tietoisiksi ja tarkoitukselliseksi (Dix, Ruble, Grusec & Nixon 1986). Vanhempi-lapsi -suhteessa

korostuvat tiedolliset elementit. Vastavuoroisuus on enemmän suunnitelmien yhteistä laatimista, mikä edellyttää vanhemman ja lapsen yhteistä tietoa ja yhteistä ymmärrystä asioista.

Grusecin ja Goodnowin (1994) ajatusten mukaan sukupolvien välinen arvojen välittyminen sosialisoinnin kautta riippuu kahdesta tekijästä: siitä, miten tarkasti lapset havaitsevat vanhemman viestin ja hyväksyvätkö vai torjuvatko he vanhempien näkemykset. Vanhemman tulee sovittaa viestinsä lasten käsityskyvyn alueelle. Lapsen kognitiiviset taidot muuttuvat ja vaikuttavat puolestaan siihen, millaisia vanhemman ajatusmalleja lapsi kykenee ymmärtämään ja osaako hän tulkita reaktioiden taustalla olevia syitä ja tarkoituksia. Lapsen mukautuminen vanhempain asettamiin normeihin riippuu siitä, miten lapsi käsittää ja ymmärtää vanhempiensa toiminnan soveltuvan esimerkiksi hänen tekemiinsä ilkitöihin, onko vanhempi uskottava sanoissaan ja kohdistuuko lapsen autonomiaan jotakin uhkaa. (Grusec & Goodnow 1994.) Kysymys on usein myös siitä, miten yksimielisiä lapset ja vanhemmat ovat esimerkiksi lapsen itsenäisyydestä. Varhaismurrosiässä lapsen ja vanhemman käsitykset autonomiasta eroavat voimakkaimmin. Juuret sekä luottamuksellisiin että epäluottamuksellisiin väleihin, – lapsi salailee vanhemmilta tekemisistään rangaistusten pelossa ja vanhemmat suhtautuvat epäluuloisesti – ovat varhaislapsuuden aikaisessa vanhemman ja lapsen suhteessa ja sen vastavuoroisuudessa (Kerr & Stattin 2003).

Vanhempien tavoista ratkaista lasten ja vanhempien välisiä kiistatilanteita lapset oppivat ristiriitatilanteiden selvittämistä kaveripiirissä. Lasten rakentava konfliktien ratkaisu näyttää olevan yhteydessä äitien tapaan perustella asioita riitatilanteissa muilla kuin omiin tarpeisiinsa perustuvilla tavoilla (Herrera & Dunn 1997). Leikitilanteissa vanhempien vuorovaikutuksellinen leikkitoimin tai kanssapelaajan rooli on tärkeää lasten toverisuhteita ajatellen. Tämä tasavertaisempi asetelma leikissä tarjoaa lapsille paremmat mahdollisuudet omaksua vuorovaikutustaitoja, joita he voivat yleistää käyttöön vertaisensa kanssa toimiessaan. Näitä valmiuksia ovat muun muassa affektiivisten tilojen yhteensovittaminen, vuorottelu ja yhteinen päätöksenteko. (Russell, Pettit & Mize 1998.) Ladd ja Pettit (2002) toteavatkin artikkelissaan, että vanhemmuutta, kasvatustyyliä, kasvatuskäyttäytymistä ja vanhemman ja lapsen välistä vuorovaikutusta tutkittaessa on päästy piirretyypisistä luokituksista kohti malleja, jotka tuovat esiin yksityiskohtaisempia vanhemmuuden ominaisuuksia, käyttäytymistapoja ja vuorovaikutusmalleja. Tähän liittyy siirtyminen yksiuolotteisesta yhdensuuntaisesta perheyhteydessä tapahtuvasta sosialisointikäsitteestä laajempaan perhekontekstinäkökulmaan ja laajempiin vaikutusmuotoihin, jollaisia ovat muun muassa vastavuoroisuus, kaksisuuntaisuus ja transaktionaaliset mallit. Vanhempi–lapsi -vuorovaikutus sekä perheen ja lapsen väliset suhteet ovat monimutkaisia ja lapsen sosiaaliseen kompetenssiin liittyy moninaisia perhesuhteiden eri piirteitä ja kasvatustapojen osa-alueita. Siksi tulee tutkia perinteisen vanhempi–lapsi -suhteen sijasta yksityiskohtaisemmin lapsen suhteita erikseen kumpaankin vanhempaan ja näiden suhteiden mahdollista yhteisvaikutusta lapsen sosiaalisessa kehityksessä. Näin on mahdollista saada selville mahdollisia erikoistuneempia, mutta myös

päällekkäisiä sosiaalisen kompetenssin kehityksen taustalla vaikuttavia vanhemman ja lapsen välisen suhteen eri puolia. (Ladd & Pettit 2002.)

Vanhempien omat mielenterveydenongelmat voivat epäsuorasti vaikuttaa myös lasten sosiaalisiin valmiuksiin. Vanhemman depressio ja masennus ovat yhteydessä lapsen syrjäänvetäytymiseen sekä muihin lapsen vaikeisiin häiriöihin kuten vetäytyvyyteen tai aggressiiviseen käyttäytymiseen (Rubin ym. 2004). Pahoinpitely ja laiminlyönti ovat yhteydessä kiusatuksi joutumiseen kaveripiirissä. Aggressiivisten kiusattujen poikien taustaa selvittäessä on havaittu, että heidän elämänhistoriastaan löytyi fyysistä pahoinpitelyä perheenjäsenen taholta, ankaraa kotikasvatusta ja kurinpittoa sekä perheväkivaltaa. Lasten, erityisesti poikien, alttius ja haavoittuvuus kiusaamiselle näyttävätkin aiheutuvan vanhempien väkivaltaisuudesta sekä laiminlyönnistä. (Schwartz, Dodge, Pettit & Bates 1997.) Cicchetti ja Rizley (1981) otaksuvat, että huonosti kohdeltujen lasten käyttäytymisen sekä tunne-elämän vaikeudet ovat tulosta huonosta lapsi–vanhempi -suhteesta, vanhempien joustamattomasta kasvatustyylistä ja turvattomasta kiintymyssuhteesta. Laiminlyövä vanhemmuus voi johtaa myös vääristyneeseen kiintymyssuhdemalliin, jolloin lapsi ei luota kavereihin ja kompetentti käyttäytyminen kaveripiirissä vähenee (Cicchetti, Lynch, Shonk & Manly 1992).

Välittävät prosessit, jotka selittävät edellä mainittuja yhteyksiä, voivat liittyä lapsen kokeeseen laiminlyönnin muotoihin. (Ladd & Pettit 2002.) Bolger tutkijaryhmineen (Bolger, Patterson & Kupersmidt 1998) esitti, että fyysinen pahoinpitely vähentää lasten itsearvostusta, mikä vuorostaan käynnistää kompensoivia reaktioita kuten läheisyyden etsiminen ystävyyssuhteista, jotka taas lujittaisivat itsetuntoa. Vanhempien torjuntaa ilmaiseva emotionaalinen laiminlyönti edistää varuillaan oloa tai puolustautumista sosiaalisissa tilanteissa aiheuttaen lasten välttelyä tai epäluottamusta tovereita kohtaan. Eristäytyneet laiminlyövät vanhemmat voivat saada aikaan samat seuraukset, sillä he eivät osallistu lasten leikkeihin tai vaali lastensa toverisuhteita. Vanhempiensa huonolle kohtelulle altistuvat lapset joutuvat kokemaan vaikeuksia myös sosiaalisessa kanssakäymisessään kaveripiirissä. Vanhempien huono kasvatusta ja laiminlyönti eivät ole yhtenäisiä rakenteita. Pikemminkin molemmat käsitteet edustavat erilaisten prosessien kokoelmaa, joka on eri tavoin yhteydessä lapsen sosiaalisten suhteiden osatekijöihin. (Ladd & Pettit 2002.)

3.2.4 Vanhempien kurinpitotavat ja lapsen sosiaalinen kompetenssi

Vanhempien muiden kasvatusta ja ohjaustapojen ohella myös kurinpitokäytännöt sekä palaute vaikuttavat lapsen sosiaaliseen kehitykseen. Vanhempien ankara ja rajoittava kasvatusta ohjaa lapsia omaksumaan samantyyppisen käyttäytymisen myös vertaisiaan kohtaan (Cummings ym. 2002; Ladd & Pettit 2002; Ladd ym. 2006). Ankarasta kasvatustyyliä sekä lapsen ja vanhemman vihamielinen suhde ovat tutkimuksissa kytkeytyneet lasten aggressiiviseen käyttäytymiseen kaveripiirissä (Pettit, Bates & Dodge 1997). Kotikasvatuksessa ilmenevä voimakas psykologinen kontrolli ja manipuloiva, epäjohdonmukainen kasvatusta haittaavat lapsen autonomian ja perusluottamuksen kehittymistä, jolloin lapsi ei

kykene itsevarmaan, vakuuttavaan ja aloitteelliseen sosiaaliseen kanssakäymiseen. Emotionaalinen ja psykologinen kontrolli johtaa äärimillään siihen, että lapsesta tulee pelokas ja negatiivisesti toisiin suhtautuva sekä alttiimpi toisten kiusaamiselle. (Ladd ym. 2006; Ladd & Kochenderfer-Ladd 1998.) Vanhempien ankaruus ja arvaamaton kasvatustyyli altistaa lapsen vertaissuhdeongelmille (Nix ym. 1999; Pettit ym. 1997). Tavat, joilla vanhemmat asettavat rajoja ja sääntöjä lapsen käyttäytymiselle ja toiminnalle perheessä, siirtyvät lapsen toimintamalleiksi vertaisryhmässä (Pettit, Harrist, Bates & Dodge 1991).

Tutkimustulokset viittaavat siihen, että ankara kuri ja rajoittaminen ovat yhteydessä lasten toverisuhdeongelmiin (Nix ym. 1999; Pettit, Clawson, Dodge & Bates 1996). Rajoittavan ja alistavan kasvatustyylin on todettu korreloivan lapsen vähäisempään hyväksytyksi tulemiseen vertaisryhmässä, heikompiin sosiaalisiin taitoihin sekä aggressiivisempaan käyttäytymiseen (Pettit ym. 1996). Vanhempien psykologinen kontrolli lisää ongelmaisuutta entisestään lapsilla, joilla on ennestään sopeutumisongelmia (Pettit, Laird, Bates, Dodge & Criss 2001). Erityisesti poikien ja heidän vanhempiensa negatiiviset vuorovaikutustavat näyttävät kytkeytyvän vertaissuhdeongelmiin, esimerkiksi torjuntaan (Dishion 1990). Huonot tunteiden ja tunnekäyttäytymisen säätelykyvyt lapsilla sekä vihamielinen vanhempien suhtautuminen lapseen ennustaa aggressiivista käyttäytymistä varsinkin pojilla (Rubin, Hastings, Chen, Stewart & McNichol 1998b). Nuoria koskevissa tutkimuksissa vanhempien kontrollin puute taas linkittyi poikien vertaissuhdeongelmiin (D'Angelo, Weinberger & Feldman 1995). Myös poikien ja äitien hankalat suhteet voivat suurentaa vihamielistä käyttäytymistä toisia kohtaan sekä lisätä negatiivisia käsityksiä muista lapsista (MacKinnon-Lewis, Rabiner & Starnes 1999).

Lapsen ja vanhemman välinen kanssakäyminen tarjoaa lapselle oppimismahdollisuuksia sekä tilaisuuksia taitojen harjoitteluun ja valmiuksien parantamiseen, mistä on hyötyä myös lapsen ja hänen tovereidensa väliselle vuorovaikutukselle. Leikkiminen ja muu vuorovaikutus vanhempien kanssa on merkittävästi yhteydessä koulusopeutumiseen ja toverisuosioon (Parke, Burks, Carson, Neville & Boyum 1994.) Perheolosuhteet vaikuttavat esimerkiksi lapsen antisosiaalisen kaveripiirin muodostumiseen (Patterson, De Barshyshe & Ramsey 1989). Vähäinen valvonta sekä ankara ja pakottava kasvatuskulttuuri varhaislapsuudessa johtavat aggressiiviseen käyttäytymiseen ja heikkoon koulumestyytykseen keskilapsuudessa. Moni kaveripiirin vaikutukseen viittaava ilmiö voi ollakin seurausta varhaisemmasta perheen ja vanhempien vaikutuksesta lapsen kehityksen aikaisemmassa vaiheessa (Collins ym. 2000).

Leikkisyyttä sisältävän kanssakäymisen kautta lapset oppivat tunneilmaisun kommunikatiivisen arvon ja sen, miten käyttää emotionaalisia viestejä toisten sosiaalisen käyttäytymisen säätelämiseksi ja toisten sosiaalisten viestien tulkitsemiseksi. Sosiaalisesti taitavien lasten vanhemmat arvostavat itseään ja lapsiaan sosiaalisesti, selittävät ja perustelevat enemmän kuin rankaisevat, järjestävät lapsilleen jatkuvasti mahdollisuuksia vuorovaikutukseen ja kanssakäymiseen pysyvissä ryhmissä, mikä mahdollistaa lasten oman päätöksenteon oman asiantuntijuutensa rajoissa. (Kennedy 1992.) Antisosiaalinen käyttäytyminen ja ankara kotikasvatus eivät riipu perheen sosioekonomisesta tilanteesta,

vaan ne ovat enemmänkin yhteydessä huonoon sosiaalisen informaation prosessointiin (Weiss, Dodge, Bates & Pettit 1992). Näyttääkin siltä, että lapset oppivat alistavat käyttäytymismallit perheen kasvatustilanteissa, joissa vanhemmat asettavat lapsilleen rajoja. Näitä malleja lapset soveltavat kaveripiirissään ongelmanratkaisutilanteissa saavuttaakseen omat päämääränsä ja saadakseen tahtonsa läpi. (Ladd & Pettit 2002.)

3.2.5 Vanhempien kasvatusta koskevat näkemykset, asenteet ja uskomukset

Lapsen sosiaalisen kyvykkyyden kehitykseen vaikuttavat myös vanhempien käsitykset lapsen sosiaalisen kehityksen tasosta, asenteet lapsen toverihin ja käsitykset heidän merkityksestään lapsen sosiaalisessa kehityksessä sekä asennoituminen lapsen sosiaaliseen käyttäytymiseen ja sen lähtökohtiin (Ladd & Pettit 2002; Mize, Pettit & Brown 1995). Vanhempien kokemukset ja näkemykset lapsensa puutteellisista sosiaalisista taidoista ja huolestuneisuus lapsen kaverisuhteista heijastuu tutkimusten mukaan lapsen sosiaaliseen kyvykkyyteen vertaisryhmässä. Vähemmän huolta kokevat vanhemmat, joiden mielestä lapsi edistyi sosiaalisessa kehityksessään odotetusti, myös rohkaisivat lastaan enemmän suhteiden luomisessa toisiin lapsiin. (Proffitt & Ladd 1994.) Vanhempien näkemykset lapsestaan taitavana ihmissuhdeosaajana vaikuttavat myös vanhempien kontrollia ja leikkeihin puuttumista vähentävästi. Liiallinen tai laadullisesti huono valvonta ja kontrolli saattavat vaikuttavat lapsen sosiaalista kompetenssia heikentävästi. (Mize ym. 1995.) Vanhempien muistikuvat omista lapsuudenaikaisista toverisuhteistaan toimivat omassa kasvatuksessa käytettävien sosiaalisen kehityksen ohjauksikäytäntöjen viitekehystenä. Putallaz kollegoinea (1991) selvitti tutkimuksessaan, miten äitien lapsuudenaikaiset kokemukset kavereista olivat yhteydessä heidän kasvatustavoitteisiinsa, vanhemmuuteen ja lasten sosiaaliseen kompetenssiin. Tutkijat toteavat äitien negatiivisten ja ahdistusta tuottaneiden lapsuudenaikaisten vertaissuhteisiin liittyvien kokemusten kasvattavan huolta oman lapsen sosiaalisista suhteista sekä niiden ohjauksen tarpeesta. Ohjaus vaihtelee lapsen sukupuolen mukaan. Poikia ohjataan enemmän äidin myönteisten kokemusten kaltaisten kokemusten mukaan. Tyttöjä taas ohjataan välttämään samankaltaisia kielteisiä kokemuksia kavereista kuin äidillä itsellään on ollut lapsuudessa. (Putallaz, Constanzo & Smith 1991.)

Vanhempien käsitykset kasvatustyylistään ovat yhteydessä lasten vertaissuhteisiin. Varsinkin erityistä tukea tarvitsevien lasten sosiaalisen kompetenssin eri alueiden ja vanhempien autoritaariseen kasvatustyyliin kuuluvien käytänteiden on havaittu liittyvän toisiinsa (Hinshaw ym. 1997). Kenneth Rubin on useiden tutkimusryhmiensä kanssa selvittänyt muun muassa vanhempien erilaisia käsityksiä sosiaalisesta kehityksestä ja siihen liittyvien tehtävien ja strategioiden merkityksestä. Heidän havaintojensa mukaan äidit liittivät käsityksissään ystävyuden ja johtamisen lapsen luonteenpiirteisiin, ja jakamisen vanhempien sosiaalisen kehityksen tukemisyhteyksiin (Rubin, Mills & Rose-Krasnor 1989). Ongelmallista käyttäytymistä, kuten vihamielisyyttä tai vetäytymistä, selitettiin useimmiten lapsen sen hetkellä mielialalla tai vireystilalla (Rubin ym. 1989). Sosiaalisia taitoja arvostavien äitien lapset olivat parempia ongelmien ratkaisijoita, prososiaalisem-

pia ja vakuuttavampia ja onnistuivat sosiaalisessa vuorovaikutuksessaan paremmin. Äitien myöhempiin käsityksiin lapsensa aggressiivisuudesta ja vetäytyvyydestä vaikuttavat sekä lapsen että äidin henkilökohtaiset ominaisuudet. Leikki-ikäisten aggressiivisten lasten äidit asennoituivat kasvatukseen autoritaarisemmin, ja he myös ilmoittivat kontrolloivansa lastaan tiukemmin ja suuttuvansa herkemmin. Nämä äidit myös syyttivät useammin lastaan vihamielisestä käyttäytymisestä. (Hastings & Rubin 1999.)

Vanhemmilla on vääristynyttä taipumusta perustella onnistumistaan helpommissa sosialisaatiotehtävissä lapsisidonnaisilla syillä – esimerkiksi lapsen sosiaalisilla taidoilla – ja epäonnistumistaan vaikeammassa tehtävissä vanhemmuuteen liittyvillä tekijöillä kuten omalla kyvyttömyydellä. Tämä myönteisyysarhakuva saattaa vaikuttaa vanhempien toimintaan tilanteissa, joissa lapsella on ongelmia sosiaalisessa kanssakäymisessään. (Melson, Ladd & Hsu 1993.) Vanhemmat, jotka kokevat olevansa vastuussa lapsen negatiivisesta käyttäytymisestä ja uskovat lapsen käyttäytymisen olevan vanhempien kontrolloitavissa suhtautuvat hankalaan käyttäytymiseen todennäköisesti ohjaavammin ja etsien rakentavampia ratkaisuja. Vastaavasti vanhemmat, jotka odottavat lapsensa käyttäytymisen huonosti, voivat reagoida siihen ankarammin ja rankaisevammin ja näin ylläpitää lapsen ongelmakäyttäytymistä (Nix ym. 1999). Jos vanhemmat uskovat itsellään olevan vain vähän hallinnan mahdollisuuksia ongelmallisissa kasvatustilanteissa ja he pitävät ongelmia lapsesta johtuvina, heidän reaktionsa noissa tilanteissa on useimmiten kielteisiä (Bugental, Blue & Cruzcosa 1989), rankaisevaa tai ankaraa (Bugental, Lewis, Lin, Lyon & Kopeikin 1999).

Tutkimustulokset osoittavat, että vanhempien näkemykset, asenteet ja käsitykset lasten sosiaalisesta kehityksestä ja omat arvioinnit kyvyistä vaikuttaa lasten sosiaaliseen kompetenssiin, ovat yhteydessä lapsen onnistumiseen vertaissuhteissaan. Vanhemmat tuntevat itsensä kyvyttömämmiksi ja ovat huolestuneita lapsestaan eritoten silloin, kun lapsella on joko todellisia tai havaittuja vaikeuksia sosiaalisessa kyvykkyydessä; viiveitä, puutteita tai häiriöitä. Yleisenä vanhempien sääntönä näyttää olevan, etteivät he selitä lapsen sosiaalisen käyttäytymisen vaikeuksia tai vertaissuhteiden ongelmia kyseenalaistamalla lasta tai hänen mahdollisuuksiaan edistyä taidoissaan kehityksen jatkuessa. Tällainen myönteisyysarha on kuitenkin epäselvempi sellaisissa ääritilanteissa, jolloin vanhemmat kokevat, ettei heillä ole vaikutusmahdollisuuksia omaan tai lastensa elämään, tai lapsella on vakavia tai kroonisia käyttäytymishäiriöitä. (Ladd & Pettit 2002.)

3.2.6 Käsitys omasta vanhemmuudesta – vanhemmuuskompetenssi

Vanhemmuuteen voidaan liittää yleinen minä-pystyvyyden eli vanhemmuuskompetenssin käsite. Sillä tarkoitetaan ihmisen uskoa omiin mahdollisuuksiinsa, esimerkiksi ihmisen kykyä saada asiat sujumaan haluamallaan tavalla ja kykyä organisoida ja suoriutua erilaisista tilanteista. Minä-pystyvyytensä perusteella ihminen valitsee toimintansa ja sen ympäristön sekä tavan, jolla hän reagoi ympäristön ärsykkeisiin. Minä-pystyvyys vaikuttaa ihmisen elämänhallinnan keinoihin eli siihen, miten vahvasti ja millä keinoin hän

on valmis vaikeuksiensa edessä ponnistelemaan. Colemanin ja Karrakerin (2000) määritelmän mukaan vanhemmuuskompetenssi on vanhempien itsensä arvioimaa kyvykkyyttä vanhemmuudestaan tai sitä, missä määrin vanhemmat itse ajattelevat pystyvänsä positiivisesti vaikuttamaan lapsensa kehitykseen. Tutkimustulosten mukaan vanhemmat, joilla on vahva vanhemmuuskompetenssi, vastaavat herkemmin lapsensa tarpeisiin ja ovat enemmän vuorovaikutuksessa heidän kanssaan. Näiden vanhempien lapsilla on todettu olevan vähemmän käyttäytymisen ongelmia. Heikko vanhemmuuskompetenssi on yhdistetty vanhempien masennukseen, torjuvaan käyttäytymiseen lasta kohtaan, lapsen käyttäytymisongelmiin, vanhempien stressiin sekä koettuun avuttomuuteen. (Coleman & Karraker 2000.) Kompetenssi ja tyytyväisyys vanhemmuuteen ovat suurelta osin toisiinsa kietoutuvia käsitteitä (Bohlin & Hagekull 1987). Vanhemmuuskompetenssi on keskeistä erityisesti epäedullisissa kasvuolosuhteissa, joissa lasten huono kohtelu saattaa olla hyvin todennäköistä. (Bandura 1995.) Sisäinen vahvuus on erityisen merkittävä puskuri vastoinikäymiä kohtaan varsinkin köyhemmissä yhteisöissä. Se mahdollistaa vanhempien kyvykkyyden edistää lastensa hyvinvointia. Kyvykäs vanhemmuus taistelee riskejä vastaan ja pyrkii tuottamaan myönteisiä kokemuksia lapsille jopa eri tavoin stressaavissa tilanteissa. (Elder 1995.)

Bandura (1995) on todennut, että itsensä kyvykkäiksi kokevat vanhemmat tuntevat henkilökohtaisen valtaistumisen tuntemuksia vanhemman roolissaan, mikä helpottaa vanhemman monitahoisista velvollisuuksista selviytymistä ja kasvattaa vanhemmuudesta nauttimista. Kyvykäs vanhempi -asenne lisää luontaista kiinnostusta vanhempana toimimiseen ja syventänee vanhemmuuden prosessia, tehden siitä mielekkään kokemuksen. Itsensä kyvyttömiä tuntevat vanhemmat tuntevat hukkuvansa vanhemmuuden vastuun ja vaatimukseen, mistä usein on seurauksena toimintakyvyttömyys vanhempana. Muutamissa aiemmissa sosioemotionaalisen alueen tutkimuksissa on todettu vanhemmuuskompetenssin ja lasten sopeutumisvaikeuksien (Donovan & Leavitt 1985; Swick & Hassell 1990) sekä myös akateemisen suoriutumisen (Elder, Eccles, Ardelt & Lord 1995) välillä negatiivinen yhteys. Alentuneeseen vanhemmuuskompetenssiin ja depressiivisyyteen liittyy usein vääristyneitä käsityksiä omasta lapsesta (heikko lapsituntemus), mikä voi johtaa lapsen ilmaisujen ja viestien vääriin tulkintaan ja siten kommunikaation ja vuorovaikutuksen ongelmiin (Grusec & Ungerer 2003; ks. myös Maccoby 2006). Tunne omasta kyvyttömyydestä vanhempana on läheisessä yhteydessä äitien depression, jolla vuorostaan on huonoja seurauksia lapsen kehitykselle (Byrne 2003). Niin vanhemman kuin lapsenkin vastaanhangottelulla ja torjunnalla on vaikutuksensa molempien osapuolten käsitykseen itsestään. Perheissä, joissa vanhemmat kokivat, että lapsi kontrolloi enemmän vanhempi-lapsi -vuorovaikutusta kuin vanhemmat itse, vanhempien kasvatuskäyttäytyminen muodostui heikkolaatuiseksi (Bugental 1992).

Usein perheen vuorovaikutuksen dynamiikan häiriintyminen alkaa vähitellen, esimerkiksi vaikeaksi koetusta lapsesta, jolloin vanhemman hallinnan ja osaamisen tunne alenee. Tämä aiheuttaa tai pahentaa masennusta ja vaikeuttaa vanhempana toimimista, mistä seuraa kasvavia lapsen käyttäytymisen ongelmia. (Maccoby 2006.) Tätä kielteistä

kehäprosessia voidaan muuttaa pitkäkestoisella interventiolla, jossa vanhemmat oppivat käsittelemään lapsen häiritsevää käyttäytymistä ja pulmia ankaruuden sijaan jämäkkyydellä. Lempä mutta luja ohjaus parantaa käyttäytymistä, joka osaltaan vähentää vanhempien masentuneisuutta (DeGarmo, Patterson & Forgatch 2004). Suoria ja epäsuoria seuraamuksia siitä, miten puutteellinen vanhemmuuskompetenssin havaitseminen vaikuttaa lasten sosiaaliseen, affektiiviseen ja kognitiiviseen kehitykseen, on tutkittu varsin vähän. Subjektiiiset käsitykset tai havainnot kompetenssista vaikuttavat vanhemmuuskäyttäytymisen laatuun, ja – riippumatta syistä – vanhempien toiminnalla on vaikutuksensa lasten fyysiseen, emotionaaliseen ja tiedolliseen kasvuun. Sillä on myös ratkaiseva merkitys kodissa koetulle hyvinvoinnille ja tyytyväisyydelle. (Strand & Wahler 1996.)

3.2.7 Vanhempien oma sosiaalinen verkosto

Vanhempien oma sosiaalinen verkosto ja sosiaaliset suhteet ovat tärkeitä lasten ystävyys-suhteiden muodostumiselle ja sosiaalisten taitojen kehitykselle kuten myös se, miten vanhemmat arvostavat lastensa toverisuhteita (Parke 1992). Vanhempien oman sosiaalisen verkoston antama tuki vanhemmuudelle lisää vanhempien kompetenssin tunnetta (Cowan & Cowan 2004). Vanhempien oma sosiaalinen verkosto vaikuttaa lapsen sosiaaliseen ja kognitiiviseen kehitykseen. Vanhempiensa ystävien lapsista lapsi löytää itselleen kavereita. Vanhempien ja lasten sosiaaliset verkostot ovat osin päällekkäisiä. Jopa 30–44 prosenttia kuusivuotiaiden lasten kaveripiiristä sisältyi vanhempien kaveripiiriin (Cochran, Larner, Riley, Gunnarson & Henderson 1990). Tiivis, läheinen yhteinen verkosto edistää lapsen kehitystä. Verkosto tarjoaa sosiaalista tukea, vanhemmat voivat kontrolloida ja säädellä paremmin lapsensa käyttäytymistä, kun apuna on myös muita vanhempia ja nämä voivat rohkaista lasta prososiaalisuuteen ja auttaa noudattamaan yhteisiä arvoja, kun vanhemmat eivät ole paikalla. (Coleman 1988.) Tiivis verkosto jakaa yhteiset arvot ja tuottaa enemmän sosiaalista kontrollia, mikä on yhteydessä kehittyneempään sosiaaliseen kehitykseen (Coleman 1990).

Vanhempien sosiaalisen verkoston laatu on yhteydessä lasten sosiaaliseen käyttäytymiseen (Melson ym. 1993; Uhlenhorff 2000) sekä lasten ystävyys-suhteiden laatuun (Doyle & Markiewicz 1996). Australialaisessa tutkimuksessa vanhempien nimeämällä luotettavilla ystävillä, 11-vuotiaisen itsearvioimalla onnellisuudella, leikkitoverien määrällä ja äitien arvioimilla lasten sosiaalisilla taidoilla oli positiivista yhteyttä (Homel, Burns & Goodnow 1987). Vanhempien omilla myönteisillä ystävyys-suhteilla ja lasten sosiaalisella kompetenssilla näyttää siten olevan yhteyttä toisiinsa: mitä tyydyttävämmät vanhempien suhteet ystäviinsä ovat, sitä pidetympi lapsi on kavereittensa parissa. Isien ja äitien verkostoilla on kuitenkin erilainen vaikutus lapsen sosiaaliin suhteisiin. Jos isä on tyytymätön sosiaaliin suhteisiinsa, lapsi on aggressiivisempi ja vähemmän pidetty verstaistensa parissa. Jos äidillä on vain vähän sosiaalisia kontakteja, lapsi on vetäytyvämpi vuorovaikutuksessaan muiden lasten kanssa. (Parke ym. 2004.)

Junttilan (2010, 57–58) tutkimuksessa vanhempien kokema yksinäisyys sekä vanhemmuuskompetenssi olivat negatiivisesti yhteydessä toisiinsa. Se osoittaa, että vanhempien tukea antava sosiaalinen verkosto vahvistaa myös heidän myönteistä käsitystään omasta vanhemmuudestaan. Vanhempien kokema yksinäisyys voi myös periytyä lapselle. Äitien ja isien kokema yksinäisyys ennusti medioituna yhteistyötaitojen kautta erityisesti tyttöjen voimakkaampaa sosiaalista ja emotionaalista yksinäisyyttä. Simpkinsin ja Parken (2001) tutkimuksessa havaittiin, että sekä isien että äitien parhaan ystävyys-suhteiden laatu oli yhteydessä lasten ystävyys-suhteiden laatuun. Parhaiten ne ennustivat tyttöjen ystävyys-suhteiden laatua, mutta vanhempien suhde omaan parhaaseen ystävään sekä sosiaalisen verkoston laatu ennustivat myös pojan ystävyys-suhteita merkitsevästi. Vanhempien ystävyys-suhteet eivät vaikuta ainoastaan lasten sosiaaliseen kompetenssiin vaan myös hänen ystävyys-suhteisiinsa (Parke ym. 2004, 166). Vanhempien kokemukset, muistikuvat ja tulkinnat omista lapsuuden aikaisista sosiaalisista suhteistaan vaikuttavat heidän sosiaalisen kasvatuksen tapoihinsa ja suhtautumiseensa lasten sosiaaliseen toimintaan (Grimes, Klein & Putallaz 2004, 150–152).

3.3 Vanhempien suorat vaikuttamistavat lasten vertaissuhteisiin

Vanhemmat ohjaavat lastensa sosiaalista toimintaa tiedostaen tai tiedostamattaan monin sellaisin tavoin, joilla on vaikutuksensa lapsen sosiaaliseen kehitykseen (Hart ym. 1998a; Ladd, ym. 1993; Mounts 2000). Tällaiset suorat vaikutustavat voidaan määritellä rooleiksi tai strategioiksi, joiden avulla vanhemmat ohjaavat ja tukevat lapsen sosiaalisten suhteiden muodostumista, kaverien saamista, vuorovaikutusta kavereitten kanssa sekä muita sosiaalisia valmiuksia. Vanhemmilla on kahdenlaisia strategia- ja roolialueita: toiselle alueelle kuuluvat vertaissuhteiden rakenteisiin liittyvät tehtävät ja roolit. Toisella alueella vanhemmat opettavat, opastavat ja valmentavat lastaan vertaissuhteiden luomisessa, ylläpitämisessä ja sosiaalisen vuorovaikutuksen käytännöissä. (Hart ym. 1998a.) Vertaissuhteiden rakenteisiin liittyvissä rooleissa vanhemmat muokkaavat lapsen sosiaalista ympäristöä (designer) ja toimivat välittäjinä lapsen ja vertaisten välillä (mediator). Vertaissuhteiden luomisessa, ylläpitämisessä sekä vuorovaikutuksen käytäntöihin kuuluvissa rooleissa vanhemmat tarkkailevat lapsen sosiaalista toimintaa ja ohjaavat sitä (supervisor) sekä neuvovat, opettavat ja ohjaavat lastaan sosiaalisessa kanssakäymisessä (advisor, consultant). (Ladd & Pettit 2002.) Suoraan vaikuttamiseen sisältyvät esimerkiksi sellaiset vanhempien toiminnot kuten lapsen asuin-, päivähoito- ja kouluympäristön valinta, lapsen leikkiympäristön ja harrastustoiminnan tarjonta ja kontrollointi, ohjaaminen sellaisiin tilanteisiin ja paikkoihin, jossa lapsen on mahdollista saada kavereita, leikkitalaisuuksien organisointi, kavereiden valinta ja siihen puuttuminen sekä kavერიpiirin toiminnan suunnittelu ja toiminnan valvominen. Vanhemmat myös opastavat ja neuvovat lastaan sosiaalisen kanssakäymisen erilaisissa tilanteissa ja toimintatavoissa. (Hart ym. 1998a; Ladd 2005; Ladd & Pettit 2002; Lollis ym. 1992; Parke & O’Neil 1999.)

3.3.1 Vanhemmat lapsen sosiaalisen ympäristön muokkaajina

Vanhemmat ovat aktiivisia etsiessään ja valitessaan lapselleen mahdollisuuksia kavერი-kontakteihin (Ladd 2005). Vanhemmat toimivat designerin roolissa silloin, kun he kontrolloivat lasten sosiaalista ympäristöä tai pyrkivät vaikuttamaan lasten mahdollisuuksiin tavata toisia lapsia. Varhaislapsuudessa tai lasten ollessa kouluikäisiä vanhemmat säätelevät lasten osallistumista sosiaaliseen kanssakäymiseen toisten lasten kanssa esimerkiksi asuinympäristön, koulun tai päiväkodin valinnalla tai viemällä lasta yhteisön tarjoamiin lapsille tarkoitettuihin toimintoihin tai palveluihin. (Hart ym. 1998a; Ladd 2005, Ladd & Pettit 2002; Ladd ym. 1992.) Vanhempien asumista ja asuinalueetta koskevat valinnat määrittelevät lasten sosiaalisia kokemuksia kuten esimerkiksi etäisyyttä kavereihin ja pääsyä erilaisiin lasten keskinäisiin tekemisiin ja kulttuuriin. (Ladd 2005; Ladd & Pettit 2002; Ladd ym. 2006.) Ekologisissa tutkimuksissa on havaittu, että lasten kotipiiri vaihtelee koon, asumis- ja väestötiheyden, erilaisten palvelujen ja terveystarkkailun osalta. Näillä tekijöillä on osuutensa lasten vertaissuhteisiin (ks. Ladd & Pettit 2002). Useimmiten lapsen kavereiksi valikoituvat lapsen kodin lähipiirissä asuvat lapset. Tiheimmin asutuilla seuduilla lasten kavერიpiiri on laajempi, kun taas kontaktit kavereihin jäävät vähäisemmiksi harvaan asutuilla alueilla, maaseudulla ja turvattomilla asuinalueilla (Ladd & Pettit 2002).

Turvattomassa asuinympäristössä perheillä saattaa olla enemmän ja vaikeutuvia stressitekijöitä (Kupersmidt, Griesler, DeRosier, Patterson & Davis 1995). Vanhemmat kyllä mukauttavat kasvatuksellista ohjaustaan perheen asuinalueen oloja vastaaviksi (Furstenberg, Eccles, Elder, Cook & Sameroff 1997). Jos asuinalue koetaan vaaralliseksi, vanhemmat kontrolloivat jälkikasvuun enemmän suojellakseen heitä, tällä voi olla ei-toivottu seuraamus: lapsen autonomian tunne heikkenee (Collins ym. 2000). Darling ja Steinberg (1997) havaitsivat, että yhteys vanhempien koulunkäyntiin ja koulutoimintaan osallistumisen ja lapsen suoriutumisen välillä vaihteli asuinalueen muiden vanhempien osallistumisen funktiona. Vanhempien osallistumisella oli enemmän vaikutusta, jos asuinalueen muutkin vanhemmat olivat osallistuvia ja kiinnostuneita.

Laadullisesti korkeatasoisen päivähoidon on todettu edistävän lasten hyväksytyksi tuleamista sekä sosiaalisuutta. Päivähoidon aloitusikä sekä hoitopaikan pysyvyys ovat yhteydessä lasten leikkitaitoihin sekä myönteisiin sosiaalisiin suhteisiin. (Howes 1988.) Päiväkoti ja esikoulu edistävät myös lasten sopeutumista koulunkäyntiin jatkossa (Ladd 1990). Suomessa vanhemmat perustelevat päiväkotivalintaa muun muassa lasten sosiaalisten suhteiden kehityksellä (Alasuutari 2003). Sosiaalisten suhteiden pysyvyys ja niiden suoma mahdollisuus muodostaa pitkäaikaisia vastavuoroisia suhteita lapsiin ja aikuisiin lisää myönteistä vuorovaikutusta, edistää sosiaalisia taitoja ja vähentää epäsosiaalista käyttäytymistä sekä ongelmia vertaissuhteissa (Ladd & Pettit 2002; Howes 1988).

Valvotulla toiminnalla koulun jälkeen on merkitystä lasten sosiaaliselle käyttäytymiselle ja vertaissuhteille (Vandell & Posner 1999). Kouluajan jälkeisen hoidon järjestäminen on työssäkäyville vanhemmille usein ongelmallista. Suomessakin on huolestuttu lasten yksi-

näisistä iltapäivistä, sillä yksinoleminen ja valvonnan puute edistävät epäsosiaalista käyttäytymistä ja sosioemotionaalisia ongelmia (mm. Pulkkinen 2002). Pettit, Laird, Bates ja Dodge (1997) huomasivat tutkimuksessaan, että kaveripiirissä ilman aikuisten valvontaa aikansa viettäneet lapset olivat sosiaalisessa kompetenssissaan muita heikompia kuudennella luokalla. Yksinolo koulun jälkeen lisää myös antisosiaalista käyttäytymistä (Vandell & Posner 1999). Nuorilla on havaittu samantyyppisiä ongelmia vanhempien valvonnan puuttuessa (Pettit, Bates, Dodge & Meece 1999). Tutkimustulokset tukevat ajatuksia siitä, että kehityksellisesti sopiva, aikuisen valvoma koulun jälkeinen toiminta lisää lasten sosiaalista kyvykkyyttä. Sen sijaan liian pitkä aika ilman aikuisen valvontaa ja läsnäoloa näyttäisi kartuttavan sosiaalisia ja käyttäytymisen ongelmia. (Ladd & Pettit 2002.)

Vanhemmat vaikuttavat lastensa toverisuhteiden syntymiseen järjestämällä päivähoito- ja kouluympäristön ulkopuolisia tilaisuuksia kaverikontaktien saamiseksi (Parke & Bhavnagri 1989). Osallistuminen erilaisten yhteisöjen ja kuntien järjestämään lapsille suunnattuun toimintaan vaikuttaa lasten sosiaaliseen kyvykkyyteen. Yhteisöjen ja kuntien tuottamia palveluita ovat muun muassa kirjastopalvelut, puistot, uimahallit, partio-toiminta ja liikuntakerhot. Harrastukset edistävät lasten sosiaalisia suhteita ja sosiaalista kompetenssia. Ladd ja Pricen (1987) tutkimuksessa ilmeni, että ohjattuun toimintaan osallistuneilla lapsilla oli vähemmän sopeutumisvaikeuksia koulun aloitusvaiheessa. Lapsset olivat tasapainoisempia ja heillä oli myös vähemmän poissaoloja esikoulussa. Ohjatun toiminnan parissa voi solmia uusia tuttavuuksia ja löytää leikkitovereita sekä harjaantua sosiaalisissa taidoissa. Rungas osallistuminen on tutkimuksissa osoittautunut merkitykselliseksi sosiaalisen kompetenssin kehittymiselle sekä esiopetusikäisillä että koulunsa aloittaneilla lapsilla. Epämuodolliset yhteisöjen lapsille suunnatut toiminnot voivat auttaa lapsia itsenäiseksi kasvamisessa, hallinnan ja kyvykkyyden tunteiden saavuttamisessa, ja nämä vuorostaan kasvattavat kykyä tarkastella asioita eri näkökulmista. (Bryant 1985.)

Bryant (1985) havaitsi 10- vuotiaisiin lapsiin kohdistuneessa tutkimuksessaan, että harrastavilla lapsilla kyky asettua toisen asemaan oli parempi kuin mitään harrastamattomilla lapsilla. Hän päätteli tämän helpottavan lasten selviytymistä kaveripiirissä. Valvottu harrastustoiminta suojelee myös vanhempia lapsia käyttäytymisen ongelmilta ja sosiaalisilta vaikeuksilta (Mahoney & Cairns 1997). Koulunjälkeinen valvottu toiminta lisää sitoutumista ja yhteyksiä normaaleihin sosiaalisiin instituutioihin. Samalla se tarjoaa lapsille tilaisuuksia laajentaa sosiaalisia verkostojaan ja lisää heidän sopeutumistaan yhteisön normeihin ja sääntöihin (Ladd 2005). Turvattomassa kasvuympäristössä eläville lapsille tai lapsille, joiden perheissä valvonta ja ohjaus ovat puutteellisia, osallistuminen ohjattuun toimintaan vähentää todennäköisyyttä joutua ongelmiin (Pettit ym. 1997b).

3.3.2 Vanhemmat sosiaalisten suhteiden organisaattoreina

Vanhemmat auttavat välittäjän roolissa lasta tapaamaan kavereita, järjestävät tapaamisia ja rakentavat lastensa sosiaalista verkostoa. Vanhemmat ovat ikään kuin silta perheen ja muun maailman välillä. Vanhemmat opettavat lapsille, miten leikit aloitetaan, järjes-

tävät leikkimiselle olosuhteet ja säätelevät kaverien tapaamisten määrää. (Ladd 2005; Ladd & Pettit 2002.) Vanhempien näkemyksiä ohjaavat heidän lastenkasvatusta koskevat päämääränsä ja tietoisuus lapsen tarpeista sekä kehityksestä (Ladd ym. 1992; Profflet & Ladd 1994). Organisaattorin tehtävän omaksuminen liittyy vanhemman sosiaalisten taitojen merkitystä koskeviin uskomuksiin ja käsityksiin lapsen sosiaalisuudesta (Hart, Olsen, Robinson & Mandelco 1997). Esimerkiksi sosiaalisia taitoja arvostavat äidit, joiden mielestä oma lapsi oli sosiaalinen, uskoivat myös, että heidän äiteinä tuli olla aktiivisesti edistämässä lasten sosiaalisia valmiuksia (Mize ym. 1995; Rubin ym. 1989). Nämä äidit myös tukivat lastensa epävirallisia vertaissuhteita muita äitejä enemmän (Profflet & Ladd 1994). Lisäksi näiden äitien lapset pyrkivät muita lapsia enemmän itsenäisesti järjestämään tapaamisia leikkitovereidensä kanssa (Ladd & Hart 1992). Organisaattoreina vanhemmat suuntautuvat monitahoisesti lasten sosiaalisen kehityksen tukemiseen (Bhavnagri & Parke 1991; Ladd & Coleman 1993; Ladd & Hart 1992; Lollis, Ross & Tate 1992). He auttavat lasta löytämään leikkitovereita ja luomaan omaa kaveriverkostoa, tutustuttavat lasta toisiin lapsiin ja järjestävät leikille mahdollisuuksia, luovat ja ylläpitävät suhteita tiettyihin tovereihin ja hyödyntävät erilaisia konteksteja (kahden lapsen väliset leikkitilanteet ja ryhmässä leikkiminen) (Ladd & Pettit 2002). Vanhempien sosiaalinen ja emotionaalinen tuki, ”scaffolding”-tyyppinen käyttäytyminen, auttaa lasta kehittämään aloitteellisuutta kommunikaatiotaitojaan sekä ylläpitämään sosiaalisia suhteitaan. Vanhemman apu ja tuki vähenevät, kun lapsi kasvaa ja kehittyy taidoissaan. (Bhavnagri & Parke 1991; Ladd & Hart 1992.)

Yli 80 prosenttia pienten lasten vanhemmista pyrki järjestämään lapselleen leikkiseuraa Laddin ja Golterin (1988) tutkimuksessa. Perheissä, joissa vanhemmat järjestivät lapsilleen tilaisuuksia tutustua toisiin lapsiin, lapset leikkivät kavereitten kodeissa pitkiäkin aikoja, mikä auttoi kodin ulkopuolisten suhteiden solmimista. Vanhemmat tutustuttivat lapset toisiin lapsiin jo hyvin varhaisessa vaiheessa. (Ladd ym. 1988b). Lapsilla, joiden vanhemmat olivat auttaneet heitä solmimaan kontakteja toisiin lapsiin, oli enemmän ja pysyvämpiä leikkitovereita myös päiväkotivaiheessa. Esikouluun siirryttäessä näiden perheiden pojat olivat luokkatovereidensä arviointien perusteella pidettyjä. Tämä osoittaa, että pojat hyötyvät vanhempien aloitteellisesta kavereihin tutustuttamisesta tyttöjä enemmän. (Ladd & Hart 1992; Ladd & Golter 1988.) Vanhempien aktiivisuus leikkitovereidensä järjestämisessä näyttöä lasten prososiaalisempaan käyttäytymiseen koulussa (Ladd & Pettit 2002).

Varhaislapsuudessa vanhemmat ovat lasten keskinäisten suhteiden syntymisessä avainasemassa. Lapsen kasvaessa vanhemmat ja lapset yhdessä toimien etsivät keinoja sosiaalisten suhteiden solmimiseen, ja lapsen kyetessä itse järjestämään kaveritapaamisia, vanhempien vastuu vähenee ja he jäävät enemmän taka-alalle. Vanhempien oikea-aikainen tuki kohentaa lapsen sosiaalista kompetenssia (Ladd & Hart 1992). Vanhempien liiallinen sekaantuminen sosiaalisten kontaktien muodostumiseen voi haitata isompien lasten toverisuhteiden muodostamista. Lapsesta voi kehittyä liiallisesti vanhempien organisoinnista riippuvaisia. (Parke & O’Neil 1999.) Jo esikouluikäiset lapset järjestävät enemmän

itse leikkitovereita itselleen (Bhavnagri & Parke 1991; Ladd & Hart 1992), ja saavat myös itse leikkikutsuja toisilta lapsilta (Bhavnagri & Parke 1991). Kavereiden järjestämisessä oma-aloitteisemmat ja autonomisemmat lapset pärjäävät paremmin kodin ulkopuolisissa kaverisuhteissa (Ladd & Pettit 2002). Selvästikin osa vanhemmista opettaa kavereiden järjestämisen ohella lapsilleen erilaisia sosiaalisia rooleja ja vastuita sekä ohjaa lapsen sosiaalisia taitoja, joita he tarvitsevat kavereiden kanssa toimiessaan (Ladd & Hart 1992). Vanhemmat myös luovat mahdollisuuksia lasten osallistumiselle kaveripiirissä. Leikissä kavereitten kanssa lapsi voi omaksua suuremmissa ryhmissä kuten koululuokassa tarvittavia taitoja. Pienten lasten vanhemmat kutsuvat toisia lapsia leikkimään lapsen kanssa tai lapsi voi mennä leikkimään toisen lapsen luokse, jossa hänen vanhempansa tai joku muu aikuinen valvovat kanssakäymistä. Vapaamuotoisia leikkiryhmiä on tutkittu varsin vähän, mutta muutamat havainnot ovat osoittaneet, että leikkiryhmät parantavat erityisesti pienempien lasten sosiaalista kompetenssia. (Ladd & Pettit 2002.)

3.3.3 Vanhemmat valvojina

Vanhempien valvonta ja puuttuminen lapsen sosiaaliseen toimintaan vaikuttaa hänen vertaissuhteidensa muotoutumiseen sekä sosiaaliseen kompetenssiin (Ladd 2005; Ladd ym. 1992; Parke ym. 2004). Vanhempien kasvatustehtävässä ohjaaminen, tarkkailu ja valvonta määritellään vanhempien pyrkimyksinä valvoa ja säädellä lasten meneillään olevaan vuorovaikutusta, toimintaa ja kaverisuhteita. Ohjaaminen ja valvonta jakautuvat kolmeen eri osa-alueeseen: vuorovaikutukselliseen puuttumiseen, ohjaavaan puuttumiseen ja valvontaan (monitoring). (Ladd & Pettit 2002.) Lollis kumppaneineen (1992) määrittelee vuorovaikutuksellisen puuttumisen vanhempien yrityksiksi ennakoivasti ohjata ja valvoa lapsen ja hänen kavereidensa vuorovaikutusta leikkiympäristössä. Tämäntyyppistä valvontaa ja ohjausta tarvitaan lasten ollessa pieniä ja sosiaalisessa kanssakäymisessä vasta-alkajan tasolla. Pienet lapset tarvitsevat taitavampaa kumppania, joka auttaa heitä rakentamaan ja toteuttamaan vuorovaikutusta kaveripiirissä. Osallistuessaan leikkiin vanhemmat lapsen tarpeiden mukaan oikea-aikaisesti tukevat ja ohjaavat lasta sosiaalisen vuorovaikutuksen ensiaskelmilla. Näitä ensiaskelmia ovat tovereihin suuntautuvan kiinnostuksen ylläpitäminen, lapsen sosiaalisen käyttäytymisen muokkaaminen, vastavuoroisuuteen rohkaiseminen ja ristiriitatilanteiden ehkäiseminen ja ratkaiseminen. (Ladd & Pettit 2002.) Valvonta jakautuu kolmeen eri osa-alueeseen: vuorovaikutteiseen puuttumiseen, ohjaavaan puuttumiseen sekä valvontaan (Ladd 2005).

Vuorovaikutteinen puuttuminen on vanhempien mukanaoloa ja osallistumista lapsen leikkeihin, ja leikin säätelyä sekä tukemista (Hart ym. 1998; Lollis ym. 1992). Tämän tyyppinen toiminta helpottaa erityisesti pientä lasta, joka on tutustumassa uusiin lapsiin ja vasta astumassa sosiaaliseen maailmaan. Ensiaskleet vertaisten seurassa edellyttävät kokeneemman kumppanin tukea, kun lapsen aloitteellisuutta ja kaverisuhteen ylläpitoon tarvittavia taitoja on vasta vähän. (Ladd 2005.) Interaktiivinen puuttuminen vähentää lapsen stressiä. Tukea saavat lapset kykenevät leikkimään pitempiä aikoja yhdessä toisten lasten kanssa. (Ladd 1990.) Pienemmillä lapsilla vanhemman läsnäolo tukee lasten

leikkikumppanuutta, lisää kehittyneempien sosiaalisten taitojen käyttöä, vuorottelua ja pidentää leikkien kestoja. Lasten leikkitaidot näyttävät siis olevan yhteydessä vanhempien läsnäoloon leikeissä. Vanhempien läsnäolo leikkitalanteissa edesauttaa lasten kyvykkyyttä ihmissuhdetaidoissa, erityisesti leikkien aloittamista, tutustumista toisiin lapsiin ja yhteisen leikin sujumista. Vuorovaikutteisesta puuttumisesta hyötyvätkin eniten pienet lapset. (Bhavnagri & Parke 1991; Ladd 2005; Ladd & Pettit 2002; Mize & Ladd 1990.)

Ohjaavalla puuttumisella tarkoitetaan vanhempien valvonnan ja ohjauksen tyyliä, joka ei ole niin läheinen ja läsnäoloon ja osallistumiseen perustuva kuin vuorovaikutuksellinen puuttuminen. Vanhemmat valvovat lasten leikkiä etäämmältä tarkkaillen ja puuttuen siihen tarvittaessa (Hart ym. 1992; Ladd 2005.) Ohjaava puuttuminen on tyypillistä vähän vanhempien lasten (yli kolmivuotiaat) vanhemmille sekä myös sosiaalisesti taitavampien lasten vanhemmille (Lollis ym. 1992). Ohjaava puuttuminen on enemmän reaktiivista kuin proaktiivista. Yleensä puuttumisen syynä on lasten kesken tullut kiistatilanne leikeissä. Sen laukaisee jokin tilanne tai käyttäytyminen leikissä, jolloin vanhemmat näkevät tarpeelliseksi puuttua tilanteeseen ja siten pyrkivät edistämään lapsensa valmiuksia ja sosiaalisia taitoja tilanteesta ja myös tulevista vastaavista tilanteista selviytymiseen. Vanhempien tavoitteena voi olla esimerkiksi saada lapsi luopumaan jostakin vastenmielisestä käyttäytymistavasta tai ohjata lasta kunnioittamaan leikin sääntöjä. (Ladd & Pettit 2002.) Konfliktitalanteissa vanhemmat usein toimivat enemmän oman lapsensa puolesta puhujina kuin kavereiden (Ross, Tesla, Kenyon & Lollis 1990). Sisarusten välisten kiistojen ratkaisemisessa ohjaava puuttuminen vähentää lasten voimakeinojen käyttöä ja lisää sopuisampien keinojen löytämistä ongelmatilanteen ratkaisemiseksi. Puuttuminen voikin tukea erityisesti pienten lasten ongelmanratkaisutaitoja. (Perlman & Ross 1997.) Vanhemmat joutuvat puuttumaan useammin käyttäytymisongelmaisen lapsen sosiaaliseen kanssakäymiseen. Tämä näyttää lisäävän lapsen torjutuksi tulemistä, mikä ei tietystikään ole lapsen kannalta hyvä asia. (Ladd & Golter 1988.) Puuttuminen ilman kykyä opastaa lasta toimimaan oikealla tavalla ja tavoilla, jotka enemmänkin häiritsevät lapsen toimintaa ja leikkejä ovat yhteydessä lapsen sosiaalisen kompetenssin heikkouteen (Mize ym. 1995.)

Esikouluikäisten lasten ja heidän vanhempiensa ohjaavaa puuttumista tutkittaessa havaittiin, että ryhmässään epäsuosittujen lasten äidit valvoivat vähemmän lapsiaan, puuttuivat leikkitalanteisiin vähemmän ja toteuttivat vähemmän menestyksellisiä interventioita lasten ja kavereiden leikkien edistämiseksi (Finnie & Russell 1988). Ohjaava puuttuminen vaikutti myös lasten sosiaaliseen suosioon myös esikoulusta kouluun siirryttäessä (Ladd & Golter 1988). Sen sijaan vanhemmilla, jotka olivat taipuvaisia käyttämään interaktiivista puuttumista esikouluvaiheessa, oli lapsia, joiden suosio oli heikompi, ja joita opettajat arvioivat aggressiivisiksi ja vihamielisiksi. Mize ja Ladd (1990) arvioivatkin vanhempien interaktiivisen puuttumisen ja liiallisen osallistumisen häiritsevän esikouluikäisten kykyä omaksua riippumattomat ja itsesäädellyt, omatoimiset leikkitaidot.

Mitä vanhemmaksi lapsi tulee, sitä laajemmaksi kasvaa myös elämänpiiri. Lapsi liikkuu yhä itsenäisemmin ympäristössään ja aika kuluu vertaisten parissa. Monesti vanhemmat

ovatkin huolissaan siitä, onko lapsella sopiva kaveripiiri ja missä lapsi aikansa viettää. Kouluikäisten ja nuorten kohdalla vanhempien valvonta onkin enemmän tarkkailua ja peräänkatsomista. Valvonta määritellään yhtäältä silmälläpidoksi (Ladd ym. 1992), ja toisaalta keinoksi saada lasta ja hänen kaveripiiriään koskevaa tietoa (Stattin & Kerr 2000). Valvonta soveltuu parhaiten vanhemmille lapsille, jotka kykenevät jo suurempaan itseohjautuvuuteen ja jotka leikkivät ja toimivat sellaisissa paikoissa, joihin vanhemmilla ei ole pääsyä (Hart ym. 1992). Valvonta ja tarkkailu ovat ensisijaisen tärkeitä keskilapsuuden loppupuolelta murrosiän ja varhaisnuoruuden aikana, jolloin vanhemmat käyttävät suoraa kontrollia vähemmän. Etäämmältä seuranta alkaa olla tärkein valvonnan metodi, ja nuoret alkavat toimia enemmän oman ajattelunsa varassa (Pettit, Keiley, Laird, Bates & Dodge 2007). Dishion ja McMahon (1998) määrittelevät valvonnan sellaiseksi vanhempien käyttäytymiseksi, johon sisältyy huomion ja kiinnostuksen suuntaamista sekä silmälläpitoa lasten olemisista ja tekemisistä. Barber (1996) nimittää valvontaa käyttäytymisen säätelyn strategiaksi, jonka avulla vanhemmat seuraavat lapsen kodin ulkopuolisia tekemisiä ja toimintoja. Paitsi että vanhemmat seuraavat ja tarkkailevat lapsiaan ja nuorisoaan ja hankkivat siten tietoa lasten olinpaikasta, seurasta ja tekemisistä, valvonta on tietoisuutta ja valveutuneisuutta myös edellä mainituilla keinoilla kootun tiedon merkityksestä ja toimenpidetarpeista (Pettit ym. 2007). Haasteellista vanhemmille on se, miten paljon valvoa ja kontrolloida. Valvonnan puuttuminen johtaa ulospäin suuntautuviin käyttäytymisongelmiin ja nuorisorikollisuuteen (Barber 1996; Parke ym. 1994). Liiallinen valvonta ja kontrollointi puolestaan aiheuttaa lapselle kyvyttömyyden tunteita ja alentavat hänen omaa pätevyyyden tunnettaan (Coley & Hoffman 1996).

Valvojan ja tarkkailijan roolissaan vanhemmat ovat tietoisia lasten tekemisistä kaveripiirissä, mutta eivät ole suoranaisesti mukana lasten välisessä kanssakäymisessä. Vanhemmat tietävät, mitä lapset tekevät keskenään, kenen seurassa ja missä lapset ovat (Ladd 2005). Hyvä tarkkailu johtaa myös lasten suurempaan hyväksyntään kaveripiirissä (Dishion 1990). Vanhempien on kyettävä muuttamaan ja mukauttamaan tarkkailua ja valvontaa lasten kehittymisen ja kehitystason mukaisesti (O'Neil ym. 2001). Vanhempien tiedonsaanti riippuukin paljon siitä, mitä nuoret heille haluavat vertaissuhteistaan paljastaa (Ladd 2005). Aiemmissa tutkimuksissa on havaittu, että käytöshäiriöisten ja antisosiaalisten sekä rikollisuuteen ajautuneiden murrosikäisten vanhemmat valvovat heitä vähemmän (Patterson & Stouthamer-Loeber 1984). Huonosti valvotut nuoret ovat usein taipuvaisempia huumaaavien aineiden käyttöön (Fletcher, Darling & Steinberg 1995), hakeutuvat helpommin muiden huumeita käyttävien seuraan (Chassin, Pillow, Curran, Molina & Barrera 1993) tai muuten poikkeavien ystävien seuraan (Dishion, Capaldi, Spracklen & Li 1995) sekä suoriutuvat muita huonommin opinnoissaan (White & Kaufman 1997). Vanhempien tulisikin luoda sellainen kodin ilmapiiri ja suhde lapseensa, että tämän olisi helppo kertoa omista arkipäivän kokemuksistaan ja tapahtumista. Lapsilähtöisempi kasvatustyyli edistää dialogista suhdetta ja kannustaa lasta jakamaan ajatuksiaan vanhempien kanssa. Kyky eläytyä lapsen tai nuoren maailmaan ja mielentilaan muokkaa vanhempien kasvatuskäytäntöjä. (Stattin & Kerr 2000.)

Valvonnan laatua ja määrää ennustavia tekijöitä ovat lapsen temperamentti ja proaktiivinen vanhemman toiminta. Lapsen rajoja uhmaava ja vastusteleva käyttäytyminen, jossa itsensäätely on vaikeaa, johtaa helpommin ulospäin oireilevaan ja vihamieliseen käyttäytymiseen etenkin, jos vanhempien kasvatustoiminta on kielteistä. (Bates & Pettit 2007). Uhmakkaat, temperamentiltaan vaikeat lapset ovat vanhemmilleen kasvatuksellinen haaste. Tällaisten lasten vanhemmat kokevat enemmän huolta ja vähemmän iloa vanhempana olemisestaan ja nauttivat lasten kanssa olemisesta vähemmän. Vaikea temperamentti voi olla epäsosiaalisuuden ennusmerkki (Lengua & Kovacs 2005.) Vanhempien näkemys lapsen vaikeasta temperamentista voi johtaa vähäisempään valvontaan perustuvaan tietoon, joka suuntaisi oikeanlaisiin kasvatukseen.

Yhteys vanhemman valvonnan ja lapsen käyttäytymisongelmien välillä vahvistuu lasten kasvaessa ja assosioituu monenlaisiin sosiaalisiin ongelmiin ja poikkeavan käyttäytymisen muotoihin, kuten nuorisorikollisuus ja huumaavien aineiden käyttö (Barber 1996), epäsosiaalinen käyttäytyminen, epäsuosio toveripiirissä (Dishion 1990) ja myös heikko koulumenestys sekä oppimis- ja käytösongelmat erityisesti pojilla (Crouter & Head 2002). Epäsosiaalisemmat nuoret jättävät kertomatta vanhemmilleen asioistaan ja vähemmän sitoutuneet vanhemmat eivät huomaa tätä käyttäytymistä, eivätkä näin ollen luo sääntöjä tai anna neuvoja, jolla pysäyttäisivät kurittoman käyttäytymisen (Pettit 2004). Vanhempien onkin ilmeisen tärkeää olla hereillä lapsensa ja nuorensa käyttäytymisen suhteen ja tarkkailla sitä aktiivisesti. Vanhempien tarkkailua ja säätelyä ovat yhdessä sovitut kotiintuloajat, käyttäytymisohjeet ja määräykset siitä, missä ja miten ollaan kodin ulkopuolisessa toiminnassa ja keiden kanssa aikaa vietetään. Rajojen asettamisen ohella on tärkeää valvoa niiden noudattamista ja puuttua, jollei niiden mukaan toimita. Vanhempien rajojen asettamisen tavat, vuorovaikutus vanhempien ja lasten välillä sekä valvonta liittyvät toisiinsa. Epäjohdonmukainen, kielteinen ja ankara kurinpito yhdistyneenä heikkolaatuiseen ohjaukseen ja valvontaan kytkeytyvät antisosiaaliseen käyttäytymiseen, epäsosiaaliseen toimintaan sekä torjutuksi tulemiseen kaveripiirissä (Dishion 1990). Lapsilähtöinen ja keskusteleva valvonta ja ohjaus edistävät sopivaa käyttäytymistä sekä psyykkistä autonomiaa (Laird, Pettit, Bates & Dodge 2003).

Luottamuksellinen ja läheinen keskusteleva suhde vanhempiin ehkäisee nuoren tarvetta salailla asioita vanhemmiltaan ja edesauttaa siten vanhempien monitorointitehtävää. Riskillisiä nuoria koskevissa tutkimuksissa on todettu, että he ovat saaneet vähemmän vanhempiensa hoivaa, tukea, hyväksyntää, tulevaisuuden suunnitelmiin liittyvää keskustelukumppanuutta ja kokevat enemmän epäluottamusta vanhempiaan kohtaan kuin muut nuoret (Cernkovich & Giordano 1987). Joissakin tutkimuksissa tarkkailun ja valvonnan on havaittu jopa olevan yhteydessä heikompaan koulusuoriutumiseen (Otto & Atkinson 1997). Kontrollin lisääminen ei vaikuttanut parantavasti nuorten alkoholin käyttöön, vaan käytön vähentäminen liittyi vanhemman ja lapsen hyviin väleihin ja keskustelevaan ohjaustyyliin sekä keskinäiseen kunnioitukseen (Cohen & Rice 1995). Rajojen asettaminen ja tarkkailu ja valvonta tuleekin tapahtua lapsikeskeisesti ja molemmin puolisen keskustelun kautta. Näin lapsi kokee, että hän voi kertoa kaikista asioistaan vanhemmil-

leen ja tulla kuulluksi. (Stattin & Kerr 2000.) Havaintojen mukaan äidit, jotka käyttivät varhaislapsuudessa ennakoivia ja lapsen huonoa käyttäytymistä ehkäiseviä kasvatustapoja, valvoivat tietoisemmin myös nuoruusvaiheessa lapsiaan (Pettit ym. 2001; 2007). Lapsen varhaiset käyttäytymisen ongelmat lisäävät proaktiivisten vanhempien tietoista valvontaa myöhempinä vuosina. Lasten ja nuorten käyttäytymistä kohentavasti vaikuttava vanhempien toiminta edellyttää vanhemmilta itseltään uskoa omaan vanhempana toimimiseen sekä vakaata tarkkailua, valvontaa ja ohjausta. (Pettit & Laird 2002; Pettit ym. 2007.)

Tähänastisten tutkimustulosten perusteella vähäinen valvonta ja lasten ongelmakäyttäytyminen ovat yhteydessä. Ihmetellä sopii, minkä vuoksi orastavissa käyttäytymisen ongelmissa valvonnan määrä ja tietoinen tarkkailu eivät vähenemisen sijasta kasva. Tarkkailun ja valvonnan, kuten koko lapsi-vanhempi -suhteen pohja, luodaan hyvin kauaskantoisesti jo varhaislapsuudessa. Lapsia huomioiva, keskustelevalta ja luottamukseen perustuva lapsen ja vanhemman välinen suhde sekä ennakoiva, lapsen temperamentin ja sen mukaiset tarpeet huomioiva vanhemman toiminta varhaislapsuudessa luo perustan vanhemman myöhemmällekkin toiminnalle kuten monitoroinnille. Reaktiivisen kasvatustajattelu mukaisesti toimivat vanhemmat, joiden suhde lapsiinsa on huono ja epäluottamuksen leimaama, tarvitsevat jo varhaisessa vaiheessa asiantuntijan apua hyvän vuorovaikutussuhteen solmimiseksi, keskustelevalta kasvatusotteen ja valvonta- ja ohjausmenetelmien löytämiseksi. Näin voidaan ennaltaehkäistä myöhempiä vakavia käyttäytymisen ongelmia. (Pettit ym. 2007).

Vanhempien on tärkeää huomioida myös asuinympäristön asettamat vaatimukset valvonnalle ja tarkkailulle. Valvontataso ja lasten toiminnan rajoittaminen määräytyvät sen mukaan, miten turvallinen ja hyvälaatuinen kodin ympäristö on. Laadultaan huonossa ympäristössä vanhempien valvonta ja tarkkailu lisääntyy ja lasten vapaata toimintaa rajoitetaan enemmän, mikä taas edistää lasten sosiaalista kompetenssia. Mikäli vanhemmat kokevat ympäristön tarjoavan lapsille suunnattuja toimintaresursseja sekä havaitsevat lapsen sosiaalisesti sopeutuvan ympäristöön, he pitävät ympäristöä turvallisempana ja vähentävät valvontaa lapsen toimintaa ja sosiaalista kanssakäymistä säätelevänä keinona. (O'Neil ym. 2001.) Valvonta on yhteydessä myös perheen sosioekonomiseen tasoon. Hyvin toimeentulevissa perheissä lapsia pidetään silmällä ja erityisesti tyttöjä ohjataan enemmän (Pettit ym. 2007; Gorman-Smith & Loeber 2005).

3.3.4 Vanhemmat konsultteina ja valmentajina

Konsultteina vanhemmat neuvovat lapsiaan kaverien kanssa olemisessa ja sosiaalisten suhteiden rakentamisessa myös silloin, kun kaverit eivät ole läsnä. Neuvontaan sisältyy opastusta esimerkiksi siitä, miten luoda ja ylläpitää kaveri- ja ystävyysuhteita, ratkaista kiistatilanteita ja muita sosiaalisen kanssakäymisen ongelmia. Se tapahtuu erilaisissa lasten ja vanhempien kohtaamisissa ja arjen tilanteissa kuten vanhempien kuljettaessa lasta esimerkiksi kouluun tai harrastuksiin, nukkumaan mennessä tai ruokapöydässä.

(Ladd ym. 1992, Laird, Pettit, Mize, Brown & Lindsey 1994; Lollis ym. 1992.) Tämänkaltaisen ”kontekstista riippumaton” vanhempien toiminta lisää lasten kompetenttia sosiaalista vuorovaikutusta. (Ladd & Pettit 2002, 292; Parke & O’Neil 1999; Lollis ym. 1992). Opastus ja neuvonta voi olla proaktiivista, valmistaa lasta tulevaisuuden sosiaaliseen toimintaan. Se voi olla myös reaktiivista, vanhempien neuvontaa siitä, miten ratkaista ja selvittää lapselle tuntemattomia vertaiskulttuurin aspekteja (Ladd & Pettit 2002). Vanhemmat ovat eräänlaisia kaikupohjia lapsen omille ratkaisuehdotuksille (Kuczynski & Lollis 2001). Määrällisesti ja laadullisesti hyvä opastus kytkeytyy myönteiseen vertaisvuorovaikutukseen (Laird ym. 1994; Proffitt & Ladd 1994; Russell & Finnie 1990). Syyttävä neuvonta liittyy syrjäänvetäytyvään käyttäytymiseen (Proffitt & Ladd 1994).

Aiemmissa tutkimuksissa vanhemman ja lapsen välisen vuorovaikutuksen tavat ja sisältö on todettu olevan yhteydessä lapsen sosiaaliseen kompetenssiin. Osa tutkimuksista korostaa nimenomaan vuorovaikutuksen tyylin merkitystä lasten kyvykkäälle toiminnalle kaveripiirissä. Kontrollioiva kasvatustyyli ja vuorovaikutus johtavat negatiivisiin seuraamuksiin lapsen sosiaalisessa kompetenssissa. Alemmassa sosiaalisessa asemassa olevien lasten vanhemmat ovat kontrolloivia ja ankaria vuorovaikutuksessaan lasten kanssa. Lämpimään vuorovaikutukseen liittyy myönteinen sosiaalinen toiminta lapsen ja kaveripiirin välillä. Vanhempien kasvatustyyli ennusti paremmin lasten sosiaalista kompetenssia vielä vuoden päästä kuin vanhempien neuvonnan ja opastuksen sisältö. (McDowell ym. 2003, McDowell & Parke 2009.) Epäsuosittujen lasten vanhemmat käyttävät enemmän valtaa ja kuriin perustuvaa kasvatustyyliä (McDowell ym. 2003; MacDonald & Parke 1984; Putallaz & Heflin 1990). Joissakin tilanteissa vanhempien neuvonta saattaa heikentää lapsen sosiaalista kyvykkyyttä. Jos lapsilla on vaikeuksia kaverisuhteissaan, vanhemmat voivat puuttua liikaakin tilanteeseen halutessaan auttaa lastaan. Jotkut lapset voivat kokea vanhempien hyvänkin neuvonannon nalkutusena ja sekaantumisenä heidän asioihinsa, jolloin lapset eivät kuuntele vanhempiensa ohjeita. (McDowell & Parke 2009.)

Russell ja Finnie (1990) selvittivät äitien konsultointia ja neuvontaa tilanteissa, joissa lapsi oli hakeutumassa itselleen vieraaseen seuraan. Heidän tutkimuksessaan kävi ilmi, että äitien antaman opastuksen sisältö vaihteli lapsen sosiaalisen aseman mukaan. Torjuttujen ja huomiotta jätettyjen lasten äidit tekivät vähemmän ehdotuksia ryhmään liittymisen keinoista. Huomiotta jätetyn asemassa olevien lasten äidit toivat esiin enemmän passiivisia ryhmäänhakeutumisen tapoja (toisen lapsen nimen kysyminen). Suosittujen ja huomiotta jätettyjen lasten äidit olivat taipuvaisempia antamaan ylimalkaisia ohjeita ryhmään liittymiseksi torjuttujen lasten äiteihin verrattuna. Huomiotta jätettyjen lasten äitien ehdotukset olivat passiivisempia neuvoja. Jälkikäteen suoritettujen puhelinhaastattelujen perusteella tehdyissä analyyseissa selvisi, että noin puolet äideistä oli keskustellut lastensa kanssa vertaissuhteista joka toinen päivä. Lisäksi lasten sosiaalinen kompetenssi oli positiivisesti yhteydessä äitien neuvonnan määrään. Yleisimmin aloitteen teki lapsi, ja keskustelut tapahtuivat useimmin äitien ja tyttärien kuin äitien ja poikien keskeisiä. (Russell & Finnie 1990.)

Sosiaalisesti taitavien lasten äidit osaavat käyttää paremmin ryhmään liittymiseen soveltuvia ohjauskeinoja, jolloin lasta ei koeta liian tunkeilevana ja väkisin ryhmän toimintaan mukaan tulevana (Finnie & Russell 1988). Mize ja Pettit (Pettit & Mize 1993; Mize & Pettit 1997) ovat tutkimuksissaan paneutuneet äitien yrityksiin valmentaa esikouluikäisiä lapsiaan sosiaalisessa kanssakäymisessä. Äidit ja lapset katsoivat videoituja tarinoita tyyppillisistä lasten kesken tapahtuvista pulmatilanteista, ja tutkijat seurasivat, kuinka vanhemmat selittivät lapsilleen näitä sosiaalisesti haastavia tapahtumia ja miten he opastivat lapsiaan havaitsemaan tilanteiden yksityiskohtia ja sosiaalisia signaaleja sekä toimimaan näissä tilanteissa. Korkealaatuinen valmennus johti kehittyneempiin sosiaalisiin taitoihin ja sosiaaliseen hyväksyntään kaveripiirissä. Esimerkiksi opettaja-arvioinneissa on todettu, että valmentamisella on yhteyttä lasten kehittyneisiin sosiaalisiin taitoihin (Pettit ym. 1998). Myös nuorilla keskustelut kavereista vanhempien kanssa ja vanhemmilta saatu tuki ennustaa kyvykkyyttä solmia sosiaalisia suhteita ja läheisyyden kokemuksia ystävyys-suhteissa (Vernberg, Berry, Ewell & Abwender 1993).

Selkeä ja yksiselitteinen neuvonta näyttää johtavan parempaan sosiaaliseen kompetenssiin kuin pelkkä pinnallinen tilanteesta keskustelu. Useimmiten neuvonta ja opastus tai kaverisuhteista keskusteleminen tapahtuu päivittäisissä arjen vuorovaikutustilanteissa. Yleensä keskustelun aloittajana on lapsi itse. Eniten toverisuhteisiin liittyvistä asioista keskustelevat äidit ja tyttäret keskenään. Pääasiallisimpia neuvonnan kohteita ja keskustelun aiheita ovat tunteet sekä sosiaalisiin suhteisiin liittyvät ongelmat ja niiden ratkaisut. Vanhempien kanssa käytyjen neuvottelujen määrä on yhteydessä hyvään sosiaaliseen kompetenssiin. (Laird ym. 1994.) Lairdin (1994) tutkimusryhmän sekä myös McDowellin, Parken ja Wangin (2003, ks. myös McDowell & Parke 2009) tutkimuksissa ilmeni yllättäen, että neuvontaa ja konsultointia enemmän käyttävien vanhempien lapset arvioitiin toveripiirissä ja opettajien keskuudessa muita kielteisemmin. Tutkijat päätyivätkin siihen näkemykseen, että vanhemmat – tietäen tai mieltäen, että heidän lapsensa ovat arvioitavina tai että heidän lapsellaan on sosiaalisen kehityksen ongelmia – pyrkivät korjaamaan tilannetta neuvomalla muun muassa koetilanteessa tavallista enemmän lapsen mahdollisimman hyvää menestystä ajatellen. Vanhemmat ikään kuin kuntouttavat lapsen sosiaalista kyvykkyyttä. (Laird, Pettit, Mize, Brown & Lindsey 1994; McDowell ym. 2003.) Vanhempien ennakolta antama opastus sekä ongelmanratkaisukeinojen opettaminen ja perheen selkeä struktuuri ehkäisevät käyttäytymisen ongelmia ja edistävät sosiaalisia taitoja (Mize & Pettit 1997).

Neuvonnan vaikutukset muuttuvat kehityksen myötä. Varhaisvuosina neuvomisen tarkoitus on auttaa lasta saamaan sosiaalisia valmiuksia kaveripiiriin sopeutumista varten. Varhaisvuosina saatu selkeä opastus ja neuvonta auttavat lasta tulemaan paremmin toimeen sosiaalisissa tilanteissa ja kehittymään sosiaalisessa kyvykkyydessään. Mitä paremmin lapsi suoriutuu sitä vähemmän vanhempien tarvitsee enää valmentaa tai konsultoida lasta. Myöhemmällä iällä neuvominen ei siten enää ole tarpeen, paitsi jos lapsella on vaikeuksia sosiaalisessa kanssakäymisessä. (McDowell ym. 2003; McDowell & Parke 2009; Mounts 2000; Stattin & Kerr 2000; Vernberg ym. 1993.) Liiallinen ja liikaa puuttuva

neuvonta johtaa siihen, että lapsi saa enemmän negatiivista arviointia kaveripiirissä ja opettajilta (Ladd 1992; Parke ym. 1994; Mounts 2000).

Vanhemmat toimivat vertaissuhteita ohjatessaan näissä edellä mainituissa erilaisissa rooleissa samanaikaisesti (Vernberg ym. 1993). Tutkijoita onkin kiinnostanut, onko vanhempien rooleilla ja toimintatavoilla toisistaan riippumattomia vai yhteisvaikutuksia lasten sosiaaliseen kompetenssiin ja vertaissuhteisiin. Mounts (2000) totesi, että opastus ennusti vähäisempää määrää epäsosiaalisia ystäviä ja myönteisempiä asenteita koulua kohtaan. Sen sijaan estäminen vaikutti juuri päinvastaisesti. Neuvonta ja opastus ovat hyödyllisiä toimintatapoja myös nuorten kanssa, sillä ne johtavat muun muassa lapsen kannalta harkittuihin kaverivalintoihin ja hakeutumiseen sellaisiin ryhmiin, jotka eivät ole haitallisia nuoren kehitykselle. Vanhempien kesken on eroavaisuuksia siinä, miten he muokkaavat, organisoivat, ohjaavat, valvovat ja neuvovat lapsiaan sosiaalisissa suhteissa ja sosiaalisessa toiminnassa. Vanhempien kasvatukselliset toimenpiteet näissä rooleissa ovat hyödyksi lasten sosiaalisen kompetenssin kehittämisessä. (Ladd 2005.) Vanhempien suorat ja epäsuorat vaikuttamistavat eivät ole toisistaan riippumattomia vaan kietoutuvat yhteen. Epäsuorat vaikuttamisen tavat ovat suhteessa toinen toisiinsa, esimerkiksi kasvatustyyli ja vanhempi-lapsi -vuorovaikutus, mutta myös suoriin vaikuttamisen strategioihin, kuten perheyhteisö on suhteessa vanhempien tapaan ohjata lasta hänen kaverisuhteissaan. (Ladd & Pettit 2002.)

Suorien ja epäsuorien vaikuttamistapojen keskinäisiä yhteyksiä ovat tutkineet esimerkiksi Ladd tutkimusryhmineen (1988) sekä Mize ja Pettit (1997). Laddin tutkimuksessa todettiin perheen alhaisen sosioekonomisen aseman korreloivat negatiivisesti siihen, missä määrin vanhemmat sallivat lapsensa vierailulla leikkimässä kaverien kotona. Mize ja Pettit totesivat vanhemman puuttuvan herkkyuden äiti-lapsi -vuorovaikutussuhteessa olevan yhteydessä poikien aggressiivisuuteen. Kuitenkin, sosiaalista valmentamista käyttävien äitien pojilla aggressiivisuutta esiintyi vähemmän vanhemman herkkyuden puutteesta huolimatta. Vaikuttamistapojen tutkimuksessa on olennaisen tärkeää selvittää myös niitä tekijöitä, jotka mahdollisesti toimivat välittäjinä suorien ja epäsuorien vaikutusten välillä. Mize (2000) kollegoineen tarkasteli metatutkimuksessaan välittävistä tekijöistä koottuja tuloksia ja totesi todistusaineiston vähemmän vakuuttavaksi. Empiiristen näyttöjen puute voi johtua mittaamiseen liittyvistä ongelmista tai ettei kyse olekaan välittymisestä vaan suorasta transferista.

Välittävät tekijät saattavat liittyä myös lasten kokemuksiin kavereistaan eikä niinkään perheestä. Välittäjiksi määritellyt tekijät eivät olekaan niin suuresti perhekontekstiin liittyviä tai vaikutusvaltaisia lasten toverisuhteisiin nähden kuin aiemmissa teorioissa on päätelty. Esimerkiksi lasten sosiokognitiivisten prosessien sekä toverisuhteiden välisessä kytköksessä vaikuttavina tekijöinä voivat olla lukuisat eri kokemukset tai kasautuneet riskitekijät. Yksi perheen kriisi tai epäonni ei vielä välttämättä vaikuta lasten sosiaaliseen kompetenssiin haitallisesti, vaan tarvitaan riskitekijöiden kasautuminen ja sen aikaansaamat vaikutukset. Välittävät tekijät voivat olla myös spesifempejä kuin tutkijat osaavat ajatellakaan. Perheen vaikutukset lapsen sosiaaliseen kyvykkyyteen välittyvät tiettyjen

erikoistuneiden välittäjän kautta tai jonkin tietyn erikoistuneen välittäjän yksittäisen ominaispiirteen kautta. Vanhempien käyttäytymisen tietyt muodot voivat vaikuttaa lapsen kiintymyssuhdemallin sellaisiin osa-alueisiin, jotka liittyvät torjutuksi tulemisen pelkoon, mikä vuorostaan johtaa lapsen liiallisen kohteliaaseen ja mukautuvaan käyttäytymiseen kaveripiirissä yhteistoiminnallisuuden ja jämäkkyyden sijasta. (Mize, Pettit & Meece 2000.)

Perheen vaikutusta on historian saatossa tutkittu enemmän yksilön tasolla ja myöhemmin muun muassa laps–vanhempi -vuorovaikutuksen tasolla. Huomio on pääasiassa kohdistunut vanhemmuudessa äitiin sekä äidin ja lapsen välisen kiintymyssuhteen tutkimukseen isien ja sisarusten sekä koko perhesysteemin tutkimisen jäädessä vähemmälle. (Ladd & Pettit 2002.) Perhesysteemin toiminta ja sen ominaisuudet, kuten koheesio ja mukautuminen, vaikuttavat lasten ja nuorten sosiaalisiin suhteisiin ja sopeutumiseen. Hyvät ystävyyssuhteet voivat korvata heikosti tukea antavan perheympäristön aiheuttamia puutteita. (Gauze, Bukowski, Aquan-Assee & Sippola 1996). Nykyään kehitys- ja kasvatopsykologisessa tutkimuksessa ymmärretään paremmin vanhemmuuden ja sen vaikutuksen lapsiin olevan tilannesidonnaista ja riippuvaista monista perheen ulkopuolisista tekijöistä (Collins ym. 2000).

Lapsen kehitystaso vaikuttaa perheen ja lapsen toverisuhteiden väliseen yhteyteen. Lapsen sosiaalisiin suhteisiin kytkeytyvät perhetekijät sekä niiden voimakkuus vaihtelevat lapsen psykososiaalisen kypsyyden mukaan. Vanhemmat mukauttavat ohjauksen käytäntöjään lapsen kulloistenkin kehityksellisten ja kasvatuksellisten tarpeiden suuntaan. (Ladd & Pettit 2002.) Tarkasteltaessa vanhemmuutta ja lapsen sosiaalisia suhteita sekä niiden välisiä yhteyksiä on huomioitava, että vaikutukset ovat molempisuuntaisia (Ladd 1992). Huolimatta siitä, että vanhemmat järjestävät lapsen sosiaalista oppimista edistävää toimintaa heidän täytyy kuitenkin huomioida ja vastata lapsen muuttuneeseen käyttäytymiseen ja säädellä pyrkimyksiään lapsen ihmissuhteisiin liittyvien halujen ja taipumusten mukaisiksi (Ladd & Pettit 2002). Lapsen kasvaessa hänen kodin ulkopuolisten kontaktiensä määrä kasvaa. Siten on mahdollista, että vanhempien vaikutusta syrjäyttää ja muokkaa esimerkiksi opettajan, kaveripiirin tai jonkun muun kodin ulkopuolisen henkilön vaikutusvalta. Lapsi voi saada vaikutteita perheen ulkopuolelta ja tuoda niitä mukanaan perhepiiriin, mikä ei voi olla vaikuttamatta lapsen ja vanhemman väliseen suhteeseen. Vanhempien ja lasten roolit vuorovaikutuksessa ja elämässä ovat muuttuvia, syklisiä ja transaktionaalisia. (Ladd & Pettit 2002.)

Lapsen sekä vanhemman sukupuolella on merkitystä vanhemmuuden ja sosiaalisten suhteiden keskinäisiä yhteyksiä tarkasteltaessa. Lapsen sukupuolen osuutta on selvitetty hyvin vähän, vaikkakin tutkijat yleisesti ajattelevat perheen vaikutuksen olevan merkittävämpi erityisesti poikien sosiaalisten suhteiden muototutumiselle (Parke 1992; Hetherington & Stanley-Hagan 2002; ks. myös Ladd & Hart 1992). Perinteisesti äiti on ollut keskeisin huomion kohde vanhemmuustutkimuksessa. Isän ja äidin roolit ovat erilaisia lapsen sosialisatiokehityksessä (Parke 1992) ja siten heillä on erilainen vaikutus lasten sosiaaliseen kompetenssiin. Äitien ja isien kasvatustyyllillä ja vanhemmuudella on eri-

laiset seuraamukset lasten sosiaaliseen kompetenssiin (Isley, O'Neil & Parke 1996; Isley ym. 1999; MacDonald & Parke 1984). Isien neuvonnalla ja opastuksella on havaittu jopa enemmän vaikutusta lapsen sosiaaliseen kyvykkyyteen kuin äitien (McDowell ym. 2003). Lisäksi isien suhtautuminen ja reaktiot lasten tunneilmaisuihin ennustavat lasten sosiaalista kompetenssia äitien ilmaisu paremmin (Gottman, Katz & Hooven 1997; Isley ym. 1996; McDowell ym. 2000).

3.4 Vanhemmat sosiaalisten taitojen opettajina

Perheessä lapselle sisäistyvät perheen arvot ja ajatusmaailma (Maccoby & Martin 1983). Vanhemmalla voi esimerkiksi olla omaan sosiaaliseen taustaansa, perheeseensä sekä henkilökohtaisiin pyrkimyksiinsä perustuva arvomaailma, jonka perusteella hänen suhtautumisensa tunteisiin muodostuu (Zahn-Waxler, Friedman, Cole, Mizuta & Hiruma 1996). Perheen parissa lapsi saa mahdollisuuksia havainnoida, harjoitella ja opetella sosiaalisessa kanssakäymisessä tarvittavia taitoja, jotka ovat hyvien sosiaalisten suhteiden perustekijöitä. Tutkimustulokset osoittavat, että lasten tunnetaitojen vastaanotto-kyky sekä ilmaisukyvyt liittyvät kiinteästi sosiaaliseen kompetenssiin (Hubbard & Coie 1994). Myös tunteiden ymmärtäminen liittyy kyvykkäeseen sosiaaliseen toimintaan vertaisten parissa (Cassidy ym. 1992; Denham 1998). Näiden taitojen ajatellaan kehittyvän lasten ja vanhempien välisessä leikissä. Leikkitalanteissa lapset oppivat käyttämään tunneilmaisuja muiden ihmisten sosiaalisen käyttäytymisen ohjaamiseksi. Vanhempien kanssa voi keskustella tunteista ja mielialasta. Nämä keskustelut edistävät sosiaalisen kompetenssin edellyttämiä kielellisiä taitoja ja sosio-kognitiivisia valmiuksia (Fabes, Eisenberg, Hanish & Spinrad 2001). Tunteiden huomioiminen, niistä keskusteleminen ja niiden jakaminen tuottavat lapselle informaatiota tunteiden ilmaisun taustoista ja tarkoituksesta sekä ihmisten käyttäytymisestä yleensä. Lapsen sensitiivisyys ja tietoisuus toisten ajattelutavoista ja tunteista kehittyy. (Denham 1998; Gottman ym. 1997). Keskustelujen ohella vanhemmat myös valmentavat lapsiaan tunnetaidoissa, niiden taustoissa ja seuraamuksissa. Vanhempien kehotukset ja lapsen ohjaaminen ajattelemaan asioita toisen ihmisen näkökulmasta edistävät selvästikin lapsen taitoja mielenteoria-tyyppisissä tehtävissä (Ruffman, Perner & Parkin 1999). Jo hyvin varhain aloitettu tunteista puhuminen sekä niiden liittäminen käyttäytymiseen ennustaa sekä samanhetkistä että myöhempää sosiaalista ja emotionaalista ymmärtämistä (Dunn, Brown, Slomkowski, Tesla & Youngblade 1991).

Konfliktitalanteet ovat myös hyviä oppimistilanteita sosiaalista ymmärtämistä ajatellen (Dunn 1988). Vanhemman ja lasten väliset kiistat ja erimielisyydet kehittävät kykyjä ajatella asioita toisen ihmisen näkökulmasta sekä sosiaalista kyvykkyyttä edistäviä strategioita ja taitoja. Konflikteilla on merkitystä myös tunteiden ymmärtämiselle. Tavat, joilla vanhemmat tiedostavat ja tasapainottavat erilaisia kilpailevia pyrkimyksiä lastensa kanssa kiistatilanteissa vaikuttavat lasten keinovalikoimaan, joiden avulla he vuorostaan kaveripiirissä ongelmia ratkaisevat (Crockenberg, Jackson & Langrock 1996). Selittämi-

nen, kompromissit, perustelu ja tunteista keskusteleminen vakiintuvat myös lasten ta-voiksi, jos vanhemmat käyttävät niitä (Laible & Thompson 2002). Lapsen varhaisvuosi-na vanhemmat tukevat lasten emotionaalista kehitystä, käyttäytymisen kontrollointia ja niiden säätelyä (Rothbart, Posner & Kieras 2008). Vanhempien asennoituminen lastensa tunteisiin, näkemykset niistä ja niiden sopivasta ilmaisemisesta ja osoittamisesta ohjaa-vat vanhempien sosiaalisen kasvatuksen tapoja. Vanhempien suhtautumistavat johtavat lasten välisiin eroihin siinä, mitä lapset ajattelevat tunteista, tunnereaktioista ja tunteiden ilmaisusta, erityisesti kielteisten tunteiden osalta. Negatiivisten tunteiden merkitys sosi-aalisen kompetenssin kehittymisessä on erittäin olennainen. (Fabes, Poulin, Eisenberg & Madden-Derdich 2003a).

Prososiaalisten taitojen kehittymisessä vanhemman empaattinen tuki on tärkeää. Lap-sen huomion kohdistaminen toisten ihmisten asemaan sekä vanhemman ohjaava, ei lii-an kontrolloiva tuki edistävät lapsen prososiaalisuutta. (Hastings, Utendale & Sullivan 2006.) Lapset ottavat vastaan ohjausta sekä jäljittelevät enemmän sellaisen henkilön mal-lia, joka suhtautuu heihin lämmöllä. Vanhempien itsensä tulee myös noudattaa arvo-ja, joihin lapsiaan ohjaavat. Toiset huomioivalla ja lastaan hoivaavalla vanhemmalla on usein empaattisia lapsia (Grusec & Goodnow 1994). Lisäksi lapsen kokemukset vanhem-piensa prososiaalisuuden kohteena olostä, eikä pelkästään vanhempien mallin näkemi-sestä, ovat pienille lapsille merkittävä empatiataitojen ja auttavaisuuden lähde (Iannotti, Cummings, Pierrehumbert, Milano & Zahn-Waxler 1992). Ohjaava kasvatustyyli tukee lapsen prososiaalisia taitoja nimenomaan siten, että siinä vanhempi mallintaa toisia ih-misiä huomioivaa käyttäytymistä ja rohkaisee lasta huomaavaisuuteen ja välittämiseen (Hastings ym. 2006).

Lasten prososiaalisuudella sekä vanhemman lämmöllä ja kiintymyksellä on yhteyttä (Clark & Ladd 2000; Laible, Carlo, Torquati & Ontai 2004). Lapsi hyötyy sekä vanhem-malta saamastaan lämmöstä ja kiintymyksestä että myös lämmöstä, joka välittyy perheen ilmapiiristä (Hastings ym. 2006). Lapsen prososiaalisten taitojen edistämisessä niin äiti kuin isäkin on merkittävä henkilö. Isien lämmin kasvatustyyli, ohjaavuus ja lämpö ovat samalla tavoin keskeisiä vanhemmuudessa kuin äitien tavatkin (Sturgess, Dunn & Davies 2001). Isät ovat usein vähemmän tietoisia lastensa prososiaalisista valmiuksista (Grusec, Goodnow & Cohen 1996). Tässä tutkimuksessa sellaista havaintoa ei esiintynyt, vaan isät olivat yhtä hyvin perillä lastensa taidoista ja valmiuksista kuin äiditkin niissä perheis-sä, joista haastateltavina olivat molemmat vanhemmat. Isien lämmin ja myönteinen tuki lapselle edistää lapsen sisarusuhdetta (Volling & Belsky 1992) ja myös isä-lapsi -suhdet-ta (Eberly & Montemayor 1999). Isän tunteiden ilmaisua tukahduttava suhtautumistapa puolestaan vaikuttaa lasten negatiiviseen prososiaaliseen käyttäytymiseen kavereita koh-taan (Roberts 1999). Isistä ja isien merkityksestä prososiaalisten valmiuksien kehittä-misessä on vasta vähän tietoa, ja olemassa oleva tutkimustieto on ristiriitaista (ks. Hastings, Rubin & DeRose 2005). Vanhempien sensitiivisyys lapsen stressitilanteissa, pahan olon hetkinä sekä tunneperustaisessa tarvitsevuudessa tukee lasten prososiaalisten taitojen kehitystä (Zahn-Waxler & Radke-Yarrow 1990).

Vanhempien kasvatusasenteet saattavat olla heidän empaattisen suhtautumisensa esteenä (Denham, von Salisch, Olthof, Kochanoff & Caverly 2004). Vanhempi voi ajatella lapsen tunnetilan aiheuttaneen syyn mitättömäksi, eikä kykene asettumaan lapsen tilanteeseen, vaan ajattelee, että lapsen täytyy karaistua kohtaamaan elämässä vastaantulevia vaikeuksia. Vanhemmat voivat jopa rangaista lasta tunteiden ilmaisun vuoksi tai väheksyä niitä olemalla välinpitämättömiä lapsen tunnetilalle tai pyrkimällä hyvittämään sitä jollakin tavalla. (Denham, Renwick-DeBardi & Hewes 1994). Lapsen tunteen sivuuttaminen johtaa siihen, että lapsesta tulee surullisempi tai pelokkaampi ympäristöönsä kohtaan (David-Vilker 2000; Denham 1998.) Tunteiden tukahduttaminen, niistä rankaiseminen tai väheksyvä suhtautuminen on lasten tunnetaitojen kannalta erittäin haitallista. Tällä on havaittu kytköksiä heikkoihin säätelytaitoihin, epäsosiaaliseen käyttäytymiseen ja puutteisiin tunteiden ymmärtämisessä esikouluikäisten parissa (Denham, Mitchell-Copeland, Strandberg, Auerbach & Blair 1997). Sen sijaan vanhempien myötäelävä, tukea antava ja lohduttava suhtautuminen lapsen vihan, surun ja ahdistuksen tunteisiin liittyy myönteiseen käyttäytymiseen ja onnistuneisiin vertaissuhteisiin (Denham ym. 1997; Fabes ym. 2003a). Vanhempien rauhoittava käyttäytyminen lapsen kielteisen tunnereaktioiden kohtaamisessa tukee lapsen vihan tunteiden hallintaa (Eisenberg & Fabes 1994). Vanhempien tunnesosiaalistamisen strategioiden vaikutus vertaissuhteisiin välittyy lapsen fysiologisen aktivaation ja säätelykykyjen kautta (Eisenberg, Cumberland & Spinrad 1998).

Epäsuorasti sosiaaliseen kompetenssiin vaikuttavat perheenjäsenten taipumukset ilmaista ja osoittaa tunteitaan (Halberstadt, Crisp & Eaton 1999). Vanhempien tunteiden ilmaisu vaikuttaa lapsen sosiaaliseen kompetenssiin lapsen oman tunneilmaisun ja säätelyn kautta (Gottman ym. 1997) tai mallittamalla tunnekäyttäytymistä ja reaktioita, jotka voivat olla sosiaalisen tilanteen kannalta optimaalisia tai huonosti toimivia (Fabes ym. 2008). Myönteisyys vanhempien tunteiden ilmaisussa korreloi lasten tunteiden ymmärtämisen kykyihin (Denham, Zoller & Couchoud 1994) ja sosiaalisen hyväksyntään vertaisten parissa (Cassidy ym. 1992). Negatiivisten tunteiden ilmaiseminen puolestaan näyttää liittyvän heikompaan sosiaaliseen kompetenssiin (Isley ym. 1999). Kiukkukohtauksia frustraatiotilanteissa saavia lapsia pidetään toveripiirissä heikompina sosiaaliselta kyvykkyydeltään ja opettajien käsityksissä aggressiivisina ja häiritsevinä (Parke & O'Neil 1999).

Joidenkin vanhempien voi olla vaikeaa jakaa lapsen iloa ja pirteyttä (Downey & Coyne 1990). Joidenkin taas on vaikea ilmaista ja hallita negatiivisia tunteitaan. Depressiivisten vanhempien syyllisyyden tunteet iskostuvat lapsiinkin (Zahn-Waxler, Kochanska, Krupnick & McKnew 1990). Denham (1998) on todennut, että vihaisilla äideillä on uhmakkaita ja vähemmän empaattisia lapsia. Vanhempien keskinäinen vihamielisyys tarttuu helposti lapseenkin, ja lievittyy vasta, kun vanhemmat ovat sopineet riitansa ja osoittavat myönteisiä tunteita (Shifflott-Simpson & Cummings 1996). Kodin tunneilmasto on keskeisesti vaikuttamassa lapsen tunnetaitoihin ja sosiaaliseen kyvykkyyteen (Fabes ym. 2008). Lasten tunteiden säätelyä tukee vanhempien tunnepuheen käyttö. On havaittu, että vanhempien tunnepuhe tukee lasten tunneilmaisua (Denham, Cook & Zoller 1992). Opettajien ja muiden lasten mielestä nämä lapset ovat sosiaalisesti taitavampia (Denham ym. 1990).

Sosiaaliseen kompetenssiin liittyvät myös lapsen tarkkaavaisuuden ja huomion kohdistamisen taidot. Lapsen kyky säädellä tarkkaavaisuuttaan, suunnata sitä ja keskittää se johonkin tiettyyn asiaan kehittyy tunteiden ilmaisen yhteydessä. Usein heikkoon sosiaaliseen kompetenssiin liittyvät heikot tarkkaavaisuuden ja huomion kohdentamisen taidot (Eisenberg ym. 1993). Tutkimusten mukaan tarkkaavaisuuden ja huomion kohdistamisen kyvyt liittyvät emotionaaliseen säätelyyn (O'Neil & Parke 2000). Vanhempien kasvatuksellinen tyyli on tärkeä myös tarkkaavuuden ja huomion kohdentamisen valmiuksissa. Äidin negatiivinen kontrolloiva ohjaustapa ongelmanratkaisutilanteissa vaikutti siten, että lapsi ei hyödyntänyt kognitiivisia ratkaisukeinoja. Lasten mukaan heidän oli myös vaikeampi hillitä negatiivisia tunteitaan ahdistuneena. Kognitiivisten ratkaisukeinojen vähempi käyttö ja korkeampi negatiivisten tunteiden kokeminen puolestaan assosioituvat ongelmakäyttämiseen ja negatiivisiin vertaissuhteisiin opettaja-arvioinneissa. Isien negatiivisuus ja kontrolloivuus aiheutti sen, että ratkaisi ahdistavan tilanteen vetäytymällä pois. Isien kontrolloivaa, dominoivaa ja lapsen arvostelevaa kohtelua osaksensa saaneet lapset raportoivat negatiivisten tunteiden hallinnan vaikeuksista. Vetäytyminen ja välttely sekä kielteiset tunteet olivat yhteydessä vanhempien arvioimaan ongelmakäyttämiseen. Vanhempien keinot opastaa lasta ratkaisemaan sosiaalisissa tilanteissa eteen tulevia kiistoja ja ongelmia ovat merkityksellisiä lasten vertaissuhteiden onnistumiseksi. Kontrolloiva kasvatustyyli, joka ilmenee vanhemman ja lapsen välisessä vuorovaikutuksessa, on yhteydessä lapsen kokemaan yksinäisyyteen ja depressiivisiin oireisiin (McDowell ym. 2003).

Kasvatustyyllillä on merkitystä lasten sosiaalisten taitojen kannalta. Ohjaavassa kasvatustyyllissä on lämpöä ja vastavuoroisuutta sekä tukea lapsen kehitykselle ja kasvulle. Vanhempi tuo selkeästi esille odotuksensa lapsen käyttäytymistä kohtaan ja ohjaa lasta saavuttamaan odotukset. (Maccoby & Martin 1983.) Vanhemman ohjaava kasvatustyyli tukee lasten ongelmanratkaisutaitoja sekä itsesäätelykykyjä, joita tarvitaan menestyksellisessä sosiaalisessa kanssakäymisessä (Gartstein & Fagot 2003). Ohjaavaan kasvatukseen sisältyy lasten impulssien kontrollointi, prososiaalisten taitojen ja käyttäytymisen ohjaus sekä lasten valmiuksien tukeminen siten, että heidän on mahdollistaa saavuttaa kehityksellisiä virstanpylväitä ikäkautensa mukaisesti. Ohjaava vanhemmuus sisältää hoivaa, lämpöä sekä dialogisuutta. Vanhempi on tietoinen lapsen tarpeista, toiveista, tunteista ja meneillään olevista kiinnostuksen kohteista. Sensitiivisyys on herkkyyttä lapsen viesteille ja niihin vastaamista huolehtimalla siitä, että lapsi kokee olonsa turvallisiksi. Ohjaava vanhemmuus ei ole lapsen mielihalujen toteuttamista, vaan pikemminkin hienovaraista ohjaamista lapsen kannalta järkeviin toimintoihin. Kasvatustoiminnassaan vanhempi hyödyntää lapsen kehittyviä kielellisiä ja sosiokognitiivisia taitoja huomioiden lapsen tason omassa ilmaissussaan. Lasta ohjataan tekemään valintoja ja pohtimaan perusteita omalle toiminnalleen. (Teti & Huang 2005.) Vastavuoroisesti ja lämpimästi lapsiinsa suhtautuvat vanhemmilla, jotka ikään kuin toimivat samassa tahdissa lastensa kanssa, on lapsia, jotka hyväksytään ryhmässä paremmin (Harrist, Pettit, Dodge & Bates 1994). Vaativien, kontrolloivien ja negatiivisesti tunteitaan osoittavien vanhempien lapset ovat vähemmän pidettyjä vertaisten joukossa. Nämä vanhemmat omistautuvat ja osallistuvat vähemmän leikkeihin lastensa kanssa sekä mukauttavat toimintaansa lasten leikeissä vähemmän. (Harrist ym. 1994.)

Vanhempien tavat käsitellä lasten negatiivisia tunteita ovat yhteydessä lasten emotionaaliseen reaktiivisuuteen, tunnetilasta selviytymiseen sekä sosiaaliseen kompetenssiin (O'Neil, Welsh, Parke, Wang & Strand 1997). Lasten vetäytyvää käyttäytymistä negatiivisissa tunnetiloissa vähentää äitien kannustava suhtautuminen tunteiden ilmaisuun. Lapset omaksuvat selittämisen ja perustelujen käytön tunteiden ilmaisussa ja ongelmien ratkaisussa, mikäli äidit pyrkivät löytämään erilaisia rakentavia ratkaisutapoja lasten negatiivisissa tunnetiloissa. Lapset myös ilmaisevat tunteitaan selvemmin, mikäli äidit ilmaisevat valvutuneisuutta ja sensitiivisyyttä lapsen tunnetiloille. Äitien pyrkimys liialliseen lasten tunteiden säätelyyn lisää lasten negatiivista tunteiden ilmaisua. Äitien kyky mukauttaa ratkaisutapoja epäsovusta ja sekavasta tilanteesta selviytymiseksi vaikuttaa lapsiin siten, että lasten vihan tunteet lientyvät, he ovat valmiimpia etsimään rakentavampia ratkaisutapoja ongelmatilanteissa ja ilmaisevat tunteitensa selkeämmin. Isien ja lasten tunnesuhteita koskevan tutkimuksen mukaan isien ja lasten välinen negatiivinen tunnesuhde on yhteydessä lapsen vähäisempään hyväksyntään kaveripiirissä sekä heikompaan sosiaaliseen kompetenssiin 7–9 -vuotiailla lapsilla. Isleyn ja hänen kollegojensa suorittamassa tutkimuksessa (1996) havaittiin isien hyväksyvän ja myötäelävän suhtautumisen lapsen suruun ja mielipahaan viisivuotiaana vaikuttavan myönteisesti lapsen sosiaaliseen kompetenssiin vielä lapsen ollessa kahdeksanvuotias. Isien kokema stressi ja harmi lapsen negatiivisten tunteiden edessä johtivat lapsen aggressiivisiin ja muihin kielteisiin tunteisiin perustuviin ongelmanratkaisukeinoihin kiistatilanteissa. Ratkaisukeskeinen ongelmien ja tunteiden selvittäminen isillä ilmeni lapsilla vähäisempänä vihamielisyytenä ja häiritsevyytenä. (Isley ym. 1996.)

Tutkimukset ovat tuoneet esille vanhempien ja lasten sosiaalisia suhteita koskevien kognitiivisten representaatioiden kytkeytymisen toisiinsa (mm. Burks & Parke 1996; MacKinnon-Lewis ym. 1994; McDowell ym. 2002). Vanhemmilla ja lapsilla on samankaltaisuutta sosiaalisissa tavoitteissa, sosiaalisten tilanteiden seuraamusten arvioissa sekä sosiaalisissa attribuutioissa (Burks & Parke 1996), erityisesti vihamielisissä attribuutioissa (MacKinnon-Lewis ym. 1994). Sekä isien että äitien sosiaalisia konfliktitilanteita koskevat pyrkimykset ja strategiat liittyvät lasten sosiaaliseen kompetenssiin (McDowell ym. 2002). Äitien vastakkainasettelua lisäävä strategioiden käyttö ja opettajien arvioima lapsen verbaalinen ja fyysinen aggressio korreloivat toisiinsa. Äideillä, jotka ohjaavat lapsiaan sosiaalisesti taitavasti ja ongelmanratkaisukeskeisesti, on suositumpia lapsia. Isien vastakkainasettelu ja riitatilanteiden välineelliset ratkaisutavat tulevat esille koulussa opettajien lapsen sosiaalista kompetenssia koskevissa arvioinneissa. Opettajat kuvailevat näiden lapsien olevan vähemmän prososiaalisia, fyysisesti aggressiivisempia sekä muita lapsia epäsuositumpia. Isien käyttämät lasten keskinäiseen sopuun tähtäävät ratkaisutavat konfliktitilanteissa näkyivät opettaja-arvioissa lapsen suosiona vertaisryhmässä sekä toisten lasten arvioimana aggressiivisen käyttäytymisen puuttumisena. Lapset oppivat konfliktitilanteiden ratkaisuskeemoja perheensä parissa ja toimivat niiden varassa myös vertaissuhteissaan. (O'Neil & Parke 2000.)

4 TUTKIMUKSEN METODOLOGISET RATKAISUT

Tämä tutkimus sai alkunsa lasten sosiaalisia suhteita ja sosiaalista kompetenssia selvittäneessä *Origins of Exclusion* -tutkimushankkeessa. Hankkeen tavoitteena oli tutkia syrjäytymisen varhaisia syntymekanismeja päiväkodista kouluun. Tutkimus käynnistyi vanhempien luvalla mukaantulleista viisivuotiaista päiväkotilapsista. Samoja lapsia seurattiin päiväkotiympäristöstä koulun 1. luokan loppuun. Tutkimuksen mittaussvaiheet ajoittuvat päiväkotiin, esiopetukseen ja koulun aloitukseen. Seurantatutkimuksessa pyrittiin selvittämään mahdollisia sosiaalisen syrjäytymisen taustatekijöitä, jotka liittyvät lasten sosiaaliseen kompetenssiin, oppimisen valmiuksiin ja perhetaustaan. Lasten itse- ja toveriarviointien lisäksi tietoa kerättiin lasten opettajilta ja vanhemmilta. Kolmivuotinen, kaikkiaan 179 lapsen seurantatutkimus osoitti, että lasten toverisuhteisiin liittyvät ongelmat – yksinäisyys, syrjäänvetäytyminen, kiusatuksi joutuminen, kiusaajana toimiminen sekä torjunta – ovat hyvin yleisiä, ja niillä on taipumus myös kasaantua siten, että joillakin lapsilla ongelmien määrä on kasvava tai heillä on pysyvästi yksi tai useampia ongelmia. (ks. Laine, Salonen, Lepola & Neitola 2004; Laine ym. 2010). Lapset, joilla on jatkuvasti ongelmia sosiaalisissa suhteissaan, voivat joutua sosiaalisen syrjäytymisen riskiin, mikäli heillä ei kasvu- ja oppimisympäristössään ole riittävästi suojatekijöitä kehityksensä ja kasvunsa tueksi tai heidän pulmiaan ei havaita eikä siten tarvittavia interventioita ole tarjolla. (Laine & Neitola 2002; Laine ym. 2010.)

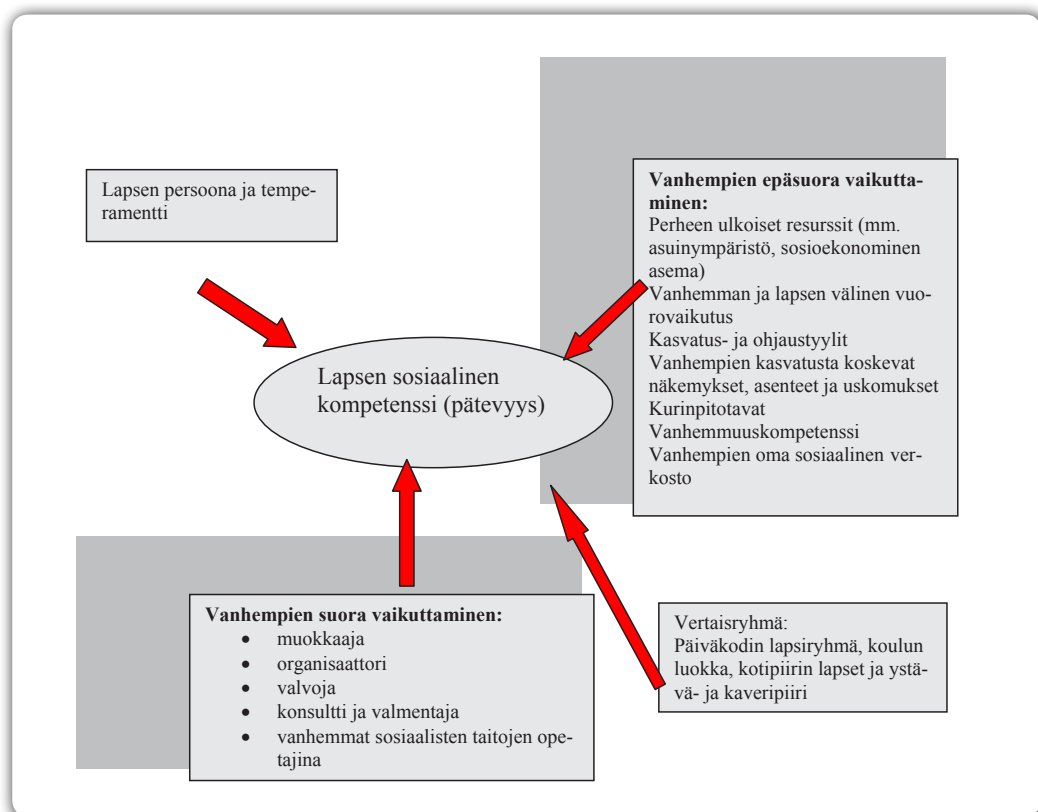
Lapsia koskeneen tutkimuksen tulosten perusteella kiinnostukseni vanhempien merkitystä kohtaan lisääntyi. Erityisesti minussa heräsi mielenkiinto vanhempien kasvatusta ja ohjauskäytäntöjä kohtaan lapsen sosiaalisen kehityksen tukemisessa, kun pohdin mielestäni niin huonoja toverisuhteita ja erityisesti sosiaalista syrjäytymistä aiheuttavia tekijöitä kuin myös kyvykkään sosiaalisen toiminnan indikaattoreita. Perhe on edelleen nykyisen psykologisen ja kasvatustieteellisen tiedon ja tutkimusten perusteella merkittävimpiä lapsen sosiaalisen kehityksen ohjaajia ja opettajia erityisesti varhaislapsuuden ajanjaksolla (Ladd 2005; Maccoby 2006; Parke 2004; Parke ym. 2004). Perhe ja vanhemmat voivat olla paitsi suoja- myös riskitekijöitä lapsen kokonaisvaltaiselle hyvinvoinnille (Kaplan & Owens 2004). Kuitenkaan perheen merkitystä ja kasvatuksellisia menetelmiä ohjata lasten sosiaalista kompetenssia, erityisesti vertaissuhteita, ei suomalaisessa kasvatustieteellisessä tutkimuksessa ole selvitetty kovinkaan laajasti.

Seuraavissa alaluvuissa kuvaan tutkimustavoitteeni, tutkimuskysymykseni sekä tiedonkeruumenetelmät ja aineiston analysoinnin.

4.1 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimustehtävät

Perehdyttyäni laajaan lasten sosialisatiota, sosiaalistumista ja sosiaalista kompetenssia käsittelevään kasvatustieteelliseen ja psykologiseen kirjallisuuteen ja tutkimuksiin voin

kiteyttää sitä koskevan tiedon seuraavaan kuvioon 4. Kuviossa esitän tekijät, jotka ovat vaikuttamassa lapsen sosiaaliseen kompetenssiin. Tutkimukseni kohdistuu perheen epäsuoraan ja suoraan vaikuttamiseen.



KUVIO 4. Lapsen sosiaaliseen kompetenssiin vaikuttavat tekijät ja tutkimuksen kohdentuminen

Keskityn tutkimuksessani tarkastelemaan vanhempien näkemyksiä lastensa vertaisuhteista, sosiaalisista taidoista, sosiaalisesta käyttäytymisestä sekä lapsesta sosiaalisena toimijana sekä vanhempien epäsuorista ja suorista vaikutustavoista lasten sosiaalisen kompetenssin edistämiseksi. Aineistoni koostuu perheille tehdystä kyselystä sekä vanhempien haastatteluista. Tarkastelun kohteena ovat vanhempien lasten sosiaalisia suhteita koskevat käsitykset ja havainnot sekä vanhempien suorat ohjaustavat ja roolit sekä epäsuorat vaikutustavat, kuten käsitykset itsestä vanhempina ja kasvattajana, vanhemmuudelle saatu tuki sekä perheen sosioekonomiset taustatekijät ja perherakenne. Vertailen tutkimuksessani ei-vertaissuhdeongelmaisten ja vertaissuhdeongelmaisten lasten vanhempien toimintaa toisiinsa ja tarkastelen vaikutustavoissa ilmeneviä eroavaisuuksia.

Tutkimustehtävät voidaan esitellä ja täsmentää teemoittain seuraavasti:

- 1 Vanhempien näkemykset lastensa sosiaalisesta verkostosta, sosiaalisista taidoista ja sosiaalisesta käyttäytymisestä kaveripiirissä. Tulokset esittelen luvussa 5.
 - Onko lapsella kavereita ja ystäviä?
 - Ketkä ovat lapsen kavereita ja ystäviä?
 - Millaisia kaverit ja ystävät ovat?
 - Missä lapsi tapaa kavereita?
 - Kuinka paljon lapsi viettää aikaa kaveripiirissä?
 - Millainen lapsi on sosiaalisen toimijana?
 - Millaisia sosiaalisia taitoja lapsilla vanhempien arvioimana on?
 - Miten lapsi käyttäytyy kaveripiirissä?
 - Millaisia huolenaiheita vanhemmilla on lapsen sosiaalista kanssakäymistä ajatellen?
- 2 Vanhempien epäsuora vaikuttaminen. Tulokset esitän luvussa 6.
 - Vaikuttavatko perheen sosioekonomiset tekijät ja perherakenne lapsen sosiaaliseen kompetenssiin?
 - Millaisia käsityksiä vanhemmilla on vanhemmuudestaan sekä perheen vuorovaikutuksesta?
 - Mitä vanhemmat ajattelevat itsestään kasvattajina?
 - Mistä vanhemmat saavat tukea kasvatustehtäväänsä?
- 3 Vanhempien suorat vaikuttamistavat. Tulokset kuvaan luvussa 7.
 - Miten vanhemmat muokkaavat lasten sosiaalista ympäristöä?
 - Miten vanhemmat organisoivat lastensa kaverisuhteita?
 - Millä tavoin vanhemmat valvovat lasten kaverisuhteita?
 - Miten vanhemmat neuvovat ja opettavat lastaan erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa ja kanssakäymisessä?
 - Arvostavatko vanhemmat sosiaalisia taitoja?
 - Millaisin keinoin vanhemmat ohjaavat lasten sosiaalisia taitoja?

Ensimmäinen tutkimustehtävä liittyy vanhempien tietoisuuteen lapsen sosiaalisesta verkostosta ja sosiaalisen vuorovaikutuksen konteksteista. Vanhempien käsitykset lapsen kaveri- ja ystäväpiiristä vaikuttavat vanhempien ohjaustapoihin ja kasvatuskäytäntöihin. Vanhempien sosiaalisille taidoille antama arvo ja arviot lapsen valmiuksista kuvaavat vanhempien tietoisuutta lapsen sosiaalisen kompetenssin tasosta ja ohjaavat vanhempien huomiota lapsen sosiaalisen kehityksen edistämiseen. Toinen tutkimusongelma kohdistuu kodin voimavaroihin, vanhemmuuteen ja vanhempien näkemyksiin omasta kasvatuksesta ja sen edellytyksistä, jotka ovat aiempien tutkimusten mukaan keskeisiä lapsen sosiaalisen kompetenssin muotoutumisessa. Näiden tutkimusten mukaan vanhempien negatiivinen käsitys itsestään vanhempana ja kasvattajana, tuen puute sekä per-

heen ulkoisten resurssien puute voivat välillisesti johtaa lapsen kielteiseen sosiaaliseen käyttäytymiseen sekä huonolaatuisiin vertaissuhteisiin huonon kotikasvatuksen kautta. Pääosin tutkimusaineistona ovat vanhempien haastattelut. Ulkoisia resursseja selvitän myös perhekyselyn aineistolla. Kolmas tutkimustehtävä kohdistuu vanhempien tapoihin ohjata ja organisoida lasten sosiaalisia suhteita. Kiinnostukseni kohteina ovat vanhempien konkreettiset toimintatavat lasten vertaissuhteiden luojina, muokkaajina, valvojina, konsultteina ja valmentajina. Tämän tutkimustehtävän aineisto koostuu vanhempien haastatteluista. Lasten harrastuksista saatiin tietoa myös perhekyselystä. Tavoitteena on paitsi kuvata vanhempien käsityksiä yleisesti, myös vertailla vanhempien näkemyksiä ja toimintatapoja toisiinsa. Sitä varten tutkimuksen kohderyhmä koostuu vertaissuhteissaan ongelmia omaavien ja hyvin pärjäävien lasten vanhemmista. Vertailun avulla selvitän, poikkeavatko ongelmaisten lasten vanhempien käsitykset ja toimintatavat muiden vanhempien näkemyksistä ja toimintamalleista.

4.2 Tutkimusmenetelmät

Perhetutkimus poikkeaa metodologisesti muusta sosiaalitieteellisestä tutkimuksesta tietyissä piirteissä. Greenstein (2001) nimeää viisi perhetutkimukset eroavuutta, jotka vaikuttavat tutkimuksen tekoon. Ensinnäkin, perhe on yksilöiden muodostama systeemi. Perhe on se yksikkö, johon tutkijan kiinnostus suuntautuu, mutta hänen on huomioitava, että perhe on koko ajan muuttuva kokonaisuus. Tämä muutos on haaste tutkijalle ja hänen valitsemilleen tutkimusmetodeille. Toiseksi, perheen määrittäminen käsitteellisesti on vaikeaa. Kolmanneksi perheenjäsenillä on samanaikaisesti monia eri rooleja, joissa he toimivat: vanhempana, puolisona, lapsena. Perheen toiminta, toimintakulttuuri, arvot ja lasten kasvatusta jäävät usein piiloon, taka-alalle. Lisäksi jokaisella ihmisellä on omat ennakkokäsityksensä perheestä ja perhe-elämästä, ja sitä kautta syntyneet näkemykset siitä, mikä on oikein ja sopivaa. Tutkijan tulee olla tietoinen näistä ennakkokäsityksistä ja niiden vaikutuksista tutkimuksen suorittamiseen. (Greenstein 2001.)

Tämän tutkimuksen keskeisenä päämääränä on tavoittaa vanhempien kokemusten kautta syntyneitä käsityksiä lasten vertaissuhteista, omasta kasvatustoiminnastaan ja omasta vanhemmuudestaan ja tarkastella niiden kautta lasten sosiaalisen vertaissuhteiden sekä sosiaalisten taitojen muotoutumista. Tarkoituksena on perehtyä perhetutkimuksen näkökulmasta siihen osaan vanhemmuutta ja kotikasvatusta, joka helposti jää näkymättömiin ulkopuolisilta, mutta josta kuitenkin tänä päivänä vallitsee monia erilaisia näkemyksiä niin tutkijoiden kuin ammattilaistenkin puheissa ja toiminnassa. Kiinnostuksen kohteina ovat kunkin vanhemman käsitykset omasta toiminnastaan lapsen vertaissuhteiden ohjaamisessa sekä lapsen kasvattamisessa. Analyysiyksikkönä on yksittäinen äiti tai isä, mutta tuloksia voidaan tarkastella myös perhetasolla tai perheryhmittäin (vrt. Greenstein 2001.) Tutkimukseni on luonteeltaan kuvailevaa ja selityksiin pyrkivää, teoriaan perustuvaa laadullista tutkimusta, jossa tutkimusilmiöiden tarkastelu tapahtuu sisällönanalyysin

keinoin. Kysymyksessä on myös fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusperinne siinä mielessä, että tutkimus kohdistuu vanhempien kotikasvatuksen maailman todellisuuteen. Tätä maailmaa tutkimuksessa pyritään tulkitsemaan ja ymmärtämään vanhempien käsityksistä ja kuvauksista syntyneiden merkitysten kautta (Varto 1992; Tuomi & Sarajärvi 2006).

Lähestymistavassani on myös fenomenografisia piirteitä: tavoitteena on kuvata, analysoida ja ymmärtää erilaisia käsityksiä ilmiöistä sekä käsitysten keskinäisiä suhteita (ks. esim. Huusko & Paloniemi 2006). Käsitys on kokemuksen ja ajattelun avulla muodostettu kuva ilmiöstä. Eri ihmisten käsitykset ovat vertailun kohteena, mutta myös yhden ihmisen käsityksiä tietystä ilmiöstä voidaan suhteuttaa hänen muihin käsityksiinsä. (Ahonen 1994.) Käsitys on myös ymmärrystä tietystä ilmiöstä sekä suhde yksilön ja ympäristön välillä (Huusko & Paloniemi 2006). Tässä tutkimuksessani kuvattavina, analysoitavina ja ymmärtämistä edellyttävinä käsityksinä ovat vanhempien näkemykset lastensa vertaissuhteista ja omasta suorasta ja epäsuorasta vaikuttajan roolistaan niihin. Koti on sosiaalisen kehityksen ja sosio-emotionaalisen oppimisen informaali oppimisympäristö. Tarkasteluni kohteena on kodin ja perheen todellisuus ja elämisaailma, jota vanhemmat ilmentävät käsityksillään. Tutkimuksellisenä lähestymistapana fenomenografian tarkoituksena on tunnistaa tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden, tässä tapauksessa vanhempien, keskustelua ja painottaa heidän ymmärrystään, käsityksiään ja kokemuksiaan maailmasta, jossa he lastensa kanssa elävät (Niikko 2003). Vanhemmat toimivat kotikasvatukseen myös opettajan roolissa, jossa heidän tärkeä tehtävänsä on tunnistaa lapsen sosiaalisen kehityksen, sosiaalisen kompetenssin taso, ja kyetä toimimaan lapsen lähikehityksen vyöhykkeellä valmiuksien kehittymiseksi (ks. Vygotsky 1978). Tutkimuksessani vanhempien käsityksen lastensa vertaissuhteista ja omasta vertaissuhteisiin vaikuttamisestaan edustavat tutkimuksen ontologisia perusteita.

Hyödynnän tutkimuksessani kahta erilaista aineistoa: vanhempien kyselyä ja haastatteluaaineistoa (ks. Taulukko 1). Mixed methods-tutkimuksesta ja triangulaatiosta ollaan montaa mieltä (ks. esim. Tuomi & Sarajärvi 2006, 140–146). Ymmärtämiseen pyrkivässä tutkimuksessa metodista triangulaatiota tutkimuksen validiteetin perusteluna ei tulisi käyttää, koska määrä eivät kerro tutkittavasta ilmiöstä samaa kuin laatu. Näin ei voitaisi olettaa, että määrän ja laadun yhdistäminen kuvaisi ilmiötä kokonaisemmin. Tässä tutkimuksessa aineistotriangulaatiota käytetään toisiaan täydentävästi (ks. triangulaatiosta Cohen & Manion 1981). Kyselyyn vastanneet vanhemmat muodostavat laajemman taustajoukon, ja kyselyä voidaan luonnehtia alustavaksi survey-tutkimukseksi, jolla kerättiin pohjatietoa tutkittavasta ilmiöstä, lasten sosiaalisesta kompetenssista. Kyselyaineisto kyllä antaa myös sellaista tietoa, mitä haastattelussa ei saada selville (esim. perheen sosioekonominen tausta), jolloin tämä tieto täydentää haastatteluaaineistoa ja antaa mielestäni laajemman kuvan perheen vaikutuksesta lasten sosiaaliseen kyvykkyyteen.

TAULUKKO 1. Tutkimuksen aineistot

Tutkimustehtävät	Aineistot	Menetelmät
Lapsen kaveripiiri, asennoituminen sosiaaliseen kanssakäymiseen sekä kaverien saaminen	Perhekysely (N=156) Haastattelut (N=55)	Frekvenssit, prosentit, ristiintaulukointi, Mann-Whitney U-testi Sisällönanalyysi
Lasten sosiaaliset taidot sekä sosiaalinen käyttäytyminen kaveripiirissä	Perhekysely (N=156) - leikkikäyttäytymisen arviointi Haastattelut (N=55)	Frekvenssit, prosentit, pääkomponenttianalyysi, CFA, t-testi Sisällönanalyysi
Vanhempien epäsuorat vaikuttamistavat	Perhekysely (N=156) - sosioekonomiset taustatekijät	Frekvenssit, prosentit, ristiintaulukointi,
	- lapsen ja vanhemman välinen vuorovaikutus Haastattelut (N=55)	Pääkomponentti-analyysi, CFA, t-testi, Mann-Whitney U-testi Sisällönanalyysi
Vanhempien suorat vaikuttamistavat	Haastattelut (N=55)	Frekvenssit, prosentit, sisällönanalyysi

Kysely edelsi haastattelua ja toteutettiin lasten ollessa kuusivuotiaita, jolloin tutkimukseeni tulee myös seurantatutkimuksen piirteitä, sillä vertaan kyselyyn vastanneiden vanhempien vastauksia esimerkiksi leikkikäyttäytymisestä myös haastattelutiedon tuottamaan tietoon lasten sosiaalisista taidoista. Keskeisenä lähtökohtana on etsiä vastauksia tutkimuskysymyksiin sekä kysely- että haastatteluaineistosta. Kummankin aineiston käytöllä pyrin vastaamaan samoihin tutkimusongelmiin ja osin samojen koehenkilöiden näkökulmasta (vrt. Bryman 2006). Metodista triangulaatiota en käytä parantaakseni tutkimukseni luotettavuutta, vaan tuodakseni esiin mahdollisimman tarkan kuvan vanhempien näkemyksistä lastensa sosiaalisesta kompetenssista sekä siihen vaikuttamistaan. Pidän myös tutkijan eettisenä velvollisuutena tutkittaviaan kohtaan käyttää kaikkea tutkimuksessa mukana olleiden antamaa tietoa kyseessä olevasta aiheesta. Mielestäni triangulaatio rikastutti ja lisäsi tutkimuksen kiinnostavuutta (Bryman 2006; Tuomi & Sarajärvi 2006). Kuten Fontana ja Frey (2005, 722) toteavat: ”Ihmiset ovat monitahoisia kokonaisuuksia ja heidän elämänsä jatkuvasti muuttuvaa. Mitä moninaisempia menetelmiä tutkija tutkimuksessaan käyttää, sitä paremmat ovat hänen mahdollisuutensa ymmärtää ihmisten tapoja konstruoida elämänsä tarinaa ja kertomuksia itsestään.”

4.2.1 Kysely tutkimusmetodina

Origins-tutkimusprojektiin osallistuvien lasten vanhemmille suoritettiin kysely lasten ollessa esiopetusikäisiä eli kuusivuotiaita. Kyselyn otos valikoitui vanhemmista, jotka olivat antaneet lapselleen luvan osallistua tutkimusprojektiin. Kyselyyn valittiin vain suomea puhuvat vanhemmat, koska ei ollut varmaa, että muuta etnistä taustaa edustavat perheet

olisivat kyenneet vastaamaan suomenkieliseen kyselyyn. Liitteenä 1 on perhekysely niiden kysymysten osalta, joita olen käyttänyt tässä tutkimuksessa. Kysely oli lähes kokonaan suljettu kysely, jossa vanhemmat arvioivat lapsensa leikkikäyttäytymistä, kaverisuhteita ja omaa vuorovaikutustaan lapsen kanssa Likert-tyyppisellä arvioinnilla (1 = täysin eri mieltä – 5 = täysin samaa mieltä). Kyselyllä selvitettiin myös perheen sosioekonomista taustaa (perheen tulot, perherakenne, vanhempien koulutustaso, ammatti, työsuhteen laatu), lapsen ja perheen elämänhistoriaa, asuinympäristöä, lapsen erityisen tuen tarvetta sekä mahdollisia perheiden ongelmia ja niihin liittyvää palvelujen käyttöä. Näitä ongelmia olivat taloudelliset ongelmat, sairaudet sekä alkoholin ja huumeiden käyttö. Vanhemmat arvioivat myös lapsiperheiden palveluiden käyttöään ja tyytyväisyyttään niihin. Näihin kysymyksiin oli laadittu valmiit vastausvaihtoehdot. Kyselylomake saatekirjeineen ja vastausohjeineen lähetettiin 169 tutkimukseen osallistuneen lapsen vanhemmalle, joista sen palautti 158 vanhempaa (93.4 %). Useimmin kyselyn oli täyttänyt äiti (n=116). Äiti ja isä täyttivät kyselyn yhdessä 27 tapauksessa, 11:ssä kyselyn täytti pelkästään isä. Kahdessa tapauksessa lapsen muu huoltaja täytti kyselyn. Äiti ja muu huoltaja olivat täyttäneet yhdessä yhden perhekyselyn. Yksi huoltaja jätti vastaamatta tähän kysymykseen. Kysely toimitettiin lapsen esiopetuspaikkaan, josta se meni lapsen mukana hänen kotiinsa. Kyselyn mukana oli erikseen varattu kirjekuori kyselyn palauttamista varten.

Kyselyä käytetään usein kvalitatiivisen tutkimuksen tukena (Soininen & Merisuo-Storm 2009). Omassa tutkimuksessani hyödynnän kyselyllä saatua informaatiota haastattelutiedon taustana. Käytän kyselyaineiston tietoja myös case-tyyppisesti, toisin sanoen hyödynnän yksittäisiä vanhempien kyselyaineiston vastauksia haastatteluaineiston lisänä. Pysin haastattelujen avulla syventämään, avartamaan ja tarkentamaan kyselyn tuottamaa tietoa lasten sosiaalisesta käyttäytymisestä kaveripiirissä, lapsen ja vanhemman välisestä vuorovaikutuksesta sekä perheiden sosioekonomisesta tilanteesta. Kyse on aineistotriangulaatiosta eli eri tiedonkeruumenetelmin kerättyjen aineistojen keskinäisestä vertailusta ja kokonaiskuvan muodostamisesta näiden perusteella (Soininen & Merisuo-Storm 2009). Kysymyksiin vastanneiden määrät vaihtelivat, joten kyselystä tässä tutkimuksessa käytetyistä vastauksista ilmoitan otoksen koon aina erikseen.

4.2.2 Kyselyn perusteella muodostetut muuttujat

Tilastollisia analyyseja varten muodostin perhekyselystä erilaisia taustamuuttujia, joita ovat perheen sosioekonominen tausta, perherakenne, asuinympäristö, tukipalveluiden asiakkuus sekä perheen elämänhistoriassa ilmenneet taloudelliset, terveydelliset sekä lapsen kehitykseen liittyvät ongelmat. Lisäksi kysely sisälsi lasten leikkikäyttäytymistä sekä lapsen ja vanhemman välisen vuorovaikutusta arvioivat mittarit.

Perheen sosioekonominen tausta ja perherakenne

Perheen sosioekonominen tausta muodostuu vanhempien koulutukseen, ammattiin, työtilanteeseen sekä tuloihin liittyvistä kysymyksistä (Liite 1, osat A, kysymykset 3,

4, 5 ja D, kysymys 14). Analysointia varten perheet jaoteltiin nettotulojen perusteella kolmeen ryhmään pienituloisiin, keskituloisiin ja suurituloisiin. Vanhempien ilmoittaman ammatin ja työtehtävän perusteella jaottelin vastaajat yrittäjiin, ylempiin ja alempiin toimihenkilöihin, työntekijöihin, opiskelijoihin ja työttömiin virallisen ammattiluokituksen mukaisesti (Tilastokeskus 1998). Ryhmittelin vanhemmat koulustaustan perusteella neljään ryhmään: peruskoulun tai lukion suorittaneet, kouluasteen tutkinnon suorittaneet, opisto-asteen tai ammattikorkeakoulutuksen saaneet ja korkea-asteen koulutetut. Työssäkäyntiä tarkastelin luokittelemalla vanhemmat työtilanteen perusteella työssäkäyviin ja niihin, jotka eivät olleet työssä. Tähän jälkimmäiseen ryhmään kuuluivat vanhempainvapaalla olevat, eläkeläiset, työttömät ja opiskelijat.

Tarkastelin vertaissuhdeongelmaisten ja ei-ongelmaisten perheiden sosioekonomista taustaa muuttujittain ristiintaulukoinnin avulla. Ristiintaulukointi soveltuu erityisesti kategoristen muuttujien tarkasteluun (Tähtinen & Isoaho 2001). Perheen sosioekonomiseen taustaan liittyvä tieto mahdollisti perheen materiaalistien resurssien ja lapsen sosiaalisen kyvykkyyden välisten yhteyksien selvittämisen. Perheen tuloilla, vanhempien koulutuksella sekä työssäkäynnillä on vähintäänkin epäsuoraa yhteyttä lasten sosiaalisen kyvykkyyden kehittymiselle (mm. Duncan & Brooks-Gunn 2000). Tarkastelin erikseen myös perherakennetta (Liite 1, osa A, kysymys 2, myös haastattelu). Perherakenne vaikuttaa perheen käytettävissä oleviin varoihin. Perherakenteella ja lasten sosiaalisella kompetenssilla on aiemmissa tutkimuksissa havaittu yhteyttä (mm. Hetherington & Stanley-Hagen 1999a). Haastatellut vanhemmat ottivat itse esille perherakenteeseen liittyviä asioita haastattelujen aikana. Tämän vuoksi perhetyyppi huomioidaan myös laadullisissa analyyseissa.

Perheen kriisit ja tukipalveluiden käyttö

Perhekyselyssä tiedusteltiin perheen elämänhistoriaan liittyviä asioita (Liite 1, osa D, kysymykset 9–13), lapsen kehitykseen liittyviä neuvolan huomioita (Liite 1, osa A, kysymys 8) sekä erilaisten tukipalveluiden käyttöä (Liite 1, osa A, kysymys 9). Perhekyselyssä tiedusteltiin myös vanhempien välisiä erimielisyyksiä lasten kasvatuksessa (Liite 1, osa E, kysymys 2). Vastaukset luokittelin kolmeen luokkaan erimielisyyksien ilmenemistiheyden perusteella. Perheen kohtaamat erilaiset ongelma- ja kriisitilanteet, kuten vakavat sairaudet, alkoholi- ja huumeongelmat sekä taloudelliset ongelmat ovat aiemmissa tutkimuksissa olleet merkityksellisiä vaikuttajia lapsen sosiaalisessa kompetenssissa (esim. Crnic & Greenberg 1990). Näitä ongelmia analysoin vertailemalla ei-vertaissuhdeongelmaisten ja vertaissuhdeongelmaisten lasten vanhempiiryhmiä toisiinsa ristiintaulukointia käyttäen. Samalla tavoin tarkastelin perheiden aiempaa ja nykyistä toimeentulotuen asiakkuutta sekä lapsen erityistuen tarvetta. Erilaisten tukipalvelujen käyttöä esittelen vanhempi-ryhmittäin frekvenssi- ja prosenttiluvuilla.

Asuinympäristö

Perheen asumista ja asuinympäristöä käsittelevillä kysymyksillä pyrin selvittämään koti- ja ympäristön tarjoamia fyysisiä mahdollisuuksia sosiaaliseen kanssakäymiseen (Liite 1, osa A, kysymykset 6 ja 7; osa B, kysymykset 1 ja 2; osa D, kysymys 1). Vanhempia pyydettiin arvioimaan asuntoa ja asuinympäristöä sekä siinä tapahtuneita muutoksia lasten kehityksen ja toverisuhteiden kannalta. Näiden tietojen avulla on mahdollista arvioida kotiympäristössä olevia mahdollisuuksia sosiaalisten suhteiden syntymiseen ja ylläpitämiseen. Tulokset esitän frekvensseinä ja prosentteina.

Leikkikäyttäytymisen arviointi

Lasten käyttäytymistä kaveripiirissä vanhemmat arvioivat erillisellä leikkikäyttäytymisen mittarilla (Liite 1, osa B, kysymys 3). Penn Interactive Peer Play Scale (myöh. PIPPS) kehitettiin vanhempien ja opettajien yhteiseksi työvälineeksi lasten sosiaalisen kompetenssin arvioinnissa Head Start -projektissa Yhdysvalloissa (Fantuzzo, Sutton-Smith, Coolahan, Manz, Canning & Debnam 1995). PIPPS sisältää 32 väittämää, jotka on suunniteltu lasten sosiaalisten valmiuksien arviointiin leikkitalanteissa. Tarkoituksena on arviointimenetelmän avulla löytää lapset, joilla on vaikeuksia kaveripiirissään. Vanhempien versiossa lasten valmiuksia arvioidaan kotipiirissä ja opettajien versiossa koulukontekstissa. PIPPS-arviointimittarin lähtökohtana ovat ekologisen teorian näkemykset lasten sosiaalisen kompetenssin ja yleisemminkin lapsen kehityksen arvioinnissa. Mittarin sisäistä validiutta arvioitaessa väittämistä muodostui kolme pääfaktoria, jotka nimettiin Häiritsevyyksi ($\alpha = .84$), Sitoutumattomuudeksi ($\alpha = .81$) ja Vuorovaikutukseksi ($\alpha = .74$). (ks. Fantuzzo, Mendez & Tighe 1998, 665–666.) Vanhemmille suunnatussa kyselyssä käytettiin 11:tä suomeksi käännettä PIPPS-arvioinnin väittämää, jotka sijoituivat kaikille em. faktoreille. Lisäksi kyselyyn sisällytettiin 13 muuta väittämää, jotka muodostettiin lasten vertaissuhteita ja sosiaalisia taitoja koskevien aikaisempien tutkimusten perusteella. Kaikkiaan leikkikäyttäytymistä arvioivassa mittarissa oli 24 väittämää.

Faktorianalyysiin kuuluvan pääkomponenttianalyysin perusteella mittarin väittämistä muodostui neljä faktoria (Taulukko 2). Niistä ensimmäinen faktori on Torjunta ja kiusatuksi joutuminen, joka sisältää väittämät 2, 4, 11, 18, 20 ja 24 (ks. Liite 1, osa B) ja jonka Cronbachin alfa-kerroin (α) on .81. Faktorille 2 latautuivat voimakkaimmin seitsemän myönteistä suhtautumista toisten lasten kanssa leikkimiseen kuvaavaa väittämää (1, 5, 8, 12, 14, 15 käännettynä, 19), jolloin sen nimeksi luontevasti tuli Myönteinen vuorovaikutus ($\alpha = .73$). Kolmas faktori muodostui väittämistä, jotka sisälsivät kiusaamiseen ja riitaisuuteen viittaavat väittämät (6, 7, 9, 10, 13, 16, 22), joten sen nimesin Häiritseminen ja kiusaaminen-faktoriksi ($\alpha = .72$), ja neljäntenä on faktori Kaverit ja ystävät. Tälle faktorille latautuivat voimakkaimin väittämät 3, 17 (käännettynä), 21 (käännettynä) ja 23 ($\alpha = .36$). Mittarin alfa-arvojen perusteella voidaan todeta mittarin osioiden olevan sisäisesti homogeenisia eli mittaavan samaa asiaa (Tähtinen & Isoaho 2001, 138). Neljän faktorin selitysosuus faktoreiden ominaisarvojen ollessa yli yhden oli 48 prosenttia varianssista (Emt. 133).

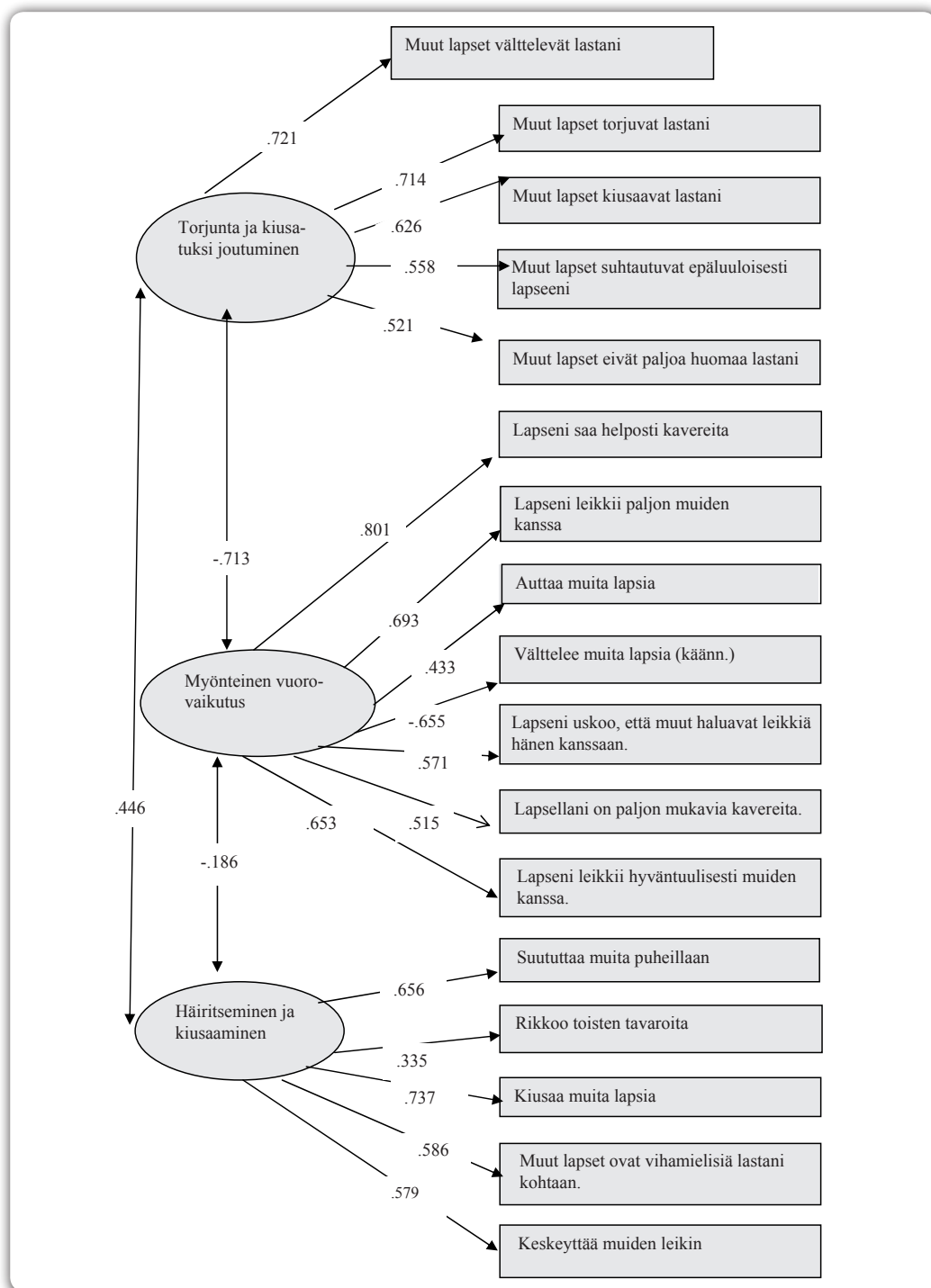
TAULUKKO 2. Lasten leikkikäyttäytymiseen liittyvät summamuuttujat.

Summamuuttuja	Summamuuttujaan sisältyvät väittämät (Liite 1, osa B, kysymys 3)
F1 Torjunta ja kiusatuksi joutuminen ($\alpha = .81$)	<ul style="list-style-type: none"> 2) Muut lapset ovat epäluuloisia lastani kohtaan 4) Muut lapset eivät paljon huomaa häntä. 11) Lapseni on epäluuloinen muita lapsia kohtaan. 18) Muut lapset kiusaavat lastani. 20) Muut torjuvat lastani. 24) Muut lapset välttelevät leikkimistä lapseni kanssa.
F2 Myönteinen vuorovaikutus ($\alpha = .73$)	<ul style="list-style-type: none"> 1) Lapseni leikkii hyväntuulisesti muiden kanssa. 5) Leikkii paljon muiden lasten kanssa. 8) Auttaa muita lapsia. 12) Lapseni uskoo, että muut lapset haluavat leikkiä hänen kanssaan. 14) Saa helposti kavereita. 15) Välttelee muita lapsia (käännetty) 19) Lapsellani on paljon mukavia kavereita.
F3 Häiritseminen ja kiusaaminen ($\alpha = .72$)	<ul style="list-style-type: none"> 6) Rikkoo toisten tavaroita. 7) Muut lapset ovat vihamielisiä lastani kohtaan. 9) Lapseni on vihamielinen muita lapsia kohtaan. 10) Keskeyttää muiden leikin. 13) Kiusaa muita lapsia. 16) Aloittaa riidan tai väittelyn muiden kanssa. 22) Suututtaa muita puheillaan.
F4 Kaverit ja ystävät ($\alpha = .36$)	<ul style="list-style-type: none"> 3) Lapsellani on paljon toista sukupuolta olevia kavereita. 17) Lapseni saa tuoda kavereita kotiin leikkimään (käännetty) 21) Lapsellani on joku oikein hyvä ystävä (käännetty) 23) Lapsellani on paljon itseään nuorempia kavereita

Pääkomponenttianalyysin perusteella leikkikäyttäytymistä koskevan mallin kehittelyä jatkettiin konfirmatorisella faktorianalyysillä (CFA). Konfirmatorisella faktorianalyysillä voidaan selvittää aineiston avulla valmista mallia tai teoriaa ja varmistaa, tukeeko kerätty aineisto teoreettista mallia (Metsämuuronen 2002). PIPPS-arviointivälineen kehit-

täjät ovat tutkineet sen toimivuutta perinteistä pääkomponenttianalyysia käyttäen. Nyt halusin muuttujien välisten yhteyksien lisäksi selvittää tarkemmin niistä mahdollisesti syntyvää mallia ja mallin rakennetta. Konfirmatorisen faktorianalyysin lähtökohtana on tutkijan teoriaan perustuva oletus aineiston faktorirakenteesta. Siten konfirmatorinen faktorianalyysi on teorialähtöinen analyysimenetelmä. Sen käyttö edellyttää, että tutkijalla on käytettävissään hyvin muotoiltuja hypoteeseja muuttujien välisistä suhteista ja siitä, kuinka monta faktoria havaitut muuttujat muodostavat. Arviointi perustuu erilaisiin tunnuslukuihin, joiden avulla kuvataan faktorirakenteen ja -mallin soveltuvuutta aineistoon. (KvantiMOTV <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/faktori/faktori.html>). Hyödynsin konfirmatorisessa faktorianalyysissa Mplus-ohjelmaa (Muthén & Muthén 2006).

Analyysin ensimmäinen vaihe on spesifioida malli. Tutkija voi määrittellä, mitkä muuttujat kuuluvat millekin faktorille ja testata sitten niiden sopivuutta. Mplus-ohjelma laskee laaditulle mallille sekä sen faktorille tunnusluvut, joiden perusteella mallia voidaan muokata edelleen ja tarkastella lopuksi sen riittävyttä ja selityskelpoisuutta. (Metsämuuronen 2002.) Jo ensimmäisessä vaiheessa saatoin todeta, että väittämillä 3, 17, 21 ja 23 (ks. Liite 1, osa B) ei ollut tilastollisesti merkitsevää selitysosuutta mallissa. Niinpä faktori F4 Kaverit ja ystävät poistui kokonaan. Häiritseminen ja kiusaaminen -faktorissa F3 muuttujat 9 ja 16 eivät selittäneet tilastollisesti merkitsevästi tätä faktoria. Niinpä jätin ne pois seuraavassa generointivaiheessa. Tein malliin myös modifikaation, jossa sallin virhekorrelaation Myönteinen vuorovaikutus F2-faktorissa muuttujien 5 ja 8 välillä, sekä Torjunta ja kiusatuksi joutuminen F1-faktorissa muuttujien 2 ja 4 välillä. Jännösten välisten korrelaatioiden perusteella näillä muuttujilla on keskenään enemmän yhtäläisyyttä kuin muilla faktorin muuttujilla, jolloin nämä muuttujat kuvaavat läheisesti samaa ilmiötä. Ilmeisesti väittämät mittaavat jossain määrin samaa ilmiötä. Vanhempien arvioiman leikkikäyttäytymisen malli on kuviona 5.



KUVIO 5. Lasten leikkikäyttäytyminen vanhempien arvioimana (χ^2 (df) = 204.656 (128), n=157; CFI = 0.878; RMSEA = .062, SRMR = .078)

Mallin estimoinnin jälkeen arvioin mallin hyvyttä ja sopivuutta sekä mallin riittävyttä koko mallin, yksittäisten muuttujien että parametrien riittävyteen kehitettyjen tunnuslukujen avulla. Näitä tunnuslukuja ovat CFI (Comparative Fit Index), joka mittaa mallin yleistä riittävyttä suhteuttamalla teoreettisen mallin sellaiseen malliin, joka ei selitä mitään ja huomioi samalla sekä teoreettisen että nollamallin vapausasteet. (Metsämuuronen 2002.) CFI-arvon tulisi olla lähellä arvoa 0.9, jolloin malli on riittävän hyvä. Tämän mallin CFI-arvo on .878, jota voidaan pitää kohtalaisena. (ks. Little, Card, Preacher & McConnell 2009.) Root mean square error of approximation (RMSEA) testaa mallin yleistä riittävyttä vertaamalla teoreettista mallia täydelliseen malliin. Riittävän mallin RMSEA-arvon tulisi olla lähellä .06. (Metsämuuronen 2002.) Mallissani se oli .062. SRMR eli Standardized Root Mean Square Residual -arvo kuvaa mallin yleistä riittävyttä vertaamalla toisiinsa otosvariansseja ja -kovariansseja estimoituihin populaatiota koskeviin variansseihin ja kovariansseihin sekä ilmoittaa luvut standardilukuina. SRMR-arvon tulisi olla alle .08. (Metsämuuronen 2002.) Tämä arvo oli mallissani .078. Näiden tunnuslukujen perusteella mallia voidaan pitää kohtalaisen riittävänä. Ongelmattomien ja ongelmaisten lasten vanhempien leikkikäyttäytymisnäkemysten välisiä eroja arvioinnissa selvitin t-testillä sekä yksittäisten muuttujien osalta Mann-Whitney U-testillä, joka on t-testin nonparametrinen vastine (ks. Tähtinen & Isoaho 2001, 82–84).

Lapsen ja vanhemman välinen vuorovaikutus

Kyselyn E-osa sisälsi 15 väittämää vanhemman ja lapsen vuorovaikutuksesta (ks. Liite 1, osa E). Vanhemmat arvioivat Likert-asteikolla 1 (täysin eri mieltä) – 5 (täysin samaa mieltä), missä määrin väittämä kuvasi heidän ja lasten välistä vuorovaikutusta. Muodostin väittämistä faktorianalyysia hyödyntäen kolme vanhemman ja lapsen välistä vuorovaikutusta kuvaavaa summamuuttujaa (ks. Taulukko 3). Myönteisen vuorovaikutuksen summamuuttuja F1 koostui kysymyksistä 1, 3, 5, 7, 12 ja 15 ($\alpha = .66$).

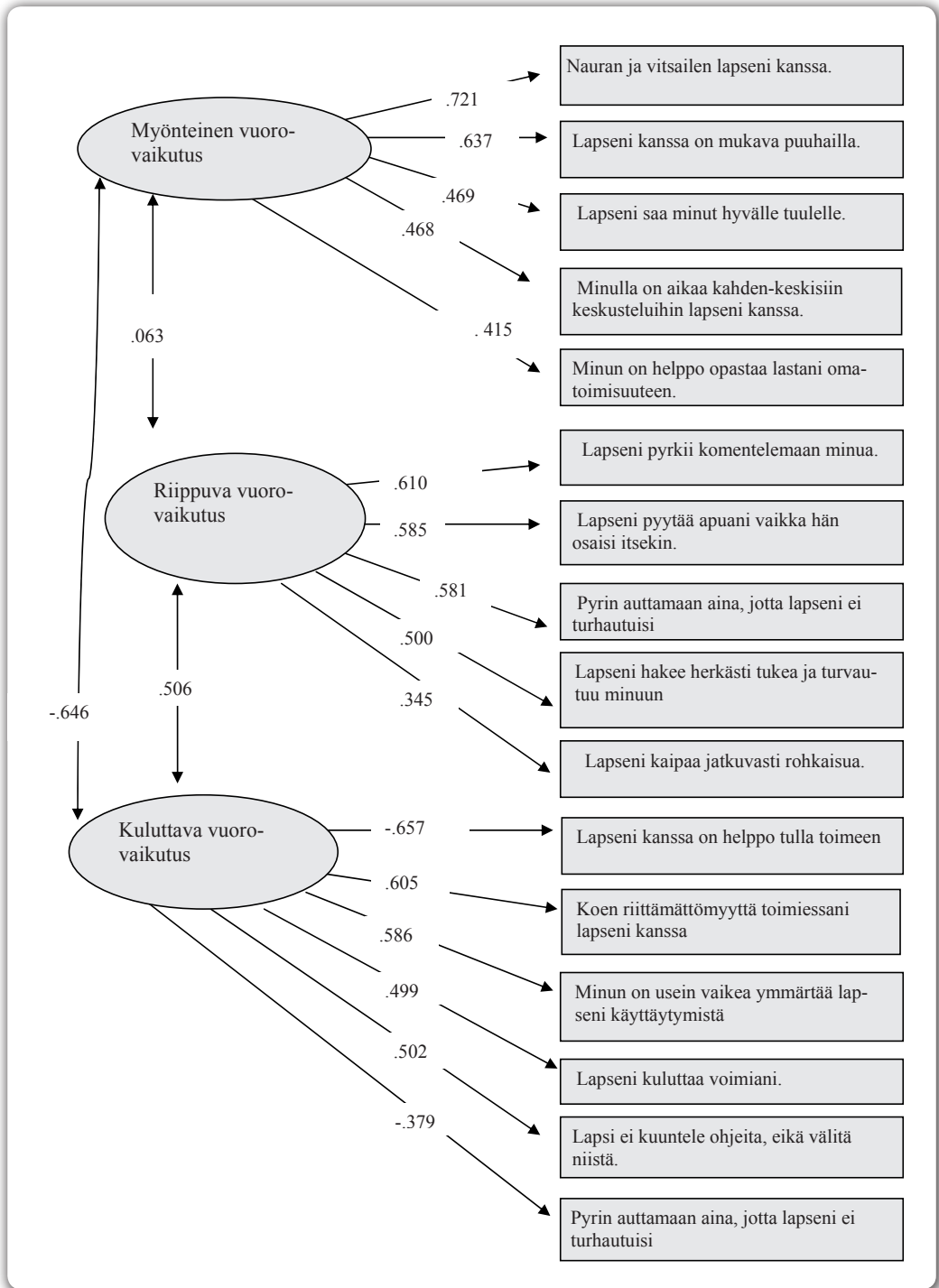
Toiselle faktorille F2 latautuivat eniten muuttujat, joissa vanhemmat arvioivat lapsen avun ja tuen tarvetta, omaa asennoitumistaan siihen sekä käsitystään lapsen huomionkipeydestä ja suhtautumisesta vanhempiinsa. Nämä muuttujat kuvasivat enemmän vanhemman negatiiviseksi kokemia piirteitä hänen ja lapsen vuorovaikutuksessa. Summuuttuja koostui väittämistä 2, 8, 9, 10, 14, ja siksi nimesin sen Riippuva vuorovaikutusmuuttujaksi ($\alpha = .60$). Kolmannelle faktorille latautuivat vanhemman käsitykset omasta itsestään suhteessa lapsen tarpeisiin. Nämä väittämät kuvasivat vanhemman kokemaa avuttomuutta ja riittämättömyyden tunteita sekä voimavarojen puutetta.

Kolmas summamuuttuja oli Kuluttava vuorovaikutus, joka koostui väittämistä 4, 6, 11 ja 13 ($\alpha = .63$). Alfa-arvot ovat hyvin lähellä arvoa yksi, mikä kertoo muuttujien yhdenmukaisuudesta (Tähtinen & Isoaho 2001, 138). Koko mittarin Cronbach'n alfa oli .51, mitä voi pitää kohtalaisena arvona itselaaditulle mittarille (vrt. Tähtinen & Isoaho 2001, 139). Minkään muuttujan poistaminen ei olisi ratkaisevasti parantanut mittarin alfa-arvoa.

TAULUKKO 3. Lapsen ja vanhemman välisen vuorovaikutuksen summamuuttajat

Summamuuttuja	Summamuuttujaan sisältyvät väittämät (Liite 1, osa E)
F1 Myönteinen vuorovaikutus ($\alpha=.66$)	1) Lapseni kanssa on mukava puuhailla. 3) Lapseni kanssa on helppo tulla toimeen. 5) Minun on helppo opastaa lastani omatoimisuuteen. 7) Nauran ja vitsailen lapseni kanssa. 12) Lapseni saa minut hyvälle tuulelle. 15) Minulla on aikaa kahdenkeskisiin keskusteluihin lapseni kanssa.
F2 Riippuva vuorovaikutus ($\alpha=.60$)	2) Lapseni pyytää apuani vaikka hän osaisi itsekkin. 8) Lapseni hakee herkästi tukea ja turvautuu minuun. 9) Lapseni pyrkii komentelemaan minua. 10) Lapseni kaipaa jatkuvasti rohkaisua. 14) Pysin auttamaan aina, jotta lapseni ei turhautuisi
F3 Kuluttava vuorovaikutus ($\alpha=.63$)	4) Minun on usein vaikea ymmärtää lapseni käyttäytymistä. 6) Koen riittämättömyyttä toimiessani lapseni kanssa. 11) Lapseni kuluttaa voimiani. 13) Lapsi ei kuuntele ohjeita, eikä välitä niistä.

Testasin pääkomponenttianalyysin tuottamaa mallia vielä konfirmatorisella faktorianaalyysillä CFA, jonka perusteella korjasin lapsen ja vanhemman vuorovaikutuksen mallia. CFA-analyysin perusteella Myönteisen vuorovaikutuksen faktorista putosi pois väittämä 3, joka latautui käännettynä paremmin Kuluttavan vuorovaikutuksen faktorille. Riippuvan vuorovaikutuksen faktori säilyi ennallaan. Aineiston väittämä 14 latautui sekä Riippuvan vuorovaikutuksen että Kuluttavan vuorovaikutuksen faktoreille. Kuluttavassa vuorovaikutuksessa väittämän lataus oli negatiivinen ja heikompi kuin Riippuvassa vuorovaikutuksessa. Vanhemman ennakoiva apu lapsen turhautumisen pelossa voi ylläpitää ja vahvistaa lapsen riippuvuutta vanhemmastaan. Kuluttavassa vuorovaikutuksessa taas voisi ajatella, että vanhempi ei pyri toimimaan ennakoivasti tai ei auta lainkaan, vaan edellyttää lapsen selviytyvän itse, mikä lisää lapsen hankalaa käyttäytymistä ja lisää vuorovaikutuksen haasteellisuutta. Tunnuslukujen perusteella (CFI = 0.894; RMSEA = .051, SRMR = .073) mallia voidaan pitää riittävänä (Little ym. 2009; Metsämuuronen 2002). Malli esitellään kuviossa 6.



KUVIO 6. Lapsen ja vanhemman välisen vuorovaikutuksen malli (χ^2 (df) = 119.998 (85), n=156; CFI = 0.894; RMSEA = .051, SRMR = .073)

Vanhemman ja lapsen välisen vuorovaikutuksen eroja vanhempiyryhmittäin analysoin ristiintaulukointia, khin neliötestiä ja t-testiä hyödyntäen (ks. Tähtinen & Isoaho 2001). Kolmen faktorin lisäksi ryhmien välisiä eroja analysoin myös muuttuja-kohtaisesti. Lisäksi tarkastelin haastateltujen vanhempien vastauksia tapauksittain ja muuntamalla määrälliset arvot laadulliseksi kuvaukseksi

4.2.3 Teemahaastattelu tutkimuksen tiedonhankintamenetelmänä

Metsämuurosen (2006) mukaan epistemologia on oppia tiedosta ja sen olemuksesta. Epistemologisella kysymyksellä tarkoitetaan, millainen suhde tutkijalla ja tutkittavalla on, mitä voidaan ylipäättensä tietää ja mitä voidaan pitää tietona. Metodologiset perusteet koskevat sitä, miten saadaan tietoa siitä, minkä ajatellaan olevan tiedettävissä. Koska tutkittavanani ovat ihmisten, vanhempien subjektiiviset käsitykset omasta kasvattajana toimimisestaan ja itsestään kasvattajana, oli itsestään selvää valita tutkimusmenetelmäksi haastattelu. Haastattelun kautta syntyvä tieto karttuu haastattelijan ja haastateltavan välisessä vuorovaikutuksessa (Hirsjärvi & Hurme 2009). Kyselylomakkeella en olisi tavoittanut tutkimuskohteideni kokemusmaailmaa ja merkityksellisiksi kokemia asioita riittävän hyvin ja laajamittaisesti.

Tutkimuksen aihe on sellainen, joka voi tuottaa hyvin monitahoisia ja eri suuntiin viittaavia vastauksia. Haastattelulle luonteenomaisen vuorovaikutuksellisuuden ajattelin mahdollistavan asioiden monipuolisen tarkastelun ja luovan syvällistä tietoa antavan, tutkimustilanteesta huolimatta mahdollisimman tasavertaisen ja luottamuksellisen keskustelunilmapiirin (ks. esim. Hirsjärvi & Hurme 2009). Eskola ja Vastamäki (2007) kuten myös Kvale (1996) kuvaavat haastattelun ideaa yksinkertaiseksi: kun halutaan tietää, mitä joku ajattelee ja miten ymmärtää elämäänsä ja maailmaansa tai miten joku ajattelee jostakin tietystä asiasta, on usein parasta kysyä asiaa henkilöltä itseltään. Haastattelijan on kuitenkin tiedettävä, mitä, miksi ja kuinka haastattelee, eli tutkijalla on oltava esiymmärrys asiasta, tieto tutkimuksensa tarkoituksista sekä erilaisten haastattelutekniikoiden suomista mahdollisuuksista tiedon saantiin (Kvale 1996). Haastattelua voidaan verrata spontaaniin arkikeskusteluun, mutta tutkimusmetodina se eroaa siitä päämääränsä vuoksi: haastattelijalla on tiedon hankkimisen intressi, jota ohjaa tutkimuksen tavoite. Tutkijan rooli on kysyjän rooli, ja haastateltavalla on vastaajan rooli. (Ruusuvoori & Tiitula 2005.)

Tutkimuksessani päädyin puolistrukturoituun teemahaastatteluun, joka mahdollistaa tutkittavien kokemusten ja käsitysten ja niiden kautta merkitysten esiintulemisen. Puolistrukturoitu teemahaastattelu määritellään kohdennetuksi haastatteluksi, jonka avulla on mahdollista tutkia henkilön käsityksiä, ajatuksia, uskomuksia ja tunteita (Hirsjärvi & Hurme 2009). Teemahaastattelun valinnalla halusin myös varmistaa, että kaikkien haastateltavien kanssa käsitellään samoja ilmiöitä mahdollisimman tarkasti. Teemojen muodostaminen tapahtui aikaisemman tutkimuskirjallisuuden pohjalta (Hirsjärvi & Hurme 2009; Eskola & Suoranta 2000). Tutustuin ulkomaisiin tutkimuksiin lapsen sosiaalisen

kompetenssin kehittymisestä sekä teoreettisiin malleihin vanhempien osuudesta lapsen sosiaalistumisprosessissa. Näin rakensin esiyymmärrystäni tutkimukseni aihepiiristä.

Teemahaastattelu mahdollistaa kuitenkin strukturoitua haastattelua paremmin keskustelunomaisuuden ja haastateltavan vapaamman ilmaisun. Se edellyttää huolellista aihepiiriin perehtymistä ja haastateltavien tilanteen tuntemista, jotta haastattelu voidaan kohdentaa juuri tiettyihin teemoihin. Sisältö- ja tilanneanalyysi on siis teemahaastattelussa tärkeää. Käsiteltävät teemat valitaan tutkittavaan aiheeseen perehtymisen pohjalta (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Teemahaastattelussa on mahdollista edetä tiettyjen keskeisten etukäteen valittujen teemojen ja niihin liittyvien tarkentavien kysymysten varassa, mutta tavoitteena on löytää merkityksellisiä vastauksia tutkimuksen tavoitteiden ja tutkimustehtävien suuntaisesti. Haastattelumenetelmän etuina mainitaan kirjallisuudessa joustavuus, keskustelunomaisuus ja haastateltavien huomioiminen keskustelun kuluessa esimerkiksi kysymysten tarkentamisella ja oman puhetyylin sopeuttamisella haastateltavien mukaan tai kertomalla haastattelun tarkoituksista. (Tuomi & Sarajärvi 2006.)

Hyvä vuorovaikutus on tutkimushaastattelussa informaation laadun kannalta keskeinen tekijä. Luottamuksellista suhdetta haastattelutilanteessa rakentavat haastattelun tarkoituksesta informoiminen, haastattelijan osoittama kiinnostus haastateltavien kertomuksiin, myötäelävä, mutta riittävän neutraali asenne haastateltavien esittämiin näkemyksiin ja ajatuksiin sekä keskusteluun virittäminen (ks. esim. Ruusuvoori & Tiittula 2005.) Haastattelijan ammattitaitoon liittyvät kiinnostus haastateltavia ja heidän näkemyksiään kohtaan sekä kyky kuunnella ja olla vuorovaikutuksessa. Haastattelijan käyttäytymisellä, eleillä ja ilmeillä sekä muilla ominaisuuksilla on merkitystä vuorovaikutustilanteen muodostumisessa. Haastattelussa tarvitaan sosiaalisia taitoja, jotta vuorovaikutustilanne erilaisten ihmisten kanssa sujuisi. (Hirsjärvi & Hurme 2009.) Haastateltavilla oli mahdollisuus myös valita, missä haastattelu tapahtui: kotona vai yliopistolla. Haastatteluajan sopimisen yhteydessä tiedotin myös haastattelun sisällöistä etukäteen, minkä voi olettaa toimivan motivoivana tekijänä tutkimukseen osallistumiselle sekä johtavan onnistuneempaan haastatteluun.

Aiemmassa työssäni olen tottunut keskustelemaan erilaisten ihmisten, muun muassa vanhempien kanssa heidän ajatuksistaan ja käsityksistään lapsista ja kasvatuksesta, joten pystyin mielestäni hyvin luontevasti toimimaan haastattelutilanteissa. Haastattelutilanteista muodostuikin ilmapiiriltään hyvin lämpimiä ja keskustelevia, vaikka haastatteluisa käsiteltiin joillekin osallistujille hyvin vaikeita asioita. Hyvän haastattelun piirteisiin kuuluu, että haastateltavan on helppo puhua, hän voi ilmaista itseään vapaasti ja että haastattelu tuottaa runsaasti informaatiota. (Bogdan & Biklen 1992). Tutkimusaihe on toisaalta sellainen, että siitä riittää keskusteltavaa pitkään ja toisaalta haastatteluissa keskusteltiin sängen aroistakin teemoista, jolloin puolistrukturoitu teemahaastattelu puoltaa paikkaansa. Se sopii tilanteisiin, joissa halutaan saada tietoa juuri tietyistä asioista, eikä haastateltaville näin ollen ole tarpeellista antaa kovin suuria vapauksia haastattelutilanteissa (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006).

4.3 Tutkimuksen kohdejoukko

Tutkimusaineisto koostuu Origins of Exclusion -seurantatutkimukseen osallistuneiden lasten vanhempien kyselyaineistosta sekä haastatteluista. Valitsin tutkimukseen osallistuvat vanhemmat harkinnanvaraisesti sillä hetkellä tiedossa olevan lasten vertaissuhteiden ongelmaisuuuden / ongelmatomuuden perusteella (ks. Liite 2). Lasten sosiaalista syrjäytymisriskiä koskeneessa tutkimusprojektissa selvitettiin lasten ja heidän ryhmätovereidensa vuosittain kerättyihin haastatteluihin perustuen muun muassa vertaissuhteiden laatua sekä suhteissa esiintyviä ongelmia. Ongelmiksi määrittyivät yksinäisyys, syrjäänvetäytyminen, kiusatuksi joutuminen sekä kiusaajana toimiminen. Jokaista vertaissuhdeongelmaa selvitettiin tutkimuksessa omana alueenaan. Yhtenä tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, kuinka yleisiä ja pysyviä erilaiset vertaissuhteiden ongelmat ovat alle kouluikäisten ja kouluansa aloittelevien lasten keskuudessa. (ks. Laine ym. 2010.) Lähetin tutkimuslupapyyntöt 80:lle lasten vertaissuhdetutkimuksessa mukana olevan lapsen vanhemmalle. Valitsin vanhemmat harkinnanvaraisella otannalla alustavien lasten vertaissuhteita koskevan aineiston (5-vuotis- ja 6-vuotismittaukset) analyysitulosten perusteella. Tavoitteenani oli saada mukaan vanhempia, joiden lapsilla ei ollut vertaissuhteissaan ongelmia sekä vanhempia, joiden lapsilla vertaissuhdeongelmia oli. Lasten vertaissuhdeongelmien määrä ensimmäisenä ja toisena mittauskertana toimi siis vanhempien ja perheiden harkinnanvaraisen otannan perusteena.

Vertaissuhdeongelmat määrittyivät lapsen saamien pistemäärien perusteella (ks. Laine ym. 2010). Ongelmaisten ryhmään kuuluivat lapset, joilla oli vähintään kahtena vuotena yksi tai useampia edellä mainittuja vertaissuhteiden ongelmia. Ongelmatomien lasten ryhmään sijoittuivat ne lapset, joilla ongelmia ei lasten vertaissuhdeongelmia koskevan aineiston analysoinnin perusteella esiintynyt lainkaan seurantatutkimuksen aikana, tai ongelmia oli korkeintaan yhtenä mittausvuonna. Jaottelu ei ole pulmaton, sillä ongelmaisten lasten ryhmässä on myös lapsia, joilla ongelmat vähenivät seurantavuosien aikana, ja lapsia, joiden ongelmien määrä vaihteli vuosittain (Esimerkki: viisivuotiaana kaksi ongelmaa, kuusivuotiaana ei ongelmia ja jälleen seitsemänvuotiaana yksi ongelma). Ne eivät kuitenkaan poistuneet kokonaan. Perustana ryhmittelylle oli se, että lapsella oli ongelma/ongelmia vähintään kahtena seurantavuonna. Dikotominen ryhmittely jättää huomiotta lapsen ongelmien vähenemisen myötä parantuneen tilanteen. Myös yhden pysyvän vertaissuhdeongelman merkitystä ja vaikutusta lapsen sosiaaliseen kanssakäymiseen on vaikea arvioida tarkasti. Se saattaa olla myös vanhemmille vaikeata. Niinpä ongelmaisten lasten ryhmä on hyvin heterogeeninen joukko, mikä voi vaikuttaa myös vanhempien aineiston analysointiin. Lopullinen ryhmä valikoitui kuitenkin koko kolmen vuoden vertaissuhdeongelmien analyysin perusteella, vaikka perheiden valikoinnin haastatteluihin teinkin kahden ensimmäisen mittausvuoden perusteella. Määrällisenä tavoitteena oli saada mukaan mahdollisimman paljon vanhempia sekä vertaissuhdeongelmaisten että ongelmatomien lasten perheistä. Tarkempaa jakoa vertailuryhmiin en vielä haastattelupyyntövaiheessa tehnyt.

Haastattelupyynnö lähetettiin perheille keväällä 2003. Haastatteluun suostui 60 vanhempaa, joista haastateltiin 55 (edustivat 38:aa seurantatutkimukseen osallistunutta lasta). Liitteessä 2 on kuvattuna lasten vertaissuhdeongelmien tilanne eri mittausvuosina sekä haastatellut vanhemmat. Haastattelut toteutettiin kesän ja syksyn 2003 aikana. Tärkein haastatteluissa perhekyselystä saamani perheiden ja vanhempien sosioekonomista taustaa sekä asuinympäristöä koskevia tietoja. Pyrkimyksenäni oli saada tutkimukseen mukaan kunkin perheen molemmat huoltajat, mikäli perheessä oli kaksi vanhempaa. Ensisijaisena haastateltavien valintaa ohjaavana kriteerinä olivat kuitenkin lasten vertaissuhteiden laatu ja ongelmat. Ennakkoon en tarkastellut, minkä tyyppinen perherakenne haastatteluun valituilla oli. Tutkimukseen halukkaista jäi haastattelematta muutama henkilö, koska resurssini eivät riittäneet kaikkien haastattelemiseen. Myös aikataulujen yhteensovittamisen vaikeus esti haastattelujen toteutumista.

Laadullisessa tutkimuksessa ei niinkään pyritä tekemään yleistyksiä vaan saamaan syvällisempää ja yksityiskohtaisempaa tietoa sekä ymmärrystä tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä (Hirsjärvi & Hurme 2009). Kvale (1996) esittääkin, että haastattelututkimuksessa aineiston määrän tulee olla sellainen, että se mahdollistaa yleistyksien sekä syvempien tulkintojen teon. Aineiston määrää ohjaa tutkimuksen tarkoitus. Tuomi ja Sarajärvi (2006) korostavat tutkimukseen osallistuvien tiedon merkitystä ja kokemusta tutkittavasta asiasta tutkimusotoksen valinnassa. Aineistoni on Kvalen suosituksia suurempi, mutta se mahdollistaa eri ryhmien analysoinnin tarkasti sekä kvantitatiivisesti että kvalitatiivisesti yksittäisen vanhemman ja koko perheen tasolla, mutta myös ryhmittäin. Lisäksi tutkimustehtävääni ajatellen nimenomaan vanhemmilta saatava tieto on merkityksellistä. Koska tarkoituksena on kuvata yhteneväisten käsitysten ohella myös eriäviä näkemyksiä, aineiston tulee olla suurempi (vrt. Tuomi & Sarajärvi 2006, 92).

4.3.1 Teemahaastatteluun osallistuneet vanhemmat

Haastatteluun osallistuneista vanhemmista (N=55) nuorin oli iältään 23 vuotta ja vanhin 57 vuotta. Suurin osa vanhemmista (37) oli iältään 30 ja 40 ikävuoden välillä. Perheitä tutkimuksessa oli mukana yhteensä 38. Taulukosta 4 ilmenee perherakenteen lisäksi perheiden nettotulot ja perhekoko. Kahden huoltajan perheistä haastattelin sekä isän että äidin, jos he molemmat halusivat osallistua tutkimukseen. Uusperheistä haastatteluun osallistui kumpikin huoltaja vain siinä tapauksessa, että lapsi oli molempien yhteinen. Yksinhuoltajaperheitä oli tutkimukseen osallistuneista perheistä liki kolmannes. Yhden perheen huoltajana toimi isoäiti. Kaikki yksinhuoltajat olivat naisia.

TAULUKKO 4. Haastateltujen perheiden perherakenne, nettotulot ja perheen koko

Perheet ja perherakenne	Perheen käytettävissä olevat kk-tulot	Perhekoko
26 ydinperhettä (joista 5 uusperhettä)	2 perhettä 0- 500 € 5 “ 500-1000 €	6 perhettä: vanhempi/vanhemmat ja 1 lapsi
1 eronnut perhe	10 “ 1001-1499 € 9 “ 1500-2332 €	24 perhettä: vanhempi/vanhemmat ja 2 lasta (biologisia sisaruksia/sisaruspuolia)
11 yksinhuoltajaperhettä (1 muu huoltaja)	4 “ 2333-2999 € 5 “ 3000-3666 € 3 “ ei tietoa	4 perhettä: vanhempi/vanhemmat) ja 3 lasta (biologisia sisaruksia/sisaruspuolia) 1 perhe: vanhempi ja 5 lasta (biologisia sisaruksia /sisaruspuolia)

Äitejä tai naispuolisia huoltajia tutkimuksessa on mukana 37 ja isiä 18. Perheen tulot ovat 18 perheellä 1500 euroa kuukaudessa tai enemmän. Lähes sama määrä (17) perheistä ansaitsee alle 1500 euroa kuukaudessa.

TAULUKKO 5. Haastateltujen vanhempien työllisyystilanne, koulutustaso sekä ammatti

Vanhempien työllisyystilanne (N=55)	Vanhempien koulutustaso (N=55)	Vanhempien ammatti (N=55)
44 kokopäivätyössä	16 ylempi korkeakoulututkinto	3 yrittäjä
1 määräaikaisessa työsuhteessa	12 opistoaste/amk- koulutus	15 ylempi toimihenkilö
1 osa-aikatyössä	18 toisen asteen ammatillinen koulutus	21 alempi toimihenkilö
6 opiskelijaa	8 peruskoulu/lukio	5 työntekijä
2 vanhempainvapaalla	1 ei tietoa	6 opiskelija
2 työttömänä		2 työtön
		3 ei tietoa

Taulukossa 5 kuvaan haastateltujen vanhempien kouluttautuneisuus, työtilanne sekä sosioekonominen luokitus (Ammattiluokitus 1997). Valtaosa tutkimukseen osallistuneista vanhemmista oli kokopäivätyössä pysyvässä työsuhteessa (44), opiskelijoita oli kuusi, työttömänä kaksi ja vanhempainvapaalla kaksi. Osa-aikatyötä teki yksi haastatelluista, ja määräaikaisessa työsuhteessa oli niinkään yksi henkilö. Korkeakoulututkinto oli 16 haastateltavalla, 12 oli opisto- tai ammattikorkeakoulututkinto, ja 18 oli toisen asteen ammatillinen koulutus. Ammatillista koulutusta ei ollut kahdeksalla haastateltavalla. Suurin osa (21) kuului sosioekonomisen luokituksen mukaan alempiin toimihenkilöihin. Ylempiä toimihenkilöitä oli 15, työntekijöitä oli viisi, ja yrittäjinä työskenteli kolme haastateltua. Analyseja varten vanhemmat jaettiin kahteen ryhmään: vertaissuhdeongelmaisten lasten vanhempiin sekä ei-vertaissuhdeongelmia omaavien lasten ryhmään. Ei-vertaissuhdeongelmaisten ryhmään kuului 11 perhettä ja 21 vanhempaa. Vertaissuhdeongelmaisten ryhmään sijoittui 27 perhettä ja 34 vanhempaa.

4.3.2 Haastattelujen kulku

Haastattelun tarkoituksena oli selvittää vanhempien käsityksiä lapsestaan, lapsen kaverisuhteista ja lapsen sosiaalisesta käyttäytymisestä kaveripiirissä. Lisäksi haastattelulla tutkittiin vanhempien käyttämiä kasvatus- ja ohjaustapoja lapsen sosiaalisen kehityksen tukemisessa, vanhempien omia sosiaalisia suhteita, käsityksiä sosiaalisten taitojen merkityksestä sekä näkemyksiä omasta vanhemmuudesta (Liite 3). Haastattelun tukena käytettiin Vanhemmuuden roolikarttaa (2001) muokattuna sekä koostamaani luetteloa sosiaalisista taidoista (Liite 4) (Lummelahti 1995). Haastattelut toteutettiin vanhempien toivomana aikana joko perheen kotona tai yliopistolla (sen mukaan, miten perhe itse halusi suostumuskirjeessään). Jos lapsen molemmat vanhemmat osallistuivat haastatteluun, heidät haastateltiin erikseen sopivassa rauhallisessa tilassa. Haastattelut nauhoitettiin vanhempien luvalla.

Kvale (1996, 3–4) kuvailee haastattelijan roolia kahdella kaivostyöläismetaforalla. Kaivostyöläistyyppinen haastattelija pyrkii etsimään kätkössä olevia objektiivisia tosiasioita tai olennaisia merkityksiä haastateltavien kokemusmaailmasta ja elämästä. Työvälineenä haastattelijalla eli tutkijalla on keskustelu, joka on ihmisten välisen vuorovaikutuksen perusmuoto. Haastattelun tarkoituksena on hankkia kuvauksia ihmisten elämästä suhteessa tutkittavaan ilmiöön (Emt. 5–6.) Hermeneuttisesta näkökulmasta merkityksen tulkitseminen on keskeinen pyrkimys. Tutkimushaastattelu on keskustelua ihmisten elämämaailmasta, joka saatetaan tekstimuotoon tulkintaa varten. Fenomenologisen ajattelutavan mukaan keskeistä on ihmisten elämämaailman tutkiminen ja avoimuus tutkimuksen kohdejoukon kokemuksille. Haastattelu suunnitellaan erityisesti ihmisten oman elämän merkitysten ymmärtämisen tutkimista varten ja kuvaamaan sitä, kuinka ihmiset elämänsä kokevat. (Emt. 38, 46, 105.)

Haastattelija on tutkimusväline. Haastattelun tuloksellisuus riippuu haastattelijan tietotaidosta, herkkyyydestä ja empaattisuudesta. (Kvale 1996, myös Ruusuvuori & Tiittula 2005.) Haastattelutilanteen onnistumiseen vaikuttavia tekijöitä on hyvän kontaktin muodostuminen; haastateltavalle on tärkeitä, että haastattelija osoittaa vilpitöntä kiinnostusta kuuntelemalla aktiivisesti ja olemalla empaattinen haastateltavaa kohtaan. Haastattelun positiivinen ilmapiiri on tärkeä jo senkin vuoksi, että haastattelijan ja haastateltavan välinen suhde on asymmetrinen: haastattelijalla on enemmän valtaa kuin haastateltavallaan, ja hän ohjaa ja hallitsee haastattelutilannetta. (Kvale 1996). Toisaalta haastateltava päättää siitä, minkä verran hän haluaa kertoa tutkijalle ajatuksistaan, käsityksistään ja toiminnastaan tutkimustilanteessa. Tutkimuksessani tämä ilmeni muutaman vanhemman hyvin niukkana puheena, josta ei suuresti aineistoa kertynyt. Tutkija ei voi pakottaa ketään puhumaan. Haastattelun onnistumisessa luottamus on tärkeää. Haastattelijan käyttäytymisellä, eleillä ja ilmeillä sekä muilla ominaisuuksilla on merkitystä vuorovaikutustilanteen muodostumisessa. Haastattelussa tarvitaan sosiaalisia taitoja, jotta vuorovaikutustilanne erilaisten ihmisten kanssa ottaisi sujuakseen. (Hirsjärvi & Hurme 2009.) Haastattelutilanteen sujuvuuteen vaikuttaa huolellinen ennakkosuunnittelu (Kvale 1996). Tässä tutkimuksessa pyrin tasavertaisempaan vuorovaikutussuhteeseen antamalla

haastateltavien päättää haastattelujen toteutuspaikasta. Lisäksi olin esitellään haastattelurungon ja -kysymykset. Kuvailin myös haastateltaville ennen keskustelun aloitusta sen aihepiirin ja millaisia asioita tulen kysymään vanhemmilta. Sovimme myös yhdessä käytettävissä olevasta ajasta. (vrt. Kvale 1996.) Vanhempien oli mahdollista haastattelun jälkeen saada tietoa lapsestaan, esimerkiksi lapsen suoriutumisesta tiettyjä oppimisvalmiuksia mittaavista testeistä, joita lasten kanssa oli tehty tutkimusprojektin aikana.

Haastattelujen kesto vaihteli. Lyhin haastattelu kesti 25 minuuttia ja pisin kaksi tuntia. Keskimäärin haastatteluiden pituus oli noin tunti. Nauhoitin keskustelut vanhempien luulla ja litteroin ne sanasta sanaan merkiten myös pitemmät tauot, naurahdukset ja kirjaten tunnelman haastatteluhetkellä. Keskusteluista kertyi aineistoa kaikkiaan 397 sivua. Kvale (1996) kehottaa miettimään litterointia aineiston käytön kannalta. Katsoin parhaaksi, että kirjoitan ensin haastattelut mahdollisimman tarkasti puhtaaksi, jotta voisin luokitella aineiston myöhemmin teemoihin ja koota niiden alle kaikki niihin kuuluvat kuvaukset ja ilmaisut. Tarkkuus aineiston litteroinnissa puoltaa paikkaansa myös siksi, että lukijan arvioitavana ovat koko ajan analyysimenetelmäni ja niiden luotettavuus tuloksiin nähden. Kvale (1996) toteaa, että psykologisissa analyyseissä mahdollisimman tarkka litterointi on tarpeen. Puolitoista haastattelua katosi eli ei tallentunut nauhalle. Kaikille vanhemmille esitettiin samat teemat ja kysymykset, mutta kysymysten järjestys vaihteli keskustelun etenemisen mukaan. Haastattelun alkuosassa keskityttiin keskustelemaan lapsesta ja hänen kaveripiiristään. Keskustelun edetessä painopiste siirtyi vähitellen vanhempien omaan toimintaan ja käsityksiin omasta vanhemmuudesta. Teemojen järjestys oli tarkkaan harkittu, sillä oletuksena oli, että vanhempien on helpompaa aloittaa keskustelu lapsesta kuin itsestään. Haastattelu voi olla tiedollisesti arvokas paitsi haastattelijalle myös haastateltavalle (Kvale 1996). Muutamat kommentoivat kysymyksiä sanomalla, etteivät ole tulleet ajatelleeksi ennen näitä asioita, taikka kuten yksi isä huomautti: ”Ensiluokan kysymyksiä sulla!”

4.4 Laadullisen aineiston analyysi

Laadullisella tutkimuksella on mahdollista tuoda esiin ihmisten subjektiivisia käsityksiä ja kokemuksia sekä sitä todellisuutta, jossa he elävät (esim. Hirsjärvi & Hurme 2009). Kuitenkin laadullisella tutkimuksella voidaan tarkoittaa monia erityyppisiä laadullisia tutkimuksia (Tuomi & Sarajärvi 2006). Laadullinen tutkimus koostuu lukuisista erilaisista tutkimusperinteistä, lähestymistavoista, aineistonkeruun ja analysoinnin menetelmistä ihmisen ja hänen elämänsä tutkimiseksi, joten se ei ole minkään yhden tieteenalan tutkimusote tai vain yhdenlainen tapa tutkia (Denzin & Lincoln 1998; Eskola & Suoranta 2000). Koska ihminen ja ihmisen käyttäytyminen ja toiminta ovat monimuotoisia ja alati muuttuvia, käsitykset syntyvät sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja tutkittavasta ilmiöstäkin vallitsee lukuisia erilaisia näkemyksiä, jotka vaihtelevat ajan ja kulttuurin mukaan, on nöyrästi todettava, että ehdottomaan totuuteen ja täydellisiin kausaaliselityksiin en tässä tutkimuksessa kykene. Tässä tutkimuksessa ääntä käyttävät haastateltavani, joiden

pariin menemällä olen pyrkinyt tavoittamaan arkielämän todellisuuden ja asiantuntijuiden, jota he käyttävät. Pyrin tuomaan heidän ääntään esiin mahdollisimman kattavasti. Kotikasvatuksen ammattilaisina vanhemmat ovat kontekstinsa parhaat asiantuntijat. Tätä kontekstia vasten pyrin tuomaan esiin heidän käsityksiään ja menettelytapojaan. Fenomenografiseen tutkimukseen tämä tutkimus kietoutuu juuri konteksti- ja todellisuusoletusten kautta. (Huusko & Paloniemi 2006.)

Haasteellista tutkijalle onkin löytää juuri se laadullisen tutkimuksen tekemisen tapa ja metodit, jonka avulla tutkimuksen kohteiden tuottamat tutkittavaa ilmiötä kuvaavat merkitykset, käsitykset ja ajattelutavat saadaan parhaalla mahdollisella tavalla esille. Teema-haastattelun valintaa tutkimusmenetelmäksi voi perustella sillä, että sen kautta tutkittavana olevaan ilmiöön – vanhempien sosiaalisen kasvatuksen käytäntöjä ja käsityksiä lasten sosiaalisesti kompetenssista – liittyvät uskomukset, ajatukset ja tunteet ovat parhaiten tutkittavissa (Hirsjärvi & Hurme 2009). Tutkimustani luonnehtii ihminen ja ihmisen toiminta tutkimuskohteena, hänen ymmärtämisensä ja tulkintansa. Näin ollen tutkimusotteeni paikantuu laadullisen tutkimuksen fenomenologis-hermeneuttisen perinteeseen. Aineisto koostuu haastateltavien kokemuksiin perustuvista käsityksistä ja toimintatavoista, joita analysoidakseni valitsin sisällönanalyysin. Sisällönanalyysi soveltuu fenomenografisesti orientoituneeseen laadulliseen tutkimukseen. (Tuomi & Sarajärvi 2006.)

Ryhtyessään selvittämään tutkittavaa ilmiötä fenomenografinen tutkija tarvitsee tietoa ilmiön luonteesta, sen tiedonmuodostuksesta ja peruskäsitteistä. Teoreettinen perehtyminen tukee ilmiötä koskevien ajatusten ja kysymysten syntymistä ja auttaa erottelamaan tutkimuskohteiden käsitysten ainesosia toisistaan esimerkiksi aineiston keruuvaiheessa. (Ahonen 1994.) Tutkimusprosessia aloittaessaan tutkijan on päätettävä, minkä aseman hän kyseisessä tutkimuksessa teorialle antaa. Vaihtoehtoina on teorialähtöinen, teoriasidonnainen ja aineistolähtöinen tutkimus (Eskola 2001). Teorialähtöisestä tutkimuksesta puhutaan silloin, kun tutkimusaineiston analyysi perustuu jo olemassa olevaan teoriaan, malliin tai jonkun auktoriteetin esittämiin ajatuksiin. Aineiston analyysia ohjaa siis valmis malli ja tarkoituksena on usein tämän mallin tai teorian testaaminen uudessa yhteydessä. Teorialähtöinen analyysitapa on perinteinen luonnontieteellisissä tutkimuksissa käytetty analyysimalli ja sen logiikka perustuu deduktiiviseen päättelyyn. Teoriasidonnaisessa tutkimuksessa ja analyysissa on teoreettisia kytkentöjä, jotka eivät suoraan pohjautu teoriaan, vaan se toimii apuna analyysin etenemisessä. Analyysiyksikköjen valintaa ohjaa aikaisempi tieto. Päättelyn logiikka perustuu abduktiiviselle päättelylle. Tutkijan ajatteluprosessissa vuorottelevat aineistolähtöisyys ja valmiit mallit. (Tuomi & Sarajärvi 2006.) Aineistolähtöisessä analyysitavassa aineistosta pyritään luomaan teoreettinen kokonaisuus induktiivisen päättelyn kautta (Eskola & Suoranta 2005; Tuomi & Sarajärvi 2006).

Tutkimukseni on paikoin hyvinkin kiinteästi sidoksissa erilaisiin aikaisempiin teorioihin ja tutkimustietoon. Aikaisemmat ulkomaiset tutkimukset sekä vanhempia ja perhettä koskevat erilaiset teoriat ja ajattelusuuntaukset toimivat sekä tiedon hankinnan, tutkimusmenetelmän valinnan että aineiston analysoinnin tukena myös tässä tutkimuspro-

sessissa (Ahonen 1994; Tuomi & Sarajärvi 2006). Huolimatta siitä, että teoria on osin tiiviisti mukana prosessissa, pyrin tuomaan haastateltavien käsitykset ilmi aineiston mahdollisimman avoimella ja havainnollisella tulkinnalla sekä huolellisella ja syvällisellä aineistoon perehtymisellä, kuten muun muassa Ahonen (1994) on edellyttänyt. Kyseessä ei ole aiempien teorioiden testaus, vaikka tuloksia tarkastellaankin aiempien tutkimusten ja teorioiden viitekehyksessä (ks. esim. Tuomi & Sarajärvi 2006).

Aloitin aineiston tarkastelun teemahaastattelun runkoon laatimieni aihealueiden ja niihin kuuluvien kysymysten mukaisesti. Kokosin kunkin perheen perustiedot tiivistelmäksi. Tämä alustava analyysi on ensimmäistä aineiston lukemista ja luokittelua, jonka tarkoituksena on jäsentää ja pelkistää havainnot tutkimuksen kiinnostuksenkohteiden (= tutkimuskysymysten) mukaiseen järjestykseen. Analyysiyksikkönä toimi yksittäinen sana, lause, haastattelun osa (Tuomi & Sarajärvi 2006) tai ajatuskokonaisuus (Polit & Hungler 1997). Polit ja Hungler (1997) kehottavat analyysiyksikön määrittämisessä huomioimaan tutkimuskysymykset sekä aineiston laadun. Tarkastelin aineistoa kysymyskohtaisesti, mutta etsin teemoihin liittyvää tietoa myös koko haastattelun alueelta saadakseni mahdollisimman tarkan kuvan haastateltavan esittämistä näkemyksistä tulkintaani varten. Artikkelissaan *Fenomenografia* kvalitatiivisena oppimisen tutkimuksena Ahonen (1994) huomauttaa ilmaisun kontekstuaalisuudesta ja intersubjektivisuudesta. Ilmaisuu liittyy aina kiinteästi sen asia- ja tilanneyhteyteen. He kannustavatkin tutkijaa käsittelemään tutkimuskohteidensa ilmaisuja niin laajoina kokonaisuuksina kuin mahdollista ja välttämään liiallista ositteluja. Tutkijana tehtäväni on välittää vanhempien esiintuomat käsitykset ja toimintatavat mahdollisimman aidosti ja totuudenmukaisesti.

Temaattista tarkastelua varten luokittelin aineiston teemojen mukaisiin osiin, mutta jaotelin haastattelut myös teemojen alla kahteen ryhmään otoksen mukaan. Syvennyin ottamaan selvälle ryhmäkohtaisesti, mitä kunkin ryhmän vanhemmat annettujen teemojen tiimoilta toivat esille. Tallensin kunkin ryhmän ja kunkin teeman omaksi tiedostokseen tekstinkäsittelyjärjestelmään. Jokaisesta haastattelusta merkitsin eri väreillä aihepiiriin liittyviä ilmauksia. Esimerkiksi lasten kaveripiiriä koskevat kohdat muodostivat yhden kokonaisuuden, jossa eri väreillä kuvattiin eri konteksteihin liittyvät kaverimaininnat. Tämä auttoi tutustumaan aineistoon täydellisemmin, ja tuki yhdenmukaisuuksien sekä eroavaisuuksien etsinnässä. Yhtä tärkeää säännönmukaisuuksien ja yhtäläisyyksien löytämisen ohella on poikkeavuuksien ja erityispiirteiden huomioiminen. Aineiston pelkistämällä ei tavoitella keskivertoyksilöiden tai tyyppitapausten löytämistä. Pikemminkin on kyse siitä, että poikkeus vahvistaa säännön (Alasuutari 2001.) Huolellinen aineistoon tutustuminen vahventaa myös tutkijan objektiivisuutta siinä mielessä, että hän voi huomioida merkitysten intersubjektiviivista luonnetta paremmin. Ilmaisun merkitys riippuu aina paitsi ilmaisijasta myös sen tulkitsijasta, jonka ymmärtämisessä on mukana hänen asiantuntemuksensa ja henkilökohtaiset ominaisuutensa. Tämä tutkijan on hyvä tiedostaa, jolloin se ei häiritse tulkintaa vaan auttaa asettautumaan toisen ihmisen lähtökohtiin. (Ahonen 1994.) Laadullisen aineiston analysoinnissa aineistosta löytyy usein monia ennalta-arvaamattomia ja kiinnostavia asioita, joihin tutkijan huomio kiinnittyy. Tarkka aineiston läpikäyminen

ja tutkimuskysymysten kannalta tärkeiden asioiden valinta – ja ennen kaikkea valintapäätöksessä pitäytyminen – rajaa tutkimusta ja pitää aineiston runsaudesta hämmentynyttä tutkijaa tutkimuksen tekemisessä oikeassa suunnassa. (Tuomi & Sarajärvi 2006.)

Irrottauduin vähitellen alkuperäisistä teemoista jättäen ne yläotsikoiksi, analyysirungoksi, ja siirryin etsimään teksteistä haastateltavien tuottamia teemoja. Pyrin toki etsimään ilmaisia, joita saatoin sijoittaa tiettyyn teemaan, mutta halusin olla avoin myös kunkin haastateltavan ilmaisuille pohtien, mistä hän puhuu, kun hän puhuu juuri tästä ja tällä tavalla. Halusin tavoittaa hänen asialle antamansa merkitykset sekä sisällöllisesti että myös piilomerkityksenä (ks. Kyngäs & Vanhanen 1999). Aineiston koodaamisessa alaluokkiin ja teemoihin käytin hyväksi ensimmäisessä koodausvaiheessa deskriptiivistä sekä In Vivo -koodaustapaa (ks. Saldaña 2009, 70–77). Ei ole olemassa yhtä ainutta oikeaa tapaa koodata aineistoa, vaan kuten jokainen tutkimus, myös koodaustapa on yksilöllinen (Patton 2002). Eräiden metodologioiden mielestä aineiston huolellinen lukeminen uudelleen ja uudelleen ja sen jälkeinen koodaaminen sekä tutkijan alitajuntainen kyky havaita olennaiset asiat johdattavat arvoituksen ratkaisuun eli tulkintaan (DeWalt & DeWalt 2002). Toiset taas ovat sitä mieltä, että tutkijan olisi käytettävä ainakin kahta teoreettista lähestymistapaa ja yhtä koodausmenetelmää saavuttaakseen paremman ymmärryksen, syvyyden ja laajuuden tuloksissa ja niiden tulkinnessa (Coffey & Atkinson 1996; Mello 2002). Joissakin analyysimenetelmissä ei koodata lainkaan, kun taas toiset tutkijat sanovat erityyppisten tutkimuksien tarvitsevan erilaisia koodaamistapoja (Saldaña 2009).

Koodaaminen tarkoittaa merkkien liittämistä tutkijan tulkinnan mukaisesti aineiston määritelyihin tekstijaksoihin (ks. Eskola & Suoranta 2005). Koodi on yleensä sana tai lyhyt lause, joka symbolisoi tekstin sisältöä (Saldaña 2009, 3). Koodaamisen jälkeen tutkija voi tarkastella aineistoa joustavasti, esimerkiksi etsiä haluttuja kohtia, ryhmitellä aineistoa uudelleen, ja siten koota lähempää tarkastelua varten kaikki ne kohdat, joissa puhutaan jostain tietystä tutkittavana olevasta aiheesta. Koodaamisen toisessa vaiheessa pyrin muodostamaan ylä- ja pääluokkia temaattisen analyysin toisen tason tulkintaa varten hyödyntämällä Malli -koodauksen ja Teoreettisen koodauksen menetelmiä. (Emt. 152–155, 163–167.) Toisen vaiheen koodausmenetelmät ovat aineiston kehittyneempää uudelleenanalysointia ja tarkempaa asioiden ja ilmiöiden tarkastelua. Tarkoituksena on luoda ensimmäistä koodausvaihetta kattavampi kategorinen, temaattinen, käsitteellinen sekä teoreettinen kokonaisuus tutkittavasta ilmiöstä. (Emt. 149.) Tutkimukseni tuloksia esittelen sekä määrällisesti että laadullisesti taulukoiden ja sitaattien avulla. Sitaattien perässä käytän lapsesta muutettua nimeä sekä id-numeroa. Vanhempia kuvaan tietyn lapsen isänä tai äitinä ja ilmennän myös, kumpaan vanhempiryhmään vastaaja kuuluu: ongelmatomien vai ongelmaisten.

4.5 Tutkimuksen eettinen pohdinta

Tässä alaluvussa tarkastelen tutkimustani tutkimuseettisestä näkökulmasta: millä tavalla siinä on huomioitu tutkimuksen teon eettiset ohjeet ja normistot sekä hyvälle tieteelliselle

käytännölle asetetut vaatimukset. ”Eettisesti hyvälle tutkimukselle voidaan asettaa normatiiviset kriteerit ammattieettisten normistojen muodossa”, toteaa Ari Hirvonen (2006) artikkelissaan. Eettisten normien perusteella voivat sekä tutkija että tutkijayhteisö arvioida tutkimuksen eettisyyttä. Normit viestivät tutkijayhteisöjen arvoista ja arvoperustasta, joita tutkijan edellytetään kunnioittavan. Normeilla taataan myös tutkijan oikeusturva, ja ne selkiyttävät tutkijan oikeuksia ja velvollisuuksia. (Hirvonen 2006.) Tutkija, joka pyrkii humanistiselle ja yhteiskuntatieteelliselle tutkimukselle tunnusomaisesti ymmärtämään, selittämään ja vaikuttamaan tutkimuksellaan, joutuu kohtaamaan eettisiä haasteita. Ymmärtämistä tavoittelevalla tutkijalla pohdintaa vaativat tutkimuksen tulkintaan liittyvät eettiset kysymykset. Kausaaliselityksiä tavoitteleva tutkija joutuu ajattelemaan tutkimustulostensa suhdetta moraalisen vastuun kysymyksiin. Vaikuttamaan pyrkivä tutkija joutuu miettimään käytännöllisten tavoitteidensa moraalista oikeutusta. (Rolin 2006, 121.)

Tutkijan tehtävänä on luotettavan tiedon tuottaminen todellisuudesta, mihin liittyy informaation kriittinen perustelu sekä työn tulosten välittäminen toisille tutkijoille ja yhteiskunnalle. Tutkijalle voidaankin asettaa kahdeksan eettistä vaatimusta: älyllinen kiinnostus, tunnollisuus, rehellisyys, vaaran eliminointi, ihmisarvon kunnioittaminen, sosiaalinen vastuu, ammatinharjoituksen edistäminen ja kollegiaalinen arvostus. (Hirvonen 2006.) Työtäni ohjaa tiedonhalu ja kiinnostus lapsen sosiaaliseen kehitykseen sekä halu selvittää siihen vaikuttavia erilaisia voimia ja taustahahmoja – riski- ja suojatekijöitä. Haluan nostaa näkyviin perheen merkitystä ja perheiden erilaisuutta kasvatustyössä: kaikkia perheitä ei voi mitata saman mittapuun mukaan. Erilaisuus tulisi huomioida paremmin ja laajakatseisemmin esimerkiksi eri ammattikuntien toiminnassa. Sosiaalinen vastuu painottuu muun muassa siinä, miten hyvin saan vanhempien näkemykset työssäni esiin ja kykenen niitä tulkitsemaan. Vastuu koskee vanhempien kannalta niin positiivisten kuin niin sanottujen negatiivistenkin piirteiden esiintuomista. Menestymiseni rehellisyydessä ja tunnollisuudessa on lukijan arvioitava. Nämä kuten kollegiaalinen arvostuskin seuraavat raportointini onnistuneisuudesta.

Ihmistieteissä tutkimuseettiset normit rakentuvat neljälle pääperiaatteelle. Nämä ovat hyötyperiaate, vahingon välttämisen periaate, autonomian ja yksityisyyden kunnioittaminen ja oikeudenmukaisuuden periaate. Normeihin sisältyy myös luottamuksellisuuden periaate sekä tutkijoiden keskinäisiä suhteita ilmentäviä ohjeistuksia. (Kuula 2006a; ks. myös Kuula 2006b; Pelkonen & Louhiala 2002). Kuula (2006b) katsoo, että ihmisen yksityisyyden kunnioittamiseen sisältyvät itsemääräämisoikeuden kunnioittamisen ohella anonyymiteetin sekä tietojen luottamuksellisuuden turvaaminen. Laadulliseen tutkimukseen liittyviä eettisiä seikkoja ovat muun muassa tutkimusluvan saamiseksi annettavan informaation laatu (edut ja haitat), kuinka avoimesti tutkija kertoo tekevänsä tutkimusta, tutkittavien anonyymiteetin säilyttäminen, tutkittavien luottamuksen saaminen ja pitäminen, kuinka tutkija huolehtii siitä, että tutkimus hyödyttää tutkimukseen osallistuvia, kuinka tutkija täyttää velvollisuutensa tutkimuksen rahoittajia ja kollegoita kohtaan ja kuinka taataan tutkijan oikeudet tehdä tutkimusta ja julkaista tulokset. (Naukkari 1996; ks. myös Kuula 2006a.) Naukkari jatkaa toteamalla, että laadullisen

tutkimuksen keskeisiin piirteisiin kuuluvat kontekstisidonnaisuus ja tutkimusasetelmien ainutlaatuisuus. Siten jokainen edellä mainittu asia on ratkaistava tutkimuskohtaisesti. (Naukkari 1996.)

Yksilöllisyyden ja autonomian kunnioittaminen tutkimustyössä näyttäytyy siinä, että tutkittavat useimmiten allekirjoittavat kirjallisen suostumuksen tutkimukseen osallistumisestaan. Kirjallisella suostumuksella pyritään estämään tutkittavien manipulointi tieteen nimissä. Tutkittavat tulee myös perehdyttää tutkimuksen tavoitteisiin. Tutkittavien perehtyneisyydellä tarkoitetaan, että tutkittavalle kerrotaan kaikki oleellinen tieto siitä, mitä tutkimuksen kuluessa tulee tapahtumaan, ja varmistetaan, että tutkittava on saamansa tiedon ymmärtänyt. Tiedon perusteella tutkittava pystyy päättämään osallistumisestaan tutkimukseen. Suostumus tarkoittaa, että tutkittava kykenee tekemään ratiionaalisia arvioita hänelle annettujen tietojen perusteella, ja että tutkittava osallistuu tutkimukseen vapaaehtoisesti. (Kuula 2006.) Vanhemmilta pyydettiin suostumus tutkimukseen osallistumisesta kirjallisena. Tutkimuspyynnössä selvitin, että tutkimusaineisto ja haastattelut tulevat vain minun käyttööni tutkijana. (vrt. Kvale 1996; Kuula 2006a; 2006b, myös Greenstein 2001). Tutkimustulokset kuvaan siten, ettei kenenkään henkilöllisyys paljastu (vrt. Kuula 2006a; 2006b; Greenstein 2001). Kuula (2006b) toteaa, että tunnistettavuuden estämisen tutkimuseettistä painoarvoa on lisännyt viime vuosikymmenen aikana tarkentunut tietosuojalainsäädäntö. Lainauksissa lasten ja vanhempien nimet on muutettu pseudonyymeiksi, jottei lapsia tai vanhempia voida niiden perusteella tunnistaa. Näin säilytetään aineiston koherenssi (vrt. Kuula 2006a). Mikäli vanhempien haastatteluissa on tullut esille, että lapsella on jokin diagnosoitu vamma tai sairaus, olen jättänyt diagnoosin nimen mainitsematta, kuten myös lapsen päiväkotiin tai kouluun liittyvät nimetiedot (vrt. Kuula 2006a). Vältän tuomasta esille sellaisia piirteitä, joiden kautta osallistuneet ovat muiden kuin itsensä tai perheensä tunnistettavissa. Haastattelujen litteroinnit olen kirjoittanut siten, kuin haastateltava on keskustelujen aikana puhunut (vrt. Kvale 1996), mutta raportissa käytetyissä sitaateissa olen muuttanut ilmaisua, mikäli se on ollut tarpeen luottamuksellisuuden säilyttämisen tai negatiivisen leimautumisen tai muun epäedullisen piirteen vuoksi (vrt. Kvale 1996). Haastattelujen analysoinnissa olen pyrkinyt huomioimaan tutkimuskysymysten kannalta keskeiset ilmaisut koko haastattelun laajuudelta, enkä pelkästään yksittäiseen kysymykseen kohdistuneista vastauksista.

Tässä tutkimuksessa on tavoitteena kuvata yleisesti vanhempien toimintaa lasten vertaissuhteiden ohjaamisessa sekä vanhempien käsityksiä lastensa vertaissuhteita, ja esittää näitä koskevia tutkimustuloksia, joten ei ole tarkoituksenmukaista julkistaa haastateltavien tietoja. Myös tietosuojalainsäädäntö pyrkii suojaamaan ihmisten yksityisyyttä (Kuula 2006b.) Perttula (1996) pohtii kuitenkin artikkelissaan kvalitatiivisen tutkimuksen ja etiikan välistä suhdetta. Hän kysyy, onko kvalitatiivisen tutkimuksen tuottamaan tietoon mielekästä liittää neutraaliuden ja anonymisuuden ihanne ja pitääkö tutkimustiedon olla sellaista, jossa tutkija on häivytetty ja josta tutkimukseen osallistujat eivät tunnista itseään. Onko niin, että kvalitatiivinen tutkimus on sitä eettisempää mitä selkeämmin tutkimukseen osallistuvat tunnistavat itsensä tutkimustiedosta ja mitä tyytyväisempiä

tutkittavat ovat siihen, että löytävät itsensä tutkimustuloksista? Tämä ilmentäisi myös luotettavuutta tutkimuksessa. Anonymisoinnista huolimatta haastateltavat voivat tätä raporttia lukiessaan tunnistaa itsensä sitaateista ja kuvauksista, sekä koko tutkimustiedosta, mutta kenellekään muulle heidän tunnistamisensa ei ole mahdollista (vrt. Perttula 1996). Ihmisiä koskevassa tutkimuksessa, erityisesti tutkittaessa kokemuksellista tietoa ja elämää yleensä, on ongelmallista kuvata yksilökohtaisia merkityskokemuksia siten, että haastateltavaa ei voi tunnistaa. Onhan mahdollista, että kaikista edellä mainituista anonyymiteettia turvaavista toimenpiteistä huolimatta tutkittavan itsensä lisäksi hänet tästä raportista löytää joku läheisistä ihmisistä. Tutkittavani ovat voineet kertoa läheisilleen tutkimukseen osallistumisestaan, jolloin he voivat arvata aineisto-otteista, mitkä niistä ovat heidän tuttavansa puhetta. Tunnistetuksi tuleminen riippuu tässä tapauksessa tutkittavasta itsestään ja hänen halukkuudestaan kertoa osallistumisestaan tutkimukseeni. (vrt. Kuula 2006b; Perttula 1996.)

Tutkijan työ on myös vallan käyttöä. Työssään tutkijalla on asiantuntijavaltaa sekä myös tutkijayhteisön hänelle tarjoamaa arvovaltaa. Tutkimuksen kohdistuminen ihmisiin edellyttää tutkijalta hyvän tutkimuskäytännön noudattamista, jossa ensisijaista on tutkittavan ihmisarvon ja itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen. (Pelkonen & Louhiala 2002.) Hyvän tieteellisen käytännön noudattaminen on myös tutkimuksen uskottavuuden perusta (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Tutkijan ja tutkittavan välistä suhdetta sävyttää tutkimuksen suhteen tiedon ja vallan epätasapaino (Pelkonen & Louhiala 2002). Tutkijalla on tietoa ja myös valta päättää, mitä hän tutkittavalle kertoo ja mitä ei, mikä tekee tutkijan eettisesti vastuulliseksi tutkittavista (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Toisaalta tutkittavan itsemääräämisoikeutta on kunnioitettava, ja hän itse määrittää yksityisyytensä rajat ja sen, mitä itsestään haluaa luovuttaa tutkimuskäyttöön (vrt. Kuula 2006b). Tähän tutkimukseen osallistuneiden vanhempien tietämys tutkimuksesta on karttunut sinä aikana, kun heidän lapsensa ovat olleet mukana tutkimusprojektissa. Lisäksi vanhemmilla oli projektin aikana mahdollisuus saada tietoa joistakin lapsensa suoriutumiseen liittyvistä tuloksista ja valmiuksien kehittymisestä. Osallistumishalukkuutta tähän tutkimukseen ilmeni enemmän kuin kykenin ottamaan vastaan. Suuri osallistumishalukkuus kuvaa mielestäni paitsi tutkimusta kohtaan koettua arvostusta myös sitä, että tutkimusaiheeni koettiin mielekkäänä ja minut jatko-opiskelijan roolistani huolimatta luotettavana (ks. Kuula 2006b).

Tutkimustietojen käsittelyssä kaksi keskeistä käsitettä ovat luottamuksellisuus ja anonyymiteetti (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Haastattelujen aikana vanhemmat varsin avoimesti kertoivat lapsensa kaverisuhteista, niitä koskevista huolenaiheistaan ja myös vanhempana olemisen iloista ja varjopuolista. Vaikka tämän tutkimuksen aihepiiri ei olekaan sellainen, että se voitaisiin luokitella lainsäädännön määritelmien mukaisesti arkaluontoisiin aiheisiin, niin haastatteluissa ilmenevät asiat ovat kuitenkin sellaisia, jotka saattavat leimata negatiivisesti haasteltavia henkilöitä (vrt. Kuula 2006a). Tällaisina arkaluonteisina asioina voidaan pitää ongelmallisia vertaissuhteita ja vanhempien esiintuomia vaikeuksia lapsi-vanhempi -vuorovaikutuksessa sekä vanhemmuudessa ylipäätään.

Tutkijalla on vapauden ohella myös vastuunsa. Tutkijan keskeisiin eettisiin dilemmoihin kuuluvat tutkimuksen tiedonhankintaan ja tutkittavien suojaan sekä tutkimustulosten soveltamiseen liittyvät vastuut ja kysymykset. Kvale (1996) kehottaa tutkijoita pohtimaan myös sitä, millaisia seurauksia tutkimukseen osallistuville on tutkimuksesta. Tutkijan vastuu tutkimustuloksista liittyy vastuuseen tieteelle. Vastuu kanssaihmisille tarkoittaa sitä, että tutkija ei voi käyttää tutkijan asemaa tai tutkimustuloksia hyödyntämään omaa asemaansa tai vaikuttamaan kanssaihmissen asemaan. Tutkijan vastuulla on myös tiedon levittäminen hyvinvointia uhkaavista vaaroista, jos hän on saanut tutkimuksessaan tietoa tällaisesta. (Greenstein 2001.) Max Weber (1946) on todennut, että kaikkeen tutkimukseen vaikuttavat tutkijan arvot. Kuitenkin vain tutkijan arvojen kautta tietyt ongelmat ja kysymykset tulevat tutkimuksen piiriin. (Silverman 2006.) Tutkijan eettinen velvollisuus on raportoida tutkimustulokset mahdollisimman rehellisesti ja tarkasti, mutta samaan aikaan suojella tutkittavia. (Kylmä, Pietilä & Vehviläinen-Julkunen 2002.) Laadullisessakin tutkimuksessa on tuotava esiin analyysiprosessin kulku ja kuvattava analyysiprosessi, jonka avulla tutkimustuloksiin on päädytty (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006).

Tutkijan oma aikaisempi työtausta on kasvatusta ja opetusalan ammattilaisuus, ja toisaalta myös tutkijalla itsellään on lapsia. Toisaalta runsas kokemus vanhempien ja muiden ammattilaisten kanssa tehtävästä yhteistyöstä aikaisemmalta työuraltani helpotti haastattelujen tekemistä ja edesauttoi hyvän vuorovaikutussuhteen sekä luottamuksen syntymistä, mikä laadullisessa tutkimuksessa haastattelumenetelmää käytettäessä on olennaisen tärkeää. Haastattelijan keskeisiin tutkimuksen tekotaitoihin kuuluvat hyvät vuorovaikutustaidot, erityisesti aktiivinen kuuntelu. (Ahonen 1994.) Toisaalta aiempi työtausta saattoi myös haitata objektiivisuutta. Tutkijalla on omat käyttöteoriansa ja käsityksensä vanhemmuudesta, jotka saattavat ohjata liikaa tulkitsemaan saatua tietoa tästä näkökulmasta. Myös omat kokemukset vanhemmuudesta voivat vaikuttaa tulkintoihin. Tutkijan objektiivisuuden tulee säilyä näistä piirteistä huolimatta.

Objektiivisuudella tarkoitetaan sitä, että tutkija katsoo tutkimuskohdetta ja -ilmiötä ulkoapäin, puolueettoman sivustakatsojan näkökulmasta (Eskola & Suoranta 2005). Kuitenkin lienee mahdotonta täysin irrottautua itsestään ja sulkea pois omaa ajatteluaan. Tutkijan eettisyyteen kuuluu se, että hän tiedostaa rajoitteensa tutkimusta tehdessään ja pyrkii mahdollisimman suureen objektiivisuuteen sekä estämään näiden tekijöiden liian suuren vaikutuksen. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Pysin olemaan haastattelutilanteissa empaattinen ja eläytyvä, mutta välttelemään omaa asiantuntijuuttani ja nostamaan sen sijaan esiin vanhempien tietämystä ja tiedon arvoa oman lapsensa kasvun ja kehityksen ohjaajina. Vaikka kysymykset olivatkin hyvin valmiita, vanhempien annettiin vastata niihin rauhassa ja heitä kannustettiin kertomaan lisää. Mahdollisiin uusiin näkökulmiin paneuduttiin lisäkysymyksin eikä pitäydtytty tiukasti pelkästään haastattelurungossa ja -kysymyksissä. Haastattelutilanteissa tavoittelin keskustelunomaisempaa tilannetta. Näin menetellen keskusteluista on saatavilla laajempaa ja täsmällisempää informaatiota asetettuihin tutkimustehtäviin nähden (vrt. Kvale 1996).

Tutkimusprosessin eettisiä näkökulmia voidaan kuvata tutkimusaiheen eettisen oikeuden, aineistonkeruumenetelmien sekä analyysin ja raportoinnin kannalta (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Tutkimusaiheen valintaan vaikutti luonnollisesti halu tietää enemmän lasten vertaissuhteiden taustalla vaikuttavista tekijöistä kuten vanhemmuudesta ja kotikasvatuksesta, joihin liittyy tällä hetkellä runsaasti erilaisia näkemyksiä ja mielipiteitä. Tutkimuskirjallisuudessa vanhempia pidetään lapsen sosiaalisen kehityksen keskeisinä vaikuttajatahoina, mutta konkreettisia tutkimuksia vanhempien toimintatavoista on kuitenkin vähän. Analysoinnin eettinen puoli liittyy siihen, että tulokset voidaan raportoida mahdollisimman rehellisesti ja avoimesti huomioiden haastateltavien anonymiteetin suojele. Lisäksi lukijan on mahdollista saada selkeä kuva siitä, miten tulokset on saatu. Eettisenä puutteena tässä tutkimuksessa voidaan pitää sitä, ettei pitkän tähtäimen suunnitelmaa aineiston käytöstä ollut tehtynä tutkimuksen alusta saakka, eikä siitä näin ollen keskusteltu tutkimukseen osallistuvien kanssa, kuten eettistä tutkimusta ja sen kriteereitä koskevassa kirjallisuudessa esitetään (ks. Kuula 2006b).

5 LASTEN KAVERI- JA YSTÄVÄPIIRI VANHEMPIEN NÄKÖKULMASTA

Tutkimukseni ensimmäisenä tehtävänä oli selvittää vanhempien näkemyksiä lastensa sosiaalisesta verkostosta, sosiaalisista taidoista sekä sosiaalisesta käyttäytymisestä kaveripiirissä. Sosiaalisen verkoston analyysi kattaa vanhempien kuvaukset lasten kavereista ja ystäväistä, verkoston laajuudesta, kavereiden iästä ja sukupuolesta, kaveripiirissä vietetystä ajasta sekä kontekstista. Esittelen myös vanhempien arviot sosiaalisten taitojen merkityksestä, lapsensa sosiaalisista taidoista, sosiaaliseen kanssakäymiseen asennoitumisesta sekä käyttäytymisestä kaveripiirissä. Tässä luvussa kuvailen myös vanhempien esille tuomia lasten sosiaaliseen kanssakäymiseen liittyviä huolenaiheita. Sen ohella, että näin sain vertailtavaa tietoa lasten sosiaalisesta verkostosta ja käyttäytymisestä, pystyin myös selvittämään, miten tietoisia vanhemmat ovat lastensa sosiaaliseen kompetenssiin sisältyvien osa-alueiden tasosta. Aiemmissä tutkimuksissa on havaittu vanhempien näkemyksissä eroja muun muassa lapsen parhaan ystävän tunnistamisessa. Kennedyn (1992) tutkimuksessa torjuttujen lasten äidit eivät tienneet lapsen parasta ystävää, eikä heillä ollut riittävän kehittyneitä ohjausstrategioita lasten sosiaalisten taitojen tukemiseksi. Vanhempien konkreettisista kokemuksista ja lapsitietoisuudesta rakentuvat heidän kasvatus- ja ohjauskäytäntönsä, joita tarkastelen seuraavissa luvuissa 6 ja 7.

5.1 Koti ja asuinympäristö vertaissuhteiden kontekstina

Turvallisessa asuinympäristössä lapsella on paremmat mahdollisuudet myönteisiin vertaissuhteisiin. Tutkimusten mukaan lapset solmivat ystävyysuhteet yleensä lähipiirin lapsiin. Lasten kaveripiiri ja verkoston koko ovat suuremmat tiiviimmin asutuilla alueilla, joissa on muun muassa leikkipuistoja. Sen sijaan pitkät välimatkat ja turvattomuus vähentävät kaverikontaktien ja ystävyysuhteiden määrää. (Ladd & Pettit 2002.) Taulukkoon 6 olen koonnut vanhempien kyselyn keskeisen asuinympäristöä ja kaveripiiriä koskevan informaation.

TAULUKKO 6. Vanhempainkyselyssä esiintulleet näkemykset lapsen asuinympäristöstä sekä sosiaalisesta verkostosta (N=156) (f, %)

Lasten asuinympäristö ja kaverit		f	%
Asuinympäristön muutokset (n=154)			
- Asunut yhdessä asunnossa		32	20.8 %
- Asunut kahdessa asunnossa		71	46.1 %
- Asunut kolmessa tai useammassa asunnossa		51	33.1%
Tyytyväisyys asuntoon lapsen kehityksen ja kasvun kannalta (n=156)			
	kyllä	145	92.9 %
	ei	11	7.1 %
Lapsella oma leikkipaikka tai tila (n=155)			
	kyllä	142	91.6 %
	ei	13	8.4 %
Lapsella on asuinympäristössään ikäistään seuraa (n=156)			
	kyllä	131	84 %
	ei	25	16 %
Harrastukset (n=155)			
	kyllä	105	67.7 %
	ei	50	32.3 %
Lapsella on paljon mukavia kavereita (n=154)			
	kyllä	129	83.8 %
	neutraali	12	7.8 %
	ei	13	8.4 %
Lapsi saa tuoda kavereitaan kotiin leikkimään (n=152)			
	kyllä	142	93.4 %
	neutraali	9	5.9 %
	ei	1	0.7 %
Lapsella on hyvä ystävä (n=152)			
	kyllä	128	84.2 %
	neutraali	17	11.2 %
	ei	7	4.6 %

Valtaosa lapsista oli useammassa kuin yhdessä asunnossa tähänastisen elämänsä aikana (79.2 %). Kolmannes lapsista oli asunut vähintään kolmessa eri asunnossa (33.1 %). Muutto vaikuttaa aina lapsen vertaissuhteisiin ja sosiaaliseen kanssakäymiseen: lapsen on löydettävä uusia kavereita ja tutustuttava uusiin lapsiin. Yhteydenpito aiempaan kaveripiiriin riippuu vanhempien mahdollisuuksista auttaa lasta yhteydenpidossa sekä muista muutoksista (esimerkiksi päiväkotia ja koulu). Vanhemmat olivat enimmäkseen tyytyväisiä nykyiseen asuntoon (92.9 %). Lapsilla oli oma huone tai oma paikka, jossa saattoi leikkiä (91.6 %). Valtaosalla lapsista oli myös harrastus (67.7 %). Ongelmaisten

ja ongelmattomien lasten välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa kodin vaihdosten määrässä ($\chi^2(2)=2.11, p>0.0345$).

Kaikkien haastateltujen näkemyksissä asuinympäristön ominaisuudet olivat merkityksellisiä lapsen vertaissuhteiden syntymisessä ja ylläpitämisessä. Vanhempien kuvauksissa pitkäaikainen asuminen samalla alueella oli edistänyt lasten sosiaalisia suhteita: lapset puuhasivat tutuksi tullessa naapuruston kaverijoukossa, jossa suhteet olivat pysyviä ja syntyneet jo varhaislapsuudessa. Pitkäaikaisen asumisen myötä myös lasten vanhemmat ovat oppineet tuntemaan toisensa. ”*On, ollaan asutta tällä alueella koko hänen lapsuutensa niin neljä tyttöä on säännöllisesti tässä, ja vieressä poikia---* On, ollaan yökyläs ja mökeil. Kesää lukuun ottamatta on päivittäin tekemisissä” (Jaanan äiti 42, ei ongelmia). Asuinympäristön merkitys tuli esille myös niiden vanhempien puheissa, jotka olivat juuri muuttaneet uuteen asuinpaikkaan. Muuton seurauksena lapsi joutui muodostamaan uuden kaveripiirin, mutta muutto ei välttämättä ollut negatiivinen vaikutuksiltaan vaan lisäsi sosiaalisten suhteiden solmimisen mahdollisuuksia. ”*NYT [korostus MN] hänellä on kaverei ku me ollaan muutettu V---*, tos kerrostalos ei ollu pienii poikii, ett sit oli vaan serkut P--- ja J---. Nyt on niitä naapurin poikii, siin asuu hirmusesti pikkupoikii” (Tommin mummi 138, ongelmia). Kotipiirin läheisyydestä puuttuvat mahdollisuudet pakottivat etsimään kavereita muualta, mutta välimatkat haittasivat yhdessäoloa ja edellyttivät vanhemmilta muun muassa kuljetusapua. Asuinympäristön vaarallisuus tai koettu syrjintä rajoittivat lapsen sosiaalisia suhteita, kuten Riinan äiti tässä tuo esille. ”*Suomalaislapset eivät juttelemaan koska olemme mustalaisia. Kaupassa on törmätty ennakkoluulohin jotka on sanottu suoraan.*” (Riinan äiti 148, ongelmia).

5.2 Kaverit ja ystävät ovat samanikäisiä koti-, päiväkoti- tai koulukavereita

Lapsen elämänpiiriin kuuluvat kodin ja asuinympäristön ohella päiväkoti tai koulu, iltapäiväkerhot sekä harrastukset. Laajimmillaan kaveri- ja ystäväpiiri määrittyi suvun ja perhetuttavien lapsiin sekä sisaruksiin. Perhekyselyssä enemmistö vanhemmista ajatteli lapsella olevan asuinympäristössä ikäistään seuraa ja mukavia kavereita (83.8 %), joiden vanhemmat sallivat vieraila lapsensa luona (93.4 %). Suurin osa vanhemmista oli myös sitä mieltä, että lapsella oli hyvä ystävä (84.2 %), joskin pieni osa vastaajista ei ollut siitä aivan varma (neutraalit vastaukset 11.2 %). (ks. Taulukko 5.) Haastatteluaineistossa ylivoimaisesti eniten lasten kaveripiiriksi määriteltiin päiväkoti-/koulukaverit (87.3 %) sekä kotipiirin lähellä asuvat lapset (71 %). Sisarukset, sukulaislapset sekä tuttavapiirin lapset olivat vanhempien käsityksissä selvästi pienempi ryhmä (40 %). Osa vanhemmista ilmoitti lapsella olevan kavereita harrastusten parissa (21.8 %), iltapäiväkerhossa (7.3 %) tai muualla vapaa-ajan ympäristössä. Lapsen varhaisemmista ympäristöistä, kuten päiväkodista, oli jäänyt pysyviä kavereisuhteita (18.2 %). Kukaan vanhemmista ei tuonut esiin, että lapsella ei olisi ollut kavereita lainkaan.

Tutkimuksissa on todettu lasten ystävyysuhteiden olevan hyvin pysyviä ja pitkäkestoisia (Howes 1988; Howes & Phillipsen 1992; Ladd 2003), ja ne syntyvät usein jo päiväkodissa (Howes 1988). Koulu ja päiväkotitoiminta ilmenivät tässäkin tutkimuksessa vanhempien näkemyksissä lasten vertaissuhteiden kannalta merkityksellisinä yhteisinä. Päiväkodissa lapsille oli muodostunut vakaita ja vielä kouluvaiheessakin tärkeitä ystävyys- ja kaverisuhteita, joita vanhemmat halusivat vaalia. Osa vanhemmista tunnisti lapsensa eri tavalla merkitykselliset suhteet ja arvostivat niitä.

Isä: ”Kyllä hänellä on kavereita aika paljonkin... tietysti meillä on siinä pihapiirissä ja siinä niinku lähitaloisilla taval lapsia että siinä ois kavereita... ne on kaikki hiukan kauempana, mut kyllä ne pääsääntöisesti on koulukavereita ja sitä hänellä on jäänyt muutamia sellaisia hyviä päiväkotikavereita minkä kans vielä pidetään yhteyttä. Tyttöillä varsinkin tuntuu olevan niitä jotka on ns. ykköskavereita.”

Äiti: ”On. On. Hänellä on aina yleensä yksi hyvä kaveri. Koulusta yksi, entinen tarhakaveri yks, ja entisestä asuinpaikasta yks.” (Jannan äiti ja isä 49, ei ongelmia).

Koulun aloittaminen merkitsi kaveripiirin voimakasta laajenemista, joka saattoi jopa ylittää vanhemmat, kuten Jaakon äidin. ”On, niit on niinku nii paljon että, yli kymmenen reippaasti ja niitä tulee lisää. Se oli ihan kauheeta se koulun alku ku se kaveripiiri yhtäkkiä räjähti ja mä ettisin sitä tuolta ku se oli aina ties missä jonkun tykönä ja jonkun pihalla---” (Jaakon äiti 55, ongelmia). Koulu myös oli joidenkin lasten lähes ainoa kaverisuhteiden konteksti, sillä lapselta puuttui vakituisia kavereita kotiympäristöstä, kuten Aimon isä ja äiti kuvaavat. ”Isä: Koulukavereita on, mut oikeastaan ei ole sillä tavalla koulun jälkeisiä kavereita kuin isovelji ja no sitte on vähän alle vuoden ikäinen velipuoli, se on vauva, ettei niin sillä tavalla oo kaveria ja siltä on yks Aimoa vuotta vanhempi tyttö ja serkut. Eniten tapaa veljeä, velipuolta ja tota kahdeksan vuotiasta. tyttöä. Kyllä hän puhuu koulukavereista.” Äiti: ”Veli hänen kaverinsa. Koulussa on kavereita. Ei pihalla, kun ei ole ketään. Ne on poikia, samanikäisiä. Ei paljon kavereita, vähän.” (Aimon äiti ja isä 174, ongelmia). Aimon vanhemmat asuivat erillään. Siitä syystä lapsella oli kaksi kotiympäristöä, joissa suhteet muihin lapsiin jäivät kuitenkin rajoittuneiksi. Aimo oli erityiskoulussa, jonne opilaat tuotiin eri puolilta kaupunkia. Näin koulukavereidenkin luokse oli vaikea päästä. Joidenkin lasten mahdollisuudet sosiaalisesti ja emotionaalisesti tyydyttävien suhteiden solmimiseen ovat erittäin rajalliset, mikäli asuinympäristö ja koulu sijaitsevat kaukana toisistaan. Kouluvalinnat vaikuttavat lapsen mahdollisuuksiin tavata kavereita kouluajan ulkopuolella. Perheen asumisjärjestelyt edellyttävät vanhemmilta erityistä paneutumista lapsen sosiaalisuuden tukemiseen vaihtuvissa ympäristöissä. Lisäksi lapsen erityisen tuen tarve asettaa haasteita kasvatukselle ja ohjaukselle, sillä erityistä tukea tarvitsevien lasten sosiaalinen kompetenssi on usein heikompi kuin muilla lapsilla (ks. esim. Guralnick, Connor, Hammond, Gottman & Kinnish 1996).

Vanhempien käsityksissä tuotiin esiin myös tuttavapiirin lasten, sisarusten sekä sukulaislasten merkitys kavereina. Tässä ei ollut eroja vanhempiryhmien välillä, vaan kum-

massakin ryhmässä sisarukset ja sukulaislapset mainittiin kavereiksi. ”---*Sit sukulaispiirissä löytyy muutamia, sukulaisten lapsia---*” (Jannan isä 49). Suhteet kauempanakin asuviin serkkuihin olivat vanhempien käsityksissä merkityksellisiä kontakteja, vaikka niissä saattoi olla haitallisiakin piirteitä: ”*Serkku on paras kaveri, mut näkevät vähemmän. Serkkutyttö myös joka vuoden vanhempi. Heillä riitaa on helposti*”. (Simon äiti 168). Hyvin vahvasti perhetuttavien ja ystävien lapset luettiin mukaan mietittäessä lapsen vertaissuhteita, kuten seuraavassa Martin isä toteaa: ”*Kyllä hänellä täällä koulukavereita lähinnä, ja nyt ilmaantunu lähiympäristön kaverikin ja sit muutamia tuttaviemme lapsia, jotka hyviä ystäviä---*” (Martin isä 75, ei ongelmia). Vanhempien ystäväpiiri ja perhetuttavat ovat monella tapaa tärkeitä tahoja paitsi vanhempien psykososiaalisen hyvinvoinnin myös lapsen sosiaalisen kehityksen kannalta. Perheen ystävä- ja tuttava- piiri tukee vanhemmuutta ja sitä kautta lasten vertaissuhteita ja sosiaalisia valmiuksia. (Grimes ym. 2004.)

Sisarussuhteilla sekä vertais- ja ystävyysuhteilla on sekä yhteisiä että eriäviä piirteitä, ja niiden kehitykselliset ja sosiaaliset tavoitteet ovat erilaisia (Dunn 2006). Lapsen erilaisilla sosiaalisilla suhteilla on siten erilainen ja itsenäinen merkityksensä, ja osuutensa lapsen sosiaalisessa kehityksessä (Volling ym. 1997). Martin isä pohtikin, voiko sisarusta luokit- taa kaveriksi. Muutama muukin vanhempi toi esille sisarukset tärkeinä kavereina, kuten Marin äiti. ”*Mut sit täytyy sanoa, että vuotta nuorempi sisko on merkittävässä asemassa hänen elämässään.*” (Marin äiti 102, ongelmia). Lapsi viihtyi veljensä tai sisarensa kanssa yhteisissä leikeissä, varsinkin jos lasten ikäero ei ollut suuri. Edellä mainitulle Aimolle veli ja muut sisarukset olivat lähes ainoat kaverit koulun ulkopuolella. Sisaruksilla oli yhteisiä kavereita, tai lapsi saattoi leikkiä ja toimia sisarusten kavereitten kanssa, mikä vanhempien mielestä kuvasi lapsen laajoja leikki- ja toimintamahdollisuuksia.

5.2.1 Kaveripiirin ikä ja sukupuoli

Lasten kaveriverkostoa koskeva tutkimus on tuloksiltaan ristiriitaista, koska sukupuoli on jäänyt usein huomiotta vertaissuhdetutkimuksessa. Joidenkin tutkimusten mukaan kuitenkin jo kolmen vuoden iästä alkaen lapset suosivat oman sukupuolensa edustajia kavereinaan (Serbin, Moller, Gulko, Powlishta & Colbourne 1994). Underwood (2004) toteaa, että valtaosin lasten ystävät ovat samaa sukupuolta kuin lapsi itse. Vanhempien käsityksissä lapsen kaveripiiri muotoutui lapsen sukupuolen mukaan: tytöt olivat tyttö- porukoissa (32.7 %) ja pojat poikaporukoissa (36.4 %). Silti lähes sama määrä vanhempia ilmoitti lapsensa kaveripiiriin kuuluvan niin tyttöjä kuin poikia (29.1 %). Isoissa ryhmis- sä toimittaessa lapset leikkivät sukupuolesta riippumatta yhdessä, mutta lähipiiri muo- dostui samaa sukupuolta olevista. Vain kahdella työllä paras ystävä oli poika, mutta hän oli ystävänsä ylitse muiden: ”*On, hänellä on pihapiirissä nyt vuoden ollu kaks semmosta poikaa joista toinen on hänelle erittäin rakas, niin että kaikki tytöt saattaa jäädä---* Naa- purin poika vuoden vanhempi, hän ei halua lähteä minnekään ku halua olla tän pojan kans, myös pojan veli on kaveri---” (Millan äiti ja isä 146, ongelmia). Vanhempien näke- myksissä ilmeni lapsen kehitykseen kuuluvana ajatuksena se, että lasten piirissä poikien

leikkiminen tyttöjen kanssa – ja päinvastoin – tuossa iässä ei ollut kovin suotavaa lasten itsensä mielestä.

Vanhempien käsityksissä lapsen kaveri- ja ystäväpiiri koostui valtaosin ensisijaisesti samanikäisistä lapsista (63.6 %). Kolmannes vanhemmista ilmoitti lapsen verkoston koostuvan monenikäisistä lapsista (25.5 %).

Äiti: ”On. Hänellä ei oo silleen oikein hyvää kaveria joka olis bestis silleen vaan hänellä on paljon kavereita. Aina kun tulee joku niin on sen kans kaveri. Ehkä kymmenen, samanikäisiä ja osa vanhempia, osa nuorempia. Pääasias tyttöjä, serkuissa poikia. Suurin osa on koulukavereita---”. Isä: ”Kyyyllä vaikuttaa vaik hän koittaa välillä olla pomo. Ett se niinku välil onki... ja tietty hänt harmittaa välil jos hän tekee jottai ja sit muut ei niinku sillee arvosta tai huomioi ja tietty se täs iäs onki aika vaikeeta...tyttöjä pääasiassa, kolme luokkakaveria ja kaksi nuorempaa. Ja sit on vanhempiikin.” (Millan äiti ja isä 146, ongelmia).

Vanhempien arvion mukaan kaikilla lapsilla oli kavereita, mutta vanhempien käsityksissä lasten kaveri- ja ystävyys-suhteista oli myös eroavaisuuksia. Ensinnäkin, vertaissuhde-ongelmaisten lasten vanhempien käsitykset lapsen kaveripiiristä saattoivat olla epämääräisiä ja rajoittua siihen tietoon, että lapsi vietti aikaa pihan lasten tai luokkatovereiden kanssa. ”On kavereita, paljon, joka puolella kotiympäristössä, koulukavereita lähinnä ja muitakin iältään seittemästä kymmeneen vuotta, ehkä nuorempiakin. Poikia enimmäkseen.” MN: Onko joku erityisen läheinen ystävä? Isä: ”En osaa sanoa, hän on niin siellä sun täällä, mun on vaikea sanoa mitään.” (Antin isä 165, ongelmia). Isän näkemyksissä lasten kaveripiiri on oma maailmansa, johon vanhemmilla ei ole kosketusta. Etäisyys saattaa johtaa siihen, ettei vanhempi tunnista lapsen mahdollisia kaverisuhteissa ilmeneviä ongelmia tai hankaluuksia. Otaksuttavasti epätietoisuus lasten vertaissuhteista haittaa myös vanhempien tiedonsaantia lasten aktiviteeteista ja kavereista ja siten vaikuttaa vanhempien ohjaus- ja kasvatustapoihin. Lapsi saattoi viettää kaveripiirissä koko koulunjälkeisen aikansa, jolloin koti vaikutti vain huoltopisteeltä. ”No hän on heti koulun jälkeen kavereitten kans, käy välillä syömässä ja lähtee taas. Jos se pääsee yhdeltä koulusta niin hän tulee klo kahdeksan maissa sisälle ja käy kääntymässä siin välillä.” (Jaakon äiti 55, ongelmia.) Toisekseen vanhempien puheesta kuului huoli lapsen kaverien puuttumisesta, kuten tässä Eeron isä kuvaa: ”Jonkun verran hän leikki tuossa naapurin lasten kanssa, kaks vuotta Eeroa nuorempi, ei oikein ole. Koulun myötä on tullut kaveri, J---. Käyvät toisissaan. --- Sit on ollut pari vuotta vanhempia kavereita palloa potkimassa kentällä. Ei päivittäin ole kavereitten kanssa---.” MN: Onko joku erityisen läheinen ystävä?

”Ehkä J--- koulusta”. (Eeron isä 20, ongelmia). Riinan äidin näkemyksessä tulee esiin kotiympäristöstä puuttuvat kaverit ja itsekseen olemisen. Myös läheinen ystävä puuttui.

”Ei ole kotipihalla. Koulussa sanoo N--- ja N--- ett ne joskus leikkii hänen kans. Riina liikkuu suvun isompien tyttöjen kanssa nyt kesällä, kuuntelevat, kävelevät ja pelaavat nettipelejä, ne on kakstoista-kolmetoista vuotiaita. Riina viihtyy tosi paljon aikuisten seurassa. Koulussa tytöt ovat samalla luokalla. Iltapäivisin on koulun jälkeen kotona itsekseen.” (Riinan äiti 148, ongelmia).

5.2.2 Kaveripiirin laajuus ja kaveripiirissä vietetty aika

Vertaissuhdeongelmaisten vanhempien näkemysten mukaan lasten kaveripiiri oli laajimmillaan korkeintaan kymmenen lasta. Lisäksi vanhempien näkemysten perusteella lapsen ystävyysuhteet olivat vaihtelevia, ystävät puuttuivat kokonaan tai vanhemmalla ei ollut tarkempaa tietoa lapsen ystäväistä. Ei-ongelmaisten lasten vanhempien mielestä heidän lastensa kaveripiiri oli laajuudeltaan vähintään kymmenen lasta, useilla jopa enemmän. Vertaissuhteissa erottuivat lapsen ystävät kavereista ja muista lapsista, joiden kanssa lapset saattoivat oleskella.

MN: Onko lapselle kavereita? Minkä verran? Minkä ikäisiä ja mistä ympäristöstä?

Äiti: *”On, alle kymmenen, tyttöjä ja yks poika joka on paras kaveri. Samanikäisiä kavereita, mutta on eri kaverit koulussa ja kotona.”*

Isä: *”Kyllä hänellä on kavereita, osittain koulu- ja kotipiikan kaverit samoja. Samanikäisiä, Saana tykkää vauvoista ja haluaa haalia heitä kaverikseen. Kaverin määrätelmästä riippuen noin kymmenen kaveria.”*

MN: Onko joku erityisen läheinen ystävä?

Äiti: *”On, paras ystävä on.”*

Isä: *”Matti on paras ystävä lapsuudesta asti, ja ulottuu sen ylikin. Tappelevat kyllä myös.”* (Saanan äiti ja isä 77, ei ongelmia).

Lasten kavereiden kanssa viettämän ajan määrä vaihteli vanhempien käsityksissä (Taulukko 7).

TAULUKKO 7. Haastateltujen vanhempien arviot lapsen käyttämästä ajasta kaveripiirissä (f, %)

Kaverien kanssa vietetty aika	Vertaissuhdeongelmaisten lasten vanhemmat (n=33)		Ei-vertaissuhdeongelmaisten lasten vanhemmat (n=19)		Kaikki vanhemmat (N= 52)	
	f	%	f	%	f	%
Ei päivittäin	7	21.2	1	5.3	8	15.4
Päivittäin	11	33.3	5	26.3	16	30.8
1-3h päivässä	12	36.4	11	57.9	23	44.2
Yli 3h päivässä	3	9.1	2	10.5	5	9.6

Valtaosa kummankin ryhmän lapsista kulutti päivittäin tunnista kolmeen tuntiin kavereitten kanssa (44.2 %). Molemmissa ryhmässä tämä oli yleisin kaveripiirissä vietetty aika, mutta ei-ongelmaisten lasten vanhempien arvioista yli puolet asettui tälle alueelle (57.9 %), kun näin arvioi ongelmaisten lasten vanhemmista reilu kolmasosa (36.4 %).

Kolmannes kaikista lapsista tapasi kavereita päivittäin (30.8 %). Kummankin ryhmän arvioista noin kolmannes sijoittui tähän (33.3 %, 26.3 %). Pieni vähemmistö lapsista vietti kaveripiirissä yli kolme tuntia päivässä (9.6 %). Näitä lapsia arvioitiin olevan kummasakin ryhmässä samassa määrin (9.1 %, 10.5 %). Neljännes vertaissuhdeongelmaisten lasten vanhemmista arvioi, ettei lapsi ole päivittäin lainkaan kavereiensa kanssa (21.2 %), kun ei-ongelmaisten lasten vanhemmista näin arvioi vain yksi (5.3 %). Kaikkiaan 15.4 prosenttia vanhemmista oli sitä mieltä, että lapsi tapasi harvemmin kuin päivittäin kavereitaan. Harrastukset rajoittivat ja säätelivät koulun ohella sosiaalista kanssakäymistä erityisesti ei-ongelmaisten lasten vanhempien näkemyksissä. ”Harrastusten takin mini-maalaisesti, mutta hyvä ystävä harrastaa myös paljon. Niin heillä on viikonloput tai mennään suoraan koulusta ja tehdään läksyjä yhdessä.” (Janaan äiti 42, ei ongelmia). Lapset viettivät kaveripiirissä hieman enemmän aikaa kuin aiemmisista tutkimuksissa on todettu (vrt. Hart ym. 1998a).

5.2.3 Ystävät ja kaverit ovat erikseen

Haastateltujen vanhempien puheessa lapsen kaverit ja ystävät erottuivat toisistaan. Vanhemmat tiedostivat lapsen kaveripiirissä tietyllä/tietyillä lapsilla olevan erityisen aseman lapsensa elämässä. Jonkun lapsen tärkeys ilmeni vanhemmille esimerkiksi siinä, että lapsella oli tarkka järjestys, ketä pyydetään leikkimään, kuten Jannan vanhemmat tässä kuvaavat:

Isä: ”On, kyllä ett siel on ihan selvä tämmönen ykkönen ja sit viel jaottuu useampi kakkonen. Ett on tarkka soittojärjestys miten lähdetään soittamaan jollei ykköskaveria saa kiinni.” Äiti: ”On, hänellä on aina ollut niinku se yksi tosi tärkeä ja nyt tietty hänelle tuli tarhassa tosi tärkeä ystävä ja koulussa myös tärkeä ystävä. Ne on molemmat hänen tosi tärkeitä ystäviä ja monta kertaa hän yrittää sitä luokitaa ku se kysyy se hänen koulukaveri ett tykkääksä enemmän siitä kun musta. Mut mä oon sitä sanonu ett se on sun tarha-aikainen hyvä kaveri ja hän on sun kouluaikainen hyvä kaveri ett ne on niinku tasavertaisia kavereita mut hänell on aina oltava se semmonen niinku yksi yli muiden.” (Janaan äiti ja isä 49, ei ongelmia).

Ystävyys ja kavereus pohjautuivat vanhempien näkemyksissä osin pitkään yhteiseen elämänhistoriaan: lapset olivat tunteneet toisensa jo varhaislapsuudesta lähtien. Ystävyys-suhteita vanhemmat pitivät suurimmaksi osaksi hyvin vakiintuneina. Suhteet perustuivat yhteisiin kiinnostuksen kohteisiin, harrastuksiin ja yhteisöihin, joissa lapset viettivät aikaa. Vanhemmat nimesivät lapsen ystäväksi sen, jonka kanssa lapsi vietti eniten aikaa tai josta lapsi puhui eniten. Ystävät myös vierailivat lasten kotona yökylässä tai mökillä lomailemassa. Yli puolet vanhemmista ajatteli, että lapsella oli tällainen muita lapsia merkittävämpi ystävä (33 %, 60 %). Osalla lapsista oli useampi pieni ryhmä, jossa lapsi toimi. Isä: ”Mää en tiedä silleen oikeen sanoa, ku täsä näit pyörii silleen, ku on periaatteessa kolme eri ryhmää periaatteessa, eri kavereita asuu täs lähellä, nyt hän on leikkiny J---n ja

J--n kans enimmäkseen, K--- ja H--- on tullu...” (Tyttin isä 162, ei ongelmia). Osa vanhemmista oli kuitenkin epävarma siitä, oliko kyse ystävydestä vai vain hyvästä kaveruudesta ja siitä, että oli joku, jonka kanssa leikkiä ja pelata.

”Mun mielestä kaks vähän parempaa, V--- ja J--- tässä, jostain syystä ku jalkapallo alko niin ehkä J---n merkitys pienentyny huomattavasti, J--- oli tää aikasempi kaveri. Nyt ystävyystynyt on vuotta vanhemman J---n kans. Mut se on ehkä se ett on yhteiset pelit ja yhteinen tarve kuluttaa aikaa ett se ehkä se mikä pitää yhdessä, en tiedä ovatko oikeasti ystäviä.” (Laurin isä 74, ongelmia).

Ryhmässä ei-hyväksytyillä ja sosiaaliselta kompetenssiltaan heikommin kehittyneillä lapsilla kaveripiiri oli kuitenkin pienempi. Tämä havainto on samansuuntainen kuin aiemmissa tutkimuksissa on tullut ilmi (Bukowski ym. 1996a). Kuitenkaan kaikki vertaissuhdeongelmaiset lapset eivät ole vailla kavereita tai ystäviä (ks. mm. Parker & Asher 1993; Parker & Herrera 1996; Dishion ym. 1995; Sebanc 2003). Kaikilla lapsilla oli vanhempien arviointien mukaan vähintään jonkinlainen kontakti toisiin lapsiin. Lähes puolet vertaissuhdeongelmaisten lasten vanhemmista kuitenkin ilmoitti, että läheinen ystävyssuhde puuttui, ystävä vaihteli tai vanhemmat eivät tienneet, oliko lapsella ystävää. Vanhempien mielestä ystävää ei ollut löytynyt tai ystävä oli saattanut ikään kuin kadota, eikä vanhemmilla ollut tietoa katoamisen syistä. *”---ystävät vaihtelee, mut nyt se on yhden pojan kans enemmän. Mut viime keväänä oli toinen poika jonka kanssa se oli ja nyt sitä ei ole näkynyt ollenkaan.”* (Jaakon äiti 55, ongelmia). Lapsilla, joilla tämäntyyppisiä ongelmia ei ollut, ystävyys-suhteet olivat vakiintuneempia. Ystävyys-suhteiden laatu voi lapsen kannalta olla negatiivinen, jos se ei tue lapsen kehitystä tai tuota sellaista mielihyvää ja läheisyyden tunnetta kuin aidot tasavertaiset ystävyys-suhteet (Hartup 1996, Bukowski ym. 1996a). Lapsi joutuu hakeutumaan esimerkiksi aikuisempaan seuraan kuten Riina, sen sijaan, että saisi aidompia ystäviä ikätovereistaan ja kokisi itsensä hyväksytyksi heidän parissaan.

Haastatteluaineistossa vertaissuhteiden kuvauksissa vanhempiyhmien välillä oli eroa siinä, millä tavoin vanhemmat lastensa suhteista puhuivat. Ongelmia omaavien lasten vanhemmat kuvasivat lapsen kaveri- ja ystäväsuhteita ongelmallisempina. Vertaissuhteisiin liittyi monesti konflikteja ja vaikeuksia, kuten seuraavassa Marin äiti kuvaa: *”--- hänellä on semmonen ajoittain kolmiodraamakaveruussuhde--- Ja sit on tää tulehtuneisuus on myös mikä vaikuttaa porukas ett tuota kolmisin oleminen ei jostain syystä käy.”* (Marin äiti 102, ongelmia). Paitsi keskinäiset sosiaalisen kanssakäymisen vaikeudet myös lapsen syrjäänvetäytyvyys tuotti ongelmia vertaissuhteisiin. Vanhemmat olivat pyrkinet harastusten kautta vähentämään lapsen arkuutta ja rohkaisemaan kaveripiiriin hakeutumista:

Isä:”Samanikäisiä poikia täsä pihalla. Ja sit näitä lähinnä mun tuttuja kellon samanikäisiä lapsia. On samanikäisiä, jos tulee jotain uutta niin se on aina nuorempi. Poikia, ei tyttöjä. Ei niin hirveästi oo kavereita, on arka tutustumaan uusiin, eikä koskaan tuu varmaan paljon olemaankaan. --- Siinä on semmonenkin

pointti ett enemmän nää pojat tulee hakemaan häntä kuin hän taas hakee toisii. ---” koitettiin niitä harrastushommia ettii aikanaan ja siitä ei tullu kertakaikkiaan mitää, niin aattelin ett ehkä on parempi olla painostamatta häntä mihinkään. Se ei johda kuin huonompaan suuntaan---” (Mikon isä 87, ongelmia).

Lapsen vaikeudet kaveripiiriin hakeutumisessa, persoona sekä tietynlaiset luonteenpiirteet vaativat vanhemmilta taitavaa ohjausta, vankkaa lapsituntemusta, mukanaoloa sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa sekä runsaasti taitoja ja empatiakykyjä lapsen sosiaalisesti kasvattamisessa. Lapsi saattoi muun ohella valikoida kaverinsa tarkasti, kuten Simo äitinsä mukaan tekee: *”---Valikoi kaverit tarkkaan, hän on mieluummin yksin kuin seurassa josta ei välitä. Kaverit on samanikäisiä. Nuorempia ei oikein hyväksy--- ei tykkää olla pihalla. Kesällä asutaan muualla, joten eri kaverit mökillä. Mut Simo jää odottamaan ett häntä haetaan, ei itse lähde.”* (Simon äiti 168, ongelmia.) Vanhempien käsityksissä tuli esiin myös, että osa lapsista halusi oleilla välillä itsekseen ja puuhata omia touhujiaan, vaikka kavereita olisikin ollut tarjolla. Vanhempia huolestuttikin se, jäikö lapsi liikaa omiin oloihinsa. Isä: *”On mut liian vähän. Riippuu ollaanko kotona vai muualla, alta kymmenen kuitenkin. Leena on ehkä pikkasen semmonen ett viihtyy omis oloissaan. Se voi olla... neljä viis tuntii touhuta barbien kans omassa huoneessaan. Sieltä kuuluu melkonen pulina ja torppa on sen jälkeen sen näköinen ett...ei se välttämättä vaik kaverit tulis hakemaan ulos, niin ei se lähde.”* (Leenan isä 83, ongelmia.) Vanhempien havainnoissa lapsen sosiaalisten taitojen puute ilmeni siinä, että lapsi tuli paremmin toimeen itseään nuorempien lasten kanssa. *”Viihtyy nuorempien kanssa paremmin. Voi olla johtaja silloin---*” (Eeron isä 20, ongelmia).

Sosiaalisesti taitava lapsi viihtyy itsekseen, ja sosiaalisessa kanssakäymisessä hän osaa liittyä ryhmään mukaanpääsyä edistäviä strategioita käyttäen (Putallaz & Wasserman 1989). Pieni kaveripiiri ei aina ole kielteinen asia. Itsekseen viihtyvälle lapselle suppea kaveriporukka voi olla riittävä. Hän ei tarvitsekaan mitään enempää, ja vanhemmat tiedostavat ja hyväksyvät sen, kuten Villen vanhemmat seuraavassa esimerkissä.

Äiti: ”Joo, on sillä, oli yks tyttökaverikin mut meni eri luokalle. Luokkakaveri M--- kans on paljon, asuu täs lähellä, ja koulusta on nyt tullut semmonen E--- joka on pari kertaa käynyt täällä. Must tuntuu ett sen E---n kans menee paremmin ku M---n, koska M--- on semmonen juoksuilpailija et E-- on V--n tavoin semmonen maailmanmenon ihmettelijä. Kavereita yks J--- ja sit jotain tuttavia. Ei se kyllä laaja piiri oo, on matkaa tästä kotoa tuonne rivitaloihin joissa olis enemmän lapsia. Ovat samanikäisiä.”

Isä: Kyl niit on mut ei kauheen paljon. Jos aatellaan sellasii mihin pidetään yhteyttä ja joihin pidetään yhteyttä kuus tai seittemän. Samanikäisiä luokka-tovereita, poikia.

MN:Onko joku erityisen läheinen ystävä?

Äiti: ”M--- ja E---.”

Isä: ”Kaksi.” (Villen äiti ja isä 79, ei ongelmia)

Lapsen erityisen tuen tarve ilmenee myös vertaissuhteiden vaikeutena. Vanhemman käsityksissä lapsi tulee aina olemaan erilainen sosiaalisessa kanssakäymisessään. Lapsella on tarve vertaissuhteisiin, mutta hän ei itse niitä pysty muodostamaan, ja tämä edellyttää vanhemman voimakasta tukea suhteiden luomiseksi (Diamond 2004).

Äiti: ”---Samanluokkalaisia poikia. On tyttökavereitakin mut niistä ei saa puhua, kun ei kuulu tämänikäisten poikien tyyliin. Kuvataidekoulussa kävi samanluokkalaisen tytön kanssa, menivät yhdessä. He eivät leiki iltaisin yhdessä. En poiskatsoisi sitä että voisi tulla kotiin leikkimään, kun silloin toiset eivät näet tätä häpeällistä tilannetta ett leikit likan kanssa. Kaverit ovat samanikäisiä kuin hän itse.”

MN: Onko joku erityisen läheinen ystävä?

Äiti: ”Hän varmaan itte nimeäisi E---n ja luultavasti N---n myös, mut sit on semmoinen D--- joka on käynyt monta kertaa ja sit J--- on käynyt kans muutaman kerran. Koulussa nyt loppukevällä kun me puhuttiin tästä kaveriesiastakin hänen kanssaan niin hän sanoin ett hänellä on koulussa ja sit iltapäiväkerhossa on jotain neljä kaverii ja ne ei ollu samoja ja se oli mun mielestä kauhean mukavaa.”

MN: Kuinka paljon arvelet Atson olevan kavereitten kanssa ajallisesti kouluajan ulkopuolella? Esimerkiksi viikossa?

Äiti: ”Ei hän ei halua olla joka päivä kavereitten kanssa, ett siinä mä tiedän ett hän on erilainen kuin muut lapset. Tänäikäisillä lapsilla alkaa tulla yhä tärkeämmäksi ja tärkeämmäksi se että on kavereita mutta joskus kävi sillä tavalla ett E--- oli meillä kahtena päivänä silleen että he tuli ip-kerhosta suoraan meille ja me vietiin E--- illalla kotiin ett he oli kahtena päivänä koko illan niin kolmantena päivänä kävi silleen ett Atso olis voinu mennä sinne E--- kotiin mut hän sanoi ettei hän jaksa millään, että hänellä on omia hommia niin paljon tekemättä. Ja sit hän halusi mennä vasta seuraavalla viikolla kavereiden luokse. Uskon että hän voi olla sentyyppinen ihminen koko loppuikänsä että hän tarttee sitä semmosta omaa aikaa aika paljon. Ett sillai vaikkei hän muuta tekis kotona ku katsois Starwars-videota tms. Piirtäminen vie paljon aikaa ett hän piirtää joka päivä tosi paljon---.” (Atson äiti 167, ongelmia)

Sosiaaliseen suosioon vaikuttavat monesti lapsen fyysinen ulkonäkö sekä liikunnallisuus, mikä tulee esille myös Reijon äidin esityksessä. ”--- Oon huomannut ett semmoset isomat pojat tykkää pelata Reijon kans kun Reijo on pieni ja ketterä ja painii ja---” (Reijon äiti 44, ongelmia). Vanhempi voi toimia lapsen sosiaalista kanssakäymistä rajoittavasti. Heikin äiti ei halunnutkaan lapsensa olevan kavereitten parissa, vaan edellytti yhteisiä leikkejä veljen kanssa. Hänen mielestään toisilla lapsilla oli huono vaikutus hänen lapsiinsa. Äiti totesi olevansa ylisuojeleva. Hän kontrolloi tiukasti lastensa toimintaa koti-

pihalla ja luotti vain yhteen perheeseen, jonka lasten kanssa hän salli omien poikiensa leikkiä. Äiti ei ollut opettajan kanssa samaa mieltä siitä, että lapsella ei ollut kavereita koulussa.

MN: Onko lapsella kavereita. Minkä verran? Minkä ikäisiä ja mistä ympäristöstä?

Äiti: *”Pihalla on lapsia, joiden kanssa en halua Heikin olevan. Tottakai Heikkikin keksii kaikenlaista tyhmää, mitä ei saa tehdä, mut pihalla on lapsia joista minä en tykkää, koska siinä on jotain semmosta mikä tarttuu sit häneen. Sanon, että ne voi olla sit koulukavereita, ettei niitä sit tänne pihaan tarvi. Vaadin ett leikkii aika paljon pikkuveljen kans. Ensin hän meni joka aamu ihan hienosti kouluun, mut sit... opettaja sanoi ettei koulussa ole kavereita. Mut sit... Ne ei ole välttämättä ollu samalta luokalta. Pihassa asuu yks poika mikä on hänen hyvä kaveri. Se on samanikäinen ja hakee häntä... Ei ole samalla luokalla ja se on hyvä etteivät ole. Samalta luokalta ovat semmoset veljekset joista toinen on kaveri, Mikko. Suurin osa on poikia.”*

MN: Kuinka paljon arvelet lapsen olevan kavereitten kanssa ajallisesti kouluajan ulkopuolella, esimerkiksi viikossa?

Äiti: *”Kouluajan ulkopuolella pyrin siihen, että mahdollisimman vähän olisi kavereitten kanssa. Viikonloppuun mieluummin ajoittuu kavereitten kanssa oleminen. Mää olen vähän semmonen... suojele liikaa... Toisessa päässä taloa asuvan perheen lasten kanssa olen antanut leikkiä pihalla, koska tiedän että toisessa päässäkin joku vahtii. Mun pitää nähdä ja kuulla koko aja miss he menee. En halua antaa Heikill liikaa vastuuta silloin kun pikkuveli on mukana. Pihalta ei saa lähteä mihinkään.” (Heikin äiti 172, ongelmia).*

Vanhemman valvonta ja ohjaus on merkityksellinen tekijä lapsen vertaissuhteiden muodostumisessa ja ylläpitämisessä. Varsinkin sellaisessa asuinympäristössä, joka ei ole turvallinen, lasten valvonta on erityisen tärkeää. (Ladd 2005). Liika suojelevuus ja kontrolli kuitenkin ehkäisevät sosiaalisten suhteiden muodostumista ja lapsen pääsyä kaveripiiriin sekä lisäävät mahdollisuutta joutua kiusatuksi (Finnegan ym. 1998).

5.3 Vanhempien käsityksen lasten asennoituminen sosiaaliseen kanssakäymiseen

Sosiaalisten suhteiden onnistumisessa on tärkeää, että lapsi on motivoitunut sosiaaliseen vuorovaikutukseen, ja että hänellä on sitä koskevia päämääriä (mm. Ladd 2005). Yleisesti vanhemmat ajattelivat lapsiensa olevan aktiivisesti toisten lasten seuraan hakeutuvia ja asennoituminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen kaveripiirissä oli valtaosin myönteistä.. Kaverit olivat tärkeitä ja heidän seuransa kiinnosti lasta. Äiti: *”Enemmän siellä ett hakeutuu ja haluaa kavereita.”* Isä: *”No kallistuu siihen suuntaan ett on aktiivinen seuraan hakeu-*

tuja.” (Saanan äiti ja isä 77, ei ongelmia). Yllättävästi lapset, joilla ei ollut vertaissuhteissa ongelmia, olivat vanhempien mielikuvissa yhtä paljon sekä aktiivisia seuraan hakeutujia että vetäytyvämpiä tarkkailijoita. Äiti: ”Hän on siellä syrjään jättäytyvässä välittelevässä päässä. Isä: ”Ää. Hän on vähän ujo, ei niin seurallinen tyyppi.” (Jounin äiti ja isä 89, ei ongelmia). Huolimatta lapsen myönteisestä asennoitumisesta vertaisiin ja heidän kanssaan olemiseen lapset saattoivat olla vanhempien näkemysten mukaan harkitsevaisia seuraan hakeutumisessaan ja viihtyvät omissa puuhissaan, kuten Topin vanhemmat seuraavassa kuvaavat:

Äiti: ”Kyll hän siellä tosi sosiaalisessa päässä on. Ett hän ei omaa semmosta hirveen sosiaalista että kaikki tulis koko ajan tykö, ett hän menee aika paljon ite, ett tota... kyll hän tykkää olla paljon yksinki mutt kyll ne kaverit tosi tärkeitä on.”

Isä: ”No hän on tota ... no ei voi sanoa niin, ku mäki tunnen paljon ihmisiä –jos aikuisista puhutaan- ett on oikeen todella seuramies, nii ei Topi kyllä sellanen ole, mut ei missään nimessä tämmönen vetäytyjä ett ehkä vois sanoo siltä väliltä mut hän on myös semmonen henkilö että hän kaipaa semmosta omaa rauhaa ja omaa tekemistä että hänelle on hyvin tärkeitä tietää ett hän voi käyttää omaa aikaansa ja puuhailia sitten yksikseen.” (Topin 124 äiti ja isä, ei ongelmia).

Vanhempien näkemyksissä esiintyi myös käsityksiä, ettei lapsi kuulunut kumpaankaan ääripäähän vaan oli keskivaiheilla. Lapset saattoivat viihtyä itsekseen omissa puuhissaan. Jos oli valittavana myös aikuisten seura, lapsi hakeutui seuraamaan heidän tekemisiään. Erityistä tukea tarvitsevan Atson äiti totesi, että kyse ei niinkään ole siitä, että lapsi ei haluaisi toisten lasten seuraan, vaan puuttuvista valmiuksista. ”Hän ei olenkaan sellainen rohkea seuraan hakeutuja. En voi sanoa häntä myöskään välitteleväksi koska hän koko syksyn toivoi saavansa kaverin. Hänellä ei ittellä ole välineitä ett miten tavallaan hakis.” (Atson äiti 167, ongelmia). Koulun aloitusvaihe voi tuottaa myös yllätyksiä, sillä aiemmin hyvin sosiaalinen lapsi kokikin vaikeuksia vertaissuhteiden solmimisessa.

Enemmistö vertaissuhdeongelmaisten lasten vanhemmista katsoi, että heidän lapsensa hankkiutuivat aktiivisesti toisten lasten seuraan. ”Semmonen aktiivinen. Alussa se on semmonen ett jännittää ja syö kynsiä mut menee... Jännittää uusia tilanteita.” (Jaakon äiti 55, ongelmia). Kaveripiiriin hakeutumisessa oli vaihtelua sen mukaan, oliko kyseessä tuttu vai vieras porukka. ”Jos kaverit on vieraita niin enemmän tarkkailija.” (Jukan äiti 126, ongelmia). Vetäytyvän käyttäytymisen taustalla vanhempien näkemyksissä vaikuttivat lapsen luonteenpiirteet. Asuin- ja kouluympäristössä ilmeni myös kiusaamista, minkä vanhemmat kokivat ongelmaksi. ”Kun niitä on näitä isompiakin, kun täytyy välillä kirjoittaa kouluun ja pistää vanhemmille viestiä. Ilkivaltaisia kiusantekijöitä osa porukasta isommista lapsista... Kyllä hakeutuu toisten seuraan enemmän.” (Antin isä 165, ongelmia). Sosiaalisen kehityksen ongelmiin etsittiin vastauksia myös lääketieteestä. Eeron vanhemmat valmistautuivat viemään hänet tutkimuksiin, jossa selviteltäisiin mahdollista Aspergerin syndroomaa, minkä vanhemmat ajattelivat selit-

tävän Eeron sosiaalisia vaikeuksia. Eerolla oli myös oppimisen ongelmia. Vanhempien mielestä Eerolla oli toisinaan halua sosiaaliseen kanssakäymiseen, mutta temperamentti ja valikoivuus olivat esteinä. Äiti: *”Joskus minusta tuntuu ett hän jää ulkopuolelle vaikka hänen tekis mieli mennäkin. Joskus hän menee rohkeastikin.”* Isä: *”Sanottaisko nyt vaikka silleen ett neljänneksen päässä syrjäänvetäytyvästä. Syksyllä ruvetaan tutkimaan, onko Eerolla Aspergerin syndrooma, johon liittyy tällaisia piirteitä.”* (Eeron äiti ja isä 20, ongelmia).

Nämä havainnot tukevat aiempia havaintoja siitä, etteivät kaikki lapset orientoidu samalla tavoin vertaissuhteisiin. Lapsen ujous ja arkuus sekä epävarmuus voi estää vertaissuhteiden muodostumista ja vaikeuttaa sosiaalista kanssakäymistä, vaikka halua siihen olisikin (Dodge & Rabiner 2004; Hay ym. 2004; Ladd 2005). Vertaissuhdeongelmaisten lasten sosiaalinen motivaatio kyllä kohdistuu vertaissuhteisiin, mutta lapsi saattaa olla epävarma siitä, miten häneen suhtaudutaan kaveripiirissä ja siten lähestymistä vaikeuttavat lapsen pelot ja epäluulot sekä mahdolliset aiemmat torjutuksi tulemisen kokemukset. Ujoudessa ja syrjäänvetäytymisessä on variaatiota (Ladd 2005). Osa vetäytyvistä lapsista on kiinnostuneempi omista puuhistaan ja tehtävistään.

5.4 Vanhempien arviot lastensa sosiaalisista taidoista

Haastatteluissa vanhemmat kertoivat käsityksiään lastensa kyvyistä saada kavereita, leikkeihin ja kaveripiiriin hakeutumisen tavoista sekä kaverien kanssa toimeentulemisesta. Vanhemmat myös arvioivat lastensa sosiaalisia taitoja. Annoin vanhemmille haastattelun aikana listan, johon oli kirjattu erilaisia sosiaalisia taitoja (Liite 4). Heitä pyydettiin arvioimaan oman lapsensa valmiuksia seuraavasti ohjeistettuna: Mitä taitoja lapsella on noista listassa olevista ja mitä pitäisi vielä kehittää. Suurin osa vanhemmista paneutui lapsensa taitojen arviointiin hyvin tarkasti ja kävi listan läpi yksityiskohtaisesti pohtien lapsen osaamistasoa. Vanhemmat toivat esiin sekä ikätasolla tai hallinnassa olevia taitoja että vielä kehittämisen tarpeessa olevia tai lapselle vaikeita valmiuksia. Kukaan vanhemmista ei tuonut esiin pelkästään kehittämistarpeita, mutta muutama vanhemmista totesi hyvin lyhyesti lapsen taidot hyviksi tai ettei osannut sanoa niistä mitään enempää. Näistä vanhemmista – yhtä lukuun ottamatta – kaikkien lapsilla oli vaikeuksia vertaissuhteissa.

Vanhemmat joutuvat auktoriteettiasemassaan asettamaan raameja lapsen toiminnalle. Tässä tilanteessa esiin voi tulla ristiriitatilanteiden ratkaisemisen pulmia tai vanhemmat joutuvat ottamaan vastaan lapsen kiukun ja harmin. Lapsen valmiuksien ilmeneminen onkin konteksti- ja tilannesidonnaista (Putallaz & Wasserman 1989; Zaratany & Pepper 1996) sen mukaan, millainen rooli lapsella on eri paikoissa: kotona, päiväkodissa, koulussa. Vanhemmat toivat esiin tilanteen ja paikan merkityksen lapsen taidoille. *”Jos nyt puhutaan niitten kavereitten kans olemisesta niin hän kyllä osaa nää kaikki ett hän on tosi sosiaalinen. Mut tietysti vanhempien kans on eri miten käyttäydytään.”* (Iinan äiti 115, ongelmia). Vanhemmat myös vertailivat taitoja kaveripiirin ja kodin välillä. Tämä ilmeni

vanhempien kommenteissa esimerkiksi mainintoina, että asianomaiset taidot ovat hallinnassa enemmän kaveripiirissä kuin kotona, tai että vanhempia vastustetaan enemmän kuin kavereita. Kotiyhteisössä kyvyt saattoivat kyllä tiedon tasolla olla hallussa, mutta lapsi ei halunnut niitä käyttää. Kaveripiirissä lapsen käyttäytyminen ei ole vanhempien mielestä samanlaista kuin kotona, jolloin vanhemman määräksiin saatetaan suhtautua uhmakkaastikin.

”No kyllä mä uskosin että pääsääntöisesti niinku on homma hallussa, mut siel on varmaan tällasii niinku... aina tulee verrattua omii lapsia... ja toinen on ollu se, ku toinen on ollu vähän liiotellustiki toisten huomioonottaja ja ja hänelt niinku hiukan puuttuu sellast... että hän on pitkälle se kapteeni ku määrää että ei paljon kuunnella niitä toisi, mut toisinaan taas... se riippuu pitkälti siitä vastapelurist... että siellä niinku on niitä puutteita, mut samaan asiaan liittyen on sellaisia jotka sujuu hyvin niinku toisen aloitteisiin vastaaminen... että siinä toisen huomiomisessa ja lähikontakteissa on jotain sellast joka ei ihan suju, mutt muuten nää kyllä, leikeissä mukanaolot, myötäelämiset, tunnepuoli tuntuu toimivan---”
(Jannan isä 49, ei ongelmia).

Vanhempien käsityksissä lapsen taitoja verrattiin yleisesti tämänikäisten lasten valmiuksiin. Käsityksissä ilmeni kehityksellinen ja kehityspsykologinen näkökulma. Ikätasojattelu ilmeni muun muassa siinä, että vanhemmat kuvasivat, mitä seitsemän – kahdeksanvuotiaat yleensä osaavat. Lasta verrattiin kavereihin esimerkiksi hyvien tapojen noudattamisessa toteamalla, että lapsi toimi kuten muut samanikäiset, tai etteivät kaverit osanneet näitä taitoja yhtään paremmin kuin oma lapsi. ”---Hän on nyt kuitenkin kohtalaisen nuori ettei ehkä kaveritkaan sen parempia ole.” (Martin isä 75, ei ongelmia). Vanhemmat ymmärtävät lapsen kehityksen sisältävän myös taantumavaiheita: ”Paljonkin on kasvamista ja kehittymistä, välillä edistytään ja välillä mennään takapakkia.” (Jounin isä 89, ei ongelmia). Sisarusten kanssa lapsi saattoi joko osoittaa parempaa taidon hallintaa kaveripiiriin verrattuna, tai lapsi pärjasi taidoillaan paremmin kavereitten kuin sisarusten kanssa.

Enemmistö vanhemmista totesi lapsella olevan kehittymisen tarvetta sosiaalisissa taidoissa (Taulukko 8). Ei-ongelmaisten lasten vanhemmista vain 4.8 prosenttia ja ongelmaisten lasten vanhemmista 14.7 prosenttia ajatteli, että lapsen taidot olivat riittävät.

TAULUKKO 8. Haastateltujen vanhempien arviot lastensa kehittämistä edellyttävistä sosiaalisista taidoista (f, %)

Kehittymistä vaativat sosiaaliset taidot	Vertaissuhde- ongelmaisten lasten vanhemmat (n=34)		Ei-vertaissuhde- ongelmaisten lasten vanhemmat (n=21)		Kaikki vanhemmat (N=55)	
	f	%	f	%	f	%
	Prososiaaliset taidot	22	64.7	8	38.1	30
Tunteiden säätely, toisten tunteiden havaitseminen	16	47.1	6	28.6	22	40.0
Ristiriitatilanteiden ratkaiseminen, yhteistyötaidot	9	26.5	3	14.3	12	21.8
Itseluottamukseen, minä-käsitykseen, impulsiivisuuteen, myönteisyyteen ja itsearvostukseen liittyvät taidot	9	26.5			9	16.4
Ryhmään liittyminen	7	20.6			7	12.7
Epäonnistumisen ja häviämisen sietäminen	7	20.6	3	14.3	10	18.2
Puhuminen ja kysyminen	4	11.8	1	4.8	5	9.1
Toisten huomaaminen ja havaitseminen	2	5.9	2	9.5	4	7.3
Turvallisuuden tunne	2	5.9			2	3.6
Toisten tunteiden ja mielialojen hyödyntäminen negatiivisesti omia tarkoituksia varten	1	2.9			1	1.8
Ei kehittämisen tarvetta	5	14.7	1	4.8	6	10.9

5.4.1 Prososiaaliset taidot

Vanhempien käsityksissä sosiaalisista taidoista lasten kehittämistarpeet painottuivat selkeästi eniten prososiaalisten taitojen alueelle (toisten huomaaminen, myötäeläminen, lohduttaminen, tunteiden jakaminen, kuunteleminen, auttaminen ja avun pyytäminen, hyvät tavat ja kohteliaisuus, jakaminen ja vuorottelu sekä odottaminen). Yli puolet kaikista vanhemmista ajatteli näin (54.5 %). Vertaissuhdeongelmaisten lasten vanhempien ja ei-ongelmaisten lasten vanhempien välillä määrissä on selvä ero (64.7 %, 38.1 %). Prososiaalisissa valmiuksissa vanhemmat pitivät odottamista hankalimpana asiana lapsille. Lasten kyky odottaa tarpeiden tyydytystä ja vanhempien huomiota ilmenee lasten ja vanhempien keskinäisessä kanssakäymisessä, ja tuli ehkä siitä syystä esiin tässä tutkimuksessa Laurin isä kuvaa poikaansa näin: ”Harjoittelemisen tarvetta odottamisen taidoissa, onnistuu vanhempien avulla, kaverien kesken onnistuu, vaatii periksi antamista ja Lauri valittaa ett aina joutuu antamaan periksi, mut silloin kyse sen toisen taidoista—” (Laurin isä 74, ongelmia).

5.4.2 Tunnetaidot

Toinen selkeästi kehittymistä vaativa taitoalue vanhempien mielestä oli tunnetaidot. Liki puolet kaikista vanhemmista piti lapsen tunnetaitoja kaikista heikompina sosiaalisina taitoina (40 %). Lähes puolet ongelmaisten lasten vanhemmista toivoi lapsensa kehittyvän tunteiden säätelyssä, kun ei-ongelmaisten lasten vanhemmista tätä piti tärkeänä neljännes (47.1 %, 28.6 %). ”*Must Juusolla on aika korkealla ne, mut sit on se kun hän saa niitä raivareita, kun jokin asia ei suju, sitä hän paiskii tavaroita, voi purra itseänsä, kun jokin asia ei suju ja sitä ei saa opettaa---*.” (Juuson äiti 176, ongelmia). Toisessa ääripäässä lapsen oli vaikea hillitä omia tunteitaan, ja toisessa ääripäässä lapsen oli vaikea ilmaista pahaa mieltään: ”*--- mut ehkä sit se ett hän osaa omia tunteita säädellä, mutt ei ilmaise niitä eikä kerro mitä on tapahtunut tai miltä tuntuu. sulkeutunut.*” (Viivin äiti 164, ongelmia). Suoranaisesti aggressiivisesti käyttäytyväksi yksikään vanhempi ei lastaan maininnut. Sen sijaan aggressiivisuuden hallinnassa muutama vanhempi ajatteli tapahtuneen kehitystä. ”*--- Aggressiivisuutta ei puutu, mutta osaa jo kauhean hyvin kanavoida sen.*” (Atson äiti 167, ongelmia). Vanhempien kuvausten perusteella lapsen puhumattomuus oli yleisempää vertaissuhdeongelmaisten lasten parissa.

MN: Kertooko lapsi sinulle tunteistaan?

Äiti: ”*Hän on kauhean huono näyttämään tunteitaan. Se joskus harmittaa kun tykkään häntä pitää ja hän ei tykkää olla sylissä eikä halaamisesta mut halaan siltikin. Hän kysyy miksi otat mut syliin ja halaat.*”

Isä: ”*Hautoo niitä sisällään vaikka maailman tappiin saakka. Käytännössä hänelle on mahdotonta puhua, kiusaaminen kesti kolme kuukautta saada selville.*” (Eeron vanhemmat 20, ongelmia).

Kun vertaissuhdeongelmaisella lapsella oli harmia, surua tai hän oli kokenut jotakin ahdistavaa ja pahoittanut mielensä, hän ei useinkaan kyennyt puhumaan tunteistaan. Vanhemmat huomasivat lapsen pahan olon tunteet usein lapsen olemuksesta. Lapsi viestitti tunnetilastaan ilmeillään ja olemuksellaan sekä hakeutumalla vanhemman lähelle. ”*Ei näen siitä että hän ei puhu mitään ja katsoo alaspäin. Hän on kuten minä. Ei anna halata ja...*” (Heikin äiti 172, ongelmia).

5.4.3 Ristiriitatilanteiden ratkaisu

Ongelmaisten lasten vanhemmista neljännes (26.5 %) toi esille, että ristiriitatilanteiden ratkaisutaidot, yhteistyökyvyttömyyden sekä lasten itseluottamukseen, minäkäsitykseen, impulsiivisuuteen, myönteisyyteen ja itsearvostukseen liittyvät taidot edellyttivät parantamista. Ei-ongelmaisten lasten vanhemmista 14.3 % piti ristiriitatilanteiden ratkaisutaitoja sekä yhteistyökykyä kehitettävänä ominaisuutena, mutta itseluottamuksen alueella ei ollut parannettavaa. Kaikkiaan 21.8 prosenttia vanhemmista koki lasten yhteistyö- ja ongelmanratkaisutaidoissa puutteita, ja 16.4 prosenttia piti lapsen itseluottamukseen, myönteisyyteen ja keskittymiskykyä edellyttävien taitojen kehittymistä tarpeellisena

(Taulukko 8). Pyysin vanhempia kuvaamaan tarkemmin, miten lapset käyttäytyivät kiistatilanteissa. Vanhempien arviot ovat taulukossa 9. Vallitsevin toimintatapa lapsilla oli poistuminen tilanteesta. Lähes puolet vanhemmista (43.6 %) arvioi lapsensa kiistatilanteissa poistuvan kotiin tai omaan huoneeseen. Yli kolmasosa vanhemmista (36.4 %) ilmoitti lapsensa vetäytyvän omiin oloihinsa ja vaikenevan kiistatilanteessa. Toinen kolmannes (29.1 %) reagoi ulospäin suuntautuvilla tavoilla, joita olivat riitely ja tappelu. Neljänneksen mielestä lapsi tuli riitojen vuoksi vihaiseksi tai surulliseksi (25.5 %), turvautui vanhempiin (20 %) tai yritti sovittelua kiistaa (18.2 %).

TAULUKKO 9. Lasten käyttäytymistavat konfliktitilanteissa haastateltujen vanhempien arvioimana (f, %)

Lasten käyttäytymistavat konfliktitilanteissa	Vertaissuhde-ongelmaisten lasten vanhemmat (n=34)		Ei-vertaissuhde-ongelmaisten lasten vanhemmat (n=21)		Kaikki vanhemmat (N=55)	
	f	%	f	%	f	%
	Poistuminen tilanteesta	14	41.1	8	38.1	22
Vetäytyminen, vaikeneminen	10	29.4	10	47.6	20	36.4
Aggressiivinen käyttäytyminen	13	38.2	3	14.3	16	29.1
Suuttumus, suru tai muu tunne	6	17.6	8	38.1	14	25.5
Tuen hakeminen vanhemmilta	7	20.1	4	19.4	11	20.0
Assertiivinen, sovitteleva käyttäytyminen	2	5.9	8	38.1	10	18.2

Vertaissuhdeongelmaisten lasten vanhemmat arvioivat lapsen jättävän kiistatilanteessa leikit ja poistuvan kotiin omaan huoneeseensa (41.1 %). Ei-ongelmaisten vanhempien arvioiden mukaan lapsi ensisijaisesti vetäytyi ja vaikeni (47.6 %). Seuraavaksi yleisin ongelmaisten lasten toimintatapa oli aggressiivinen käyttäytyminen (38.2 %), kun se ei-ongelmaisilla oli harvinaisin vaihtoehto (14.3 %). Ei-ongelmaisten lasten toiseksi yleisimpiä keinoja olivat poistuminen tilanteesta (38.1 %), tunteiden ilmaisu (38.1 %) tai assertiivinen toiminta (38.1 %). Kolmanneksi yleisin toimintatapa ongelmaisilla lapsilla oli vetäytyminen ja vaikeneminen (29.4 %). Neljänneksi yleisimpänä tapana vanhemmat mainitsivat tuen hakemisen vanhemmilta (20.1 %), jota lähes samassa määrin käyttivät myös ei-ongelmaiset lapset (19.4 %). Tunteiden ilmaisu ja assertiivinen toiminta olivat vähemmän käytettyjä ongelmaisten lasten vanhempien mielestä (17.6 %, 5.9 %). Neljäsosa kaikista vanhemmista (24.1 %) kuvasi riitoja hyvin harvinaisiksi tai lyhyiksi. *”Vähän aikaa paukuttelee ovia ja menee omaan huoneeseen, tai sit jos on muualla niin tulee... kyl se aika herkästi vetää herneen nenään. Ihan sama jos se riita tulee vanhempienkin kans. Se tota nostaa nenän pystyyn... ett varmaan hukkuis vesisatteella ja häipyy pelipaikalta.*

Se tulee, se on semmonen hetkellinen, ei ole onneksi pitkävihainen, ett se on melkein saman tien unohdettu se asia.” (Leenan isä 83, ongelmia).

Lapselle kiistojen selvittäminen voi olla todella hankalaa, kuten Simon äiti tässä kuvaa.

”Kyky selvittää ristiriitoja riippuu kaverista, joskus menee tilanne lukkoon. Hän miettii välillä riitatilanteita ja itkee niitä illallakin. Miettminen on kehittävää. Lopulliseen solmuun asiat eivät mene kuitenkaan vaikka joskus menee monta päivää. Sitten eräänkin tilanteen jälkeen rohkaisi mielensä ja soitti kaverille selvittääkseen asian, mutta vaati runsaasti seinää vasten laittamista ja selittämistä että hänen kuuluu tehdä aloite.” (Simon äiti 168, ongelmia).

Kyvyttömyys noudattaa sääntöjä ja sopimuksia aiheuttaa ongelmia myös koulussa. Opettajan ja lapsen välisessä kanssakäymisessä oli yhteistyökyvyttömyyden vuoksi vaikeuksia. Huoltajan näkemyksissä opettaja ei ollut riittävän kontrolloiva.

”---Vaikeaa yhteistyökyky, kyky noudattaa sääntöjä. Hän voi ihan hyvin sanoa etten tee tommosta eikä tee. Hänellä täytyy olla jämpit rajat, ja tääkin on yks niitä asioita mikä edellisen opettajan kans onnistus mut nykyisen opettajan kans ei. Ett hän kokeilee näit rajoja ett kuinka paljon näistä voi lipsua ja ihan pakkana lip-suu jos voi. Nämä tulleet esille koulus, ettei nielase kaikkea mitä opettaja sanoo.” (Tommin mummo 138, ongelmia).

5.4.4 Ryhmään liittyminen ja leikkiin hakeutumisen tavat

Kaikkiaan 12.7 prosenttia koko otoksesta piti ryhmään liittymistä ongelmallisena, mutta neljännes ongelmaiten lasten vanhemmista katsoi, että vertaissuhdeongelmaisilla lapsilla kehittämistä edellytti myös ryhmään liittyminen eli halukkuus olla toisten kanssa tekemisissä (20.6 %) (ks. Taulukko 8). Halua vertaisten kanssa olemiseen saattoi olla, mutta leikkiin pyytäminen ja kanssakäymisen aloittaminen tuottivat vaikeuksia. *”--- halua löytyy kyllä vaikka kuinka paljon, mut se leikkiinpyytäminen on vaikeata. Pitäisi lähteä hänestä itsestä. Harrastukset auttaa koska kivaa on ja on itsekin tyytäväinen kun on uskaltanut. Kasvaa tässä koko ajan.” (Simon äiti 168, ongelmia).* Lapsen heikot strategiat kaveripiiriin hakeutumisessa tulivat esiin myös sosiaalisten taitojen arvioinnissa. Lapsen halu mukaan tulemiseen ei tullut kavereille selväksi. Kaveripiirin kiinnostuksen kohteet suuntautuivat muualle, jolloin lapsen oli hankala löytää yhteistä tekemistä.

”No tässä nää ensimmäiset ku on toisten huomaamista niin siinä... mun mielestä hänellä on niitä taitoja mut hän on semmonen tyttö joka ei tee itseään tykö ett hän on hyvin harvoin ei näkymätön mut rauhallinen joka on joka ei melua, [MN: Onko hän semmonen joka ei näkyvästi suuntaudu toisiin mut ottaa kyllä vastaan?] ”Joo on ja tuota siin mieles ett musta tuntuu ett se niinku hämää muita eikä hän itse tiedä sitä ett hän on ihan valmiskin ja toiset ei huomaa sitä ja se kun

mun mielestä hän suhtautuu valtavan myönteisesti, ett hän on yleensä kauhean myönteinen, ja ehkä se johtuu siitäkin ett hän pärjää yksinkin mut on joutunut jäämään yksinkin näissä kolmiodraamajutuissa. Mun mielestä osaa ottaa toiset huomioon ja opettajakin osaa opettaa näitä asioita, ja huomaan sisaren opastuksesta että tiedollisella tasolla osaa asiat.

Must hän on valmis leikkiin mut sit tuota ikä tekee sen ett toiset tytöt rupee olemaan sellaises hengailuiässä ett sit vaan ollaan jutellaan ja katellaan ja Mari vielä tykkäis leikkiä. (Marin äiti 102, ongelmia).

Valtaosalla vanhemmista oli sellainen käsitys, että lapsen kaverien saaminen kävi vaivattomasti. ”Saa, ett osaa mennä mukaan, ei niin kun varasta ja vierasta ett tota noin niin niin ett kyllä hän sit menee mukaan aika hyvin.” (Jaanan äiti 42, ei ongelmia). Erityisen myönteinen käsitys kaverien saamisesta oli niillä vanhemmilla, joiden lapsilla oli ongelmia vertaissuhteissaan. ”Juu-uu. Se saa kyllä kavereita. Luulen ett E--- K--- oli juuri se jonka kans käytiin kauhea tappelu muuton jälkeen. Kattelin sitä ikkunasta ja ajattelin, että tuo on just sitä ett mitä kovempi tappelu sitä parhaimmat kaverit. ja sen jälkeen on rullattu siinä.” (Tommin mummo 138, ongelmia). Tämän huoltajan käsityksissä ilmenee ajatus siitä, että lapsen täytyy koetella valtaansa ja luoda oma asemansa suhteessa toisiin lapsiin. Voimien mittely kuuluu lapsen sosiaalisen aseman muodostamiseen. Gottmanin (1983) mukaan konfliktit ovat tyypillisiä ystävyysuhteiden muodostumisessa. Keskeistä on kuitenkin se, miten konfliktista selvitään. Jos ystävyysuuhde on syntyäkseen, konflikti parhaimmillaan edistää parempaa kommunikaatiota sekä rakentavampia ongelmien ratkaisutapoja. Poiki-en leikeille on ominaista raisut otteet ja voimain koitokset (esim. Coie & Dodge 1998).

Kaverien saaminen ei kaikkien vanhempien mielestä ollut ihan yksinkertaista. Jounin äiti kuvasi poikaansa osuvalla vertauksella rikki menneestä hellanlevystä. Perheen lasten keskinäinen erilaisuus tulee esille isän puheissa.

Äiti: ”Ei. Ää.hän on semmonen tarkkailija ja sit hän ei oikein lämpene ett siihen menee kauan aikaa. Niin kuin vähän semmonen rikki menny hellan levy.”

Isä: ”---Eroa on veljesten välillä. Ettei ny ihan heti... mut kyll on kavereita saanu. Katsoo ekaks.” (Jounin äiti ja isä 89, ei ongelmia).

Kaverien saamista vaikeuttivat tai helpottivat vanhempien mielestä lapsen persoonallisuuden piirteet. Persoonallisuuteen kuuluvia tekijöitä olivat lapsen puheliaisuus ja rohkeus tai ujous. Edelleen kaverien saamiseen liittyivät sosiaalinen motivaatio sekä sosiaalinen käyttäytyminen, kuten määrälevyys tai tutustumisen helppous.

MN: Saako lapsi helposti kavereita?

Äiti: ”Eei, ei. Kyll hän on vähän semmonen ett määräleee myös ja jollei asiat menee hänen tavallaan niin hän ei saa sill taval kavereit. Ei niin ulospäinsuuntautunut ja sosiaalinen kuitenkaan.”

Isä: ”Jaa... en tiedä saako vai tuleeko ne...jos sitä ajattelee ja tuntee niin ei hän välttämättä niin hirveen helposti saa...on kumminkin aika arka siin suhteessa ett..., kyll niit tulee.” (Tytin äiti ja isä 162, ei ongelmia).

Vertaisryhmässään hyväksytyt lapset osaavat hakeutua ryhmään oikeilla tavoilla. Leikin tarkkailu, leikkiin liittyvistä asioista keskustelu sekä leikkiä edistävät kommentit ja toimintavinkit edesauttavat mukaanpääsyä. (Putallaz & Gottman 1981; Putallaz & Wasserman 1989.) Ryhmään liittymiseen ja leikkeihin hakeutumiseen liittyvää tietoa syvensin pyytämällä vanhempia kuvaamaan, miten lapsi toimi halutessaan kavereita ja leikkeihin mukaan. Taulukossa 10 esitellään vanhempien kuvailemat leikkiinhakeutumisen keinot. Vanhemmat kuvailivat useampia erilaisia tapoja.

Taulukko 10. Leikkiin hakeutumisen tavat haastateltujen vanhempien käsityksissä ja ryhmien väliset erot (f, %)

Lasten käyttämät leikkiin hakeutumisen tavat	Vertaissuhde- ongelmaisten lasten vanhemmat (n=31)		Ei-vertaissuhde- ongelmaiset lasten vanhemmat (n=21)		Kaikki vanhemmat (N=52)	
	f	%	f	%	f	%
Leikkialoitteen tekijä	Lapsi		Lapsi			
Soittaa kavereille, menee hakemaan kaveria kotoa	12	38.7	14	66.7	26	50.0
Lähtee ulos katsomaan, onko ketään pihalla, odottaa, että joku tulisi kaveriksi	9	29.0	3	14.3	12	23.1
Ujuttautuu leikkimään lelujen, keskustelun tms. avulla ja/tai keksimällä leikkejä	6	19.4	5	23.8	11	21.2
Kysyy nimeä, ollaanko kavereita tai pyytää leikkimään kaveriksi	6	19.4	1	4.8	7	13.5
Pyytää vanhempaa soittamaan kavereille tai kertoo, että haluaa kaverin tai että on tylsää	4	12.9	1	4.8	5	9.6
Seuraa ja tarkkailee leikkejä	3	9.7	5	23.8	8	15.4
Tunkeutuu toisten leikkiin	2	6.5			2	3.8
Varaa kaverin koulussa etukäteen	1	3.2			1	1.9
Lapset sopivat tapaamisesta keskenään vanhempien luvalla			3	14.3	3	5.8
Vanhempi ei tiedä tai on epävarma siitä, miten lapsi hakeutuu kaveripiiriin	7	22.6			7	13.5

Kaikkien vanhempien mielestä lasten yleisin tapa etsiä kaveripiiriin ja leikkeihin oli soittaminen kaverille tai hänen hakemisensa kotoa (50 %). Leikkialoitteentekijänä oli lapsi itse. Lapset lähtivät usein myös ulos etsimään kavereita (23.1 %). Neljännes vanhemmista ajatteli lapsen pääsevän leikkeihin ja sosiaaliseen kanssakäymiseen mukaan ujuttautumalla keskustelun, lelujen tai leikki-ideoiden avulla (21.2 %). Lapset seurailivat ja tarkkailivat leikkejä (15.4 %) tai tiedustelivat kaverin nimeä ja pyysivät häntä kaveriksi (13.5 %). Jonkin verran lapset pyysivät vanhempia soittamaan heille kavereita tai tukeutuivat vanhempiin muuten (9.6 %). Muutama lapsi tunkeutui leikkeihin (3.8 %) tai varasi kaverin etukäteen (3.2 %). Jotkut lapset sopivat tapaamisista ennakkoon keskenään (5.8 %). Osa vanhemmista ei tiennyt kaveripiiriin hakeutumisen tavoista tai osannut kuvata niitä (13.5 %). Yhteistä vanhempien käsityksille oli myös, että aloitteellinen leikkikaverin löytämisessä oli pääasiallisesti lapsi itse.

Vanhempiryhmien välillä oli myös eroavaisuuksia lasten leikkiinhakeutumisen strategioiden arvioinneissa. Vanhempien arviointien perusteella lasten yleisin tapa etsiä kaveripiiriin oli kaverin hakeminen kotoa tai soittaminen hänelle. Se oli kuitenkin vanhempien mukaan yleisempää ei-ongelmallisille lapsille kuin ongelmallisille (38.7 %, 66.7 %). Vertaissuhdeongelmaiset lapset lähtivät myös useammin ulos etsiskelemään ja odottelemaan, että joku kaveri tulisi leikkimään (29 %, 14.3 %). Ei-ongelmaiset lapset käyttivät toiseksi yleisimpänä keinonaan toisten lasten leikkien seuraamista ja tarkkailua (23.8 %). Yhtä usein lapset myös hivuttautuivat leikkiin lelujen, kommenttien tai leikkiehdotusten kautta (23.8 %). Vertaissuhdeongelmallisilla lapsissa leikkien, keskustelun ja leikkiehdotusten käyttö leikkiinpääsystrategiana oli hiukan vähäisempää (19.4 %) kuten leikkien seurailu ja tarkkaileminenkin (9.7 %). Vertaissuhdeongelmaiset lapset pyrkivät leikkeihin ja kavereiden pariin kysymällä toisen lapsen nimeä tai pyytämällä suoraan häntä leikkimään kanssaan (19.4 %), mikä taas ei-ongelmaisten lasten vanhempien mukaan oli heidän lapsillaan hyvin vähän käytetty keino (4.8 %). Ongelmattomat lapset myös sopivat tapaamisista ennalta keskenään (14.3 %). Tätä keinoa ei ongelmallisista lapsista käyttänyt kukaan. Sen sijaan lapsilla oli taipumusta mennä leikkeihin mukaan väkisin (6.5 %) ja varata leikkikaveri etukäteen (3.2 %). Vanhempien puoleen kääntyminen kaverien löytämiseksi oli suurempaa ongelmallisien lasten parissa (12.9 %, 4.8 %). Vaikeuksia omaavien lasten vanhemmat olivat epä tietoisempia lapsen käyttämisestä menettelytavoista. Neljännes vanhemmista ei tiennyt tai oli epävarma siitä, miten lapsi pääsi kaveripiiriin tai leikkeihin mukaan (22.6 %).

Kaveripiiriin liittyminen ei ole aina helppoa vertaisryhmässään suosituille lapselle saati lapselle, jolla on sosiaalisissa suhteissaan ongelmia. Ladd (2005) on todennut, että lapsen on kyettävä tunnistamaan mahdollisen leikkikaverin tai kaveriryhmän kiinnostuksen kohteet tai meneillään olevan leikin tai toiminnan ideat ja säännöt. Lapsen on paljon vaikeampi liittyä kahden tai kolmen lapsen ryhmään, sillä nämä ryhmät ovat hyvin tiiviitä, eivätkä lapset kovin helposti suostu ottamaan ulkopuolista uutta tulijaa mukaan. Sen sijaan isompaan ryhmään liittyminen on helpompaa. Päästäkseen mukaan lapsen tulee tunnistaa ryhmien erilaiset ominaisuudet. Erityisesti tytöille kahden tai kolmen muun

tytön ryhmään pääseminen on vaikeaa (Ladd 2005). Saman oli havainnut myös Leenan isä:

”Kyllä tämmötti viikonloppuna kun on vierai, mut sit ku niit on kolmekin likkaa samas porukas, niin vuorotellen siitä joku lähtee ovet paukkuun, ett tota, en tiedä mistä ne riidat aina tulee, mut kaikki haluais aina välillä pomottaa toista niin, haluais olla se kuningasbarbi, samalla lailla tappelee kuin muutki, ollut pienestä hoidossa mummulla ja kasvanut vanhempien ihmisten kanssa, niin... ja muutama muu tuntuu olevan vähän lapsellisempi jutuultaan niin...” (Leenan isä 83, ongelmia).

5.4.5 Kaverien kanssa toimeentuleminen

Lähes kaikilla vanhemmilla oli sellainen näkemys, että lapsi tuli hyvin toimeen kavereitensa kanssa. Vanhempien näkemyksissä suhteisiin kuului välillä yhteenottoja ja konfliktitilanteita, joista kuitenkin selvittiin takaisin sopuisien leikkien pariin. Lapsen määrällisyys ja omapäisyys askarrutti vanhempia:

Isä: ”Kyll mä uskon ett aika hyvinkin koska hän on pidetty kaveri ja saa aina kavereita. Ja kun hän soittelee kavereil niin jokainen on lähdössä hänen kanssaan jollei muuta estettä ole. Alussa puhuttu uhmakkuus ei vaikuta kaverisuhteisiin. Kotona esiintyvää uhmakkuutta ei ilmenny päiväkodissa tai koulussa. IP [ilta-päivä, MN] -kerhossa sitä oli, koska hän ja kaveri eivät halunneet siellä olla. Hän alkoi siellä uhmaamaan.”

Äiti: ”Kyll hän ihan hyvinki vaikk hän mun mielestä käsittelee kavereitaan vähän silleen kurjasti... ett hän saattaa häipyä yks kaks ja jättää heidät jonnekin. Mä olen sanonut ettei se ole reilua jättää kavereita kun ensin on pyytänyt heidät tänne, mut hän on semmonen ett ens hän innostuu ja on impulsiivinen ja sit hän ykskaks toteaa ett tää on ihan tyhmää emmä tätä teekään. Hän tekee paljon miten kaverit haluaa ja narisee mulle jälkeenpäin että ku hänen piti tehdä sitä ja hän ei yhtään tykänny tehdä mut ku se halus. Mä sanon ett mut voithan sä sanoa ett tehtäkö välil näin ja näin. Hänellä on aika voimakastahtoisia kavereita. Kyll hänet reilun kaverina tunnetaan. Ett ottaa huomioon toisen se kyllä on totta ett aina kyllä meille tullessa huolehtii ett sillä on kaikki hyvin.” (Jannan äiti ja isä 49, ei ongelmia).

Jannan vanhempien käsitykset ilmentävät muiltakin vanhemmilta esiintullutta näkemystä siitä, että kavereitten kanssa toimeentulemisessa oli tärkeää se, miten lapsi otti toiset huomioon.

Erityistä tukea tarvitsevien lasten vanhempien mielestä kaverien ominaisuudet olivat keskeisiä leikkien onnistumisessa. Liian rajut leikkikaverit eivät olleet sopivia. Toisaalta tutun ympäristön merkitys tuli tässäkin esille, sillä kaverit olivat tottuneita lapsen erilai-

suuteen. ”Mun mielestä se vähän vaihtelee. Välillä oikein hyvin, hän tarvitsee omanlaisensa kaverin. Meluisan kaverin kanssa hän ei jaksa. Hänel on kaikkien aistien yliherkkyys. Keväällä kolme kuukautta oli huonoa aikaa, jolloin rauhallisemmat kaverit kävivät. Hän hermostuu ja vetäytyy silloin, tai melusta.” (Atson äiti 167, ongelmia).

5.4.6 Epäonnistuminen, häviäminen ja itsetunto

Liki 20 prosenttia vanhemmista arvioi epäonnistumisen sietämisen olevan lapselleen vaikeaa (18.2 %) (ks. Taulukko 8). Viidennes ongelmaisten lasten vanhemmista piti epäonnistumisesta selviytymisen keinoja tarpeellisenä (20.6 %). ”Vaatii itseltään aivan ehdottomasti liikaa. On asia mikä tahansa. Kaikki suorituksen täytyy olla heti sataprosenttinen, muuta vaihtoehtoa ei ole. Isoitini sanoi mulle kerran kun olin pieni että jopa on kivinen ja kyinen pelto, kivet pois mut kyyt saa jäädä, ja sitä olen yrittänyt Mikolle sanoa ett yritä ensin ja kato sitten vasta miten meni.” (Mikon isä 87, ongelmia). Hieman yli 14 prosenttia ei-ongelmaisten lasten vanhemmista piti häviämistä ja epäonnistumista hankalana (14.3 %). Lapsilla oli ongelmia myös itseluottamuksessa, turvallisuuden tunteissa sekä itsesäätelyssä. Vain vertaisuhdeongelmaisten lasten vanhemmat kokivat lapsillaan olevan kehittymisen varaa näissä kyvyissä (26.5 %). Turvallisuuden tunteen puutetta ja negatiivista toisten mielentilan hyödyksi käyttämistä lapsilla oli muutaman ongelmaisten lasten vanhemman mielestä (5.9 %, 2.9 %). Kaikkiaan lasten vanhemmista 3.6 % ja 1.8 prosenttia kaipasi parannusta edellä mainituille alueille. ”Ei jää mielellään yksin kotiin, parantamisen varaa. Kun vuosi sitten muutettiin Niilo ei halunnut jäädä yksin edes siksi aikaa että vein roskiksen vaan kulki aina mun perässä. Aina jonkun piti olla kotona. Liekö iso asunto ollut syynä. Nyt Niilo jää pieneksi hetkeksi.” (Niilon äiti 97, ongelmia). Ei-ongelmaisten lasten vanhempien mielestä lapset pärjäsivät näissä taidoissa hyvin.

5.4.7 Kommunikaatio ja toisten havaitseminen

Kovin suurella määrällä parantamisen tarvetta ei ollut keskustelutaidoissa (9.1 %). Vertaisuhdeongelmaisten lasten vanhemmista hiukan useampi koki lapsella olevan kehittymistarpeita kommunikatiivissa taidoissa (11.8 %, 4.8 %). Suuresti korjattavaa ei liioin ollut toisten havaitsemisessa ja huomaamisessa (7.3 %), jossa ei-ongelmaisilla lapsilla oli kuitenkin vanhempien mielestä enemmän kehitystarvetta kuin ongelmaisilla lapsilla (5.9 %, 9.5 %).

5.5 Leikkikäyttäytyminen kaveripiirissä

Perhekyselyssä vanhempia pyydettiin arvioimaan lastensa erilaisia käyttäytymisen piirteitä kaveriensa kanssa leikkitalanteissa (Liite 1). Analysoin leikkikäyttäytymisen arvioista mudostettuja summamuuttujia t-testin avulla (ks. luku 4.2.2). Tilastollisesti merkitseväksi ryhmien välillä t-testissä muodostuivat faktorit 1 ja 3 ($p < .05$) (Taulukko 11).

TAULUKKO 11. Perhekyselyyn perustuvat vanhempien arviot lastensa leikkikäyttäytymisestä ja erot vertaissuhde-ongelmaisten ja ei-ongelmaisten lasten välillä (N=155)

Vanhempien perhekyselyssä arvioima leikkikäyttäytyminen	Vertaissuhde-ongelmaiset lapset (n=74)		Ei-vertaissuhde-ongelmaiset lapset (n=81)		t-arvo	p
	Ka	Kh	Ka	Kh		
Faktori 1: Torjunta ja kiusatuksi joutuminen (torjunta, kiusaaminen, epäluuloisuus, välttely, huomiotta jättäminen)	1.67	.627	1.44	.470	-2.54	0.012
Faktori 2: Myönteinen vuorovaikutus (hyväntuulisuus, auttavaisuus, kaverien saaminen, kavereihin suuntautuminen, leikkitoverien määrä)	4.20	.646	4.37	.573	1.62	0.107
Faktori 3: Häiritseminen ja kiusaaminen (muiden vihamielisyyttä lasta kohtaan, toisten lasten kiusaaminen, leikkien keskeyttäminen, tavaroiden rikkominen, toisten suuttuttaminen)	1.49	.508	1.39	.398	-2.11	0.037

Vanhempien arviointien perusteella ongelmaisten lasten leikkikäyttäytymisessä oli eroja ei-ongelmaisiiin lapsiin verrattuna. Vertaissuhdeongelmaiset lapset kokivat leikeissä vanhempien mukaan enemmän torjuntaa, kiusaamista, vihamielisyyttä ja huomiotta jättämistä ei-ongelmaisiiin lapsiin verrattuna. Ongelmaiset lapset myös itse käyttäytyivät kielteisesti muita lapsia kohtaan. He keskeyttivät toisten leikkejä, suuttuttivat heitä ja rikkoivat leikkitarvikkeita.

Tarkastelin Mann-Whitney U-testin avulla leikkikäyttäytymistä vielä muuttujittain (Taulukko 12). Kyselyssä esitettiin erilaisia väittämiä, johon vanhemmat vastasivat arviointiskaalalla 1 (täysin eri mieltä) – 5 (täysin samaa mieltä). Tiivistin luokat kolmeen ryhmään yhdistämällä asteikon arviot 1 ja 2 yhdeksi luokaksi, kuten myös arviot 4 ja 5.

TAULUKKO 12. Perhekyselyssä arvioitu leikkikäyttäytyminen muuttujittain tarkasteltuna sekä erot vertaissuhdeongelmaisten ja ei-ongelmaisten lasten välillä (N=155)

Leikkikäyttäytymisen piirre	Vertaissuhde- ongelmaiset lapset (n=74)	Ei-vertaissuhde- ongelmaiset lapset (n=81)	U	p
Lapseni on epäluuloinen muita kohtaan	86.73	70.02	2351.0	0.006
Paljon mukavia kavereita	69.72	85.56	2384.5	0.023
Muut torjuvat lastani	84.87	71.72	2488.5	0.025
Lapseni leikkii paljon muiden kanssa	71.32	84.10	2502.5	0.042
On joku oikein hyvä ystävä	72.16	83.34	2564.5	0.078
Muut lapset ovat vihamielisiä lastani kohtaan	82.71	73.70	2648.5	0.077
Rikkoo toisen tavaroita	80.88	75.37	2784.0	0.086

Vertaissuhdeongelmaisten lasten vanhemmat arvioivat lastensa suhtautuvan epäluuloisemmin muihin lapsiin kuin ei-ongelmaisten lasten vanhemmat ($p < 0.006$). Kaverien määrässä oli myös tilastollisesti merkitsevä ero ($p < 0.002$). Ei-ongelmaisilla lapsilla kaveripiiri oli vanhempien mukaan suurempi ja suhteet kavereihin myönteisemmät kuin ongelmaisilla lapsilla. Vertaissuhdeongelmaiset lapset myös leikkivät vähemmän toisten lasten kanssa ($p < 0.042$). Vanhemmat olivat huomanneet muiden lasten suhtautuvan lapsensa kielteisesti. Lasta torjuttiin vertaisten parissa ($p < 0.025$). Nämä havainnot tukevat ajatusta siitä, että vanhemmat kykenevät havainnoimaan lastensa käyttäytymistä kaveripiirissä sekä kanssakäymiseen liittyviä ongelmia (Fantuzzo ym. 1998).

5.6 Lasten sosiaaliseen kehitykseen liittyvät huolenaiheet

Saadakseni tarkempaa selkoa siitä, kuinka tietoisia vanhemmat lastensa kavereista ja sosiaalisista valmiuksista olivat, pyysin heitä kuvailemaan lastensa sosiaaliseen kehitykseen liittyviä mahdollisia huolenaiheita. Taulukossa 13 on tiivistettynä vanhempien kokemat huolet. Vanhemmat saattoivat esittää useampia kuin yhden huolenaiheen. Yli puolet kaikista vanhemmista oli huolissaan jostakin lapsensa sosiaalisen kehityksen alueesta tai kontekstista (54.5 %). Lähes puolet taas ei ollut liiemmin huolissaan mistään lapsen sosiaalisen kehityksen osa-alueesta (45.5 %).

TAULUKKO 13. Haastateltujen vanhempien kokemat huolenaiheet lasten sosiaalisessa kehityksessä (f, %)

Vanhempien huolenaiheet	Vertaissuhde- ongelmaisten lasten vanhemmat (n=34)		Ei-vertaissuhde- ongelmaisten lasten vanhemmat (n=21)		Kaikki vanhemmat (N=55)	
	f	%	f	%	f	%
Kaveri- ja ystäväpiiri sekä vertaissuhdeongelmat	10	29.4	5	23.8	15	27.2
Sosiaaliset taidot	5	14.7	5	23.8	10	18.2
Lapsen piirteet ja käyttäy- tyminen	5	14.7	2	9.5	7	12.7
Asuinympäristö	1	2.9			1	1.8
Ei huolenaiheita	16	47.1	9	42.9	25	45.5

Suurimmat huolenaiheet liittyivät lapsen kaveripiiriin (27.2 %) ja sosiaalisiin taitoihin (18.2 %). Kummankin ryhmän vanhemmat olivat huolissaan lasten kaveri- ja ystäväpiiristä, sen puuttumisesta tai sen ominaisuuksista ja lapsen vertaissuhdeongelmista (29.4 %, 23.8 %). Ero ryhmien välillä on hiuksenhieno. Ei-ongelmaisten lasten vanhempia huolettivat vertaissuhdeongelmaisten lasten vanhempia enemmän lasten sosiaaliset taidot (23.8 %, 14.7 %). Toiseksi suurin huolenaihe oli kaveripiirin ominaisuudet ja lapsen ongelmat vertaissuhteissa (19 %). Osa vanhemmista oli huolissaan lapsen itseensä liittyvistä ominaisuuksista sosiaalisessa kanssakäymisessä (12.7 %). Lapsen temperamentti ja käyttäytyminen huolestuttivat hieman yli 14:ää prosenttia ongelmaisten lasten vanhemmista (14.7 %), mutta vain muutamaa (9.5 %) ei-ongelmaisten lasten vanhemmista. Asuinympäristö oli heikkolaatuinen yhden vertaissuhdeongelmaisen lapsen vanhemman mielestä (2.9 %).

Vanhempien huolta oli vähentänyt lapsen edistyminen tai huolia ei ollut suuremmin ollutkaan. Eeron isän (20, ongelmia) huolta vähensi, että Eero oli menossa tutkimuksiin, jossa selvitetäisiin tarkemmin, mistä hänen vaikeutensa aiheutuvat. Niiden kautta isä uskoi, että osaisi suhtautua lapsensa pulmiin paremmin. Martin äiti (75, ei ongelmia) oli vastikään saanut tietää, että Marttia oli kiusattu päiväkodissa. ”*Ei ainakaan tällä hetkellä. Häntä ei kiusata koulussa kuten päiväkodissa tapahtui, joista vasta on kertonut. Kun on joutunu niiden ihmisten kanssa tekemisiin jotka häntä kiusas niin sitten on kertonu. Päiväkotiin meni kuitenkin mielellään koska oli oikein tosi hyvä paras kaveri. Viihtyi kuitenkin kokemuksista huolimatta.*” Martin ongelma ei ollut tullut esille aiemmin, koska hyvä ystävä päiväkodissa mitä ilmeisimmin auttoi Marttia selviytymään ongelmatilanteesta.

Vertaissuhdeongelmaisten lasten vanhemmat olivat enemmän huolissaan lastensa sosiaaliseen kanssakäymiseen liittyvistä asioista. Toisaalta näissä vanhemmissa oli myös runsaasti niitä, joilla ei ollut mitään huolenaiheita. Lapsen sosiaalisten valmiuksien

puutteellisuus, johon kuuluivat muun muassa tunteiden säätelyn ja ilmaisun vaikeus sekä ryhmään liittymisen pulmat, huolettivat vanhempia. Samantyyppisistä asioista olivat huolissaan myös ei-ongelmaisten lasten vanhemmat, mutta vähemmän. Kaveripiirin laatu ja toiminta ei ollut tyydyttävä. Kavereiden kesken oli konflikteja ja ei-toivottavaa käyttäytymistä: ryhmässä keksittiin sellaisia puuhia, jotka eivät olleet vanhempien mielestä sopivia. ”*No siin mieles ett kavereitten kanssa häivytyään pihapiirista ja aiemman kertomani perusteella ett hyväksikäytetään ja kiristetään ettei teetetä mitään älyttömiä hänellä.*” (Laurin isä 74, ongelmia). Lapsen vetäytyvyys, arkuus ja itkuisuus olivat niitä piirteitä, jotka aiheuttivat vanhemmille päänvaivaa. Vanhemmat pelkäsivät, että lapsen luonteenpiirteiden ja ominaisuuksien vuoksi häntä ryhdyttäisiin kiusaamaan. Läheinen ystävä sekä mieluisa kaveripiiri oli vanhemmista toivottavaa. Ystävän merkitys oli tärkeä koulussa viihtymisenkin vuoksi. ”*Emmä tiedä huolestuttaaks, jollain tavalla odottaa ett tulis oman ikäisiä kavereita ja koulusta löytyis ystäviä ett maistuis se koulunkäynti. Ett ku paras kaveri ei tullu enää niin toivois ettei olis niin muokkautunu kaveripiiri ettei Ulla pääsis porukoihin.*” (Ullan äiti 40, ongelmia). Sosiaaliseen käyttäytymiseen liittyvä huoli oli kuitenkin hyvin vähäistä kuten myös asuinympäristöön liitetyt kuvaukset, joissa tuli ilmi vähäinen lapsimäärä ja muuton vaikutukset.

5.7 Yhteenvetoa

Tässä tutkimuksessa lasten turvallinen koti- ja asuinympäristö tarjosivat vanhempien mukaan valtaosalle lapsista riittävästi mahdollisuuksia sosiaaliseen kanssakäymiseen. Lasten sosiaalinen elämänpiiri rakentui vanhempien käsityksissä vahvasti kodin ja koulun, suvun, ystäväpiirin sekä harrastusten alueille. Koulu, koti ja harrastukset sijaitsivat usein lähellä, jolloin lasten oli helpompi päästä tutustumaan ja ylläpitää suhteita toisiin lapsiin. Jos koulu sijaitsi kauempana tai perheen asuinympäristössä oli tapahtunut muutoksia, uuden kaveripiirin löytäminen oli haasteellisempaa. Erityistä tukea tarvitsevalle lapselle monet eri kontekstit arkielämässä voivat haitata sosiaalisten suhteiden muodostumista. Muutama lapsi kohtasi myös syrjintää etnisen taustansa vuoksi. Suomessa asuin-, päiväkotij- ja kouluympäristöt ovat turvallisia lapsille verrattuna muihin maihin, mutta kaupunginosien välillä voi olla eroja. Erilaiset ongelmat kasautuvat usein samalle alueelle, jolloin vanhempien kykyä huomioida lapsen tarpeet ja osallistua hänen sosiaalisten suhteidensa ylläpitämiseen tarvitaan enemmän.

Perhekyselyn perusteella lasten kaveripiiristä ja ystävästä välittyi varsin valoisa kuva. Suurin osa vanhemmista ajatteli lapsella olevan mukavia kavereita ja ystäviä. Kuitenkin noin 16 prosenttia vastanneista vanhemmista ilmoitti, että lapsen asuinympäristössä ei ollut muita samanikäisiä lapsia, lapsella ei ollut kavereita tai ystäviä, eivätkä kaverit olleet välttämättä mukavia.

Yleisesti lasten kaveri- ja ystäväpiiri koostui pääasiallisesti samanikäisistä ja samaa sukupuolta olevista lapsista. Usein lapsen kaveri- ja ystäväsuhteet olivat syntyneet jo taape-roiässä. Verrattuna aiempiin tutkimuksiin tämän tutkimuksen lapset viettivät enemmän

aikaa kaveripiirissä. Huomioinarvoinen seikka on, että vertaissuhdeongelmaisten lasten ryhmässä oli lapsia, jotka eivät tavanneet kavereitaan lainkaan päivittäin. Vertaissuhdeongelmaisten lasten kaveri- ja ystäväpiiri oli vanhempien arvioiden perusteella hieman suppeampi kuin muilla lapsilla. Tulokset antavat viitteitä, että vertaissuhdeongelmaisten lasten vanhemmat eivät tunnista eivätkä tunne lasten kavereita ja ystäviä samalla tavoin. Isä tai äiti saattoi kuvata kavereita hyvin etäisesti.. Mikäli lapsi tapaa kavereitaan pääasiassa muualla kuin kotona, vanhempien voi olla vaikeampi olla perillä lapsen sosiaalisen verkoston laadusta. Lapset olivat aloittaneen koulun hiljattain. Koulun aloittaminen muuttaa lasten vertaisryhmää ja muokkaa suhteita. Koulun myötä lapsen autonomia voi lisääntyä, jolloin vanhemmat eivät niin helposti pysty enää seuraamaan kaveripiiriä ja sen toimintaa. Se edellyttää vanhemmilta uudenlaisia tapoja kontrolloida lapsensa sosiaalista toimintaa yhtäältä lapsen itsenäisyyttä tukien, toisaalta vaalien lapsen ja vanhemman välistä luottamuksellisuutta sekä ohjaten lapsen sosiaalisia ja emotioanaalisia taitoja.

Vanhempien näkemyksissä lapset olivat motivoituneita sosiaalisiin suhteisiin ja kanssakäymiseen. Näkemyksissä lasten oli eroavaisuuksia. Ei-ongelmaisten lasten vanhemmat olivat sitä mieltä, että heidän lapsillaan oli sosiaalista motivaatiota, mutta he olivat harkitsevaisia sosiaalista kanssakäymistä aloittaessaan. Lasten motivaatio suuntautui muuhunkin kuin sosiaaliseen kanssakäymiseen. Harkinta ja tarkkailu kykeytyvät usein taitavaan sosiaaliseen toimintaan, jota myös näiden lasten leikkiinhakeutumisen strategiat edustivat. Vertaissuhdeongelmaisten lasten vanhemmat sen sijaan kuvailivat lapsiaan aktiivisiksi sosiaalisiksi toimijoiksi. Osa lapsista selvästi jännitti kaveripiiriin hakeutumista ehkä peläten, ettei saa kavereita. Sosiaalisiin suhteisiin liittyvä epävarmuus johtaa mahdollisesti siihen, että lapsi pyrkii liian voimallisesti muiden lasten pariin. Vertaissuhdeongelmaisten lasten leikkeihin ja kaveripiiriin hakeutumisen strategiat erosivat ei-ongelmaisten lasten strategioista. Nämä lapset turvautuivat enemmän tutkimuksissa heikommiksi osoittautuneisiin tapoihin kuten suoraan leikkeihin pyrkimiseen ja pakokeinoihin. Lisäksi vertaissuhdeongelmaisten lasten vanhemmat olivat epätietoisempia lapsen käyttämistä leikkiinhakeutumisen keinoista. Tämä saattaa johtaa vanhemmat ajattelemaan lapsen pärjäävän sosiaalisessa kanssakäymisessään paremmin kuin todellisuudessa onkaan, mikäli lapsi ei kerro pulmistaan tai ne eivät tule esille vanhempien keskinäisessä kanssakäymisessä. Käsitykset lapsesta sosiaalisena toimijana ohjaavat vanhempien kasvatuskäytäntöjä ja sosiaalisen kompetenssin tukitoimia. Jolleivät vanhemmat tiedä lastensa pulmista, tuki voi jäädä puutteelliseksi.

Vanhempien arviointien mukaan lapset saivat helposti kavereita, vaikka prosessi itsessään ei aina niin mutkaton ollutkaan. Vertaissuhdeongelmaisilla lapsilla oli sosiaalisissa taidoissaan kehittymisen tarvetta. Eryityisesti prososiaaliset taidot, tunnetaidot, ristiriitatilanteiden ratkaisu ja yhteistyötaidot sekä itsetunto edellyttivät vanhempien mielestä kehittymistä. Vertaissuhdeongelmaisten lasten vanhempien puheessa kavereihin ja kaveripiiriin liittyi useammin pulmia ja hankaluuksia. Osa vanhemmista kuvasi lastensa vertaissuhteita ongelmallisiksi. Lasten sosiaalinen kanssakäyminen tuotti vaikeuksia, esimerkiksi kiistoja ja riitoja. Vanhempien näkemyksissä sosiaalista kanssakäymistä han-

kaloittavat tekijät liittyivät yleisimmin lapsen itseensä: luonteeseen, temperamenttiin ja valikoivuuteen. Osa vanhemmista tiesi lasten sosiaalisen kanssakäymisen ongelmista. Leikkikäyttäytymisen arvioissa vanhempiryhmien välillä oli tilastollisesti merkitseviä eroja, mikä viittaa siihen, että vanhemmat ovat havainneet ongelmia lasten välisessä kanssakäymisessä. Leikkikäyttäytymisen arvioinnit koottiin lasten ollessa esiopetusikäisiä, jolloin tilanne haastatteluhetkellä voi olla erilainen.

Erityisesti vertaissuhdeongelmaisten lasten sosiaalisissa taidoissa oli vanhempien mielestä runsaasti kehittymisen tarvetta. Osa näiden lasten vanhemmista olikin huolissaan lapsen näistä taidoista sekä vertaissuhteista. Vertaissuhdeongelmaisten lasten vanhemmissa oli kuitenkin runsaasti niitä, joilla ei ollut huolta lasten sosiaalisesta kehityksestä. Vanhemmat ehkä luottivat siihen, että koulun myötä ongelmat ratkeavat. Lapsen kasvava itsenäisyys voi lisätä vanhempien tietämättömyyttä kaveripiirin vuorovaikutukseen liittyvistä pulmista. Ongelmien ratkaisemisessa keskeistä on, muuttuvatko havainnot asioihin puuttumiseksi, ja millä tavalla pulmia yritetään ratkoa. Osa vanhemmista koki selvästi avuttomuutta tilanteessa. Ymmärrettävää on, että jos lapsen tilanteessa on tapahtunut tai on tapahtumassa muutos, vanhemmat ovat luottavaisempia tulevaisuuden suhteen. Puuttuminen vaatii runsaasti työtä, johon ei ehkä riitä voimavaroja arkielämän kiireiden puristuksessa. Vanhempien saattaa olla myös vaikea puuttua lapsen ongelmalliseen kaveripiiriin, ja lapsen luonnekin asettaa omat haasteensa.

6 VANHEMPIEN JA PERHEEN EPÄSUORA VAIKUTUS LASTEN SOSIAALISEEN KOMPETENSSIIN

Kolmantena tutkimustehtävänäni oli selvittää vanhempien käsityksiä vanhemmuudesta, kasvattajana toimimisesta sekä niihin liittyvästä kyvykkyydestään. Tutkimuksen kohteena oli myös vanhempien käsitys tukitahoista. Vanhempien kokemukset kasvatustyöstä sekä arviot omasta kompetensistaan vanhempana vaikuttavat joko epäsuorasti tai uudempien tutkimusten mukaan jopa suoraan lasten sosiaaliseen kyvykkyyteen. Myös mahdollisuudet saada tukea omaan kasvatustoimintaan lisäävät vanhempien kyvykkyyden kokemuksia. (Coleman & Karraker 1998; Jones & Prinze 2005).

6.1 Perheen sosioekonomiset taustatekijät

Perheen tulot, vanhempien koulutustaso, työtilanne sekä ammatti vaikuttavat vanhempien lasten kasvatuksen voimavaroihin. Kodin sosioekonomisella tasolla on epäsuoraa vaikutusta lapsen sosiaaliseen kehitykseen vanhempien ulkoisten voimavarojen kautta. Perhekyselyssä ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa vertaissuhdeongelmaisten ja ei-ongelmaisten lasten perheiden nettotuloissa eikä vanhempien koulutustasossa (ks. Liite 5, Taulukot A–C). Koko perhekyselyn aineistossa 21 perheessä tulot jäivät yli 50 prosenttia alemmaksi kuin mediaanitulot olivat. Aineiston nettotulomuuttujan mediaani sijoittui arvolle neljä (1500–2333 euroa). Äidin työtilanteella ja lapsen vertaissuhdeongelmilla ei ollut tilastollisesti merkitseviä yhteyksiä ks. Liite 5, Taulukko D). Sen sijaan isän työtilanne ja lapsen ongelmaisuus olivat tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä keskenään ($\chi^2(1)=9.15$, $p=0.002$) (Liite 5, Taulukko E). Yhteys ei kuitenkaan ollut kovin voimakasta (Cramersin $V=.26$). Ei-ongelmaisten lasten isät kävivät töissä ongelmaisten lasten isää enemmän. Ongelmaisten lasten isät olivat useammin työttömiä, opiskelivat tai eivät olleet lainkaan käytettävissä työelämän palvelukseen. Isien työttömyys, vakava sairaus tai muut ongelmat voivat aiheuttaa perheissä stressiä ja huolta taloudellisesta selviytymisestä. Stressi kuluttaa vanhempien kasvatuksellisia voimavaroja, jolloin lasten ohjaamiseen, neuvomiseen ja opastamiseen ei ole riittävästi voimia. Äkilliset perheiden taloudelliset ongelmat ja tulotason putoaminen voivat aiempien tutkimusten mukaan johtaa lasten mielenterveydellisiin ongelmiin (mm. Conger ym. 1994; Ladd & Pettit 2002).

Taulukossa 14 on kuvattuna perhekyselyn ja haastatteluissa tarkennettuihin tietoihin pohjautuva kooste kunkin haastatteluun osallistuneen perheen työllisyys-, tulo- ja koulutustasoon liittyvistä taustatekijöistä. Suurin osa vanhemmista oli haastatteluhetkellä työelämässä. Työttömyys ei ollut merkittävän suurta vertaissuhdeongelmaisten lasten perheissä tutkimusajankohtana. Vanhempien koulutustasossa, ammateissa ja tuloissa ei ollut suurta eroa ryhmien kesken. Vertaissuhdeongelmaisten lasten vanhemmissa oli kuitenkin kuusi perhettä, joissa tulotaso oli hyvin alhainen (0–1000 euroa). Kahdella perheellä

tulot jäivät alle puoleen tulojen mediaani-arvosta (1500–2333 euroa). Vastaavasti heissä oli myös enemmän eniten ansaitsevia sekä yrittäjiä. Ilman ammatillista koulutusta oli yhdeksän vertaissuhdeongelmia omaavien lasten vanhempaa, kun ei-ongelmaisten lasten vanhemmissa heitä oli vain kaksi. Tutkimukseen osallistuvat perheet ovat sosioekonomiselta taustaltaan verraten kohtalaisen homogeeniset.

TAULUKKO 14. Haastatteluun osallistuneiden perheiden sosioekonomiset taustatekijät ryhmittein

Perheet (N=38)	Vanhempien työllisyystilanne	Vanhempien koulutustaso	Vanhempien ammatit	Perheen nettotulot €
Vertaissuhdeongelmaisten lasten perheet (n=27)	-28 kokopäivätyöissä	-8 ylempi korkea-koulututkinto	-4 yrittäjä	-4 perhettä 3000–3700
	-1 osa-aikatyö	-7 opistoasteen / amk- koulutus	-10 ylempi toimihenkilö	-3 perhettä 2333–3000
	-5 opiskelija	-12 toisen asteen ammatillinen koulutus	-12 alempi toimihenkilö	-5 perhettä 1500–2333
	-2 vanhempainloima / hoitovapaa	-9 peruskoulu/ lukio	-5 työntekijä	-7 perhettä 1000–1500
	-2 työtön	-3 ei tietoa	-2 työtön	-5 perhettä 500–1000
			-2 ei tietoa	-2 perhettä 0–500 euroa
			-1 ei tietoa	
Ei-vertaissuhdeongelmaisten lasten perheet (n=11)	-21 kokopäivätyöissä	-8 ylempi korkea-koulututkinto	-6 ylempi toimihenkilö	-1 perhe 3000–3700
	-1 opiskelija	-6 opistoasteen / amk- koulutus	-8 alempi toimihenkilö	-1 perhe 2333–3000
		-6 toisen asteen ammatillinen koulutus	-5 työntekijä	-5 perhettä 1500–2333
		-2 peruskoulu / lukio	-1 opiskelija	-2 perhettä 1000–1500
		-2 ei tietoa	-2 ei tietoa	

Toimeentulo-ongelmien vaikutus lasten sosiaaliseen sopeutumiseen välittyy myös raha- huolien, vanhempien mielenterveys- ja parisuhteen ongelmien ja vanhemmuuden laadun kautta. Kyselyyn vastanneista perheistä valtaosa totesi, ettei taloudellisia ongelmia ollut. Lasten ongelmilla ja talousvaikeuksilla ei ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä (ks. Liite 5, Taulukko F). Perheen käytettävissä olevien tulojen ja taloudellisten ongelmien lisäksi kyselyssä tiedusteltiin vanhemmilta myös aiempaa ja viimeaikaista toimeentulotuen käyttöä. Lamavuosien aikainen toimeentulotuki ja lasten vertaissuhdeongelmien taso olivat tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä toisiinsa (ks. Liite 5, Taulukko G) ($\chi^2(1) = 6.31, p = 0.012, \text{Cramérin } V = .20$). Kyselyn aikana toimeentulotuen saaminen oli vähäisempää (ks. Liite 5, Taulukko H). Taloudellisilla ongelmilla näyttää olevan kauaskantoisia vaikutuksia lasten sosiaaliseen sopeutumiseen. Perhekyselyn perusteella saa-

dun tiedon mukaan haastatelluista perheistä vakavia taloudellisia ongelmia oli kokenut yksi perhe. Toimeentulotukea sai tai oli joskus saanut 11 perhettä. Näistä kaksi kuului ei-ongelmaisten lasten perheisiin.

Vertaisuhdeongelmaisten lasten ryhmässä oli tilastollisesti merkitsevästi enemmän erityisen tuen tarvetta (mm. kielen kehityksen ongelmia, motoriikan ja hahmottamisen vaikeuksia) ($\chi^2(1)=6.71$, $p=0.010$, Cramérin $V=.21$) (ks. Liite 5, Taulukko I). Lapsen neurologiset ongelmat ja kehitysviivästymät haittaavat sosiaalista kehitystä ja alentavat sosiaalista kompetenssia. Lasten on vaikeampaa solmia suhteita toisiin lapsiin, jos heillä on kehityksessään ongelmia esimerkiksi kielellisellä alueella. Lastenneuvola on perinteisesti yleisin lapsiperheiden terveydenhuoltopalvelu ja siellä kävivät kaikki tutkimukseen osallistuneet perheet (ks. Taulukko 15). Muut palvelut ovat pääasiassa niiden perheiden käytettävissä, joilla on huolta lapsensa kehityksestä tai kasvatuksellisia ongelmia. Vertaisuhdeongelmaisten lasten perheet käyttivät hiukan muita perheitä enemmän erilaisia yhteiskunnan tukipalveluita lapsen kasvun ja kehityksen edistämiseksi. Erityisneuvola, kasvatus- ja perheneuvola, lastensuojelu sekä kiertävän erityisopettajan ja psykologin palvelut olivat niitä tukitahoja, joiden luona ongelmaisten lasten perheet asioivat selvästi muita perheitä enemmän. Vertaisuhdeongelmaisten perheissä oli siten tarvetta ammattilaisten antamaan tukeen enemmän kuin ei-ongelmaisten lasten perheissä. Tukipalveluiden käytöllä ei kuitenkaan ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä vertaisuhdeongelmiin (ks. Liite 5, Taulukko J). Haastattelun yhteydessä puolitoista vuotta myöhemmin kävi ilmi, että 12 vertaisuhdeongelmaisen lapsen perheessä oli erilaisia tarpeita ja yhteyksiä sosiaalitoimistoon, kasvatus- ja perheneuvolaan tai lapsen kuntoutuksesta ja hoidosta vastaaviin asiantuntijoihin.

TAULUKKO 15. Vanhempien perhekyselyssä ilmoittama lapsiperheiden tukipalveluiden käyttö (f, %)

Tukipalveluiden käyttö	Vertaisuhdeongelmaisten lasten perheet		Ei-vertaisuhdeongelmaisten lasten perheet		Kaikki vanhemmat	
	f	%	f	%	f	%
Lastenneuvola (n=147)	70	47.6	77	52.4	147	100
Erityisneuvola (n=137)	12	8.8	6	4.1	18	12.9
Kasvatus- ja perheneuvola (n=142)	8	5.6	5	3.5	13	9.1
Lastensuojelu (n=148)	6	4.1	2	1.4	8	5.5
Kiertävä varhaiskasvatuksen erityisopettaja (n=138)	11	8.0	7	5.1	18	13.1
Psykologi (n=140)	9	6.4	6	4.3	15	10.7
Lastenpsykiatri (n=151)	2	1.3	3	2.0	5	3.3

Perhekyselyn perusteella perheillä ei ollut suuresti pitkäaikaissairaudesta tai päihteiden käytöstä johtuvia ongelmia, jotka voisivat heikentää perheenjäsenten hyvinvointia (ks. Liite 5, Taulukot K ja L). Näillä ongelmilla ei ollut yhteyttä vertaissuhteiden laatuun. Haastattelissa kävi ilmi, että kuudessa vertaissuhdeongelmaisen lapsen perheessä oli ollut alkoholin tai muiden päihteiden käytön ongelmia, kahdessa perheessä oli pitkäaikaissairautta.

Kotiympäristön vaikutuksista lapsen sosiaaliseen kompetenssiin on olemassa tutkimuksia, joista suuri osa käsittelee erilaisten riski- ja haittatekijöiden – esimerkiksi stressiä aiheuttavien – vaikutusta perheeseen ja lasten kehitykseen. Asuinalueen vaikutuksia lasten käyttäytymiseen ja persoonallisuuteen tutkineet tahot ovat todenneet muun muassa sosiaaliluokan ja taloudellisen epätasa-arvoisuuden seurausten välittyvän vanhempien kasvatuskäytäntöjen kautta edelleen lapsiin (Brooks-Gunn ym. 1997). Asuinalueen piirteet vaikuttavat sekä vanhempien käyttäytymiseen että vanhempien kasvatustapojen ja lapsen kehityksen väliseen yhteyteen (Klebanov ym. 1994).

6.2 Vanhemman ja lapsen välinen vuorovaikutus

Vanhempien tavoilla olla vuorovaikutuksessa lapsensa kanssa on havaittu yhteyksiä lasten sosiaaliseen kyvykkyyteen (Lindsey & Mize 2000; Pettit ym. 1998.) Vanhemman ja lapsen hyvä suhde sekä läheiset ja sopusointuiset suhteet ovat tärkeä emotionaalinen edellytys lapsen sosiaalisen kompetenssin kehityksessä. Tunneside näyttääkin ennustavan hyvin lapsen sosiaalista kehitystä. Tutkimuksissa on havaittu, että lapset, joilla on hyvä tunneside vanhempiinsa, ovat prososiaalisempia ja empaattisempia kavereitaan kohtaan ja kykenevät solmimaan hyviä ystävyys- ja kaverisuhteita muihin lapsiin. (Clark & Ladd 2000.)

Esiopetusvaiheessa suoritettussa perhekyselyssä vanhempia pyydettiin arvioimaan omaa vuorovaikutustaan lapsen kanssa (ks. Liite 1, osa E). Lapsen ja vanhemman välisestä vuorovaikutuksesta laadin summamuuttujat (ks. luku 4.2.2). Vanhempiyhmien välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa vanhempien ja lasten välistä vuorovaikutusta mittaavissa arvioissa t-testillä analysoituna (ks. Liite 6). Tarkastelin haastatteluun osallistuneiden lasten vanhempien vastauksia perhekyselyyn myös tapauskohtaisesti. Yksi haastatteluun osallistunut perhe ei vastannut perhekyselyyn. Yhdistin luokat 'täysin samaa mieltä' (5) ja 'samaa mieltä' (4) sekä luokat 'täysin eri mieltä' (2) ja 'eri mieltä' (1) yhdeksi luokaksi. Väittämien tapauskohtainen tarkastelukaan ei paljastanut vanhempiyhmien välillä tilastollisesti merkitseviä eroja. Esittelen tulokset muuttujittain jaoteltuna vanhempien kokemaan vuorovaikutukseen ilmapiiriin (väittämät 1, 3, 8, 12, 15), lapsen käyttäytymiseen ja omatoimisuuteen (väittämät 4, 5, 9, 13), lapsen avuntarpeeseen ja vanhempien asennoitumiseen siihen (2, 7, 10, 14) sekä vanhemman ja lapsen välisen vuorovaikutuksen kuluttavuuteen (6, 11) taulukoissa 16–19.

TAULUKKO 16. Perhekyselyyn perustuvat vanhempien arviot lapsen ja vanhemman välisestä vuorovaikutuksesta lapsen ollessa esiopetusikäinen (mukana vain haastatellut vanhemmat) (f, %)

Vuorovaikutuksen ilmapiiri	Vertaissuhdeongelmaisten lasten vanhemmat (n=26)			Ei-vertaissuhdeongelmaisten lasten vanhemmat (n=11)		
	Samaa mieltä f %	Ei samaa eikä eri mieltä f %	Eri mieltä f %	Samaa mieltä f %	Ei samaa eikä eri mieltä f %	Eri mieltä f %
Vuorovaikutuksen ilmapiiri						
1. Lapseni kanssa on mukava puuhailia	25 96.2	1 3.8		9 81.8	1 9.1	1 9.1
3. Lapseni kanssa on helppo tulla toimeen.	20 80.0	5* 20.0		9 81.8	1 9.1	1 9.1
8. Nauran ja vitsailen lapseni kanssa	24 92.3	2 7.7		10 90.9	1 9.1	
12. Lapseni saa minut hyvälle tuulelle	24 92.3	2 7.7		10 90.0		1 9.1
15. Minulla on aikaa kahden-keskisiin keskusteluihin lapseni kanssa	23 88.5	2 7.7	1 3.8	10 90.9	1 9.1	

* Vertaissuhdeongelmaisten lasten vanhemmista 25 vastasi väittämään.

** Ei-ongelmaisten lasten vanhemmista tähän väittämään vastasi 10.

6.2.1 Vuorovaikutuksen ilmapiiri

Kun vanhemman ja lapsen vuorovaikutuksessa on lämpöä ja huumoria, se tuottaa hyvää mieltä ja siihen sisältyy kokemusta keskinäisestä yhteisymmärryksestä. Lapsen tunteiden kohtaaminen ja konfliktitilanteiden ratkaiseminen tapahtuu lasta ymmärtävästi ja ohjaavasti. Negatiivinen vuorovaikutus ja vaikeudet luoda läheistä suhdetta lapseen hankaloittavat vanhemman kasvatustoimintaa. (mm. Parke & Buriel 1998; Pettit ym. 1997.) Seuraavissa väittämissä vanhemmat kuvailevat vuorovaikutuskokemuksiaan ja vuorovaikutuksen ilmapiiriä.

Paria poikkeusta lukuunottamatta vanhempien mielestä lapsen kanssa oleminen oli mieluisaa (96.2 %, 81.8 %) (Väittäjä 1). Vanhempien arvioiden mukaan lapsen kanssa toimeentuleminen oli helppoa (80 %, 81 %) (Väittäjä 3). Suurin osa vanhemmista katsoi, että vuorovaikutuksessa ilmeni huumoria ja hauskuutta (92.3 %, 90.9 %) (Väittäjä 8). Lapsi tuotti valtaosin iloa ja hyvää mieltä vanhemmilleen (92.3 %, 90.9 %) (Väittäjä 12). Vanhemmilla oli myös aikaa keskustella lapsensa kanssa (88.5 %, 90.9 %) (Väittäjä 15). Vuorovaikutus esiopetusikäisen lapsen kanssa oli vanhempien mukaan valtaosin kiiretöntä ja mutkatonta, sisältäen iloa ja huumoria.

6.2.2 Lapsen käyttäytyminen ja omatoimisuus

Vanhempien demokraattinen ja ohjaava kasvatustyyli, turvallisuuden tunteen vaaliminen ja lasten itseluottamuksen tukeminen johtavat havaintojen mukaan lapsen kyvykkääseen sosiaaliseen käyttäytymiseen (Putallaz & Heflin 1990; Hart ym. 1992). Vanheman sensitiivisyys ja lapsituntemus välittävät suhtautumisessa lapsen käyttäytymiseen sekä ohjaukseen. Tässä vanhemmat arvioivat lapsensa käyttäytymistä sekä omia taitojaan lapsen ohjaamisessa.

TAULUKKO 17. Perhekyselyyn perustuvat vanhempien arviot lapsen käyttäytymisestä ja omatoimisuudesta lapsen ollessa esiopetusikäinen (mukana vain haastatellut vanhemmat) (f, %)

Lapsen käyttäytyminen ja omatoimisuus	Vertaissuhdeongelmaisten lasten vanhemmat (n=26)			Ei-vertaissuhdeongelmaisten lasten vanhemmat (n=11)		
	Samaa mieltä	Ei samaa eikä eri mieltä	Eri mieltä	Samaa mieltä	Ei samaa eikä eri mieltä	Eri mieltä
	f %	f %	f %	f %	f %	f %
Lapsen käyttäytyminen ja omatoimisuus						
Vuorovaikutuksen alue ja väittämä						
4. Minun on usein vaikea ymmärtää lapseni käyttäytymistä	1 3.8	6 23.1	19 73.1	1 9.1	1 9.1	9 81.8
5. Minun on helppo opastaa lastani omatoimisuuteen	21 80.8	4 15.4	1 3.8	7 70.0	1 10.0	2** 20.0
9. Lapseni pyrkii komentelemaan minua	7 26.9	12 46.2	7 26.9	6 54.5	3 27.3	2 18.2
13. Lapsi ei kuuntele ohjeita, eikä välitä niistä	4 15.4	7 26.9	15 57.7	3 27.3	2 18.2	6 54.5

Suurin osa vanhemmista koki, että lapsen käyttäytymistä oli helppo ymmärtää (73.1 %, 81.8 %) (Väittämä 4). Yli puolet ei-ongelmaisten lasten vanhemmista kertoi lapsen pyrkivän komentelemaan heitä usein (54.5 %), kun ongelmaisten lasten vanhemmista näin koki hieman yli neljäsosa (26.9 %) (Väittämä 9). Yli puolet kummankin ryhmän vanhemmista ajatteli, että lapsi kuunteli vanhempiensa ohjeita ja toimi niiden mukaan (57.7 %, 54.4 %) (Väittämä 13), ja lasta oli helppo ohjata omatoimisuuteen (83.3 %, 70 %) (Väittämä 5). Vaikka vuorovaikutusilmapiiri oli vanhempien mielestä myönteinen ja lasta oli valtaosan mielestä helppo ymmärtää ja ohjata, kummankin ryhmän vastauksista käy ilmi, että hankalinta vanhemmille on lapsen määrällisyys ja ohjeista piittaamattomuus. Näissä muutujissa arviot poikkesivat selvästi muista, vaikkakaan erot eivät olleet suuren suuria. Vanhempiryhmät eivät juuri poikenneet toisistaan, mutta ei-ongelmaisten lasten vanhemmat arvioivat muita vanhempia enemmän lapsensa pyrkivän usein pomottamaan heitä.

6.2.3 Lapsen avuntarve ja vanhempien asennoituminen siihen

Tutkimusten mukaan vanhempien kannustava suhtautuminen lapsen itsenäistymispyrkimyksiin tehostaa lapsen sosiaalista kompetenssia. Itsenäisten ratkaisujen tukemisen on havaittu edistävän lapsen kykyä puolustaa itseään ja omia mielipiteitään, toisin sanoen jämäkkyyttä ja vakuuttavuutta (ks. esim. Denham ym. 1990). Vanhempien suhtautuminen lapsen tuen tarpeisiin on siten merkityksellinen tekijä lapsen sosiaaliselle kehitykselle. Tarkastelenkin tässä vanhempien perhekyselyssä tekemiä arvioita omasta toiminnastaan ja asennoitumisestaan lapsen auttamiseen.

TAULUKKO 18. Perhekyselyyn perustuvat vanhempien arviot lapsen avuntarpeesta ja vanhempien asennoitumisesta siihen lapsen ollessa esiopetusikäinen (mukana vain haastatellut vanhemmat) (f, %)

Lapsen avuntarve ja vanhempien asennoituminen siihen	Vertaissuhdeongelmaisten lasten vanhemmat (n=26)			Ei-vertaissuhdeongelmaisten lasten vanhemmat (n=11)		
	Samaa mieltä f %	Ei samaa eikä eri mieltä f %	Eri mieltä f %	Samaa mieltä f %	Ei samaa eikä eri mieltä f %	Eri mieltä f %
Lapsen avuntarve ja vanhempien asennoituminen siihen						
2. Lapseni pyytää apuani, vaikka hän osaisi itsekin	10 38.5	10 38.5	6 23.1	5 45.5	2 18.2	4 36.4
7. Lapseni hakee herkästi tukea ja turvautuu minuun	12 46.2	4 15.4	10 38.5	4 36.4	3 27.2	4 36.4
10. Lapseni kaipaa jatkuvasti rohkaisua	3 11.5	11 42.3	12 46.2	2 18.2	3 27.2	6 54.5
14. Pysin auttamaan aina, jotta lapseni ei turhautuisi	8 30.8	7 26.9	11 42.3	4 36.4	4 36.4	3 27.3

Lähes puolet vanhemmista koki lapsen pyytävän apua vanhemmalta, vaikka tämä suoriutuisi itsekin (38.5 %, 45.5 %) (Väittäjä 2). Vertaissuhdeongelmaisten lasten vanhemmista lähes puolet oli sitä mieltä, että lapsi turvautui herkästi vanhemman apuun (46.2 %). Samoin ajatteli ei-ongelmaisten lasten vanhemmista 36.4 % (Väittäjä 7). Vertaissuhdeongelmaisten lasten vanhemmat arvioivat lapsensa hiukan enemmän vanhemmista riippuvaiseksi kuin ei-ongelmaisten lasten vanhemmat. Vanhempain apuun turvautumisesta huolimatta yli puolet ei-ongelmaisten lasten vanhemmista (54.5 %) ja liki puolet ongelmaisten lasten vanhemmista (46.2 %) koki, ettei lapsi kuitenkaan tarvinnut jatkuvasti rohkaisua (Väittäjä 10). Yli kolmasosa ei-vertaissuhdeongelmaisten lasten vanhemmista pyrki auttamaan lastaan, jotta hän ei turhautuisi (36.4 %) (Väittäjä 14). Vertaissuhdeongelmaisten lasten vanhemmista liki puolet ilmoitti, ettei pyrkinyt auttamaan lastaan

turhautumisen pelossa (42.3 %). Tulokset antoivat viitteitä siitä, että vanhemmat näyttivät odottavan lapseltaan itsenäistä suoriutumista ja uskoivat lapsen pyytävän apua liian helposti. Kummassakin vanhempiryhmässä arviot näissä muuttujissa jakaantuivat aiempia muuttujia jyrkemmin ääripäihin. Lapsissa on siis eroja turvautumisessa vanhempaan, mutta suoranaisten rohkaisun tarpeessa lapset eivät vanhempien mielestä olleet. Vertaissuhdeongelmaiset lapset näyttivät hakevan apua vanhemmiltaan hiukan enemmän kuin ei-ongelmaiset lapset. Ei-ongelmaisten lasten vanhemmat olivat ongelmaisten lasten vanhempia taipuvaisempia tukemaan lastaan välttääkseen lasten turhautumista.

6.2.4 Vuorovaikutuksen kuluttavuus

Lastenkasvatuksen vaativuus ja haasteellisuus saattavat aiheuttaa voimattomuuden kokemuksia. Kasvatustyö voi tuntua vanhemmasta vaikealta ja ongelmalliselta, ja vanhemmasta saattaa ajatella, ettei hän pysty vastaamaan niihin vaatimuksiin, joita vanhemmuus hänelle asettaa (mm. Mulsow ym. 2002).

TAULUKKO 19. Perhekyselyyn perustuvat vanhempien arviot vanhemman ja lapsen välisen vuorovaikutuksen kuluttavuudesta lapsen ollessa esiopetusikäinen (mukana vain haastatellut vanhemmat) (f, %)

Vuorovaikutuksen kuluttavuus	Vertaissuhdeongelmaisten lasten vanhemmat (n=26)			Ei-vertaissuhdeongelmaisten lasten vanhemmat (n=11)		
	Samaa mieltä	Ei samaa eikä eri mieltä	Eri mieltä	Samaa mieltä	Ei samaa eikä eri mieltä	Eri mieltä
	f	f	f	f	f	f
	%	%	%	%	%	%
Vuorovaikutuksen kuluttavuus						
6. Koen riittämättömyyttä toimiessani lapseni kanssa	5 19.2	2 7.7	19 73.1	2 18.2	1 9.1	8 72.7
11. Lapseni kuluttaa voimiani	3 11.5	7 26.9	16 61.5	2 18.2	5 45.5	4 36.4

Vanhempien kasvatukselliset voimavarat näyttävät perhekyselyn mukaan pääosin riittäviä. Valtaosa vanhemmista ei kokenut riittämättömyyttä lapsen kasvatuksessa (73.1 %, 72.7 %). Kummassakin ryhmässä liki neljännes (19.2 %, 18.2 %) tunsi riittämättömyyttä lapsen kanssa toimiessaan. (Väittämä 6.) Vertaissuhdeongelmaisten lasten vanhemmista yli puolet (61.5 %) oli sitä mieltä, ettei lapsi kuluta voimia, mutta ei-ongelmaisten lasten vanhemmista vain runsas kolmannes (36.4 %) raportoi näin (Väittämä 11). Sen sijaan ei-ongelmaisten lasten vanhempien vastauksissa painottui neutraali suhtautuminen (45.5 %). Myös ongelmaisten lasten vanhemmista noin kolmasosa (26.9 %) koki lapsensa toisinaan voimavaroja kuluttavaksi. Ei-ongelmaisten lasten vanhemmat näyttivät kokevan lapsen kasvatuksen

enemmän voimia vaativana tehtävänä, vaikka suoranaista riittämättömyyden tunnetta ei ollutkaan. Vanhempien neutraalit arviot voivat kuvata sitä, että tilanteet vaihtelevat, ja lapsi sekä kasvatustehtävä koetaan välillä vaativammaksi ja välillä helpoksi. Selkeitä eroja vanhempiryhmien välillä ei ollut vanhemman ja lapsen välisessä vuorovaikutuksessa.

6.3 Vanhempien käsitykset itsestään äiteinä ja isinä

Sillä, miten kyvykkääksi vanhempi itsensä vanhempana ja kasvattajan kokee, on sekä suoraa että epäsuoraa vaikutusta lapsen sosiaaliseen sopeutumiseen (Jones & Prinze 2005). Pyysin vanhempia kuvaamaan, millaista on olla äiti tai isä, millaisia vanhempia he omasta mielestään olivat ja millaisia he toivoisivat olevansa. Vanhempien äitiyteen, isyyteen ja kasvattajana toimimiseen liittyvien käsitysten luokittelun lähtökohtana olivat aiemmat tutkimukset ja teoreettiset kuvaukset (esim. Grusec & Davidov 2006). Luokitteletut perustuvat väljästi aiempiin teorioihin, mutta aineistosta poimin myös niitä asioita, jotka haastateltavat itse nostivat esille ja muodostin niistä uusia luokkia (Tuomi & Sara-järvi 2006, 116). Äitiys- ja isyyuskäsitysten luokittelurungot ovat liitteinä 7 ja 8.

6.3.1 Millaista on olla äiti?

Ryhmittelin äitien vastaukset heidän myönteisyys- ja tyytyväisyys-kuvaustensa perusteella kahteen ryhmään. Tyytyväisten äitien vastauksista kuvastuu oman itsensä hyväksyminen sellaisena kuin on sekä kyvykkyys erotella itsestä erilaisia puolia, niin hyviä kuin kehittämistä edellyttäviäkin. Äitiyskuvauksissa korostuvat äitiyteen ja kasvattamiseen kuuluvina asioina yhtäältä rajojen asettaminen ja kontrollointi, ja toisaalta sensitiivisyys, lämmin suhde lapseen, hoiva, kuuntelu ja läsnäolo. Haastateltavista suurin osa (73 %) piti äitiyttä valtaosin myönteisenä asiana elämässään. Ryhmittäin tarkasteltuna vertaissuhdeongelmaisten lasten äideistä 14 (53.8 %) ja ei-ongelmaisten ryhmästä yhdeksän (81.8 %) äitiä suhtautui äitinä olemiseen myönteisesti huolimatta siitä, että äitiyteen liittyi myös vastuullisuutta ja haasteellisuutta. Äitinä oleminen kuvattiin osana persoonaa ja elämän keskeisenä saavutuksena, elämänpituisena prosessina. Äitiys määrittyi tunneperäiseksi olotilaksi, joka tuottaa iloa ja ylpeyttä. *”Siis sehän on yks loistavimmista hommista mitä voi olla. ”Jos yhteiskunta sallisi olisin koko ajan äiti ja mitä siinä ohessa voisi tehdä, joka helpottaisi muidenkin lapsen oloa ja eloa.”* (Atson äiti 167, ongelmia).

Perheen ja työelämän yhteensovittaminen tuo haastetta äitiyteen. Tosin työelämää toi esiin tässä tutkimuksessa vain muutama vastaajista. *”Joo, kyllä mä pidän siit puolesta, ihan hyvältä, joskus aika väsyttävääkin tietysti, nyt kun äitiyslomalla jaksaa enemmän, kun käy töissä ei voi keskittyä samalla tavalla ja tarpeeksi lapsiin.”* (Satun äiti 107, ei ongelmia). Yhden äidin mukaan työelämä oli rankkaa osa-aikavapaaseen asti, mikä helpotti äitinä olemista siten, että aikaa lapsille on enemmän eikä kodin tarvitse olla tiptop. Myös haastatteluhetkellä äitiyslomalla oleva äiti totesi, että on virkeämpi ja jaksaa enemmän nyt, kun ei ollut töissä. Hänen mukaansa työssä käydessä ei voi samalla tavoin eikä tarpeeksi

keskittyä lapsiin. Yksi äiti ei nuorempana halunnut lapsia, mutta nyttemmin on pitänyt äitinä olemisesta: ”Kyllä tykänny se on sitä elämää. Se on sitä elämää.” (Jannan äiti 49, ei ongelmia). Yksi äiti toi esiin ajatuksen äitiyden perumisesta, ja hänkin vain sen vuoksi, että pari viime vuotta oli ollut poikkeuksellisen raskasta haastavan elämäntilanteen vuoksi. Hänkin koki lapset ja heidän kasvunsa seuraamisen hauskana ja kiinnostavana.

”Kaks viime vuotta on ollu niin rankkaa ett välil tuntuu ett peruuttaisin koko jutun, mut kyllä lasten kanssa on hauskaa, ja kuunnella niiden ajatuksia kun ne on niin mainioita välillä. Kiva seurata miten lapset ajattelee.” (Viivin äiti 164, ongelmia).

Tapa olla äiti on yksilöllinen valinta: jokainen äiti muodostaa oman äitinä olemisen mallin. Mikon äiti sanoo: ”Jokainen on varmaan omanlaisensa äiti. Se on niinku jokaisessa lehdessä on aina että minkälainen äidin pitäis olla mitä kaikkea, mä en ainakaan oo sellainen. Mä oon mennä aina heti töihin kun äitiysloma on loppunu, etten oo sellainen joka tykkää istua pelkästään hiekkalaatikon reunalla pelkästään. Mull täytyy olla muutakin ja nähdä muitakin ihmisiä. Mä en pystyis kotiäitinä ihan olemaan, tarvin muutaki ja sit mä taas viihdyn lasten kans tosi hyvin.” (Mikon äiti 87, ongelmia). Häni toi esiin äitiyden yksilöllisyyden sekä mediassa esiintyvät vaatimukset siitä, millainen hyvän äidin tulee olla. Hän koki, ettei sovi siihen äitiyden muottiin. Työstä ja sosiaalisesta kanssakäymisestä muiden aikuisten kanssa hän ammensi voimia lasten kanssa olemiseen ja äitiyteen. Äitinä oleminen oli yksilöllinen, persoonakohtainen ilmiö.

Kielteisempänä äitiyden kokevia oli kaksi äitiä, joiden lapsilla oli vertaissuhteiden ongelmia. Heille äitiys oli runsaasti vastuuta tuottavaa sekä voimavaroja vaativaa. ”Joskus tulee mieleen että sanon itseni irti tästä. Vanhemmalla iällä ei enää jaksa työssä käynnin ohella tuollaista energiapakkausta, toivoo ett olis yksin ja sais mennä lepäämään. Mut onhan hän sellainen ilo kuitenkin, etten pois antais.” (Eeron äiti 20, ongelmia). Lapsi oli siis ilonaihe, joka auttaa väsynyttä äitiä jaksamaan. Seitsemän haastateltavan vastauksissa korostuu äitiyden ambivalenttisuus. Neljä näistä äideistä kuuluu ongelma-ryhmiin ja kolme Ei ongelmia -ryhmään. ”Raastavaa [huokaa sydämen pohjasta MN] se on niin, jos oisin tienny ett se on näin kokonaisvaltaista ett ne on kaikkes mun tekemises ett joudun kaiken mun elämäs lasten kautta ja tunnen niin suurta vastuuta koko ajan kaikesta ett en tiiä, olen ihan pakahduksissani tän homman kans...” (Jounin äiti 89, ei ongelmia). Äitiyteen sisältyy haasteellisuutta, vastuullisuutta, päivittäistä huolta lapsesta. Se on kokonaisvaltaisesti elämän täyttävä tehtävä, josta on karsiutunut pois alkuvaiheen ruusuiset kuvitelmat.

Äitiydestä karisee kokemusten myötä myös aiemmat nuoruuden kuvitelmat siitä, mitä äitiys on. ”Joskus kuvittelin ett olis pullan tuoksua ja ompelua, nyt haave karsiutunut, opiskelu vie aikaa, hankalan lapsen kanssa menee perusolemiseen aikaa niin paljon. Välillä kärsin ettei pulla tuoksu. Mut kai lapsi pärjää ilmankin.” (Eetun äiti, 112 ongelmia). Niilon äiti luonnehti äitinä olemista sekahedelmäsopaksi, jossa omaa elämää on niukasti ja jossa on vaativia tilanteita, mutta toisaalta myös äitinä olemisesta saa itselleen jotakin takaisin, mikä on palkitsevaa:

”Sekahedelmäsoppa kun on kolmes eri vaiheessa olevaa lasta. Ei niin helppo juttu ole taistella murrosikäisten kanssa ensin ja siirtyä leikkimään pikkuautoilla, kyllä siinä semmonen oma elämä jää. Ett tota noin niin välillä taistelua mut antaa takaisinkin. Olen aina ollut yksinhuoltaja, keskimmäisen lapsen isän kanssa elin viis vuotta, hän huolehtii monista asioista kanssani edelleen. Olen nuorena tullut äidiksi ja tyttäreni saa lapsen samanikäisenä nyt.” (Niilon äiti 97, ongelmia).

län myötä äitiys muuttuu yhä haasteellisemmaksi. Tieto näyttää lisäävän tuskaa, kuten seuraavasta esimerkistä käy ilmi.

”Vaikeeta, vaikka täs on ollu jo kaksnyt kaksyvtviis vuott äitinä ja isoäitinäki neljä kertaa, eri tavalla silloin kaksnyt oli äiti ja kolkyt, ku nyt ku olen nelkytiviis, tulee koko ajan sellanen vastuullisempi olo, ehkä nuorena oli vähän huoleton itteki, ett siinähan nuo kasvaa ku rikkaruohot, ett kyllä ne siitä ja kyllähän ne siitä sit aikuis-tuki, mut nyt on jotenkin niinku ittel tärkeämpää se ett toi just nii noi lapset on pääroolissa ku silloi oli vaan semmonen sivutuote elämisessä. Niit ei sillai asetta-nu... olihan ne aina tärkein juttu... mut ehkä silloin oli niin helppo jättää ne esi-merkiksi hoitoon eikä vaik ikäväki oli niin tiesi ett se vaan kuuluu asiaan, mut nyt tää nuorempi sarja jotenkin, tai pohja on sama mut...” (Reijon äiti 44, ongelmia).

6.3.2 Millainen äiti olet ja millainen haluaisit olla?

Liki puolet äideistä (45.7 %, N=37) oli tyytyväisiä omaan äitinä olemisen tapaansa. Tyytyväisten äitien vastauksista kuvastuu oman itsensä hyväksyminen sellaisena kuin on sekä kyvykkyys erotella itsestä erilaisia puolia, niin hyviä kuin kehittämistä edellyttäviäkin. *”Oon siinä mieles kiltti äiti ett saa tehdä ja toteuttaa, mut tarkka ett pysyy rajat ja normit, lapset eivät kulje missä vaan. Tiedonhaluinen ett lapset oppis missä mennään ja mitä tapahtuu. Vielä enemmän haluais antaa lapsille aikaa kotihommilta. Muuten oon niinku oon”.* (Jaanan äiti 42, ei ongelmia). Tyytyväisyydestä huolimatta äitinä olemisesta löytyi myös kehittämisen tarvetta (51.4 %, N=37). Kehittymisen tarpeita esiintyi kummassakin ryhmässä noin puolella haastatelluista. Äidit toivoivat olevan johdonmukaisempia, kärsivällisempiä, jämäkempiä tai joustavampia kasvatuksessaan. *”Vaikea sanoa, mut ihan hyvä. Ylihuolehtivainen. En ole tiukka äiti, lapset pystyvät jujuttaan. Haluaisin olla toisenlainen tiukka ja jämpä. Ett lapsilla olisi sellainen tunne, ett nyt kun tuo tehdään niin se on viimeinen tippa. En osaa pistää viimeistä sanaa.”* (Riinan äiti 148, ongelmia). Tyytymättömyys omaan äitiyteen saattoi siten liittyä hyvinkin yksittäisiin piirteisiin äitinä olemisessa, ei niinkään koko äitiyteen.

”Jaa, no ehkä sillai itseasiass käytönnös ei niin johdonmukainen, tietää millainen haluais olla mut ei aina toimi niin. Ei aina toimi ajatustensa mukaan, lasten kannalta epäjohdonmukainen välillä, näytän tunteeni hyvässä ja pahas. Yksittäisiä tilanteita ajatellen on välillä tyytymätön mut yleisesti en. Vauva valvottanut niin ei aina niin jaksaa. Enemmän pitäis jaksaa olla lasten kans.” (Jukan äiti 126, ongelmia).

Vain yksi haastateltava piti itseään täysin epäonnistuneena äitinä. ”En mä mikään hyvä äiti ole, musta tuntuu etten jaksa tarpeeksi. Ajattelen että pitäis jaksaa, ja on huono oma-tunto. Yritän kyllä... Haluaisin olla sellainen etten hermostuisi ja jaksaisin enemmän.” (Eeron äiti 20, ongelmia).

Haastateltujen äitien käsitykset omasta äitinä olemisestaan ja siitä, millaisia he halusivat olla, jakautuivat neljälle eri osa-alueelle. Taulukossa 20 on esitetty eri teemoihin liittyvien mainintojen jakautuminen äitien ryhmien välillä. Luvut kuvaavat kuhunkin teemaan tuotettujen erilaisten ilmausten määrää ryhmissä. Ohjaamiseen ja kontrolliin sisältyivät kaikki ne maininnat, jotka käsittelivät valvontaa, johdonmukaisuutta, sallivuutta ja struktuuria (Liite 7). Hoivan ja huolenpidon ulottuvuudelle luokittelin ne ilmaisut, jotka kuvasivat rakkautta, hellyyttä, vastavuoroisuutta, läsnäoloa, ylihuolehtivaisuutta sekä iloa lapsesta (Liite 7). Äitinä olemisen resursseihin sijoitin kuvaukset, joissa mainittiin työ, ajankäyttö, jaksaminen tai persoonaan liittyvät asiat. Muuttuva äitiys sisältää maininnat äitinä kehittymisestä tai muuttumisesta.

TAULUKKO 20. Haastatteluun pohjautuvat äitiyskäsitusten teemat ja niihin liittyvien mainintojen jakautuminen äitiryhmien välillä (saman äidin kuvauksessa esiintyi useampia teemoja) (f, %)

Äitiyteen liittyvät teemat	Vertaissuhde- ongelmaisten äidit (n=26)		Ei-vertaissuhde- ongelmaisten äidit (n=11)		Kaikki äidit (N= 37)	
	f	%	f	%	f	%
	Ohjaaminen ja kontrolli	16	61.5	9	81.8	25
Hoiva ja huolenpito, lämpö, vastavuoroisuus	11	42.3	9	81.8	20	54.1
Äitinä olemisen voimavarat	12	46.2	3	27.2	15	40.5
Muuttuva äitiys	5	19.2	2	18.2	7	18.9

Kummankin vanhempiryhmän kuvauksissa korostuivat yleisesti omaan äitiyteen kuuluvina asioina yhtäältä rajojen asettaminen, kontrollointi ja ohjaaminen (67.6 %), ja toisaalta sensitiivisyys, lämmin ja vastavuoroinen suhde lapseen, hoiva, kuuntelu ja läsnäolo (54.1 %). Ongelmaisten lasten äidit toivat esiin äitinä olemisessaan eniten erilaisia ohjaamiseen ja kontrolliin liittyviä asioita (61.5 %). Ei-ongelmaisten lasten äidit korostivat yhtä paljon ohjaamista ja kontrollia kuin hoivaa, huolenpitoa, lämpöä ja vastavuoroisuutta (81.8 %). Ongelmaisten lasten äideistä alle puolet toi esiin tähän teemaan liittyviä näkemyksiä (42.3 %). Vertaissuhdeongelmaisten äideistä puolet kuvaili äitiyttään voimavarojen näkökulmasta (46.2 %), kun tätä esiintyi neljänneksellä ei-ongelmaisten lasten äideistä (27.2 %). Äitinä ja äitiydessä kehittymiseen liittyvät ilmiöt tulivat kummassakin ryhmässä esiin samassa määrin (19.2 %, 18.2 %).

Hyvin vahvasti omaa äitinä olemista ja tavoiteltavaa äitiyttä kuvattiin ohjaamisen ja kontrollin alueella rajojen asettamisen ja sallivuuden ulottuvuudella. ”En ainakaan äidillinen!

Tota, en oo tiukkapipo, en oo... yritän lasten kanssa niinku joudun olemaan vanhempi ja se joka sanoo ei, aikuinen, mut haluan keskustella ja lapsetki on ihmisiä...tasavertaisia. Haluisin... ehkä oon varmaan onnellinen, voisin olla pyöree pullaäiti ja pitempi pinnaisempi mut en oo semmonen, edes joskus semmonen muumimamma.” (Jounin äiti 89, ei ongelmia). Reijon äiti halusi äitinä osoittaa luottamusta lapsiaan kohtaan ja antaa lapsille vapautta toimia itsenäisesti. Hän epäili kuitenkin, ymmärsivätkö lapset hänen tarkoitustaan. *”No kyll mä varmaan ehkä kanaemo oon silleen... en mikään hössöttäjä hässättäjä oo, ett kyl ne sillee saa aika vapaasti... ja aika pitkä talutusnuora kuitenkin mut pyrin siihen ett mä luotan niihin ja yritän näyttää sen ja sitä kautta he ehkä arvostaisivat sitä luottamusta mut ei ehkä vielä pienenä ymmärrä sitä... vapaasti saa käydä kaupungilla ostoksilla ja...”* (Reijon äiti 44, ongelmia). Tällaista selkeästi sallivampaa kasvatustyyliä korosti tässä tutkimuksessa kolme vertaissuhdeongelmaisten lasten äitiä. Sallivassa kasvatustyyliässä ongelmaksi voi muodostua responsiivisuuden puute, jolloin lapsen kasvatuksesta ja käyttäytymisen ohjauksesta puuttuu riittävä ohjaus ja opastus (esim. Baumrind 1996.)

Selvästi kontrolliorientoituneempaa kasvatuskäytäntöä edustavia äitejä oli kuusi, joista yksi kuului ei-ongelmaisten lasten vanhempien ryhmään. Tässä ryhmässä rajat ja struktuuri nähtiin tärkeinä arjen sujumisen kannalta. *”Oonkohan vähän liian tiukka? Mut toisis asioissa ku oikein osaa nätisti puhua, niin menee kyll läpi. Mut varmaan olen, mun äiti on joskus sanonu, ett liian piukka. Mut en halua olla lesumpi itse asiassa. Nautin siitä ett asiat luistaa ja on hyvä mieli niin aamul ku illallaki.”* (Tommin mummi 138, ongelmia). Autoritaarisessa, kuria ja järjestystä korostavassa kasvatustyyliässä vanhempi saattaa tarkastella toimintaansa liiaksi oman itsensä, eikä lapsen tarpeiden kannalta. Tällöin lapsen tarpeiden huomioiminen riippuu siitä, miten lapsi osaa niitä vanhemmalle esittää. Lapsen toiminnan liian voimakas kontrolloiminen voi estää lapsen sisäisen itseohjautuvuuden ja autonomian kehittymistä (mm. Baumrind 1996.) Ei-ongelmaisten lasten äideillä rajojen asettamisen kanssa käsi kädessä kulki tahto kuunnella lasta, rakastaa ja välittää lapsesta. Äitiys oli emotionaalista ja vuorovaikutuksellista läsnäoloa. *”Oon kyllä aika tiukka, mut sit uskallan kyllä hullutellakin, kannustava ja rento, en nipottais turhasta, vaik mies kyllä sanoo ett löysempi ote vois tuottaa parempaa tulosta. Oon itteeni tyytyväinen nyt.”* (Villen äiti 79, ei ongelmia). Näiden äitien kasvatusta ja ohjaustyyliä viittaa teorioissa esitettyyn ohjaavaan kasvatustyyliin. Siinä vanhempien kasvatukseen sisältyy lämpöä ja johdonmukaisuutta sekä lapsen kunnioittamista. Lapsi tietää, mitä vanhemmat häneltä odottavat, ja konfliktitilanteet selvitetään keskustellen. (Baumrind 1989; Chen & Kaplan 2001; Amato & Fowler 2002.) Johdonmukaisuuden ja jämäkkyuden kaipuun ohella äitinä olemiseen haluttiin kuitenkin lisää rentoutta, voimavaroja ja aikaa. *”Välillä ylihuolehtivainen näistä arkielämän asioista, pyrin kannustamaan ja olemaan mukana. Ehkä enemmän vois sitte että jos ku välillä oon aika tiukka joistakin asioista ett voisin välillä joustaaakin.”* (Saanan äiti 77, ei ongelmia).

Äitinä olemisen voimavarat -teemassa vertaissuhdeongelmaisten lasten äidit eroavat muista äideistä. Heidän kuvauksissaan jaksamista, lasten kanssa olemisen tarvetta, omaan persoonaan sekä yleisesti ajankäyttöön liittyviä ilmaisuja esiintyi selvästi enemmän muihin äiteihin verrattuna, kuten jo aiemmissa Riinan ja Eeron äitien puheissa tuli esille.

Viivin äiti kuvaa samoja asioita, mutta myös, miten elämäntilanteiden muuttuminen ja erillään asuvien vanhempien kasvatustapojen erilaisuus vaikuttavat äitinä olemiseen.

Ehkä olen vaativa mut en aina pysy kannassani. Vuorokausirytmim ja meidän säännöt pidän. En hirveesti kerkii heidän kans puhua erikseen, mut yritän silloin kun näen ett on vaikeaa. Meill on semmonen saunominen, ett siin tulee kans juteltua. Ennen menin ja kuljin ja tein heidän kanssaan enemmän asioita, mut nyt on ollut äitini sairastelu ja kuolema ja työ etten ihan oo jaksanu. Olin pari kuukautta keväällä lomalla. Isän luona ovat välillä, hän ei pahemmin komenna.” (Viivin äiti 164, ongelmia).

Äitiys muuttuu iän karttuessa. Myönteistä muuttumisessa on se, että kasvattajuuteen tulee lisää pitkäjänteisyyttä, kärsivällisyyttä ja äiti kykenee antamaan enemmän aikaa lapselleen.

”En varmaan ole tavallinen äiti. Luulen että olen muita äitejä enemmän lasteni kanssa johtuen siitä, että elämme kolmistaan. Nautin lapsistani ja heidän kanssaan olemisesta. Olen ollut niin vanha tullessani äidiksi että monet muita asioita olen tehnyt tarpeeksi. Yritän kuitenkin olla olematta taakaksi lapsilleni. Minusta on kiva hassutella lasten kanssa, mutta kuitenkin olla aikuinen lapsilleni. Haluaisin olla kärsivällisempi näissä opetusjutuissa ja semmonen maltillisempi ja antaa tilaa olemiselle.” (Juuson äiti 176, ongelmia).

Ikä voi tuoda mukanaan myös jaksamisen ongelmia, kuten Eeron äiti (ks. s.209) aiemmin totesi. Äitinä haluttiin olla erilaisia kuin oma äiti oli ollut: *”--- Välillä oon kuin oma äitini! Ett tässä yks päivä ku joku oli jättänyt tavarat johonkin niin kuulostin aivan omalta äidiltäni, se tulee välillä sieltä.”* (Topin äiti 124, ei ongelmia).

6.3.3 Millaista on olla isä?

Ryhmittelin myös isien vastaukset myönteisyyden ja tyytyväisyyden mukaan. Isyys koettiin valtaosin myönteisenä asiana, asiaa ei tarvinnut edes miettiä (76.4 %). *”Mitä tarkoitat? Ihan hienoa puuhaahan tää on, mielenkiintoista kattoo miten kaverit kehitty ja mukava päästä joskus opastamaan ja neuvomaan.”* (Martin isä 75, ei ongelmia). Vuoden 2006 Perhebarometrissa (ks. Paajanen 2006, 97) suomalaisista kyselyyn vastanneista isistä yli 90 prosenttia oli ylpeitä isyydestään ja koki lapsen syntymän parhaana tapahtumana elämässään. Isyys oli hienoa aikaa, jolloin sai seurata lasten kehittymistä ja kasvua. Isyyteenkin liittyi kuitenkin vastuullisuutta ja ristiriitaisuutta: yhtenä hetkenä isyys oli upeaa ja hienoa, toisena *”yhtä helvettiä”*, kuten Mikon isä (87, ongelmia) totesi. Isäksi ryhtymisen vuoksi piti myös luopua jostakin.

”Välillä kovinki mukavalta, kiva seurata niinku sitä jälkikasvun kehittymistä ja olla siinä mukana, pystyy ehkä vähän omiakin mielipiteitään työntämään sinne, mut välillä myös raskaalta ku vastuun tuntee. Välil ku mennään näihin ystäväpiireihin niin välillä harmittaa ett jollei lapsia olis niin mitä olis voinu saavuttaa ja tehdä, ja sit on

matkustaminen ett pitkälle ei voi lähteä ku lapset ovat ja vaatii hoidon järjestämistä. Ett jollei lapsia olis voisin olla vaik ulkomailla töissä ja liikkuisin ehkä enemmän. Lapset ovat sidoksissa kouluun ja ympäristöön.” (Jannan isä 49, ei ongelmia).

Isyys ei kuitenkaan kaikille ollut helppo eikä niin itsestään selvä asia. Oman isyyden ja isänä olemisen tavan löytäminen ei ollut helppoa. Oman lapsuuden kodin antamat valmiudet isyyteen eivät olleetkaan riittävät.

”Mun mielestä tää on tänä päivänä tällä hetkellä pitäis olla pelastakaa miehet ja isät ry.” (Kysyn perusteluja,MN) Perustelut? ” Jos aatellaan sitä minkälaisen roolimallin olen itse saanut isänä olemisesta ja mitä se on sitte ja mitä niinku siihen kuuluu ja mitä asioita siinä oli niin tota se on semmonen asia ett mikään niistä ei ole voimassa mitä silloin olen nähny. Ei oo enää olemassa se...-, ehkä lasten mielestä isä on se tuki ja turva kun puhutaan ulkopuolisesta uhasta, mutta se johtuu ihan siitä että isät fyysisesti voimakkaampia, se on ainoa mitä on jäljellä, muuten isyys on muuttunu mun mielestä media ja kaikki muu pölöttää ett perheessä on suurin piirtein kaks äitii tällä hetkellä ja ei oo olemassa niitä roolimalleja tällä hetkellä sitte sanalla sanottuna musta tuntuu jos puhutaan töitten jakamisestaki nii se on menny siihen suuntaan että niin-sanotut perinteiset naisten työt vaan on jaettu, miesten työtä ei edelleenkään ole. Se johtuu just siitä, ett elän sitä ikäpolvea jolle on opetettu kyllä vaatteista huolehtiminen ja tiskaaminen mut naissukupolvelle ei ole opetettu terassin tekemistä ja maalaamista hiomista, maalaaminen onnistuu kyllä nykyisten oppien mukaan, okei tehköön vaan mut siihen liittyy kaikki välineet ynnämuut kaikennäköiset mitkä oli jo silloin. Erittäin hyvä mut karrikoitu esimerkki, ett perhe on menoss häihin syksyisellä vesisateella ja autosta menee rengas, niin kuka sen renkaan vaihtaa... ehkä se miehellä sen hetkisen vaatetuksen puolesta on parhaat edellytykset, mut suoraan sanottuna en isänä itte... oleminen on hukassa, en tiedä tarkkaan millainen pitäis olla. Kumminkin niinku meillä perheessä on sekaisin, ett jos olen niinku isä niin kuitenkin oletetaan mukaan niitä äidillisiä arvoja kans. En tiedä mitä sanois, ei ole yksinkertainen juttu, olen hukassa.” (Laurin isä 74, ongelmia).

Isien pitäisi olla toisenlaisia, muun muassa enemmän kotitöihin osallistuvia, mutta äideiltä ei kuitenkaan hänen mielestään edellytetä kykyjä niin sanottuihin miesten töihin. Omassa lapsuudessa koettu miehen malli ja ohjeet isänä olemiseen eivät enää päde, minä vuoksi isänä oleminen on vaikeaa. Hänen todellisen ja ihanneisyytensä välillä näyttää olevan selvästi juopa: on halua olla ja toimia tietyllä tavalla, mutta siihen ei kuitenkaan pääse. Työn ja perheen yhteensovittamisen ongelmat tulevan esiin tämän isän isyyskuvauksessa. ”Niinku sanottu, vähän niinku hukassa, jotenki niinkun semmonen että esimerkiksi tänä päivänä joissakin asioissa on älyttömän vaikea olla edes johdonmukainen sit ajattelee itte tekevänsä jotakin niin ei se toimi ja vaik itte olis päättäny se ei toimi.” (Laurin isä 74, ongelmia). Laurin isä edustaa Huttusen luokituksen (2001) perusteella passiivista ja sitoutunutta isätyyppiä, joka kyllä on halukas olemaan lastensa kanssa ja arvostaa

isyyttään, mutta ei oikein tiedä, miten siinä olla ja toimia. Tyytymättömyys omaan isyyteen ja siinä koettu jatkuva ahdistus ja ristiriitaisuus vaikuttavat isän ja lapsen suhteeseen ja vanhemman kasvatustyyliin ja -tapoihin, mitkä puolestaan ovat yhteydessä lapsen sosiaalisen kompetenssin kehittymiseen. Isyyden muutoksessa perheen isän auktoriteetin katoaminen ja isyyden muutosvaatimukset ovat olleet viime vuosikymmenten vahvistuva suunta (Roos & Rotkirch 1997), jossa kaikkien isien ei ole aivan yksinkertaista löytää tietään ja omaa reittiään.

Isyys vaati kehittymistä, ja välillä tuli mietteitä siitä, oliko edes valmis isäksi, kuten Tytin isä pohti: *”Niin se onki hyvä kysymys. Joskus tulee sellainen olo ett oonko edes valmis ollu ett tota toki pärjää tyttöjen kans mut joskus tulee sellainen olo ett ei ei, mitähän mä nyt ja ku kättelee toisia isiä jotka menevät ja tulevat ja kehuskelevat kuin hyvii isiä ovat ja kuin paljon ovat lasten kans, nii tulee sellainen olo ett kyll ne enemmän omis oloissaan ovat... Välil mieltii mitä vielä tarttis kehittää tai...”* (Tytin isä 162, ei ongelmia). Hän ei aivan uskonut muiden seuraamiensa isien puheisiin isyydestään. Oman isyyden löytämisprosessissa isän mallia etsitään myös vertaisista. Oma ymmärrys kuitenkin kertoo, ettei oma tapa olla isä löydy muilta isiltä vaan se täytyy luoda itse. Rutiini-isästä ollaan kehittymässä osallistuvaan isyyteen. (Huttunen 2001, 86–87.) Isyys on osoittautunut antoisaksi vaiheeksi elämässä. Isyyttä ei enää haluaisi antaa pois: *”--- antoisampaa kuin kuvittelin. Mulla on silleen seikkailutausta (vuorikiipeilyä), ett isänä olo on extremelaji ja on tosi suuri lupaus ruveta isäksi. On ollu kauheen antoisaa.”* (Villen isä 79, ei ongelmia).

6.3.4 Millainen isä olet ja millainen haluaisit olla?

Päinvastoin kuin äidit, isät valtaosin määrittivät olevansa hyviä isiä. Hyvään isyyteen liitettiin läsnäoleminen lasten elämässä, huolenpittäminen sekä ohjaaminen. Isän tärkeimpiin tehtäviin luokiteltiin hellyyden, rakkauden ja hoivan antaminen lapselle, harastuksiin osallistuminen sekä auktoriteettina ja rajojen asettajana toimiminen. Haastateltujen isien käsitykset omasta isänä olemisestaan ja siitä, millaisia isiä he haluaisivat olla, jakautuivat neljälle eri osa-alueelle. Taulukossa 21 on esitetty eri teemoihin liittyvien mainintojen jakautuminen isä-ryhmien välillä. Luokittelurunko on liitteenä 8. Luvut kuvaavat kuhunkin teemaan tuotettujen erilaisten ilmausten määrää ryhmissä. Ohjaamisen ja kontrollin teemaan sisältyivät isien maininnat tiukkuudesta, vaativuudesta, sallivuudesta, johdonmukaisuudesta sekä struktuurista. Hoivan ja huolenpidon ulottuvuudella erittelin ne ilmaisut, jotka kuvasivat rakkautta, hellyyttä, vastavuoroisuutta, läsnäoloa, yhdessä tekemistä sekä läsnäoloa. Kolmanteen teemaan muuttuva isyys kuuluvat ne ilmaisut, joissa kuvattiin isänä kehittymistä tai isänä olemisen erilaisuutta. Neljänteen teemaan luokittuivat maininnat, joissa puhuttiin työstä ja ajankäytöstä sekä niiden vaikutuksista isyyteen.

TAULUKKO 21. Haastatteluissa esiintulleet isyyskäsitteiden teemat ja niihin liittyvien mainintojen jakautuminen ryhmien välillä (saman isän kuvauksessa esiintyi useampia teemoja) (f, %)

Isyyteen liittyvät teemat	Vertaissuhde- ongelmaisten isät (n=7)*		Ei-vertaissuhde- ongelmaisten isät (n=10)		Kaikki isät (N=17)	
	f	%	f	%	f	%
Ohjaaminen, kontrolli	7	100.0	6	60.0	13	76.5
Hoiva ja huolenpito, lämpö, vastavuoroisuus	1	14.2	8	80.0	9	52.9
Työ, aika ja isyys	2	28.6	1	10.0	3	17.6
Muuttuva isyys	2	28.6	1	10.0	3	17.6

*yhden isän osuus puuttuu

Ohjaamiseen ja kontrolliin sekä hoivaan ja huolenpitoon liittyvät teemat painottuivat eniten isien kuvauksissa (76.5 %, 52.9 %). Liki neljännes liitti isyyteen ja isänä olemiseen isänä kehittymiseen ja isyyden muuntuvaisuuteen (17.6 %) sekä työhön liittyviä asioita (17.6 %). Vertaissuhdeongelmaisten lasten isistä kaikki korostivat ohjaamiseen ja kontrolliin liittyviä asioita ongelmatomien lasten isää enemmän (100 %, 60 %). Ei-ongelmaisten lasten isät korostivat eniten hoivaa, huolenpitoa, yhdessä tekemistä ja läsnäoloa (80 %), mikä vertaissuhdeongelmaisten lasten isillä jäi vähemmälle (14.2 %). Ongelmaisten lasten isillä esiintyi muuttuvaan isyyteen sekä työhön, aikaan ja isyyteen liittyviä viittauksia ei-ongelmaisten lasten isää enemmän (28.6 %, 10 %).

Samoin kuin äitejä, myös isää askarrutti kontrollin ja sallivuuden suhde: onko isänä liian ankara tai liian paljon periksi antava. Isä oli paitsi kaveri, myös valmentaja ja se viimeinen raja, joka puuttui asioihin, kun äidin auktoriteetti ei enää riittänyt.

”Koitan olla hänelle kaveri. Kun ei enää vaimonkaan ääni riitä, niin sanon kyllä sitte, pyrin olemaan ultimatum limit, ja jonkun sorti koutsu, koitan auttaa vaikeiden kohdan yli ja enkä yritä tehdä puolesta. Kaipa pyrin olemaan kohtalaisen lähellä sitä millainen haluaisinkin olla. Ehkä niitä sosiaalisia taitoja enemmänkin haluaisin opettaa, mutta...” (Martin isä 75, ei ongelmia).

Sallivuutta tai tiukkuutta ei kuitenkaan koettu kovin haitalliseksi tekijäksi, koska muutoksen tarvetta esiintyi vain vähän. *”Mitähän tohon sanoisi... kyllä tota sanoisin tiettyis asiois olevani vaativa, se on ihan selkeä, asiakohtaisesti, meidän perheessä olen se joka ratkoo ja ratkaisee. En halua olla erilainen.”* (Mikon isä 87, ongelmia). Kielteisempi näkemys itsestä isänä oli kahdella haastateltavalla. Tytin isän mielestä hänellä oli vielä runsaasti kehittymisen varaa. *”Emmätiä, emmä niin kauheen hyvänä pidä itteeni... pitäis parantaa melkein kaikis asiois... sanoisin, ett sitä vaan mieltii mitä tarttis vielä tehdä, oon enemmän tiukkapipo ku nössä, joteniin vaan on tullu, oon ollut aina rauhallinen nyt enemmän kiireenä...”* (Tytin isä 162, ei ongelmia). Isyyteen kuuluvat varsinkin isyyden alkuvaiheessa

keskeneräisyyden tuntemukset ja oman isyyden etsintä (Huttunen 2001, 92). Perinteistä patriarkaalista isyyttä edusti Antin isä. Patriarkaallinen isä on perheenpää, kodin ehdoton auktoriteetti (ks. Huttunen 2001, 84). Antin isä korosti isyydessään kontrollia ja rehellisyyttä. *”Rehellinen ja tiukka. Olen sellainen kuin haluankin olla. Ei siitäkään mitään tule että karkkeja jaellaan jatkuvasti, en itsellenikään osta.”* (Antin isä 165, ongelmia). Antin isän kasvatustyylillä edustaa autoritaarista, kontrollia korostavaa kasvatusta. Lapsen osana on totella vanhempiaan. Toisaalta autoritaarisuuteen voi kytkeytyä välinpitämättömyys lapsen tarpeista. (Baumrind 1996.)

Ei-ongelmaisten lasten isät määrittivät omaa isänä olemisen tapansa enemmän hoivavuuden ja läsnäolevan isyyden kautta. He toivoivat olevansa lastensa mielestä turvallisia ja huolehtivia, ja viettivät aikaa lastensa kanssa. *”Mä... varmaan aika turvallinen isä olen, huolehtivainen ja hyväkin isä. Sellainen aika pitkälle kuin haluankin olla.”* (Saanan isä 77, ei ongelmia). Osallistuva isä puuhaa lastensa kanssa, eikä ole ehdoton auktoriteetti. Pikemminkin hän sallii lapsille enemmän vapauksia, ja on lastensa kaveri. *”No kyllä mä tietyllä tavalla olen osallistuva isä, joka touhuaa lasten kanssa. Kovin ankara isä en ole, lepsu isä, jolta saa kaiken aina periksi. Tuntuu siltä etten ihan kurja isä oo lasten mielestä, olettaisinkin että pitävät mukavana isänä ja kaverina, eikä pelkäätkään auktoriteettina”.* (Janan isä 49, ei ongelmia). Läsnäoleva isä tarjoaa lapsille myös kiehtovia elämyksiä. Omia nuoruuden harrastuksia ei tarvitse unohtaa, vaan niistä tulee lasten ja isän yhteisiä. *”Aika mielenkiintoinen isä lasten kannalta. Minä teen henkilönä ja tehdään yhdessä mielenkiintoisia ja kiehtovia asioita. Tehdään sellaisia asioita joita olisin itse pitänyt kauheen kiehtovina. Ja siinä mielessä niinku tällai omahyväisesti ajattelen. Kyllä aika lähell sitä millainen haluankin olla.”* (Villen isä 79, ei ongelmia).

Näitä isä luonnehdin Huttusen luokituksen (2001) perusteella osallistuviksi ja hoitaviksi isiksi, koska heidän kuvauksissaan suhde lapseen on läheisempi ja lämpimämpi. Osallistuvat isät ovat sitoutuneita vanhemmuuteensa. He ovat lasten saatavilla, keskittyvät lapsiinsa ja ottavat vastuuta lapsistaan. (Lamb 1986.) Toisaalta heidän kuvauksissaan esiintyy viitteitä leikkivä isä -tyyppiin siinä, että he haluavat olla lapsen kavereita ja viettää aikaa yhteisissä leikeissä ja puuhissa, jolloin herää kysymys, jääkö vastuu perheen arjesta enemmän äideille (ks. Huttunen 2001, 86). Kuitenkin isien osallistuvuudella on merkitystä lapsen kasvuun ja kehitykseen. Radin (1988) on todennut, että osallistuvien isien pojat ovat muihin verrattuna sosiaalisesti taitavampia, itsenäisempiä ja pitkäjänteisempiä. Tytöille osallistuva isyys näyttää tuottavan muun muassa parempaa koulumenestystä. Huttunen (1990) pitääkin tärkeänä, että pojilla on äidin ohella lämmin mies- tai isäsuhde, joka edistää nimenomaan sosiaalisia taitoja. Sääntöjä ja kuria korostava isyys johtaa helposti uhmakkuuteen, riippuvuuteen sekä sosiaaliseen kyvyttömyyteen (Chen & Kaplan 2001). Ohjaava kasvatusta sen sijaan edistää lasten sosiaalisuutta ja siihen liittyviä valmiuksia sekä rakentavaa käyttäytymistä (Pulkkinen 1984). Hyvin harva isistä kannatti isän ja lapsen kavertuutta (Paajanen 2006).

Muutostarpeet isänä kohdistuivat suurempaan lapsen huomioonottamiseen yhteisissä tekemisissä, johdonmukaisempaan kasvatustooteeseen sekä läsnäoloon lasten elämässä.

Työ vei muutaman isän mielestä huomiota ja aikaa lapsilta. Työ tuli mukaan myös vapaaajalla ja vaivasi mieltä, mikä häiritsti Laurin isän mukaan lapsen kanssa olemista. Välttämättä työasiat eivät olisi vaatineet ajattelua, vaan ahdistus tekemättömistä töistä tuli omasta itsestä. Työelämän paineet ja kasvatuskysymykset sekä lasten tarpeiden havaitseminen koetaan usein isille ongelmallisimpina asioina (Paajanen 2006, 98).

[MN:Tiukkapiipo vai lepsu?] *Lepsu.* [MN: Mikä olisi isänä olemisesellesi mielestäsi parempi tapa?] *Isänä olemiselle parempi tapa? Isänä olemiselle enemmän aikaa haluaisin saada, jossain vaiheessa mietin sitä ett ku olen Laurin tai lasten kanssa niin en tiedä, mikä sen tekee mut mua häiritsee jokin ulkoinen tiedostamaton tekijä etten pysty olemaan sataprosenttisesti Laurin kans vaan jokin häiritsee sit..., ehkä se tulee kaikkialla tekemättömistä töistä, vaikka olen ajatellut ett olkoon työt vaan.. ehkä se enempi tulee minusta sisältä, tunne, ehkä se on jotain samaa ku Laurilla. Siitä ei ole kyse ett roolillisesti pitäis olla isä, voin heittäytyä lapseksi Laurin kans.”* (Laurin isä 74, ongelmia).

Työn ohella omaa isyyttä pohdittiin ikäkysymyksenä. Vanhemmalla iällä lapsen kanssa toimiminen – varsinkin kun lapsen kehitys ei sujunut odotetusti – vaati enemmän ponnistelua (Eeron isä 20). Perinteisen isän piirteisiin liittyi Aimon isän mielestä urheilu. Hän mielsi itsensä erilaiseksi isäksi siinä, että hän oli kiinnostunut muunlaisista asioista. ”Varmaan erilainen, sellainen joka on kiinnostunut muusta kuin liikunnasta, en halua olla toisenlainen.” (Aimon isä 174, ongelmia).

6.4 Käsitukset lapsen kasvattamisesta, vastuunjaosta perheessä sekä perheen vuorovaikutuksesta

Vanhempien kasvatustehtäviä ja kasvatuskokemuksia selvitin haastattelussa pyytämällä heitä arvioimaan Vanhemmuuden roolikartan (ks. Rautiainen 2002) avulla, mitkä heidän mielestään ovat keskeisimpiä tehtäviä vanhempina ja korostuiko jokin vanhemman rooli heidän mielestään juuri haastattelun aikaan erityisen paljon. Lisäksi pyysin vanhempia kuvailemaan, millaiselta kasvatus vanhemmista tuntui.

6.4.1 Vanhempien arviot vanhemmuuteen kuuluvien tehtävien tärkeydestä ja ajankohtaisuudesta

Vanhemmat arvioivat vanhemmuuteen kuuluvien tehtäväalueiden tärkeyttä ja ajankohtaisuutta oman itsensä ja lapsensa kannalta. Taulukossa 22 on kuvattu vanhempien maininnat vanhemmuuden tehtäväalueista, joita he pitävät omassa vanhemmuudessaan ja kasvatustehtävässään olennaisina.

TAULUKKO 22. Vanhemmuuteen kuuluvat tehtävät sekä niiden tärkeys ja ajankohtaisuus haastatteluun osallistuneilla vanhemmilla (f, %)

Tehtävä ja rooli	Yleensä tärkeitä				Yht. Kaikki N=54*	Nyt korostuu				Yht. Kaikki N=54*
	Ongelmia (n=33*)		Ei-ongelmia (n=21)			Ongelmia (n=33*)		Ei-ongelmia (n=21)		
	Äidit n=26	Isät n=7	Äidit n=11	Isät n=10		Äidit n=26	Isät n=7	Äidit n=11	Isät n=10	
Elämäntaitojen opettaminen	3 11.5	1 14.3	1 9.1	2 20.0	7 13.0	4 15.4	-	1 9.1	3 27.3	8 14.8
Välittäminen ja myötäeläminen	4 15.4	1 14.3	3 27.3	-	8 14.8	4 15.4	1 14.3	-	2 20.0	7 13.0
Arkielämän tarpeista huolehtiminen	4 15.4	-	2 18.2	2 20.0	8 14.8	4 15.4	-	1 9.1	2 20.0	7 13.0
Rajojen ja sääntöjen asettaminen ja valvominen	4 15.4	-	2 18.2	3 30.0	9 16.7	5 18.5	2 28.6	4 36.4	4 40.0	15 27.8
Sosiaalisten taitojen opettaminen	1 3.8	5 71.4	1 9.1	-	7 13.0	7 26.9	3 42.9	1 9.1	3 30.0	14 25.9
Kaikki tärkeitä	14 53.8	3 42.9	6 54.5	5 50.0	28 51.9					
Ei korostu mikään erityisesti nyt						6 23.1	3 42.9	4 36.4	3 30.0	16 29.6

*yhden isän osuus puuttuu

Yli puolet kaikista haastateltavista (n=54) arvioi kaikki vanhemman roolit yhtä tärkeiksi (51.9 %). Liki kolmannes totesi, ettei mikään alueista korostunut erityisemmin heidän senhetkisessä kotikasvatuksessaan (29.6 %). Rajojen ja sääntöjen opettaminen oli kaikkien vanhempien mielestä yleisesti tärkeä opetettava asia (16.7 %) ja korostui erityisesti haastattelun suorittamisen aikaan (27.8 %). Elämäntaitojen opettaminen oli myös tärkeä vanhemmuuden alue kasvatustoiminnassa haastattelun aikoihin (14.8 %), vaikka sitä pidettiin yleisesti muita vähemmän tärkeänä (13 %). Sosiaalisten taitojen opettaminen oli myös ajankohtaista tutkimushetkellä (25.9 %), mutta sijoittui yleisesti tärkeänä taitona neljännelle sijalle (13 %). Sitä tärkeämpinä opetettavina taitoina vanhemmat pitivät välittämistä ja myötäelämistä sekä arkielämän tarpeista huolehtimiseen ohjaamista (14.8 %). Arkielämän perustarpeista huolehtimista ensisijaisena tehtävänä perusteltiin sillä, että ne ovat välttämättömiä elämässä. Eroavatko vanhempiyryhmät toisistaan vanhemmuuden tehtäväalueiden tärkeydessä? Tämän selvittämiseksi laskin yhteen äitien ja isien arvioprosentit (Taulukko 23).

TAULUKKO 23. Haastateltujen vanhempiryhmien erot vanhemmuuden tehtäväalueiden tärkeydessä (%)

Tehtävä ja rooli	Yleensä tärkeä vanhemman tehtävä		Nyt korostuva vanhemman tehtävä	
	Vertaisuhdeongelmaisten lasten vanhemmat (n=33*) %	Ei-vertaisuhdeongelmaisten lasten vanhemmat (n=21) %	Vertaisuhdeongelmaisten lasten vanhemmat (n=33*) %	Ei-vertaisuhdeongelmaisten lasten vanhemmat (n=21) %
Elämäntaitojen opettaminen	25.8	29.1	15.4	36.4
Välittäminen ja myötäeläminen	29.7	27.3	29.7	20.0
Arkielämän tarpeista huolehtiminen	15.4	38.2	15.4	29.1
Rajojen ja sääntöjen asettaminen ja valvominen	15.4	48.2	47.1	76.4
Sosiaalisten taitojen opettaminen	75.2	9.1	69.8	39.1

* yhden isän haastattelusta puuttuu tämä osio

Vertaisuhdeongelmaiset vanhemmat (erityisesti isät) korostivat sosiaalisten taitojen opettamisen yleistä tärkeyttä (75.2 %) ja sen ajankohtaisuutta (69.8 %) enemmän kuin muut vanhemmat. Ei-ongelmaisten lasten vanhempien arvioissa rajojen ja sääntöjen asettaminen on yleisesti merkittävin vanhemman tehtävä (48.2 %) ja myös ajankohtaisin (76.4 %). Rajojen ja sääntöjen asettaminen ja valvominen korostuu kuitenkin ongelmaisten lasten vanhemmilla ajankohtaisena tehtävänä (47.1 %), vaikka se ei yleensä tärkeiden tehtävien joukossa sijoitukaan ensimmäisten joukkoon vaan viimeiseksi (15.4 %). Vanhempiryhmät erosivat toisistaan selvästi rajojen ja sääntöjen asettamisen yleisessä tärkeydessä sekä niiden ajankohtaisuudessa.

Ei-ongelmaisten vanhempien mielestä toiseksi ajankohtaisin on sosiaalisten taitojen opettaminen (39.1 %), vaikka heidän arvioissaan tämä vanhemmuuden tehtäväalue sijoittuikin yleisesti tärkeissä tehtävissä viimeiseksi (9.1 %) (isät eivät maininneet tätä aluetta lainkaan). Ongelmaisten lasten vanhemmilla toiseksi tärkein tehtävä oli välittämisen ja myötäelämisen alue (29.7 %), joka oli heille kolmanneksi ajankohtaisin (29.7 %) sosiaalisten taitojen ja rajojen asettamisen jälkeen. Kolmanneksi tärkeimpänä tehtäväalueena kumpikin ryhmä piti elämäntaitojen opettamista (25.8 %, 29.1 %), joka alue korostui kolmanneksi ajankohtaisimpana ei-ongelmaisilla vanhemmilla (36.4 %). Neljän-

nellä sijalla vertaissuhdeongelmaisten lasten vanhemmilla olivat arkielämän taidot (15.4 %), joka oli myös neljänneksi ajankohtainen kummallekin ryhmälle (15.4 %, 29.1 %), vaikka ei-ongelmaisten lasten vanhempien yleisesti tärkeissä tehtävissä sillä on sijaluku kaksi (38.2 %). Ei-ongelmaisten lasten vanhemmat pitivät välittämistä ja myötäelämistä vähemmän tärkeänä (27.3 %) ja vähiten ajankohtaisena (20 %).

Rajojen ja sääntöjen asettaminen ja valvonta nähtiin merkityksellisinä sen vuoksi, että näiden kautta muut taidot ovat opittavissa.

”No tämä o liian itsestään selvyys tämä arkielämän tarpeet, ei kaikist tärkein asia, ku itsestään selvää ett näistä pidetään huolta ja lapselle tehdään selväksi ett niit on. On hirveen vaikene nostaa yhtä päällimmäiseks, jos sais noukkii näitä asioita itse, niin olis helpompaa, mut jos on pakko nostaa joku niin rajat ja säännöt koska niiden kautta tulee sosiaaliset taidot ja välittäminen ja sit taas tulee sitä kautta elämäntaidot. Nykyajan nuoret ei tiedä hevonkukkuu normeista. Rajat ja säännöt vaikuttaa ihan kaikkeen ja ne täytyy olla. Naapuritalos lapset on ulkona yhden aikaan yöllä, sellaista ei meillä kyl tapahdu ku juhannuksena. Rajoista löytyy kaikki.” (Tommin mummi 138, ongelmia).

Rajat ja säännöt olivat hyvin merkityksellisessä asemassa ja ajankohtaisia kolmanneksella perheistä. Koulun aloittaminen edellytti lapselta kykyä kulkea sinne itsenäisesti ja selviytyä osin itsenäisesti myös koulun jälkeen. Koulumatkat ja yksin oleminen kotona edellyttivät turvallisuussääntöjen oppimista ja noudattamista. Näitä vanhemmat halusivat lapselleen välittää, jotta voisivat luottaa lapsensa pärjäämiseen. Rajojen ja sääntöjen opettamisen tarvetta perusteltiin myös kasvatuksellisilla syillä: lapsen kanssa oli tullut esiin vaikeus noudattaa sopimuksia. Välittämisessä ja myötäelämisessä korostui hyväksytyksi tuleminen ihmisen perustarpeena.

”Arkielämän tarpeet sellaisia vakioita, joista minä huolehdin koska kukaan muu niistä ei huolehdi. Juuso sanoi että olen erilainen kuin muut äidit. Sä olet jotenkin turvallisempi kuin muut äidit, kun muut lapset saa tehdä enemmän asioita mitä minä. Arkielämän taidot on pohja. Tarvitaan perustaksi perushoidolliset asiat ja rajat ja säännöt. Turva on tärkeää. Lasten kanssa varsinaiseen elämään tulevat sitten muut kolme aluetta. Hyväksyntä on ehdoton ykkönen, lapsen hyväksyntä ja äitinä hyväksytyksi tuleminen.” (Juuson äiti 176, ongelmia).

Välittäminen ja myötäeläminen kuuluivat niihin valmiuksiin, joita oli vaikea hankkia jälkeenpäin. ”Puhtaat vaatteet voi ostaa, välittämistä ei”, kuten eräs haastateltavani kiteytti.

Sosiaalisten taitojen opettamisen merkitystä selitettiin sillä, että ne tuottivat lapselle suuria haasteita ja taitojen merkitys oli vanhemmalle selvinnyt omien kokemusten myötä.

”Näkisin ett tämmönen niinku sosiaalinen puoli on niin hirvittävän tärkeä siinä mielessä ett avaa portteja moniin asioihin. Kyllähän ruoka juoma... kyllähän Mikko ne saa, mut se ei ole meillä ollut tapetilla, rajat tullu luonnostaan. Sosi-

aaliset taidot tärkeimmät, itte huomannu jälkeenpäin monet kerrat.” (Mikon isä 87, ongelmia).

Sosiaalisten taitojen opettaminen oli merkityksellistä myös koulussa pärjäämisen vuoksi sekä ystävyysuhteiden solmimiseksi. Lapsen kasvaessa myös neuvottelutaitojen tarve kasvoi. Elämäntaitojen tärkeyttä korostaneille haastateltaville tapakasvatus oli hyvin merkityksellinen asia. Lisäksi lapsen valmiuksissa saattoi olla parantamisen varaa.

Vanhempien vastuu erilaisten taitojen opettajina näytti olevan kaikille vanhemmille selkeää. Vanhemmat näkivät kasvatus tehtävänsä hyvin laaja-alaisesti eri osa-alueiden kannalta, vaikkakin arkielämän taitojen välittäminen perustarpeista huolehtimisen ohella mainittiin yleisimmin äitien tehtäväksi. Vanhempien tehtäväalueisiin vaikuttaa se elämänvaihe, jota juuri eletään. Erilaiset muutokset vaikuttavat siihen, mihin vanhemmat kasvatuksessaan keskittyvät. Toisille vanhemmille vaihtuvat tilanteet asettavat enemmän haasteita kuin toisille. Muutos saattaa myös havahduttaa näkemään kasvatus tehtävänsä uudella tavalla, kuten tässä tutkimuksessa koulun aloittaminen teki.

6.4.2 Äitien kokemukset lasten kasvattamisesta

Tiedustelin vanhemmilta, miltä lapsen kasvattaminen tuntui. Jaottelin äitien kuvaukset kolmeen ryhmään kuvausten sisällön perusteella. Taulukossa 24 esitetään äitien vastausten jakautuminen vanhempi ryhmittäin.

TAULUKKO 24. Haastateltujen äitien kasvatuskokemukset ryhmittäin (f, %)

Kuvaukset	Vertaissuhde- ongelmaisten äidit (n=26)		Ei- vertaissuhde- ongelmaisten äidit (n=11)		Kaikki äidit (N=37)	
	f	%	f	%	f	%
Kasvattaminen on helppoa	11	42.3	3	27.3	14	37.8
Kasvattaminen on yhtäältä helppoa, toisaalta vaikeaa	7	26.9	7	63.6	14	37.8
Kasvattaminen on vaativaa ja haasteellista	8	30.8	1	9.1	9	24.3

Yli kolmannes kaikista äideistä piti lapsen kasvattamista helppona tehtävänä (37.8 %), mutta saman verran äideistä ajatteli sen olevan sekä helppoa että haasteellista (37.8 %). Neljäsosa äideistä totesi kasvatuksen pelkästään vaativaksi (24.3 %). Ei-ongelmaisten lasten äideistä Lähes kaksi kolmasosaa äideistä (63.6 %) piti lapsen kasvattamista samalla kertaa sekä haastavana että helppona tehtävänä. Vertaissuhdeongelmaisten lasten äideistä samoin ajatteli neljäsosa (26.9 %). Lähes puolet (42.3 %) ongelmaisten lasten äideistä totesi kasvatuksen olevan helppoa, kun ei-ongelmaisten lasten äideistä näin ajatteli reilu neljäsosa (27.3 %). Pelkästään vaativaa tai haasteellista kasvatus oli kolmasosalle vertais-

suhdeongelmaisten lasten äideistä (30.8 %). Vain yksi ei-ongelmaisten lasten äideistä piti kasvattamista pelkästään vaativana (9.1 %).

Kasvatustehtävän helppouteen liittyi hyvin usein se, että lapsi oli helppo. *”Vaikeuksista huolimatta Eero on helppo lapsi. On vanhalla iällä saanut pojan se tuntuu hyvältä.”* (Eeron äiti 20, ongelmia). Lapsen saamisen ohella kasvatustehtävässä oppi koko ajan vanhempanakin uusia asioita ja sai opettaa niitä myös lapselleen. *”Kivaa, sanoisin että kiva kasvaa hänen kanssaan ja kiva opettaa maailman menoaa.”* (Juuson äiti 176, ongelmia). Vaikka kasvattaminen oli mieluisaa ja kiinnostavaa, lapsen kasvaminen vaati runsaasti uusien asioiden opettelua, vaikka kokemuksia karttuikin. Myös tulevaisuus tuntui välillä pelottavalta: *”Mielenkiintoiselta. Vaikeaa se että tilanteet aina uusia, ei voi oppia tai lukea mistään. Ett tavallaan lapsen kasvaes asiat tulee helpommiks mut eteen tulee uusia asioita ja haasteita. Pelkään nyt jo kaikkea huumeita, tommost ihan älytöntä, mut kuitenkin mietin jo kaikkea sellaista. Toivoisin että vois pitää sellaiset välit Jereen ett hän kertois kaikki asiat ja... luottamusta olisi.”* (Mikon äiti 87, ongelmia). Yhteiskunnan ja maailman muuttuminen tuo mukanaan uusia vaaroja, joihin ei ole tottunut omassa lapsuudessa ja joilta joutuu omaa lasta suojelemaan. Heikin äiti totesi kokoavasti, että vaikeinta on kasvattaminen itsessään: *”Vaikeinta kasvattaa mahdollisimman tasapainoisesti, vaikeinta on se kasvattaminen yleensä.”* (Heikin äiti 172, ongelmia). Kasvattajana toimimisessa haasteeksi mainittiin molemmissa ryhmissä oman kehittymisen tarpeen sekä tulevaisuuden hämäryyden lisäksi oman kasvattamisen tavan löytäminen: aina ei voinut olla varma, toimiko kasvatuksessa tulevaisuutta ajatellen lapsen kannalta oikein.

Haasteellisuutta vanhemmuuteen tuottivat lapsen temperamentti, luonne ja käyttäytyminen. *”Työlästä, ett se ei oo helppoo vaikka onkin kivaa, vaativaa, nyt helpompaa kuin viisivuotiaan kun se ei uskonu mitään ja teki kaikkee päättömyyksiä, oltiin miehen kans helisemässä siinä ett onko meillä tämmönen keskusteleva kasvatustyylillä vai autoritaarinen, ett mikään keskustelu auttanut vaan oli pistettävä kova kovaa vastaan.”* (Villen äiti 79, ei ongelmia). Lapsen luonne ja käyttäytyminen on vaatinut vanhemmilta oman kasvatustyylin ja menetelmien uudelleenarviointia. Vertaissuhdeongelmaisten lasten äidit kokivat lapsen itsepäisyyden, vastahankaisuuden, uhmakkuuden ja toisaalta puhumattomuuden sekä vetäytyvyyden kasvatuksessa kuormittavimpana. *”Haastavalta. Tunnen välillä etten ole tarpeeksi kykenevä siihen. Mut sit vaan olen ajatellut kun hän on hankala ettei sellaista lasta anneta sellaiselle joka ei kykenisi kasvattamaan. Hyvinä päivinä hyvältä --- haasteellisinta reagoida rauhallisesti hänen ryöpsähdyksiinsä.”* (Eetun äiti 112, ongelmia). Eetulla oli erityisen tuen tarvetta kehityksessään. Voimavarana toimivat samata asiat kuin haasteenakin: lapsen luonne ja persoona. Lapsen myönteiset piirteet antoivat voimia lapsen kasvattamiseen. *”Hän on kauhean hauska tyttö. Mut pistää välillä hanttiin ett pidän sitä hyvänä koska sillai pärjää kuitenkin, on itsenäinen mut pieni herkkä tyttö.”* (Viivin äiti 164, ongelmia).

Kasvattaminen voi alkaa myös alusta, kuten oheisessa esimerkissä, jossa lapsi on isoäidin huollettavana, koska äiti ei siihen kyennyt. Aiempi kokemus kasvattamisesta helpotti työtä, mutta tieto näyttää lisäävän tuskaa, sillä vastuu ja huoli koetaan suurempana.

”Olen uudelleen... ja teen ja toimin kuin äiti. Tommin äiti oli aivan epäsuopiva, oli kuustoistavuotias ku Tommi syntyi, mut ei se sitä kato, mä olin kuustoista ku mun eka lapsi syntyi ja hyvin olen pärjänny sillä tavalla ett on työtätekeväinen ihminen. Olin aikuisempi kuin nykyiset kuustoistavuotiaat. Ihan lastensuojelulisist syistä rupesin tätä asiaa ajamaan, --- ja semmosest tilanteest se lähti ett --- soitti ett tyttäreni kulkee siel --- kaljapullo kädes ja lykkää vauvaans siel, ett mee nyt kattomaan, lähdin --- sinne ja pyysin poliisilta virka-apua ja me haettiin se sielt yhdestä kämpästä pois ja sitten lastensuojelu teki päätöksen, ett poika sijoitetaan lastenkotiin, ja silloin sanoin ett eipäs hötkyillä, ett minä otan siitä ihan täyden vastuun. Ett jos --- joskus haluaa pojan omaan perheeseen niin se on helpompaa kuin jos lapsi on laitokses tai sijaisperheessä. Oli pitkii aikoja ettei edes soittanu mitä pojalle kuuluu ku meni niin lujaa. Helpompi ohjata Tommia kuin omia lapsia aikoinaan. En tiedä onko luonne helpompi vai onko tullut itselle järkee kieroilla, ett jos osaa juonitella ku omien kans, olin kuustoista ku --- syntyi, yhreksäntoista ku toinen syntyi ja kakskytkuus ku nuorin --- syntys. Niin tota... nyt on niinku helpompi ja näkee nopeammin asioita ja huolestuuki helpommin.” (Tommin mummi 138, ongelmia).

6.4.3 Isien kokemukset lasten kasvattamisesta

Luokittelin isien vastaukset kysymykseen Miltä tuntuu kasvattaa lastasi kolmeen ryhmään sen mukaan, mitä isät kertoivat kasvatukseen liittyvistä ajatuksistaan. Taulukossa 25 on kuvattu isien kokemuksia kasvattajana toimimisesta. Isien kasvatuskokemukset painottuvat myönteiseen suuntaan.

TAULUKKO 25. Haasteteltujen isien kasvatuskokemukset ryhmittäin (f, %)

Kuvaukset	Vertaissuhde- ongelmaisten laste isät (n=7)*		Ei- vertaissuhdeon- gelmaisten lasten isät (n=10)		Kaikki isät (N=17)	
	f	%	f	%	f	%
	Kasvattaminen on helppoa	3	42.8	4	40.0	7
Kasvattaminen on yhtäältä helppoa, toisaalta vaikeaa	2	28.6	6	60.0	8	47.0
Kasvattaminen on vaativaa ja haasteellista	2	28.6			2	11.8

* yhden isän haastattelusta puuttuu tämä osio

Enemmistö isistä totesi kasvatuksen olevan toisaalta helppoa ja toisaalta vaativaa (47 %). Lähes yhtä suuri osa ajatteli kasvatuksen olevan helppoa (41.2 %). Vähemmistö kuvaili

kasvatusta pelkästään vaativaksi tehtäväksi (11.8 %). Ei-ongelmaisten lasten isistä suurin osa (60 %) piti kasvattamista sekä haasteellisena että helppona, kun ongelmaisten lasten isistä näin ajatteli neljännes (28.6 %). Vertaissuhdeongelmaisten lasten isistä liki puolet kuvaili kasvatustehtävää helpoksi (42.8 %). Vain kaksi vertaissuhdeongelmaisten lasten isää piti kasvattamista pelkästään vaativana tehtävänä (28.6 %). Ei-ongelmaisten lasten isistä kukaan ei ajatellut kasvatusta pelkästään vaativana asiana.

Alussa isäksi tuleminen on saattanut olla hämmentävä kokemus, mutta vähitellen isän rooli on tullut tutuksi ja osaaminen on karttunut.

”Alkuun soli semmonen ajatus ett mä en tiedä mitä mä edes teen. Mitä mun pitäis tehdä... Hetkinen ei mulle tämmösestä kukaan kertonu. Vuodet on vieriny, niin en sanois ett se hirveen negatiivinenkaan on... ett kyllä se positiivisen puolelle kääntyy, vaikka huonoina hetkinä ajattelee et ku sais kerranki maata sohvalla ja kattoo telkkarii ettei koko ajan joku nyi hihasta. Mikko on vauvasta saakka ollut mahdottoman rauhallinen ja helppo.” (Mikon isä 87, ongelmia).

Poikkeuksena tässä ryhmässä oli Laurin isä, joka kuvasi aiemminkin jo omaa hukassa oloaan isänä, ja sama ilmiö näkyy myös lapsen kasvattamista koskevassa kysymyksessä. Hallinnan tunnetta ei ole, vaan kaikki ikään kuin lipuu käsistä ilman että isä kykenisi siihen vaikuttamaan. Syyn hän näkee itsessä.

”Hmmm, joskus tuntuu että hankalaa, jotenki niinku ajattelee että kaikki mitä tapahtuu vaan tapahtuu eikä kasvattaminen ei vaan oikein toimi, tiedän ett se on ehkä sitä ett ei ole riittävän pitkäjänteinen tai ettei istu alas miettimään tätä asiaa pitkäällä tähtäimellä.” (Laurin isä 74, ongelmia).

Haasteena koettiin oman kasvattajuuden löytäminen sekä siinä kehittyminen. Lapsen luonne ja persoona olivat isille sekä kasvatuksen voimavara että haaste.”--*Aurinkoisuus, verbaalinen kekseliäisyys on mulle tärkeä asia. Kieleen, kirjallisuuteen runouteen liittyvät asiat mulle tärkeitä. Vaikeinta keskittymisvaikeudet, tulla toimeen.”* (Aimon isä 174, ongelmia).

Myönteisenä isät pitivät sitä, että kasvatustyössä kehittyi itsekkin ihmisenä ja sai seurata ihmisen kehittymistä omaksi persoonakseen sekä viettää aikaa lapsen kanssa. Saman havainnon on myös Paajanen (2006) tehnyt. Kasvatustehtävä oli omassa hallinnassa ja toteutui ilman suurempaa opastustakin, omin voimin. Lapsen kasvattamiseen liittyi haasteellisuutta, vastuullisuutta ja sopivien toimintamallien etsimistä, väliaikaisesti voitiin olla neuvottomiakin, mutta vaikeista tilanteista selviydettiin.” *No ihan mukavalta ja tosissaan koitan häntä tukea ja parhaani yritän, en tiedä miten tää ponnistukseni toteutuu, emmä niinku mitään kirjoja ja oppaita oo lukenu enkä aio lukeakaan”.* (Martin isä 75, ei ongelmia). Vanhemmuuden mukanaan tuomia vastuita ei ajateltu ja pohdittu päivittäin, vaan seurattiin lapsen kehitystä ja reagoitiin arjessa vastaantuleviin tehtäviin. *”Nii, onhan se semmosta haasteellista. Mitä siihen ny sanois... vastuullinen homma mut ei sitä aattele sillai vaan mennään päivä kerrallaan ja katsotaan mis kehitysvaihees ollaan.”* (Jounin isä 89, ei ongelmia).

6.4.4 Käsitykset vastuusta ja perheen vuorovaikutuksesta

Haastatellut vanhemmat olivat valtaosin sitä mieltä, että vanhempien keskinäinen vastuu kasvatuksesta ja perheen töistä jakaantui tasavertaisesti kummallekin vanhemmalle. Käsitykset vastuun jakautumisesta noudattelevat vuoden 1998 Perhebarometrissa esiintulleita näkemyksiä (ks. Reuna 1998). Lasten kasvatukseen liittyvät kysymykset aiheuttavat eniten ristiriitaa vanhempien välille, vaikka vanhempiryhmien perhekyselyssä välillä ei kasvatuksellisilla ristiriidoilla ollut tilastollisesti merkitsevää eroa (ks. Liite 9). Keskeiset eroavaisuudet vanhempien käsityksissä ilmenivät kasvatuksen kontrollissa.

*”No periksi antamisen osalta ei just olla, äiti sanoo että hän asettaa rajat ja kiel-
lot ja isä viittaa kintaalla. Pitkälle jakaantuu tasan, valitettavaa että arkielämän
tarpeet menee äidin piikkiin, en osaa lapsilleni vaatteita ostaa ja vain munakasta
paistaa, että siitä tulis aika yksitoikkoista, mut hoidan sit taas muuta sellasia asioi-
ta, joita äiti ei, vähän miehisempiä juttuja, jotain jakoo tehty, mut elämäntaitoa
molemmat antaa, äidin aluetta enemmän myötäeläminen, mut hyväksyntä ja
sellaiset mullakin, äiti asettaa rajat ja vuorokausirytmien. Sosiaalisissa taidoissa
isänkin aluetta enemmän, yleinen sosiaalinen käyttäytyminen, olen kovin koitta-
nut opettaa lapset aktiivisiksi ja keskusteleviksi, että semmonen sosiaalinen käyt-
täytyminen. mikä on toisten ihmisten ja vierais paikois käyttäytymistä niin on
mun aluetta.” (Jannan isä 49, ei ongelmia).*

Näkemyseroja ja keskinäisiä kiistoja vanhempien välille syntyi eniten juuri rajojen asetta-
misesta, mikä Seppälän (2000) tutkimuksessakin havaittiin. Äiti halusi tiukempia rajoja
ja tarkempaa valvontaa isän ollessa vapaamman kasvatuksen puolestapuhuja –tai toisin-
päin.

*”Ollaan samaa mieltä, mutta Simon kanssa kinatessa kun korotan ääntäni niin
mies pyytää olemaan hiljaa kun hänen mielestään komennan liikaa. En puutu
asiaan sen jälkeen, ja Simokin antaa asian olla. Sitten kun ollaan rauhoitettu,
keskustelen asiasta ja esitän kantani. Sitten hän ymmärtää. Vastuu jakaantuu,
mies paljon lepsumpi kaikessa asioissa, on pitkään töissä varsinkin kesäaikana.
Hän ei varmaan haluaisi kinastelua kun tulee kotiin. Hän haluaisi antaa vähän
ekstraa ja siksi antaa Simolle mielestäni liikaa periksi. En ole siihen puuttunut
kylläkään silleen että tulis sellaista että tuolta saa periksi ja tältä ei vaan itsekseni
mietin.” (Simon äiti 168, ongelmia).*

Suuremmat kasvatusta koskevat linjaukset tehtiin kuitenkin yhdessä, mikä ilmenee
edellisestä Simon äidin kuvauksestakin. Kahdessa perheessä kasvatuksellisista linjauk-
sista oli sovittu jo ennen lasten syntymää. Äitien vastuulle jäi hyvin usein arkielämän
tarpeista huolehtiminen ja arkielämän taitojen opettaminen. Edelleenkin vanhempi-
en perhettä ja kotia koskevat tehtävät näyttävät olevan sukupuoleen sidottuja (Sep-
pälä 2000). Tähän saattoi olla syynä myös se, että vastuualueita jaettiin yhdessä myös
kummankin vanhemman osaamisen ja kiinnostuksen mukaan. Äidin kotonaolo esi-
merkiksi vanhempainvapaan vuoksi lisäsi hänen vastuutaan arkielämän valmiuksista

ja tarpeiden täyttämisestä. Äidin vastuu korostui myös silloin, kun isän työ edellytti pitkiä työpäiviä tai oli luonteeltaan sellaista, että isä oli yhtäjaksoisesti poissa jopa kaksi viikkoa. Pitkä poissaolo aiheutti myös sitä, että toinen vanhempi ei voinut ihan reaaliaikaisesti olla tietoinen toisen vanhemman tekemistä kasvatuksellisista ja perheen elämää koskevista ratkaisuista.

”Tota, jotenki mull on sillai enemmän ku mies on laival töiss ett olen osa-aika-yksinhuoltaja kuten aina mainostan ett hän aina hyppää siihen mää olen saattanu keksii jotain uutta ja sit hän sanoo ettei hän ny voinu tietää ett olen näin sopinu ett sillai mulle painottuu enemmän mut hän mukautuu kyllä kivasti kaikkeen ett. Mull ammatin puolesta paremmat kasvattajan taidot, hän hermostuu pikemmin. Mustavalkonen. Mut kumpikin ottaa vastuuta, hän silloin enemmän vastuussa ku olen töissä, ei aina kyll olla samaa mieltä kasvatuksesta paitsi ett kyll hän sit sanoo ett kyll sä sit olit oikeas vaikka on saattanut tokaista ett sää ja sun tyhvät kasvatusmetodis. Luulet olevas joku ammattilainen.”
(Millan äiti 146, ongelmia).

Tärkeinä perheen vuorovaikutuksesta kertovina määreinä vanhemmat mainitsivat keskinäisen kommunikoinnin – puhumisen ja keskustelun – sekä yhteisen ajan. Perheessä vanhempien keskinäinen sekä vanhempien ja lasten välinen keskusteluyhteys oli merkityksellinen. Vanhemmat tavoittelivat yhteistä aikaa ja pyrkivät sitä järjestämään. Muutama koki yhteisen ajan löytämisen vaikeaksi tai aikaa ei ollut riittävästi. Yhteistä aikaa vietettiin kotitöiden parissa sekä mökillä tai muuten yhdessä oleilemalla.

Vanhempiryhmien väliset erot näkyivät siinä, että ongelmaisten lasten vanhemmissa oli enemmän yksinhuoltajaperheitä. Osa yksinhuoltajista tunsivat saavansa kasvatukseen apua toiselta vanhemmalta ja keskinäinen vuorovaikutus sujui hyvin. Toiset eivät olleet missään tekemisissä lapsen toisen biologisen vanhemman kanssa tai isän kasvatukselliset näkemykset poikkesivat suurella määrällä äidin kasvatusajattelusta. Myös kiire oli este hyvälle vuorovaikutukselle. *”Vastuu minulla, isä ei mukana vastuun kantamisessa vaikka tapaa tyttöjä, saatan hänelle puhua mut en koe ett jos kiperä kysymys, niin en häneltä saa tukea. Omalta äidiltä enemmän. Toisinaan se on niin kiireistä ett toivois vuorokauteen vähän lissä tunteja ett saattaa mennä päiviä ett on semmost pinnallista vaan, ett syödään, tehdään läksyt, ollaan kavereitten kans... ett ei niinku...”* (Ullan äiti 40, ongelmia). Vuorovaikutusta hankaloittavina asioina tuotiin esiin työn muuttuminen vaativammaksi, väsymys sekä erityistä tukea tarvitsevan lapsen vaatima hoito ja hoiva, joka kuormitti perhettä, erityisesti työnsä aloittanutta äitiä. Vanhempien suuret kasvatukselliset näkemyserot sekä sosiaaliset ongelmat, kuten alkoholi ja työttömyys, vaativat yhdeltä äidiltä hänen mielestään erittäin suurta vastuuta ja tasapainottelua hänen yrittäessään suojella lapsia näiden ongelmien vaikutuksilta.

”Meidän yhdessäolo on tällasta...suppeata, ett meidän pitää mennä yhdessä kauppaan, yhdessä sinne ja yhdessä tänne. Olen yrittänyt ettei pojat näkis mitään alkoholitilanteita tai muita, mut toisaalta he kuitenkin näkee. Ei meillä ole mi-

tään perhetuttuja ketkä kävis meillä, käydään isovanhempien luona. Ollaan aika harmoninen perheenä, mut tällä hetkellä joitain ongelmia jotka vaikeuttaa mut pojat on kuitenkin aika rauhallisia. Joskus ei kehtais päästää poikia ulos kun ne kuitenkin räpättää tuolla kaikki nämä jutut.” (Heikin äiti 172, ongelmia).

Patriarkaalista perhemallia edusti ainoastaan yksi perhe tässä tutkimuksessa, jossa äiti huolehti kotitöistä ja isä rahan hankkimisesta perheeseen. Valitettavasti äidin haastattelun katoamisen myötä minulle jäi ainoastaan isän haastattelu käyttöön. Tommin mummin käsitykset taas edustavat patriarkaalista perhemallia. Hän on sekä äidin että isoäidin rooleissa samaan aikaan, ja hoitaa tyttäriensä lapset näiden poissa ollessa.

”No tota me Tommin kans muodostetaan oma perhe, mut sit he ovat kuitenkin meidän perhe, ku S--- on töissä, niin vastuu on mulla, muille lapsille olen mummi, ja äidin poissaollessa tehdään kuten mummi sanoo. Olen heille varaäiti joka toinen viikko, joka toinen viikko mummi. Tommille olen koko protla mitä on.” (Tommin mummi 138, ongelmia).

6.5 Vanhempien tukiverkostot

Swickin (1988) luokituksen mukaan vanhemmuuskompetenssiin ja kyvykkyyteen kuuluu muun muassa sosiaalinen tuki. Vanhemmat, joilla on hyvä tukiverkosto, vaikuttavat lastensa sosiaalisen kompetenssin kehittymiseen positiivisemmin kuin vanhemmat, joilla tukiverkkoa ei ole. Haastatteluissa keskustelin vanhempien kanssa siitä, mistä he kokevat saavansa tukea kasvatustehtävänsä sekä vanhemmuuteensa, ja mistä he tukea hakisivat, jos sitä tuntuivat tarvitsevänsä. Perheen ja suvun tarjoama tuki sekä ystäväpiirin ja työtoverien keskusteluapu olivat merkittävimmät vanhempien kasvatuksen ja vanhemmuuden tukiverkostot. ”*Saan sitä oikeastas muutamalta ystäväältä, töissä ja mieheltä, se on erittäin tärkeä itse asiassa*”. (Tytin äiti 162, ei ongelmia). ”*No voisinkin kuvitella että työkavereilta joiden kanssa voi puhua mistä vaan. Jos perheen ulkopuolelle niin heidän kanssaan. Vaimon kans toki myös. Asiasta riippuen.*” (Saanan isä 77, ei ongelmia). Oman perheen ja suvun sekä ystäväpiirin merkitys lasten hoidon ja kasvatuksen tukena on aiemminkin tullut esiin tutkimuksissa. Näiden tahojen tukea omaan vanhemmuuteen ja lasten kasvatukseen myös kaivataan ja tarvitaan. (mm. Paajanen 2005.)

6.5.1 Äitien käsitykset vanhemmuuden tuesta

Suurin osa äideistä koki saaneensa tai saavansa tukea sitä tarvitessaan. Useimmilla heistä oli enemmän kuin yksi taho, joka oli avuksi. Keskimäärin äideillä oli kolme merkityksellistä tukitahoa. Tukiverkostolta sai konkreettista apua lasten hoitoon ja kasvatukseen, neuvoja ja ohjeita, jaksamiseen lisää voimavaroja, ja vahvistusta omille ajatuksille. Taulukossa 26 esitellään äitien mainitsemat tukimahdollisuudet.

TAULUKKO 26. Kasvatukseen ja vanhemmuuteen saatu tuki haastateltujen äitien käsityksissä ja äiti-ryhmien väliset erot (f, %)

Tukitaho	Vertaissuhde- ongelmaisten las- ten äidit (n=26)		Ei-vertaissuhde- ongelmaisten las- ten äidit (n=11)		Kaikki äidit (N=37)	
	f	%	f	%	f	%
Ystävät, tuttavat, työtoverit	25	96.2	10	91.0	35	94.6
Puoliso/lapsen isä	7	26.9	10	91.0	17	45.9
Oma äiti/vanhemmat	8	30.8	5	45.5	13	35.1
Ammattilaiset	9	34.6	1	9.1	10	27.0
Sukulaiset (appivanhemmat, iso- vanhemmat, sisarukset)	7	26.9	2	18.2	9	24.3
Muut äidit/vanhemmat	1	3.8	4	36.4	5	13.5
Lapsesta saa voimaa	1	3.8			1	2.7
Harrastukset	1	3.8			1	2.7
Ei mistään	3	11.5			3	8.1
Ei tarvitse	3	11.5			3	8.1

Merkittävimpanä tukitahona äidit pitivät omaa sosiaalista verkostoaan (ystäviä, tuttavia ja työtovereita) (94.6 %). Seuraavaksi tärkein taho oli oma puoliso tai lapsen isä (45.9 %). Omien vanhempien, erityisesti äidin, merkitys oli myös tärkeä. Reilu kolmannes arvosti omilta vanhemmilta saatua tukea (35.1 %). Suvulta ja ammattilaisilta saatu apu tuki liki kolmannesta vanhemmista (24.3 %, 27 %). Toiset äidit ja isät mainitsi tukea antavana tahona 13.5 prosenttia. Muutama sai voimansa lapsesta tai harrastuksista (2.7 %). Hieman yli kahdeksan prosenttia ei kokenut tarvitsevansa tukea tai ei saanut sitä mistään.

Ei-ongelmaisten lasten äitien merkittävimmän tukipiirin muodostavat ystävät, tuttavat ja työtoverit sekä oma puoliso, lasten isä. Yli 90 prosenttia äideistä arvioi nämä tärkeimmiksi tahoiksi (91 %). ”*Ensisijaisesti varmaan mieheltä ja sit kavereilta.*” (Niinan äiti 100, ei ongelmia). Erityisesti ystävät, joilla oli samanikäisiä lapsia, olivat tärkeitä äideille. ”*---ystävien kanssa myös koska niillä samanikäisiä lapsia, saa ainakin vahvistusta.*” (Jannan äiti 49, ei ongelmia). Vertaissuhdeongelmaisten lasten äidit saivat eniten tukea ystävä- ja tuttavapiiriltään (96.2 %). ”*Kavereilta jotka samassa tilanteessa, ja tietysti... mut että isäntä on vähän sitä mieltä että kyllä se siitä... niin naisten kanssa sitä mieltii sit näitä asioita.*” (Leenan äiti 83, ongelmia). Vertaissuhdeongelmaisten lasten äideille oma puoliso tai lasten isä oli harvemmin tukena (26.9 %). Yksinhuoltajan suhde lapsen toiseen vanhempaan saattoi olla ongelmallinen, jolloin omaa kasvatustehtävää ei voinut jakaa hänen kanssaan. ”*---Isä ei mukana, on yhteishuoltajuus, mut häntä*

ei pätkeäkään kiinnosta...hän voi hävitä muutamaks kuukaudeks, tapaa epäsäännöllisesti, [lapsi, lisäys MN] kaipasi ensin, nyt ei enää, isä lupaa tulla eikä tule.” (Jaakon äiti 55, ongelmia).

Omien vanhempien, erityisesti äidin, merkitys oli tärkeä kummankin ryhmän äideille. Ei-ongelmaisten lasten äideistä lähes puolet sai tukea omilta vanhemmiltaan (45.5 %). ”--- *Äitini myös voimiensa mukaan, hoitaa esimerkiksi lapsia hetken---*” (Jaanan äiti 42, ei ongelmia). Vertaissuhdeongelmaisten lasten äideillä omien vanhempien tuki oli hiukan vähäisempää (30.8 %), mutta sukulaisten tuki taas hivenen suurempaa kuin ei-ongelmaisilla äideillä (26.9 %, 18.2 %). Omat vanhemmat auttoivat arkielämän selviytymisessä hoitamalla lapsia tai heille voi soittaa, kun pulmia ilmaantui. ”*Mun äiti ja sen mieskaveri, heistä on ollut suuri apu varsinkin silloin ku olin kipeä [äidillä paniikkihäiriö, MN], ett en ois pärjänny ilman heitä, he käy pari kertaa viikos ja touhuu tyttöjen kans paljon ett ite saa hengähtää vaiks ny he on jo niin paljon keskenäs ett saa käydä yksin kaupas ja ja ... ruppee tosi paljon helpottaa.*” (Sinin äiti 52, ongelmia). Äiti koettiin myös ristiriitaisena: muutama ei halunnut keskustella äitinsä kanssa tai äiti asui kaukana. ”--- *oma äiti ei ole sellainen. Hänellä on niin ehdottomat... [mielipiteet, MN].*” (Simon äiti 168, ongelmia).

Vertaistuki muilta äideiltä ja vanhemmilta koettiin arvokkaaksi ei-ongelmaisten lasten vanhemmista kolmanneksen parissa (36.4 %), mutta vertaissuhdeongelmaisten lasten äideille se ei ollut merkityksellistä (3.8 %). Toisilla samanikäisten lasten vanhemmilla, olivat he sitten naapurustoa, työtovereita tai ystäväperheitä, oli samanlaisia kokemuksia ja he osasivat antaa erilaisia aineksia vanhempana toimimiseen, joita äiti saattoi hyödyntää omassa kasvatuksessaan ja äitiydessään. ”--- *sit nää pihan muut äidit ja sit ne ystävät joilla on lapsia ja heidän kanssaan puhutaan hyvin avoimesti millaista on olla äiti.*” (Jounin äiti 89, ei ongelmia. Tuttavapiiri saattoi muodostua vanhemmista, joilla oli samanlaisia lapsia (esimerkiksi lapsen erityisen tuen tarve). Ammattilaisten apu oli huomattavasti tärkeämpi tukitaho ongelmaisten lasten äideille kuin ei-ongelmaisten lasten äideille (34.6 %, 9.1 %). Erilaisilta perheiden kanssa työskenteleviltä ammattilaisilta (opettajat, neuvolan terveydenhoitajat, kasvatus- ja perheneuvolan psykologi, päiväkodin henkilökunta) saatava tuki oli toisille äideille voimaannuttava kokemus: ”---*Tänä vuonna oli ympärillä hyvä sosiaalinen turvaverkko. Psykologi oli hyvä tuki tänä vuonna.*” (Atson äiti 167, ongelmia). Muutamien kokemukset olivat negatiivisia: ”--- *Asiantuntija-apua olen saanut fyysisiin ongelmiin, mut muihin en. Kapene on [kasvatus- ja perheneuvola, MN] yks byrokrattinen porras erityisneuvolaan, en saanut mitään apua sieltä.* (Eetun äiti 112, ongelmia). Muutama sai voimansa lapsesta tai harrastuksista (3.8 %). Hieman yli kymmenen prosenttia ei kokenut tarvitsevansa tukea tai ei saanut sitä mistään (11.5 %). Kukaan ei-ongelmaisten lasten vanhemmista ei ilmoittanut, että apua ei ollut tarvittu tai ettei sitä ollut saatavissa.

Vertaissuhdeongelmaisten lasten äideillä arjen tukitahoja oli vähemmän käytettävissä kuin ei-vertaissuhdeongelmaisilla äideillä. Tässä ryhmässä lähes puolet haastatelluista oli perhettään yksin huoltava, jolloin puolison kokonaisvaltainen tuki jäi saamatta. Ys-

tävistä ja tuttavista huolimatta toisten vanhempien tukea ei ollut kovinkaan runsaasti tarjolla. Yksinhuoltajan suhde lapsen toiseen vanhempaan saattoi olla ongelmallinen, jolloin omaa kasvatustehtävää ei voinut jakaa hänen kanssaan. Kaikkiaan kolme koki jäävänsä kokonaan ilman tukea. Heiltä puuttuivat läheiset henkilöt, joiden kanssa olisi voinut keskustella omasta äitinä olemisesta ja kasvatuksellisista asioista. ”No enpä juuri mistään oikeestaan. En oikeen mistään. Nii ittekseen ajattelen, ehkä joltai naapurilta vois kysyä miten se on tehny täs tilanteessa. Ett mitä tapoja ite olen omaksunu niin niillä koitan pärjätä.” (Reijon äiti 44, ongelmia). Kolme äitiä ei mielestään tarvinnut suuremmin tukea omaan vanhemmuuteensa. Kahden äidin jaksamiseen ja vanhemmuuteen antoivat voimaa harrastukset sekä lapsi itsessään. Lapsenlapsen huoltajana oleminen loi jännitteitä suhteessa omaan lapseen. Vertaistuki auttoi lapsen itsensä ohella kasvatustehtävässä.

”Mistä voimat? Siit pojast, ja mul on likkakaveri jolla sama tilanne, hänen kans jutellaan ja hänellä tilanne uus, joten olen häntä joutunu aika paljo puskemaan. Hänel vasta vuoden vanha, mut heit on kaks. Välil olen lapselleni vihainen ja katkera ett miten hän voi tehdä omalle lapselleen tollai. On pitkii taukoja tapaa-misissa, välillä sanon ett voit olla näyttämättä naamaas täällä. Tommi huomaa asian ja sit on kriisipalaveri ja olen kertonut Tommille kuinka asiat on. Uusi mies ei suostu ottamaan Tommia perheeseen. Olen kysellyt tytöltä mitä aikoo Tommin kans tehdä, jotta tiedän miten toimin jatkossa. Hän sanoi ett ryhdy vaan sun projektiis, ja sit ajattelin ett nyt ollaan tässä ja sit ostettiin talo. Olen kertonut hänelle rehellisesti isästään ja aion olla hänelle rehellinen jatkossakin ja kertoa asiat sillai ku ne on.” (Tommin mummi 138, ongelmia).

6.5.2 Isien käsitykset vanhemmuuden tuesta

Myös isille arjen lähiverkosto oli merkityksellisin tukitaho (Taulukko 27). Keskimäärin isillä oli kaksi tukitahoa, josta he apua tarvitessaan olisivat sitä etsineet. Tukiverkostot autoivat lastenhoidossa ja kasvattamisessa sekä tarjosivat tukea isyydelle ja isänä olemiselle sekä niiden reflektointiin. Tärkein verkosto koostui ystävistä, tuttavista ja työtovereista (47.1 %). Oma äiti tai omat vanhemmat olivat toiseksi tärkein tukitaho (29.4 %). Puoliso tai lapsen äiti antoivat tukea neljännekselle isistä (23.5 %). Yli kymmenen prosenttia sai tukea omaan isyyteensä ja kasvattajana toimimiseen muilta isiltä ja vanhemmilta (17.6 %), kirjallisuudesta (17.6 %), suvulta (11.8 %) ja asiantuntijoilta (11.8 %). Hieman yli kymmenen prosenttia isistä ei mielestään tarvinnut tukea, ja liki 20 prosenttia ilmoitti, ettei tukea ollut saatavissa (17.6 %).

TAULUKKO 27. Haastatteluun osallistuneiden isien käsitykset omalle vanhemmuudelleen saadusta tuesta (f, %)

Tukitaho	Vertaissuhde- ongelmaisten lasten isät (n=7)*		Ei-vertaissuhde- ongelmaisten lasten isät (n=10)		Kaikki isät (N=17)	
	f	%	f	%	f	%
Ystävät, tuttavat, työtoverit	3	42.9	5	50.0	8	47.1
Oma isä/äiti/omat vanhemmat	3	42.9	2	20.0	5	29.4
Puoliso/lapsen äiti	2	28.6	2	20.0	4	23.5
Kirjallisuus, lehdet yms.	1	14.3	2	20.0	3	17.6
Muut isät/vanhemmat	2	28.6	1	10.0	3	17.6
Sukulaiset (appivanhemmat, isovanhemmat, sisarukset)			2	20.0	2	11.8
Ammattilaiset	1	14.3	1	10.0	2	11.8
Ei mistään	2	28.6	1	10.0	3	17.6
Ei tarvitse			2	20.0	2	11.8

* yhden isän haastattelusta puuttuu tämä osio

Samanhenkkinen ystäväpiiri oli Villen isälle merkityksellinen tukiverkosto. ”*Mull on aika –just mietin – ett tuota mun kaveriverkko on sellainen ett kaikki parhaat kaverit on isiä ett suurin osa on tällaisella kasvatus- tai muilla semmosilla aloilla ett siinä yhdistyy sekä tieto että kokemus, ett se on aikamoinen etuoikeus.*” (Villen isä 79, ei ongelmia). Kaveripiirissä saattoi jakaa isyyskokemuksiaan ja keskustella pulmakohdista: ”*Ei kai mulla... sen [nimeää ystävänsä, lisäys MN] kans vähän puhelimessa pohdittu, oltu samaa mieltä, ja samoja kokemuksia, isänä olemisen rooli siellä selkiytynyt ku pojat pelaa jääkiekkoa, isää tarvitaan enemmän. Kaveri sanoi ett meinas hulluks tulla. ---*” (Laurin isä 74, ongelmia).

Omat vanhemmat (42.9 %, 20 %) sekä puoliso tai lapsen äiti olivat tärkeitä tukitahoja (28.6 %, 20 %) myös isille, erityisesti vertaissuhdeongelmaisten lasten isille. ”*Kyllähän me ensisijaisesti pyritään keskenämme asiat hoitamaan niin ett ne sujuu. Mun äiti on ehdottomasti ykkönen jos mun täytyy jollekin jutella, mullahan on hirveesti porukkaa ympärillä, miehet puhuvat paljon keskenään asioista, todella paljon.*” (Mikon isä 87, ongelmia). Äiteihin verrattuna isät olivat valmiimpia etsimään tietoa myös kirjallisuudesta (14.3 %, 20 %). ”*Isänä olemiseen tukena... jaa-a, ehkä MLL:n [Mannerheimin lastensuojeluliitto, MN] julkaisu ku tykkään lukea, ei ehkä ekana tulis mieleen kysyä tuttavilta. Kysyisin asiantuntijalta.*” (Jounin isä 89, ei ongelmia).

Isäryhmien välillä oli eroa suvun tuessa. Ainoastaan ei-ongelmaisten lasten isät kokivat saavansa tukea sukulaisilta (20 %). ”*No mun isovelipuoli on aika hyvä, sielt tulee sellasii moderneja mallei. Sit luen aika paljon kaikenlaisia asioita, ett jos jotain tarvitsen pyrin ot-*

tamaan selvää”. (Niinan isä 100, ei ongelmia). Vertaissuhdeongelmaisten lasten isät saivat tukea ei-ongelmaisten lasten isää enemmän toisilta isiltä ja vanhemmilta (28.6 %, 10 %). ”--- *mullahan on hirveesti porukkaa ympärillä, miehet puhuvat paljon keskenään asioista, todella paljon*”. (Mikon isä 87, ongelmia).

Ilman tukea jäi 28.6 % vertaisongelmaisten lasten isistä ja 10 % ei-ongelmaisten lasten isistä, mikä on kolmannes kaikista haastatelluista isistä. Kaikkien isien tukiverkostot eivät kuitenkaan olleet tyydyttäviä. Laurin isä, joka aiemminkin kuvasi isänä olemistaan problemaattisena, ei kaveriaan lukuun ottamatta ole löytänyt sellaista tahoja, joka olisi auttanut häntä löytämään isyytensä.

” ---*En oikeen tiedä mistä tukee hakis, onko olemas jotain lehtiä, naisten lehdet kirjoitettu naisten kannalta, en usko niihin enkä voi uskoa silmiäni... haluan nähdä sen isän joka sen kaiken tekee. En ole lukenut varsinaisesti isänä olemisesta kirjoja, mut täs uudessa työpaikas on kirjallisuutta sosiaalisista suhteista ja johtamisesta olen kouluttajakoulutuksessa, aikuisten ihmisten vuorovaikutuksessa, mut ei sielläkään varsinaisesti isänä olemisesta puhuta. Ett korkeakoulusta pitäsi tulla vihdoin jo väitöskirjatietoa aiheesta...*” (Laurin isä 74, ongelmia).

Antin isän kokemukset ammattiavusta eivät ole olleet myönteisiä. ”*Kyllä se tuen saaminen on kiven alla. Yleensä työtoverin kanssa, itseni. Ei tiedä mistä hakea, kun ei saa. Rahallinen tuki asia erikseen. Muuta tukea ei löydy.*” (Antin isä 165, ongelmia). Samoin kuin äitien käsityksissä myös isillä tulee esille, että taloudellista tukea on saatavissa, mutta muunlainen tuki jää puutteelliseksi, kun ammattilaisten apua tarvittaisiin.

Kaksi (20 %) ei-ongelmaisten lasten isää oli sitä mieltä, etteivät he tukea tarvitse tai halunneetkaan. Heidän mielestään jokaisella vanhemmalla on oma kasvatustapansa; riittää kun pyrkii hyvään. Ammattilaisiin suhtauduttiin myös varauksella. ”*No mulla on semmonen lähtökohta tähän asiaan että tota noin niin ettei aina tarvi olla ihan oikeessa riittää kun on riittävän hyvä, ainakin hyvä ja jalo tarkoitusperä mielessä. Vähän semmosta epäluottamusta kaikkia auktoriteetteja kohtaan, etten ainakaan helpolla niille tahoille puhu. Ystävilllekään puhuminen ei sovi minulle.*” (Martin isä 75, ei ongelmia). Tytin isälle muut isät olivat peilauskohde omaan isyyteen, mutta eivät suoranaisten malli. Hän korosti isyyden ja kasvattamisen yksilöllisiä toimintamalleja miettien kuitenkin sitä, oliko itse riittävän hyvä isä lasten antamasta positiivisesta palautteesta huolimatta. ”*No ei sitä oikeastaan silleen juttele vaan seuraa sivusta, en ota mallia muista koska jokaisell oma kasvatustapa. Välil kattelee ett haluis olla tommonen ja vaik tytötki sanoo välil ett isä on ihana niin silti sitä vaan miettii onko sitä. Ei oo puhuttu kaveriporukas.*” (Tytin isä 162, ei ongelmia).

6.6 Vanhempien kurinpito- ja palkitsemistavat

Vanhempien kasvatuksessaan toteuttama kontrolli ja toisaalta hyväksyvä ja kannustava suhtautuminen lapseen edistävät lapsen sosiaalista kompetenssia (Ladd & Pettit 2002; Ladd 2005). Selvittääkseni vanhempien suhtautumista rajoihin sekä heidän kontrolloin-

titapojaan kyselin haastatteluissa heidän käyttämistä kurinpitokeinoista ja myös tavoista, joilla he palkitsivat tai kannustivat lapsiaan. Taulukossa 28 on kuvattuna vanhempien mainitsemat kurinpitotavat.

TAULUKKO 28. Haastateltujen vanhempien kasvatuksessaan käyttämät kurinpitotavat jaoteltuna vanhempiryhmittäin (f, %)

Kurinpitotapa	Vertaissuhde- ongelmaisten lasten vanhemmat (n=33)*		Ei-vertaissuhde- ongelmaisten lasten vanhemmat (n=21)		Kaikki vanhemmat (N=54)*	
	f	%	f	%	f	%
Etuuksien menetys, mukavien tekemisten rajoittaminen, rikkomusten sovittaminen	16	48.5	8	38.1	24	44.4
Fyysinen rankaisu, uhkailu, raivostuminen	15	45.5	7	33.3	22	40.7
Jäähyt, aresti, omaan huoneeseen ohjaus	13	39.4	7	33.3	20	37.0
Ohjaus, keskustelu, mallintaminen, valvonta	12	36.4	7	33.3	19	35.2
Nuhtelu	10	30.3	2	9.5	12	22.2
Fyysinen rajoittaminen	5	15.2	2	9.5	7	13.0
Holding, läheisyys, sylissä pitäminen	5	15.2	1	4.8	6	11.1

* yhden isän haastattelusta puuttuu tämä osio

Yleisin keino oli se, että lapset väärin toimiessaan menettivät jonkin heitä kiinnostavan tekemisen (esimerkiksi videoiden katselut, tietokonepelin pelaamisen, karkkipäivän tms.) tai joutuivat korvaamaan rikkomukset tekemällä jotakin hyvitykseksi. Lähes puolet kaikista vanhemmista käytti tätä keinoa (44.4 %). ”Sanotaan ett niitä on nyt... sanotaan ett päiväkotiaikana tuli pelikieltoja, mut ei tänä vuonna juurikaan. Tavarat hukassa ja tämmöstä. Ei fyysistä rankaisua, paitsi pienenä kun meni kukkapurkki kiinnosti niin piti tarttua korvasta, niin on tehnyt nuo muutki.” (Laurin isä 74, ongelmia). Fyysistä rankaisua käytti kurinpitokeinonaan kaikkiaan hieman yli 40 prosenttia vanhemmista: vertaissuhdeongelmaisten lasten vanhemmista liki puolet (45.5 %) ja ei-ongelmaisten lasten vanhemmista kolmannes (33.3 %). Muita kurinpitotapoja olivat arestit, jäähyt ja omaan huoneeseen ohjaus (37 %), joita kummankin ryhmän vanhemmat käyttivät lähes samassa määrin (39.4 %, 33.3 %). Lisäksi vanhemmat pyrkivät ohjaamaalla, keskustelemalla, mallintamalla ja valvonnalla puuttumaan lapsen sopimattomaan toimintaan (35.2 %). Kummassakin ryhmässä vanhemmat käyttivät näitä lähes saman verran (36.4 %, 33.3

%). ”Pärjätään keskustelemalla ja neuvottelemalla, ja sillä että jos joku juttu sujuu hyvin kuten esimerkiksi teatterikäynti, niin voidaan mennä sit toisenkin kerran, jos ei niin sitten ei. Yleisillä paikoilla osaa toimia niiden sääntöjen mukaan-” (Juuson äiti 176, ongelmia).

Neljännes vanhemmista pyrki konfliktitilanteiden ratkaisemiseen nuhtelemalla lasta (22.2 %). Fyysistä rajoittamista käytti 13 prosenttia ja sylissä pitoa 11.1 prosenttia. Nuhtelua 30.3 %, 9.5 %), fyysistä rajoittamista (15.2 %, 9.5 %), sekä kiinnipitämistä ja syliinottamista (15.2 %, 4.8 %) hyödynsivät enemmän vertaissuhdeongelmaisten lasten vanhemmat. ”Huoneessa rauhoitutaan, tai ollaan kotona. Olen vähän liian lepsu. Oon läpäyttänyt ja napannu tukasta, mut sillä ei pääse mihinkään, huudan sit vaan ja sekín on mun mielestä inhottavaa. Mut ei lapsi aina jaksa selityksiä ja perusteluja eikä uhkailuja että välillä tarvitaan toimintaa. Yleensä me huudetaan ja rähjätään ja se menee sillä ohi.” (Viivin äiti 164, ongelmia).

Kiistatilanteissa lapsi ohjattiin rauhoittumaan omaan huoneeseen tai muuhun sopivaan paikkaan.

”Laitetaan erikseen jos riitelevät. Sit on pelikielto. Se on kova pala ja videoiden katsominen. Nykyään puhuminen auttaa enemmän kuin kiellot kevään aikana edistetty. Rangaistuksia ei tarvita nykyään enää useinkaan. Fyysistä rankaisua on käytetty, tukistaminen. Kerran on saanut selkään koulussa huonon käyttäytymisen takia. Itkin enemmän kuin hän. Ja sitten selvisi että häntä kiusattiin koulussa. Ei uskaltanut sanoa sitä kotona. Mikään muu ei auttanut sitä ennen. Koulukiusaaminen tuntui ihan kamalalle kun oltiin syyttä haukuttu häntä. Olisi toivonut asian selviävän aikaisemmin.” (Eeron äiti 20, ongelmia).

Ei-vertaissuhdeongelmaisten lasten vanhemmat olivat myös sitä mieltä, että selkeät säännöt olivat tarpeen ja että selvistä rikkomuksista on tultava myös seuraamuksia. Sen vuoksi valvonta ja seuranta olivat tärkeitä näille vanhemmille. ”Jollei noudattais, niin riippuu vähän asiasta. Esimerkiksi kotiintulo, seuraavana päivänä täytyy tulla aikaisemmin. Säännöis ei oo järkeä jollei niitä tarvi noudattaa-- Mää tykkään että meillä on aika perusjuttuja, valvon niitä. Ajatus ettei Maija noudattais sääntöjä vaikuttaa absurdilta. Varmaan harjoteltais uudestaan.” (Maijan äiti ja isä 72, ei ongelmia). Keskustelu lapsen kanssa nähtiin tärkeänä puuttumisen keinona. Kuri oli joustavaa: vanhemmat neuvottelivat tarvittaessa lapsen kanssa tapauskohtaisesti sopimuksista. ”Ehkä sanon ettet sit saa karkkii tai ei pääse johonkin. Aika harvoin kuitenkin tarvitaan. Hmm, sanallinenkin menee perille. Valvon katsomalla että onko tehny, joskus korjaa itteki heloposti jaha ei se nyt tällä kertaa onnistunu, seuraava kerta sitten.” (Satun äiti ja isä 107, ei ongelmia). He myös pohtivat aika ajoin omaa johdonmukaisuuttaan. Osa ongelmaisten lasten vanhemmista katsoi, että rankaisut heikentävät sääntöjen noudattamista. Keskustelu, etuuskien menettäminen ja aresti toimivat heidän mielestään parhaiten. Huutamisesta ja rähjämisestä taas meni kaikkien osapuolten päivä pilalle. Tässä ryhmässä esiintyi myös näkemyksiä, että vanhemmilla ei ollut voimavaroja puuttua lasten rikkeisiin. Osa myös tunnisti oman epäjohdonmukai-

suutensa. ”*Arestii en anna kun en jaksa sitä itekkään ett on koko päivän kotona! Kysyn miks teet tommosta, en viitsi kauheesti rähjätä ja kovistella...*” (Sinin äiti 52, ongelmia).

Taulukossa 29 on koottuna vanhempien kuvailemat palkitsemiskeinot lapsen onnistuessa. Valtaosa vanhemmista pyrki myönteisen palautteen, kehumisen ja kannustuksen avulla edistämään lapsensa suoriutumista (81.5 %). Ongelmaisten lasten vanhemmille tämä oli hieman tyypillisempää kuin ei-ongelmaisten lasten vanhemmille (84.8 %, 76.2 %).

TAULUKKO 29. Haastateltujen vanhempien palkitsemistavat ja ryhmien väliset erot (f, %)

Vanhempien palkitsemistavat	Vertaissuhde-ongelmaisten lasten vanhemmat (n=33)*		Ei-vertaissuhde-ongelmaisten lasten vanhemmat (n=21)		Kaikki vanhemmat (N=54)*	
	f	%	f	%	f	%
Myönteinen palaute, kehuminen, kannustus	28	84.8	16	76.2	44	81.5
Aineellinen palkkio	13	39.4	6	28.6	19	35.2
Mukavat puuhet yhdessä, iloitus, juhlinta	13	39.4	7	33.3	20	38.0
Läheisyys	2	6.1	2	9.5	4	7.4
Ei palkitsemista tai huomiointia	1	3.0			1	1.9

* yhden isän haastattelusta puuttuu tämä osio

Erityisesti vertaissuhdeongelmaisten lasten vanhemmat käyttivät palautetta palkitsemiskeinonaan. ”*No mä yritän muistaa kehua ja niinku kannustaa. On tyytyväinen, tietysti. Toinen juttu mitä mä yritän sit taas karsii etten aina muistuttais niist vanhoista ett taas-ko sä teit! Nii natkutus just, ett oon huomannu ett kakstoistavuotias tytär nalkuttaa ihan samalla tavalla...sikäli olis hyvä lopettaa kaikki tommonen natkutus...*” (Reijon äiti 44, ongelmia). Aineellisia palkkioita käytti yli kolmasosa haastatelluista vanhemmista (35.2 %). Ongelmaisten lasten vanhemmat käyttivät aineellista palkitsemista ei-ongelmallisten lasten vanhempia enemmän (39.4 %, 28.6 %). Palkkiot olivat muun muassa viikkoraha, karkkeja ja leluja tai pelejä. ”*Tietty sitä sit kannustaa ja juttelee ja voi palkinnonkin antaa, karkin tai kolikon, ei mitään ihmeellisiä. On hän tietty sellaisesta ihan onnellinen.*” (Sinin äiti 52, ongelmia). Yhteiset puuhet ja ilonpito olivat myös yleisesti käytössä ja lähes yhtä paljon kummassakin ryhmässä (39.4 %, 33.3 %). Kaikkiaan 39 prosenttia vanhemmista kannusti lapsiaan mieluisilla yhteisillä tekemisillä. Menestyksestä ja onnistumisista iloitettiin yhdessä. ”*Silitän päästä ja sanon että olen tosi ylpeä sinusta. Jos suukottaa häntä, sanoo yök. Häntä saa halata ja pitää sylissä. Hän on askeleiltaan kevyt kun on kiitetty ja kyseleekin palautetta: äiti oliko se sun mielestä hieno juttu...*” (Simon äiti 168, ongelmia).

Pieni osa vanhemmista kertoi hellivänsä ja pitävänsä lasta lähellään (7.1 %). Tätä keinoa hyödynsivät hieman enemmän ei-ongelmaisten lasten vanhemmat (6.1 %, 9.5 %).

Ongelmaisten lasten ryhmässä esiintyi näkemyksiä, ettei lasta tarvitse kehua tai palkita asioista, jotka lapsen kuuluu normaalistikin tehdä ja että aikuinen on auktoriteetti, jota lapsen kuuluu totella. Yksi vanhempi katsoi, ettei lasta tarvinnut kehua. *”Ei palkita ei kehua, muistetaan jossain muodossa, joskus; ei sillä hetkellä hevosta palkita hyvästä suorituksesta.”* (Antin isä 165, ongelmia). Vanhempien kesken oli myös näkemyseroja palkitsemisesta. Leenan isä on sitä mieltä, että heillä ei aineellisia keinoja käytetä, mutta äiti kuvaa kuitenkin toisin: *”Kehumista, ettei ole lähdetty sille linjalle, ett jos teet noin niin saat tämän. Ihan sama koiralla ja likalla, kun kehuu molemmilla häntä heiluu samallai. Kehuminen motivoi.”* Äiti: *”Häntä niinku palkitaan kyllä sitten, esimerkiksi nukke palkkioksi hyvästä koulutyöstä. Kaikki meni hyvin, hän sai nukan. Tykkää kyllä. Opetettu kiitollisuutta siitä minkä saa.”* (Leenan vanhemmat 83, ongelmia).

Valtaosin vanhemmat pitivät palkkioita lasta motivoivana ja kannustavana asiana kasvatuksessa. Lapsi ansaitsi kiitoksen hyvin tehdystä tehtävästä, käyttäytymisestä tai hyvästä suorituksesta. *”Mun mielestä hänel ja kaikil mukuloil pitää sanoa ett sä teit tän hyvin ja onnistuit täs hyvin. Jollei koskaan kehua niin, mistä ihminen löytäis sit onnistumisen ilon. Kuka tahansa saa pienel kiitoksel hyvää aikaan kelle hyvänsä.”* (Eeron isä 20, ongelmia). Kaikenlainen huomioiminen näkyi vanhempien mielestä lapsessa: hänen ilmeissään, olemuksessaan ja mielialassaan. Kaikki lapset eivät vanhempien mukaan kuitenkaan osanneet ottaa myönteistä palautetta vastaan, mikä tuntui vanhemmista ikävältä. Lapsi saattoi epäillä vanhemman tarkoitusperiä tai olla ymmällään tilanteesta, kuten Milla: *”Kyllä hän kiitoksista tykkää mut hän menee vähän lukkoon, näkee sen tyytyväisyyden kuitenkin.”* (Millan äiti 146, ongelmia).

6.7 Yhteenvetoa

Perheen materiaalisilla voimavaroilla on tärkeä merkitys lasten sosiaalisen kompetenssin muodostumiselle. Huolimatta perheiden taloudellisten resurssien homogeenisuudesta tutkimuksessani kävi ilmi, että toimeentulovaikeuksilla, isien työttömyydellä ja lasten sosiaalisten suhteiden ongelmilla on yhtenevyyttä. Lasten vertaissuhdeongelmat ja erityisen tuen tarve olivat tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä toisiinsa. Kuitenkaan vanhempien koulutustausta tai ammatti eivät merkittävästi selittäneet vertaissuhdeongelmia, mikä viittaa siihen, että perheen sosioekonomisesta tasosta riippumatta näitä ongelmia voi silti olla. Vanhempien alhainen koulutustaso voi tuoda ongelmiin oman lisämausteensa, esimerkiksi työtehtävien määräaikaisuuden vuoksi. Vertaissuhdeongelmaisten lasten perheissä oli enemmän yksinhuoltajia ja uusperheitä. Taloudelliset ongelmat, lapsen kasvatuksen ja hoidon vaativuus sekä yksinkasvattaminen voivat lisätä vanhempien huolta ja stressiä, jolloin tavoitteelliselle kasvatukselle ja taitojen opetukselle ja ohjaukselle ei riitä aikaa saati voimia.

Vanhempien ja lasten välinen vuorovaikutus oli vanhempien arvioiden perusteella pääosin myönteistä. Keskinäisen suhteen ilmapiiriä kuvailtiin ilon ja huumorin sekä positiivisen mielialan sävyttämäksi, vaikkakaan lapsen kanssa ei aina ollut helppo tulla toimeen, erityisesti ongelmaisten lasten vanhempien mielestä. Lapsen käyttäytymisen ja omatoimisuuden ohjaus sujui vanhempien mielestä hyvin. Ei-ongelmaisten lasten vanhemmat kokivat lapsen määrällisyyden ja omatoimisuuteen ohjaamisen hivenen haasteellisemmaksi kuin ongelmaisten lasten vanhemmat. Yleensä vanhemmat odottivat lapselta suurempaa itsenäisyyttä ja riippumattomuutta. Ei-ongelmaisten lasten vanhemmat näyttivät myös kokevan lapsen kasvatuksen ongelmaisina vanhempia vaativampana, mutta eivät kuitenkaan tunteneet itseään erityisen riittämättömäksi vanhempiana.

Äitiys ja isyys olivat haastatelluille vanhemmille positiivinen asia. Vanhemmat olivat valtaosin tyytyväisiä omaan äitinä ja isänä olemisen tapaansa, vaikka vanhemman ja kasvattajan rooli olikin ajoittain haasteellista. Äidit eivät kokeneet itseään yhtä hyväksi vanhemmiksi kuin isät, vaan näkivät itsessään enemmän kehittymistarpeita. Äidit halusivat toisaalta olla johdonmukaisempia, mutta myös joustavuutta omaan äitiyteensä ja äitinä olemiseen kaivattiin. Vanhemmuudessa haastateltavat pitivät tärkeinä ohjaamista ja konrollia. Ei-ongelmaisten lasten vanhempien kuvauksissa tuli enemmän esille ohjaamisen ja kontrollin ohella hoiva, lämpö ja vastavuoroisuus ongelmaisten lasten vanhempiin verrattuna. Vertaissuhdeongelmaisten lasten vanhemmat toivat esiin kasvatustehtävän ja vanhemmuuden kuormittavuutta, ajan puutetta sekä muuntuvaa isyyttä ja äitiyttä enemmän kuin ei-ongelmaisten lasten vanhemmat. Ajanpuute tuli esille haastatteluisissa. Vanhemmat kokivat, että pitkät työpäivät, työasioiden mielessä pyöriminen ja kiire veivät voimavaroja lastenkasvatukselta ja yhteiseltä ajalta perheen kanssa. Kasvatusvastuu ja vastuu kodista saattoivat jäädä toisen vanhemman huoleksi.

Kaikkia vanhemmuuteen liittyviä tehtäväalueita ja rooleja pidettiin lähes yhtä tärkeinä. Vanhemmuudessa kuitenkin korostuivat erilaiset kasvattajan tehtäväalueet, mikä osoittaa vanhempien joustavaa toimintaa lapsen tarpeiden, iän ja kehitystason mukaan eri tilanteissa ja elämänvaiheissa. Haastattelun aikoihin, lasten ollessa koulunaloitusvaiheessa, painotettiin rajojen asettamista sekä sosiaalisten taitojen opettamista. Vertaissuhdeongelmaisten lasten vanhemmilla sosiaalisten taitojen opettaminen oli rajojen asettamista ajankohtaisempi ja tärkeämpi tehtävä, kun ei-ongelmaisten lasten vanhemmat korostivat rajojen asettamista. Haastatellut vanhemmat olivat valtaosin sitä mieltä, että vanhempien keskinäinen vastuu kasvatuksesta ja perheen töistä jakaantui tasavertaisesti kummallekin vanhemmalle, vaikka erimielisyyksiä olikin. Tämän tutkimuksen vanhemmat kiistelivät eniten lasten kasvatuksesta. Keskeisesti näkemykset rajojen asettamisesta aiheuttivat risiriitoja perheissä. Huolimatta siitä, että vastuuta kodin tehtävistä ja lasten kasvatuksesta pidettiin yhteisenä arkielämän tarpeista ja taitojen opettamisesta vastasi kuitenkin äiti. Vaikka vanhemmat korostivat yhteisvastuuta kodin tehtävistä, vastuu näytti jäävän kuitenkin enemmän äideille. Työ vei isiltä paljon voimavaroja, osa isistä koki olevansa myös perheen korkein auktoriteetti. Kahlehditaanko isä järjestyksen pitäjäksi vai jääkö tilaa olla myös hoivaava isä, jollainen moni haastatelluista halusi olla? Haastattelujen aikaan

käytiin lehtien palstoilla kiivasta keskustelua kodin ja yhteiskunnan vastuusta lasten kasvatuksessa. Ehkä siitäkin syystä vanhempien puheissa niin runsaasti painotettiin lasten hoivan ja kontrollin merkitystä sekä näiden kahden ulottuvuuden välissä tasapainoilevaa vanhempaa.

Vanhempien keskeinen tuki vanhemmuudessa ja lastenkasvatuksessa muodostui lähi-verkostosta: ystävät, tuttavat, työtoverit, puoliso ja omat vanhemmat. Asiantuntijatukeen suhtauduttiin varauksellisemmin, mutta ei täysin kielteisesti. Vertaissuhdeongelmaisten lasten äidit jäivät usein ilman puolison tai lapsen isän tukea, isiltä taas suvun tuki puuttui kokonaan eikä tukea aina ollut saatavissa. Ei-ongelmaisten lasten vanhempien tukiverkosto oli kuvausten perusteella hivenen monipuolisempi kuin muiden ryhmien vanhempien, vaikkakaan suuria eroja niissä ei ollut. Nämä vanhemmat osaavat ilmeisesti hakea apua ongelmaisten lasten vanhempia paremmin. Ei-ongelmaisten lasten vanhempien ryhmässä vanhemmat olivat myös tyytyväisempiä tukiverkostoihinsa. Yksinhuoltajaperheissä vastuu lasten kasvatuksesta lankesi äidille. Näiden äitien kesken oli eroja tuen saamisen kokemuksissa siinä, miten vahvasti lasten isä oli mukana kasvatuksessa huolimatta siitä, ettei asunut perheen kanssa. Toisen vanhemman puuttuva kasvatusvastuu koettiin raskaana ja siihen liittyi pettymyksen tunteita. Toisaalta vaikeat mielenterveysongelmat ja päihteiden käyttö olivat niin suuri lasta ja perhettä vaarantava asia, että yksinhuoltajuus oli nähty parhaana vaihtoehtona, vaikka lapsi joutuikin luopumaan toisesta vanhemmasta. Omalle kasvatukselle tarvittava tuki oli haettava silloin muualta: suvulta ja ystäviltä.

Suurella osalla vanhemmista oli selkeä käsitys siitä, miten lapsia tulisi kasvattaa. Omaan vanhemman rooliin oltiin valtaosin tyytyväisiä, vaikka se haasteita antoi. Suomalaisessa kasvatuserinteessä on kuljettu pitkä matka hyvin tiukasta kontrollin ja vanhemman auktoriteetin korostamisesta kohti ohjaavampaa kasvatustyyliä. Vanhempien kuvauksista päätellen heitä askarruttaa rajojen ja hoivaavuuden välinen suhde. Ohjaavaan kasvatukseen näyttää olevan toisaalta vielä matkaa, vaikka vanhempien puheissa lapsen kuunteleminen ja hänen mielipiteidensä huomioiminen tuleekin esiin. Kontrolli korostuu erityisesti vertaissuhdeongelmaisten lasten vanhempien puheessa. Lapsen vaativa luonne edellytti vanhempien mielestä tiukempaa rajojen asettamista. Lapsenkasvatuksessa kohdatut vaikeudet aiheuttavat helpommin avuttomuutta ja uupumusta. Ei-ongelmaisten lasten vanhemmat kykenevät ehkä paremmin tarvittaessa muokkaamaan ja muuttamaan kasvatustapojaan ja kasvatustyyliään lapsen tarpeita vastaavaksi, vaikka heillä oli alun perin ollut ajatus toisenlaisesta vanhemmuudesta. Rajoja asettava ja kontrollia korostava kasvatustyyli ilmenee myös kuripito- ja palkitsemistavoissa. Vertaissuhdeongelmaisten lasten vanhemmat rajoittivat lasten toimintaa ei-ongelmaisten lasten vanhempia voimakkaamilla toimenpiteillä. Nämä vanhemmat kuitenkin myös kannustivat ja palkitsivat lapsiaan runsaasti.

7 VANHEMPIEN SUORAT VAIKUTUSTAVAT LASTEN VERTAISUHTEISSA

Vanhemmat vaikuttavat lastensa sosiaalisiin suhteisiin myös suoraan. Suora vaikuttaminen on tietoisista toimintaa lasten sosiaalisten suhteiden ja taitojen rakentumiseksi. Vanhemmilla on erilaisia strategioita ja rooleja suorassa vaikuttamisessaan. (Parke ym. 2004; Ladd & Pettit 2002; Ladd ym. 2006; Mounts 2000.) He ovat eräänlaisia portinvartijoita omien ja muiden lasten välillä hallinnoidessaan sosiaalista verkostoa. Mitä pienempiä lapset ovat, sitä riippuvaisempia he vielä ovat vanhempiensa avusta sosiaalisessa kanssakäymisessään: esimerkiksi vanhemmat valitsevat lastensa kodin sijaintipaikan. Vanhemmat myös tutustuttavat lapsensa muihin ihmisiin ja paikkoihin, joissa sosiaaliseen vuorovaikutukseen on mahdollisuus. He muokkaavat lastensa sosiaalista verkostoa, toimivat välittäjinä lasten sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, valvovat ja tarkkailevat sitä sekä ohjaavat, neuvovat ja opastavat lapsiaan toimimaan sosiaalisissa tilanteissa. (Parke & O'Neil 1999.) Tässä luvussa tarkastellaan vanhempien vertaissuhteisiin vaikuttamisen suoria keinoja, jotka liittyvät neljänteen tutkimustehtävään. Vanhempien rooleja suorassa vaikuttamisessa ovat ympäristön muokkaaja (designer), välittäjä (mediator), valvoja ja tarkkailija (supervisor) sekä neuvoja ja konsultti (advisor, consultant) (Ladd & Pettit 2002) (ks. luku 3.3).

7.1 ”Harrastuksista kavereita” – vanhemmat kaveripiirin muokkaajina

Vanhemmat muokkaavat lasten sosiaalista ympäristöä asumis-, päiväkot-, koulu- ja harrastusvalinnoillaan (Ladd & Pettit 2002). Tässä tutkimuksessa ei kysytty vanhempien asuinympäristön valintaa koskevista ratkaisuista. Kuitenkin jo aiemmin tuli esille asuin- ja lähiympäristön merkityksellisyys vanhempien näkemyksissä, kun he kuvailivat lasten kaveripiiriä. Suomessa lapsi yleensä aloittaa koulunsa asuinympäristössään sijaitsevasa koulussa. Asuinympäristön valintaan vaikuttavat siinä tarjolla olevat palvelut. Tässä tutkimuksessa pieni osa lapsista suoritti oppivelvollisuuttaan erityiskoulussa, jolla oli oma vaikutuksensa kaveripiiriin. Enimmäkseen vanhemmat olivat tyytyväisiä perheen asumiseen ja asuinympäristöön. Vain viisi perhettä ilmoitti, että asuinympäristössä oli puutteita. Puutteina mainittiin asunnon pienuus ja lapsen oman huoneen puute sekä asuinympäristöstä puuttuvat samanikäiset lapset ja kaverit. Yksi vanhempi kuvasi asuinympäristöä turvattomaksi: ”...*asuinympäristö ei ole sopiva lapselle, löytyy huumeruiskuja leikkialueelta--- ei ikäistään seuraa kotiympäristössä.*” (Riinan äiti 148, ongelmia).

Vanhemmat kertoivat lastensa tapaavan kavereitaan kotona, kaverin kotona, kotipihalla, koulussa, leikkipuistossa ja harrastusten parissa. Sosiaaliseen ympäristöön kuuluvat myös perheelle tärkeät ihmiset, kuten ystävät ja sukulaiset. Suurimmalla osalla lapsista oli koulun tai esiopetuksen lisäksi harrastuksia. Yhä enenevässä määrin lapset ovat ohjattujen

harrastusten piirissä. Myös perhekyselyssä lapsen harrastukset tulivat esille (ks. Liite 1, osa B). Kyselyyn vastanneista vanhemmista 67.3 % raportoi lapsellaan olevan harrastus. Kolmannes vanhemmista (32.7 %) kertoi, ettei harrastuksia ollut. Vertaissuhdeongelmaisten ja ei-ongelmaisten lasten välillä ei harrastamisessa ollut kuitenkaan tilastollisesti merkitsevää eroa (ks. Liite 10). Ongelmaisista lapsista lähes puolella ei harrastuksia ollut (40.5 %), kun taas ei-ongelmaisista lapsista harrastus puuttui neljännekseltä lapsista (25.3 %). Vanhempien haastattelujen perusteella suurin osa lapsista vietti aikaansa harrastusten parissa (Taulukko 30). Vain viidennes kaikista vanhemmista kertoi, ettei lapsella ollut harrastuksia (20.8 %). Nämä lapset kuuluivat vertaissuhdeongelmaisten lasten ryhmään.

TAULUKKO 30. Haastateltujen vanhempien kuvaukset lapsen harrastuksista ja ryhmien väliset erot (f, %)

Lasten harrastukset	Vertaissuhde- ongelmaisten lasten vanhemmat (n=32)		Ei-vertaissuhde- ongelmaisten lasten vanhemmat (n=21)		Kaikki vanhemmat (N=53)	
	f	%	f	%	f	%
Joukkueurheilu	12	37.5	1	4.8	13	24.5
Yksilöurheilu, -liikunta	10	31.3	11	52.4	21	39.6
Kuvataide	3	9.4	4	19.4	7	13.2
Musiikki	2	6.3	6	28.6	8	15.1
Partio	3	9.4	6	28.6	9	17.0
Lukeminen			1	4.8	1	1.9
Ei harrastuksia	11	34.4			11	20.8

Eniten lapset harrastivat yksilöliikuntaa (39.6 %) (mm. uinti, voimistelu, tanssi, judo) ja toiseksi eniten joukkueurheilua (24.5 %) (esim. jalkapallo, ringette). Kolmanneksi suosituin harrastus oli partio (17 %). Musiikkia harrasti 15.1 prosenttia lapsista ja kuvataidekoulussa kävi 13.2 prosenttia. Lukeminen olivat yhden lapsen kiinnostuksen kohteena (1.9 %). Valtaosa ei-vertaissuhdeongelmaisten lasten vanhemmista kertoi lapsella olevan kaksi harrastusta. Vertaissuhdeongelmaisten lasten perheissä lapsella oli useimmiten yksi harrastus. Kolmanneksella lapsista harrastuksia ei ollut lainkaan (34.4 %). Synnä tähän oli se, ettei lapsi halunnut harrastaa mitään, vanhempi ei halunnut pakottaa lasta osallistumaan, tai että vanhemman mielestä harrastuksia ei vielä tarvittu. Äiti: ”*Ei ole, hän ei ole oikein keksinyt mitään kiinnostavaa... eikä mun mielestä ole tarviskaan oikeastaan vielä. Nyt on mietitty, mut ei haluta väkisin viedä.*” Isä: ”*Ei oo. Mä itte tota noin valmennan noita nappulapoikia hänen ikänsään, hän oli siinä yhden vuoden mukana, mut ei siitä tullu oikein mitään, ku kaiken olis pitänyt mennä heti oikein, vaikka kaikki koitti sanoa, ett ei tartte mut yrittää täytyy, niin ei se oikein...*” (Mikon äiti ja isä 87, ongelmia).

Vertaissuhdeongelmaiset lapset harrastivat enimmäkseen liikuntaa, erityisesti joukkuepelejä ja -urheilua (37.5 %), mutta myös yksilölajeja (31.3 %). Likimain kymmenen prosenttia vanhemmista kertoi lapsen harrastavan partiota, käyvän kuvataidekoulussa tai soittavan jotakin instrumenttia. Enemmistö ei-ongelmaisista lapsista harrasti yksilöliikuntaa, joka oli jumppakoulua, yleisurheilua tai uintia (52.4 %). Liikunnan ohessa ei-ongelmaiset lapset kävivät partiossa (28.6 %), soittotunneilla (28.6 %) tai kuvataidekoulussa (19.4 %). Tanssia ja lukemista harrastettiin vähemmän (4.8 %).

Harrastuksia vanhemmat perustelivat monilla syillä. Taulukossa 31 kuvataan vanhempien perusteluita lasten harrastuksille. Usealla vanhemmalla oli enemmän kuin yksi perustelu, joten taulukossa esitetyt luvut kuvaavat mainintojen määrää.

TAULUKKO 31. Vanhempien haastatteluissa kuvaamat harrastuksia koskevat perustelut ryhmitäin (f, %)

Harrastusten syyt	Vertaissuhde- ongelmaisten lasten vanhemmat (n=25)		Ei-vertaissuhde- ongelmaisten lasten vanhemmat (n=21)		Kaikki vanhemmat (N=46)	
	f	%	f	%	f	%
Sosiaalisten taitojen kehittyminen, sosiaaliset suhteet	21	84.0	15	71.4	36	78.3
Mukava oma tekeminen, josta voi kehittyä elämänmittainen kiinnostuksen kohde	7	28.0	4	19.0	11	23.9
Motoristen ja liikunnallisten taitojen kehittyminen, liikunnallinen lahjakkuus	7	28.0	3	14.3	10	21.7
Elämässä tarvittavien taitojen ja hyvien elämäntapojen oppiminen	6	24.0	2	9.5	8	17.4
Luovuus, ilmaisu- ja kädentaitojen kehittyminen, esiintymistaidot, taiteellinen lahjakkuus	2	8.0	4	19.0	6	13.0
Lapsen aktiivisuuden, sosiaalisuuden ja energian järkevä kohdentuminen	2	8.0	3	14.3	5	10.9
Kurinalaisuus ja itsekontrollin kehittyminen	2	8.0	2	9.5	4	8.7
Ympäristö- ja luontotuntemuksen kehittyminen	1	4.0	2	9.5	3	6.5
Vanhempien arvomaailman omaksuminen	1	4.0	2	9.5	3	6.5
Lapsi omaksuu asioita, joita koti ei voi tarjota	1	4.0			1	2.2

Vanhempien yleisin perustelu harrastuksille oli lapsen sosiaalisen taitojen ja suhteiden kehittyminen. Vertaissuhdeongelmaisten lasten vanhemmat perustelivat näillä syillä harrastuksia ei-ongelmaisista enemmän (84 %, 71.4 %). Vanhempien mielestä harrastuksista voi löytää itselleen kaverin tai ystävän. *“Viihtyy jalkapallon parissa mut häviäminen nappii. Sosiaaliset suhteet kehittyvät, koska kaveritarjontaa ei kotiympäristössä ole liiemmästi. Tulis niitä kontakteja vaikkakin aika piukassa tuntuvat olevan. Lähellä asuu joitakin tuttuja, mutta ei ne kiinnosta Eeroa.”* (Eeron isä 20, ongelmia). Harrastuksen parista löytyy oikeanlaista seuraa, joka voi tukea lapsen kehitystä. *”--- Hyötynä kaveripiiri, murrosikäinen joka pelaa jääkiekkoa on kaveripiiriltään erilainen, ja sit että tykkää siitä---”* (Niilon äiti 97, ongelmia). Harrastukset kehittivät vanhempien mielestä monipuolisesti erilaisia sosiaalisia taitoja. Ryhmässä opitaan toisten huomioonottamista, yhteistyötaitoja, ryhmähenkeä, toisten kuuntelemista, prososiaalisuutta, toimimaan muidenkin aikuisten kuin vanhempien ja opettajan ohjauksessa sekä myös pettymysten sietoa ja epäonnistumista. Isä: *”On siinä se ainakin se hyöty että siellä on eri porukka kuin koulussa että tottuu muitten ihmisten kans olemaan ja...”* Äiti: *”No se on sitä sosiaalista kanssakäymistä ja toisten huomioonottamista ja oppii niinku työskentelemään ryhmässä ja sitte Leena on kauhean luovakyllä että se kehittäis sitä.”* (Leenan äiti ja isä 83, ongelmia).

Toiseksi yleisin peruste oli, että harrastus tarjosi lapselle mieluisaa puuhaa, josta voisi jatkossa muodostua lapselle pitempiaikainen kiinnostuksen kohde (23.9 %). Vertaissuhdeongelmaisten lasten vanhemmille harrastuksen tarjoama mielekäs toiminta oli hiukan yleisempi peruste kuin ei-ongelmaisten vanhemmille (28 %, 19 %). Leenan äidin mainitseman luovuuden ohella harrastus tarjosi lapselle mieluista puuhaa, jonka parissa hän viihtyi ja josta hän vanhempien mukaan voisi saada elämänpituisen harrastuksen itselleen. Harrastuksen parissa lapsi saattoi kehittyä valmiuksissaan ja purkaa energiaansa järkevästi. *”--- Kyllä se ainakin saa purettua ylimääräistä energiaa, täällä hyvät mahdollisuudet harrastaa, ja ehkä löytyy sitä kautta sellaisen harrastuksen jota vanhempanakin haluaa tehdä ja jossa haluaa kehittyä.”* (Saanan isä 77, ei ongelmia). Kolmanneksi tärkein perustelu harrastuksille, erityisesti liikunnan harrastamiselle, oli lapsen motoristen ja liikunnallisten taitojen kehittyminen sekä lahjakkuus (21.7 %). Ongelmaisten lasten vanhemmat olivat selvästi enemmän sitä mieltä, että harrastus tuki lapsen liikunnallisuutta ja taitoja (28 %, 14.3 %). Harrastukset oli valittu lapsen kiinnostuksen mukaan, mutta myös erityyppinen lahjakkuus ja sen kehittäminen olivat harrastamisen kriteereitä.

”No tota oikeastaan tässä niinku... alun perin se alko vaan siitä että hän oli kauhean innostunut soittamaan ja musiikkiin ja nyt hän on ruvennu puhumaan että hän haluais lähteä tanssimaan ja tota mä ajattelin että tähän vois kytkeä jotain tanssiharrastusta kun hän vähän kasvaa. Eli soittamisesta on paljon hyötyä- mä itte olen jättänyt joskus soiton kesken ja tota niin tietty se harmittaa mut en mä siten ajattele että hänelle tyrkkään sitä sen tähden... hänellä oli tommosia soitannollisia lahjoja ja pari vuotta hän ehti soittaa ku sitten ostettiin piano, ku näytti että se on juttunsa...” (Jannan äiti 49, ei ongelmia).

Liikuntaharrastuksiin liitettiin useimmiten motoristen valmiuksien harjaantuminen, taideharrastuksiin luovuuden, esiintymistaitojen ja taiteellisuuden edistyminen. Harrastukset tukivat elämäntaitojen kehittymistä (17.4 %), luovuutta (13 %), antoivat kanavan energian purkamiselle (10.9 %), edistivät kurinalaisuutta (8.7 %), lisäsivät luontotunte-
musta (6.5 %), tukivat vanhempien arvomaailman omaksumista (6.5 %), ja tarjosivat jotakin, jota koti ei kyennyt antamaan (2.2 %). Erityisesti ei-ongelmaisten lasten vanhemmat korostivat harrastuksen edistävän luovuutta, ilmaisu- ja kädentaitoja, esiintymistaitoja ja taiteellista lahjakkuutta (19 %, 8 %). Harrastus kanavoi heidän mielestään lapsen aktiivisuutta, sosiaalisuutta ja energiaa järkevällä tavalla (14.3 %, 8 %). Partioharrastuksessa korostuivat luontoon ja ympäristöön liittyvät taidot sekä myös, että partio tarjosi aktiivista toimintaa sellaisille lapsille, joiden motoriset taidot eivät olleet erityisen hyvät. Partioon sisältyi vanhempien mielestä vähemmän kilpailua: ”Partiossa ei kilpailla niin paljon kuin esimerkiksi jääkiekossa, missä Eetu ei pärjäis. Asenne luontoon ja muuhun hyvä lähellä mun mielipiteitä. Tykkää kalastuksesta myös. Oppii luonnosta taitoja.” (Eetun äiti 112, ongelmia).

Varsinkin vertaissuhdeongelmaisten lasten vanhemmat pitivät harrastuksia elämäntapoja ja taitoja kehittävänä asiana (24 %, 9.5 %). ”--- leirit opettaa hyödyllisiä asioita mitä voi tarvita vanhempiana.” (Sinin äiti 52, ongelmia). Kumpikin vanhempiryhmä perusteli samassa määrin kurinalaisuuden ja itsekontrollin kehittymistä harrastusten syynä (8 %, 9.5 %). Ei-ongelmaisten lasten vanhemmat näkivät ajattelivat hieman ongelmaisten lasten vanhempia enemmän harrastuksen kehittävän ympäristö- ja luontotuntemusta (4 %, 9.5 %) ja tukevan vanhempien arvomaailman omaksumista (4%, 9.5 %). Ainoastaan vertaissuhdeongelmaisten lasten vanhemmat perustelivat harrastusta sillä, että sen kautta lapsi omaksuu asioita, joita koti ei voi tarjota (4 %).

Lapsilla, joilla ei ollut suuremmin ongelmia kaverisuhteissaan, oli runsaasti ja monenlaisia harrastuksia. Siten heillä oli mahdollisuus solmia monia kaverisuhteita ja kontakteja, ystävyystyä ja kehittää edelleen sosiaalisia taitojaan erilaisissa sosiaalisissa ryhmittymissä. Joukkueurheilu tarjoaa monenlaisia mahdollisuuksia ryhmässä ja ryhmänä toimimiseen. Vertaissuhdeongelmaisilla lapsilla kilpailuhenkiset harrastukset voivat kuitenkin olla hyvin haastavia etenkin, jos lapsella on taipumus selittää epäonnistumisia hänestä itsestään johtuvina syinä. Usein häviöt otetaan henkilökohtaisina epäonnistumisina, vaikka kyseessä onkin joukkueen tappio. Kilpailutilanteissa tulee usein konflikteja, joiden selvittämisessä edellytetään ongelmanratkaisutaitoja sekä myös oman käyttäytymisen kontrollointia, itsesäätelyn valmiuksia sekä tunnetaitoja. Näillä kehityksen osa-alueilla vertaissuhdeongelmaisilla lapsilla on eniten haasteita, joita kilpailutilanteet voivat myös lisätä entisestään.

7.2 ”Kilautetaan kaverille” – vanhemmat välittäjinä

Välittäjän roolissa vanhemmat auttavat lasta löytämään leikkitovereita ja luomaan sosiaalista verkostoaan sekä ylläpitämään toverisuhteitaan. Vanhemmat voivat järjestellä

lasten keskinäisiä tapaamisia, ohjata lapsia sellaisiin paikkoihin, joissa on muita lapsia tai pyytää lapsia vierailuille. (Ladd & Pettit 2002.) Tiedustelin vanhemmilta heidän näkemyksiään siitä, miten he suhtautuivat lasten vierailuihin toistensa kodeissa ja millä tavoin he autoivat lapsia kaverien löytämisessä ja kaverisuhteiden ylläpitämisessä.

Kysyin haastattelussa vanhemmilta, ovatko he järjestäneet lapselleen kavereita ja ohjanneet kaverikontaktien muodostumista ja millaisin tavoin kaverikontakteja on luotu. Taulukossa 32 kuvataan vanhempien näkemyksiä sekä tapoja opastaa ja organisoida lastensa vertaissuhteita ja sosiaalista kanssakäymistä. Yli puolet (52.9 %) vertaissuhdeongelmaisen lapsen vanhempaa ja reilu kolmannes (38.1 %) ei-ongelmaisten lasten vanhemmista oli sitä mieltä, etteivät he järjestäneet lapselleen kavereita mitenkään. Koko aineistosta tämä on lähes puolet (47.3 %). Yli puolet vanhemmista katsoi, ettei lapsi tarvitse heidän apuaan kaverisuhteiden luomisessa ja ylläpitämisessä (67.3 %). Suurin osa oli ei-ongelmaisten lasten vanhempia (71.4 %). Yli puolet vanhemmista ei myös mieltänyt ohjaavansa kontaktien ja suhteiden muodostumista ja ylläpitämistä mitenkään (52.7 %). Eniten näin ajattelivat vertaissuhdeongelmaisten lasten vanhemmat (58.8 %).

TAULUKKO 32. Vanhempien haastattelussa ilmaisemat käsitykset kaverisuhteiden järjestämisestä ja ohjaamisesta sekä lasten tuen tarpeesta (f, %)

Kaverien järjestäminen	Vertaissuhde- ongelmaisten lasten vanhemmat (n=34)		Ei-vertaissuhde- ongelmaisten lasten vanhemmat (n=21)		Kaikki vanhemmat (N=55)	
	f	%	f	%	f	%
Vanhempi ei ole järjestänyt kavereita mitenkään	18	52.9	8	38.1	26	47.3
Lapsi ei tarvitse vanhempien apua	22	64.7	15	71.4	37	67.3
Ei ohjaa lasten vertaissuhteita tai kontakteja mitenkään	20	58.8	9	42.9	29	52.7

Valtaosin vanhemmat olivat sitä mieltä, ettei heidän lapsensa suuremmin tarvinnut apua kavereiden löytämiseksi. Vanhempien näkemysten taustalla vaikutti vahvana uskomus siitä, että lapset ovat luontaisesti sosiaalisia ja kykenevät solmimaan tuttavuuksia itsenäisesti tässä iässä. ”Kyllä lapset on sen verran sosiaalisia, ettei ne enempää kattele kuka se on, siit se homma alkaa.” (Leenan isä 83, ongelmia). Korkeintaan vanhempien apua tarvittiin vieraammissa paikoissa tai tutustumisen alkuvaiheessa. Vanhempien tuki ajoittui joidenkin mainintojen perusteella aikaan lapsen ollessa pienempi. ”Hmm. Ei tuu nyt tule mieleen ett semmosta olis ollu pariin vuoteen että ehkä joskus aikasemmin ku hän oli nuorempi...” (Jounin äiti 89, ei ongelmia). Vain kolme vertaissuhdeongelmaisen lapsen vanhempaa totesi lapsensa selkeästi tarvitsevan tukea sosiaalisten suhteiden solmimiseksi.

Vanhempien näkemys oli myös, ettei heitä tarvittu ohjaamaan tai järjestämään kavereita. Lasten asuinympäristössä kavereita oli riittämiin, ja lapsi oli oma-aloitteinen kaverien löytämisessä. Vanhemmat eivät mieltäneet omaa opastustaan tai toimintaansa kaverien järjestämisenä tai vertaissuhteiden muodostamisen tukemisena, vaikka he kuvasivatkin erilaisia välittäjänä toimimisen tapojaan. Enemmänkin vanhemmat katsoivat vahvistavansa lapsen sosiaalisia suhteita: ”*Ei ole tarvinnu. Ne on kyllä tullu tästä pihasta, mut silleen on kyllä vahvistettu että paljon ollaan just J---n perheen kans tekemisissä ett vietetään kaikki uudetvuodet ja vaput niin pitkälle kuin he yleensä viihtyy perheen kanssa.*” (Topin äiti 124, ei ongelmia).

Keskustellessamme tarkemmin vanhempien toimenpiteistä lapsen sosiaalisen kanssakäymisen tukemiseksi vanhemmat ryhtyivät kuitenkin kuvailemaan lukuisia erilaisia tapoja, joita heillä oli käytössään, vaikka he eivät aluksi mieltäneetkään omalla toiminnallaan vaikuttavansa lasten sosiaalisiin suhteisiin. Taulukosta 33 ilmenee, että kumpikin vanhempiryhmä pyrki yhtäläisesti tukemaan lasten sosiaalista kanssakäymistä ja kontakteja monin eri tavoin. Vertaissuhdeongelmaisten lasten vanhemmat kuvasivat kaikkiaan 30 erilaista vaikuttamisen tapaa ja ei-ongelmaisten lasten vanhemmat 28, jotka tiivistin kontaktien luomisen ja ylläpitämisen sekä kaverien saamiseen ja leikkiinpääsemiseen liittyvän opastuksen ja neuvonnan alueiksi. Kaikkiaan 11 (20 %) vanhempaa ei kuvannut yhtään järjestämisen keinoa. Näistä kuusi (17.6 %) kuului vertaissuhdeongelmaisten lasten vanhempien ryhmään ja loput viisi (23.8 %) ei-ongelmaisiiin.

TAULUKKO 33. Haastateltujen vanhempien toimintatavat ja niiden väliset erot kaverisuhteiden välittäjänä toimimisessa (f, %)

Sosiaalisten suhteiden muodostamisen alue	Kaverien järjestämisen tavat	Vertaissuhde-ongelmaisten lasten vanhemmat (n=34)		Ei-ongelmaisten lasten vanhemmat (n=21)		Kaikki vanhemmat (N=55)	
		f	%	f	%	f	%
Kontaktien luominen ja ylläpitäminen	- lasten keskinäisten vierailujen salliminen	32	94.1	21	100	53	96.4
	- tapaamisten organisointi ja kaverien hankkiminen	13	38.2	12	57.1	25	45.5
	- rohkaisu hakeutumaan kavereitten pariin	5	14.7	3	14.3	8	14.5
	- tutustuttaminen lapsiin ja lasten ympäristöihin	4	11.8	2	9.5	6	10.9
	- huolehtiminen siitä, että lapsi on toisten lasten parissa	1	2.9	2	9.5	3	5.5
	- vanhemmat sopivat lasten tapaisista keskenään	1	2.9	1	4.8	2	3.6
Kaverien saamiseen ja leikkiinpääsemiseen liittyvä opastus ja neuvonta	- leikkiehdotukset	-	-	1	4.8	1	1.8
	- kaverien ja leikkien arviointiin ohjaaminen	-	-	2	9.5	2	3.6
	- leikkikäyttäytymisen opastus	6	17.6	5	23.8	11	20.0

Vanhemmat säätelevät lastensa vuorovaikutusta kavereitten kanssa sallimalla tai kieltämällä lasten vierailut toistensa kodeissa. Lähes kaikki vanhemmat sallivat lasten keskinäiset vierailut (96.4 %). Suurin osa vanhemmista myös katsoi, että vierailuilla tuli olla tietyt raamit, jonka puitteissa toimittiin: luvanvaraisuus, aikarajat, leikkien siivoaminen ja tilarajoitukset. Osa vanhemmista toivoi lasten leikkivän omassa huoneessa, jossa leikit olivat vapaampia. Muutamassa perheessä asunnon pienet tilat rajoittivat leikkimisen lastenhuoneeseen. Rajoitteita asettivat myös pikkusisarukset sekä vanhemman uusi kumppani. Harkinnanvaraisesti ja leikistä riippuen lapset saivat käyttää myös muita tiloja toisinaan leikkeihinsä. Keskeistä olin se, että aikuisilla oli rauha tehdä omia puuhiaan: *”Mielellään leikittäis lastenhuoneessa. Ett jos me tehdään jotain omiamme niin ei siinä sit hypi intiaanit ympärillä. Eei meillä nyt niin tarkkaa ole ettei missään nimessä saa tuoda tavaroita tänne, ainahan niitä on joka puolella, mut siltaval ku kavereita on niin pysyttäis sillä puolella ---”*

(Mikon äiti 87, ongelmia). Poikkeuksena Topin äiti kuitenkin oli sitä mieltä, että koti oli kaikkien tasavertaisesti: ”--- *Mut muuten yleensä kaikissa huoneissa saa leikkiä ja jos Annalla [sisar, MN] on yhtä aikaa kavereita niin sit ne menee eri huoneisiin. Ollaan ajateltu ett koko koti on lastenkin koti.*” (Topin äiti 124, ei ongelmia).

Osalla vanhemmista periaatteena oli myös, että kaveripiirin vanhemmat tiesivät lastensa olinpaikan. ”*Kyllä kunhan vaan on sovittu. Ollaan sovittu äitien kanssa ett saa tulla kunhan vaan ollaan tietosia että missä lapset ovat. Ett toi iso tie on se paha, yleensä kaikki ovat tällä puolella ja saa tulla ja saa leikkiä ett meillä on tää kaksivuotias, että sen joutuu leikeissä huomioimaan. Hänkun ei pysy leikeistä pois. Uusien huonejärjestelyjen myötä tuli leikkihuone jossa saa leikkiä vapaasti ja jättää leikit jatkoa varten.*” (Jannan äiti 42, ei ongelmia). Vierailujen säätelyllä vanhempi pystyi myös vaikuttamaan siihen, kenen kanssa lapsi leikki ja ystävyystyi. ”*Saa, rajat siinä koska saa tulla vuorotyöstä johtuen. Kontrolloidaan aika tarkasti minne Saana saa mennä ja kuka meille saa tulla. On näitä parempia kavereita ja tunnetaan N---n perhe paremmin niin sovitaan asioista yhdessä, sitte on toisii ääriilaitoja ett soitetaan ett tulee yöksi eikä sit jääkään. Kyll meillä pääasias oltais Saanan huoneessa, ei riehuttais ja toivotaan ett muuallakin puututaan.*” (Saanan isä 77, ei ongelmia). Tietokonepelien pelaamisen ja videoiden katsomisen sijasta vanhemmat halusivat lasten leikkivän kavereidensa kanssa. ”*Yritetään kerätä lelut leikkien jälkeen kaappiin, mut se ei aina onnistu, yritän välttää videon katseluu kun oon ite jotenkin sitä vastaan, ja ett ollaan kavereitten kanssa silloin kun niitä on---*” (Villen äiti 79, ei ongelmia).

Vanhemmat järjestivät lasten keskinäisiä tapaamisia sekä kavereita (45.5 %). He saattoivat ehdottaa, ketä lapsi voisi pyytää kaveriksi, soittaa kaverille joko itse tai lapsen kanssa, hankkia kavereita kutsumalla toisia lapsia kyläilemään tai kuljettaa lapsia vierailuille ja leikkimään. Ei-ongelmaisten lasten vanhempien parissa tämä oli selvästi ongelmaisten lasten vanhempia yleisempää (38.2 %, 57.1 %). Pienet lapset tarvitsevat vanhemmiltaan vielä apua päästäkseen kauempana asuvien kaverien luokse. Muutto toiselle paikkakunnalle tai eri asuinalueelle vähensi kanssakäymistä. Siksi Niilon äiti järjesti myös vierailuja vanhojen kavereiden luokse: ”*No kyll mä joskus täss muuton aikanakin järjestin niin että tapasi vanhoja kavereita.*” (Niilon äiti 97, ongelmia). Vanhemmat toimivat kuljettajina ja sopivat vanhempien keskenkin tapaamisista (3.6 %). Ryhmien välillä ei ollut tässä suurta eroa (2.9 %, 4.8 %).

Lapsi tarvitsi vanhemmiltaan myös rohkaisua sosiaaliseen kanssakäymiseen ja yhteydenottoon. Vanhemmat mainitsivatkin kannustavansa ja rohkaisevansa lasta sosiaaliseen kanssakäymiseen (14.5 %). Kummassakin ryhmässä tämä oli yhtä yleistä (14.7 %, 14.3 %). Vanhemmat tutustuttivat lapsia toisiinsa käymällä esimerkiksi leikkipuistoissa (10.9 %). Tässä ei ollut suuria eroja vanhempiryhmien välillä (11.8 %, 9.5 %). Ei-ongelmaisten lasten vanhemmat kertoivat ongelmaisten lasten vanhempia enemmän huolehtivansa siitä, että lapsi oli sellaisissa yhteisöissä läsnä, joissa oli lapsia (9.5 %, 2.9 %). Näitä olivat muun muassa päiväkotit ja puistot. Paitsi kaverien saamiseen vanhemmat pyrkivät vaikuttamaan myös leikkikaverien (3.8 %) sekä sopivien leikkien valintaan (1.8 %). Näitä keinoja käyttivät lähinnä ei-ongelmaisten lasten vanhemmat (9.5 %, 4.8 %). Lasta ohjat-

tiin arvioimaan, kenen kanssa kannattaa leikkiä ja millaisiin leikkeihin kannattaa mennä mukaan. ”Ehkä joskus ett jos on ollu juttua pihan leikeistä niin oon sanonu ettei tietyn kaltaiisiin leikkeihin kannata osallistua.” (Maijan isä 72, ei ongelmia). Jotta lapsi pystyisi myös ylläpitämään syntyneitä suhteita ja jotta leikit jatkuisivat keskeytyksittä, vanhemmat neuvoivat ja opastivat lastaan leikkikäyttäytymisessä (20 %). Ei-ongelmaisten lasten vanhemmista noin neljäsosa (23.8 %) ja ongelmaisten lasten vanhemmista liki viidennes (17.6 %) neuvoi, miten lapsen kannattaisi toimia leikeissä ja sosiaalisessa kanssakäymisessä päästäkseen kaveripiiriin.

Vertaissuhdeongelmaisten lasten vanhemmista kaksi kertoi lapsensa sosiaalisen kanssakäymisen vaikeuksien ja kaverien puutteen vuoksi järjestävänsä lapsilleen kavereita: ”Olen. Olen kysynyt yläkerran tytöiltä ett voisiks leikkiä Riinan kans. Riinaa hävettää että äiti joutuu pyytämään kavereita hänelle.” (Riinan äiti 148, ongelmia). Riinan äidin puheesta tulee esille aiemmissä tutkimuksissa ilmennyt havainto, että vanhempien apu saattaa heikentää sopivien kaverien löytämistä sekä toverisuosiota sekä lapsen itseluottamusta. Atson äiti totesi järjestävänsä kavereita sen vuoksi, että Atsolla ei Asperger-syndroomansa vuoksi ollut riittäviä valmiuksia kaverisuhteiden luomiseksi ja ylläpitämiseksi, mutta kaipuu kavereiden saamiseen oli kuitenkin suuri. Niinpä äiti pyrki opettamaan Atsolle, miten sosiaalisia suhteita organisoidaan:

”Meille kotiin saa kaverit tulla leikkimään ja Atso saa mennä toisten luokse kunhan tiedän missä hän on. Aina ei ole otettu vastaan, ja siinähan se just onkin ett hän on arka menemään, pelkää jos ei ollakaan kotona. Hän ei osaa käsitellä pettymyksiä vielä, ja hän liittää syyt itseensä, ettei kelpaa kaveriksi. Joskus hän rupesi lyömään itseään kun hän ei päässyt kaverin luokse.--- Olen, siis mä soitan yleensä aina kavereille ett voisitteks te tulla meille. Hän on kauhean arka lähtemään, ett mä painostan häntä sanomalla ett menepä nyt soittamaan N---n ovikelloa, mut sit yks kerta riittää, ett jollei pääse niin hän on niin pahalla mielellä et hän itkee tosi katkerasti eikä haluaisi millään yrittää.” (Atson äiti 167, ongelmia).

Vanhemmat kuvasivat myös, miten he olivat neuvoneet lasta hakeutumaan kavereitten pariin ja leikkeihin: miten pitäisi käyttäytyä, jotta kavereita saa. ”Olen aina sanonut hänel, että jos joku näyttää siltä ett vois olla kaveri, niin jos kysyt nätisti etkä rupee riehumaan, niin varmaan tulee leikkimään sun kans.” (Tommin mummu 138, ongelmia). Opastamisen sävy ei-vertaissuhdeongelmaisten lasten vanhemmilla poikkesi ongelmaisten lasten vanhempien tavoista. Ohjaaminen oli neutraalimpaa, eikä lähtökohtana ollut lapsen epäsopeva käyttäytyminen vaan yhteinen pohdinta sopivista kavereista ja sosiaalisen kanssakäymisen tavoista: ”Isä: ”Kyllä joo. Tavallaan mietitty kenen kans ois mukava olla, äiti tai minä soitettiin kavereille.” Äiti: ”Oon neuvonu miten leikeissä kannattaa olla ett sielä pysyy... ett noudattaa sääntöjä ja just huomioida muita eikä vaan hän ei päätä leikeistä vaan pitää kuunnella muita.” (Villen isä ja äiti 79, ei ongelmia). Sinin äidin mielestä lapsen tuli selvittää itse sosiaaliseen kanssakäymiseen liittyvät ongelmat. ”No kyllä mää sit oon sanonu ett jos heillä jotakin riitojaki on ollu ett sä oot sit kotona tai menet ja pyydät

anteeksi niin etten mää niihin koskaan puutu vaan sanon ettei se kuulu mulle vaan ne on teidän välisiä juttui ett menkää ja selvittäkää”. Sinin äiti kertoi tyttärensä leikkien aloittamisen vaikeudesta, mutta ei kertonut mitään omista keinoistaan tukea häntä siinä: *”On se yleensä se ku mennään vähän vieraampaan paikkaan kylää niin ei se leikki heti ala, ett on se vähän semmost hankalaa, eikä leikki oikein heti käynnisty.”* (Sinin äiti 52, ongelmia). Jos lapsi jää kotona ilman tukea, hänen sosiaalisten taitojensa kehitys saattaa heikentyä.

Ei-ongelmaisten lasten vanhemmat pyrkivät tukemaan lastensa kaverisuhteiden muodostumista monin tavoin huolimatta siitä, että heidän lapsensa pärjäisivät hyvin sosiaalisessa kanssakäymisessään. Nämä tulokset ovat yhteneväisiä aiempiin tutkimuksiin verraten siinä, että vanhempien aloitteellisuus ja lasten sosiaalisten suhteiden tukeminen näyttävät olevan tyypillisempiä vanhemmille, joiden lasten prososiaaliset taidot ja käyttäytyminen on kehittyneempää (ks. Ladd & Hart 1992). Ongelmattomien lasten vanhemmat paneutuivat lastensa sosiaalisen kehityksen ohjaamiseen ja olivat kiinnostuneita heidän tekemisistään, vaikka heidän lapsensa pärjäisivätkin hyvin sosiaalisessa kanssakäymisessään. Ratkaisevinta kaverikontaktien solmimisessa on kuitenkin, miten intensiivisesti ja lapsilähtöisesti vanhemmat lapsiaan ohjaavat. Paneutuminen pohtimaan yhdessä lapsen kanssa, kenen kanssa lapsi haluaisi olla ja miten kaverin saisi, on lapsen sosiaalisen kehityksen kannalta tuloksekkaampaa. Kehotukset mennä suoraan kysymään, pääseekö leikkiin, tai muiden heikompien strategioiden opettaminen, on todennäköisesti kaveripiiriin pääsemisen kannalta tehottomampaa. Neutraali, lapsen omaa ajattelua ja ratkaisujen löytämistä tukeva opastus edistää lapsen sosio-kognitiivisia valmiuksia enemmän kuin lapsen käyttäytymistä arvosteleva neuvonta. Onnistunut vanhemman välittäjänä toimiminen edellyttää, että vanhemmat tuntevat lapsensa, ovat tietoisia hänen tarpeistaan sekä myös leikkikavereista ja heidän piirteistään (Ladd ym. 1992). Vapaat leikkitilanteet, esimerkiksi kyläilyt kavereiden luona, edistävät lasten sosiaalista vuorovaikutusta (Kennedy 1992).

7.3 ”Kärpäsenä katossa” – vanhemmat valvojina ja ohjaajina

Valvojan roolissaan vanhemmat seuraavat lasten sosiaalista vuorovaikutusta toisten lasten kanssa aktiivisesti. Vanhemmat tarkkailevat, keiden kanssa lapsi on, missä hän viettää aikaansa ja millaisia puuhia lapsilla on (Parke ym. 2004; Ladd & Pettit 2002). Vanhemmat voivat valvoa ja ohjata lasta joko suoraan tai välillisesti. He voivat myös rajoittaa tarkkailemaan etäämpää lasten toimintaa vertaisten parissa. (Ladd & Pettit 2002.) Suora valvonta ja puuttuminen yleensä vähenevät lapsen varttuessa, ja asteittain lapsen tarpeiden ja kehityksen mukaan vanhemmat siirtyvät tarkkailijan rooliin. Sallimalla kavereitten vierailut kotiinsa vanhemmat ovat myös tietoisia lasten ystävien laadusta ja persoonasta. Vierailujen avulla vanhemmat voivat myös rajoittaa tiettyjen kavereitten ja oman lapsen välisiä tapaamisia, mikäli kaverit eivät ole vanhempien mielestä sopivaa seuraa omalle lapselle. Valvojan toimintaan tässä tutkimuksessa sisältyivät leikkiminen ja sen säännöt, leikkien seuraaminen ja valvonta sekä vanhempien osallistuminen leikkeihin.

7.3.1 Leikkimisen säännöt

Leikkimiseen liittyvät säännöt ohjaavat ja säätelevät lasten toimintaa ja sosiaalista käyttäytymistä kaveripiirissä. Säännöt ovat yksi vanhempien väline ja mahdollisuus säädellä lastensa sosiaalista käyttäytymistä (Simpkins & Parke 2001, 362). Vanhemmat voivat antaa lapsilleen ohjeita siitä, missä, miten, milloin ja kenen kanssa heidän lapsensa leikkivät. Tässä tutkimuksessa leikkimiseen liittyvät säännöt jaettiin kolmeen pääryhmään mukaellen Simpkinsin ja Parken (2001) jaottelua.

Kaikilla vanhemmilla oli lapsia ja leikkimistä koskevia sääntöjä ja rajoituksia. Vanhempien leikkimiseen liittyvät säännöt jakaantuivat kolmeen ryhmään. Nämä kolme pääryhmää olivat 1) lasten väliseen vuorovaikutukseen ja kanssakäymiseen liittyvien sääntöjen ryhmä, 2) leikkimisen kestoon liittyvät säännöt ja 3) leikkimistä rajoittavat säännöt, johon kuuluivat leikkiloihin liittyvät määräykset, tavaroita koskevat ohjeet ja yleistä leikeissä käyttäytymistä koskevat säännöt. Taulukossa 34 on kuvattuna säännöt ja rajoitukset sekä niiden jakautuminen kummassakin vanhempi-ryhmässä. Selvästi suurin sääntöryhmä oli leikkimistä rajoittavat säännöt (85.5 %).

TAULUKKO 34. Haastateltujen vanhempien leikkimiselle asettamat säännöt ja rajoitukset ja ryhmien väliset erot (f, %)

Leikkimiseen liittyvät säännöt	Vertaissuhde-ongelmaisten lasten vanhemmat (n=34)		Ei-vertaissuhde-ongelmaisten lasten vanhemmat (n=21)		Kaikki vanhemmat (N=55)	
	f	%	f	%	f	%
Lasten väliseen vuoro-vai- kutukseen ja kanssakäymi- seen liittyvät säännöt	5	14.7	7	33.3	12	21.8
Leikkimisen kestoon liitty- vät säännöt	2	5.9	6	28.6	8	15.4
Leikkimistä rajoittavat säännöt	31	91.2	16	76.2	47	85.5

Eniten vanhemmat rajoittivat leikeissä käytettäviä tiloja ja sisällä tapahtuvien leikkien raisuutta (91.2 %, 76.2 %). Leikkimistä rajoittaviin sääntöihin erittelin kaikki kommentit, joissa viitattiin leikkeihin, leikkivälineisiin tai -tapoihin. Vanhempien leikkimiselle asettamat säännöt liittyivät enimmäkseen lasten käyttäytymiseen ja leikkipaikkaan. Leikeissä ei saanut riehua, juosta ja olla liian äänekkäitä, eikä sotkea kodin järjestystä. Muuten leikit sai vapaasti valita ja päättää. Tietokoneen, Play Station-pelien ja videoiden käyttöä leikeissä rajoitti vain muutama vanhempi. ”No ei tietenkään sit saa kauheesti ruveta huu-
tamaan ja juoksemaan täällä ja---. Meidän makuuhuoneeseen ei mennä tai ei ainakaan meidän sänkyyn. Pysytellään lasten huoneessa.” (Satun äiti ja isä 107, ei ongelmia). Vanhemmat pyrkivät noudattamaan samoja sääntöjä niin omille kuin vieraille lapsille. ”Ihan

samat rajoitukset kuin tavallisissakin leikeissä kuin ett ei olis kavereita. Ei huudeta ei rikota ei turhaan rähjätä. Ei mennä holtittomaan ilonpitoon mitä joskus lapsilla on. --- Ei pistetä kämppää sekaisin. Mut aika vapaasti saa olla.” (Aimon äiti ja isä 174, ongelmia). Eniten vanhemmat asettivat sääntöjä leikeissä käyttäytymiseen, tiloihin ja välineiden käyttöön, myös kun ollaan kavereiden kodissa: *”Olen muistuttanut että toisten kodissa on ne säännöt jotka siellä on. Ja että hän tiesi jo hyvin pienenä ett eri kodeissa on eri säännöt. Meillä saa juosta ja huutaa, sängyssä ei saa hyppiä mut tyynysotaa saa olla. Nakuleikkejä näyte-tään leikkivän vain meillä...”* (Atson äiti 167, ongelmia).

Vanhemmat sääntelivät vähemmän lasten välistä kanssakäymistä (21.8 %) ja leikkimisen kestoja (15.4 %). Aikaan liittyviin sääntöihin luokittelin kaikki ne kommentit, jotka koskivat leikkien ja tapaamisten sopimuksenvaraisuuteen, esimerkiksi aikaa. Ei-ongelmaisten lasten vanhemmilla oli runsaasti enemmän näitä koskevia rajoitteita kuin ongelmaisten lasten vanhemmilla (28.6 %, 5.9 %). Sosiaalisen kanssakäymisen määrää vanhemmat rajoivat kotiintuloajoilla ja leikkimiseen käytössä olevalla ajalla. *”Aikaraja on ainaki, kaks tuntia voi olla.”* (Niinan äiti 100, ei ongelmia). Kanssakäymisen säätelyyn sisältyivät kaverien määrä ja kaverin huomioiminen. *”---Ja sit senkin mä olen sanonut ett ku ulkona ollaan jonkun kaverin kans niin ei jätetä sitä yhtäkkiä ja olla jonku toisen kans. Ett sitä olen koittanu sanoa, että ku leikkii jonku kans niin sit täytyy olla sen kans---.”* (Mikon isä 87, ongelmia). Ei-ongelmaisten lasten vanhemmilla oli hiukan enemmän myös lasten välistä vuorovaikutusta ja kanssakäymistä koskevia rajoituksia (33.3 %, 14.7 %).

7.3.2 Leikkien seuraaminen ja valvonta

Furstenberg kollegoineen (1997) on todennut vanhempien monipuolisen sääntelyn ja valvonnan olevan yhteydessä lasten vähäisempään ongelmakäyttäytymiseen sekä parempiin sosiaalisiin suhteisiin kaveripiirissä. Tässä tutkimuksessa oli tyypillistä, että koulunsa aloittaneiden lasten vanhemmat lähinnä seurasivat lastensa toimintaa kaveripiirissä etäämmältä. Ei-ongelmaisten ryhmästä 17 (81 %) (n=21) vanhempaa ja vertaissuhdeongelmaisten lasten vanhemmista 30 (88.2 %) (n=34) ilmoitti seuraavansa lasten leikkejä. *”Niin paljon kuin pystyn niin kärpäsenä katossa. Ja just siin mieles jos pienempi on mukana ettei oo mitään... Janna määrää ja toinen ei osaa tulla siihen mukaan, niin silloin autan.”* (Jannan äiti 42, ei ongelmia). Valvonta oli sivukorvalla kuuntelemista, välillä vanhemmat kävivät tarkistamassa leikkien sujumista ja turvallisuutta. *”Useinkin seuraan jos on keksitty jokin poikkeuksellinen juttu, jonka järkevyyttä täytyy tarkkailla, muuten puolella korvalla.”* (Jannan isä 49, ei ongelmia). Villen isä oli kiinnostunut lasten leikeistä ja puuhista. *”Yleensä joo sillai ett käyn kattomas välillä, toisaalta mielenkiinnostakin.”* (Villen isä 79, ei ongelmia).

Vanhemmat puuttuivat leikin kulkuun, mikäli lasten kesken tuli riitoja tai lapsi käyttäytyi määräilevästi tai alistuvasti toista kohtaan, leikit olivat liian meluisia tai vaarallisen hiljaisia tai muuten sovittujen sääntöjen vastaisia. Aikaisemmasta tiiviistäkin valvonnasta oli lasten kasvun myötä siirrytty valvomaan lapsia sivusta. Lastenhuoneen ovi saattoi olla

auki, että vanhemmat kuulivat lasten leikit tai sitten lapset sulkiivat sen itse häätään liian innokkaan vanhemman pois, kuten Marin äidille kävi hänen yrittäessään seurata lasten puuhia. ”*Joo mut mut hätistetään pois. Yritän olla jossain samas tilas ja olen silloin vääräs paikas.*” (Marin äiti 102, ongelmia). Liisan äiti oli huomannut, että liika puuttuminen aiheutti hankaluuksia: ”*Kyll mä joskus pidän silmällä. Olen huomannut ett on parempi kun puuttuu vähemmän.*” (Liisan äiti 115, ongelmia). Vanhemman liika tunkeilevyys voikin haitata lasten vertaissuhteiden kehittymistä ja sosiaalisten taitojen hallintaa (ks. Mize & Ladd 1990).

7.3.3 Vanhempien osallistuminen lasten leikkeihin

Parke kollegoineen on todennut, että vanhempien ja lasten yhteisissä leikeissä lasten sosiaalisen vuorovaikutuksen taidot kehittyvät (Parke ym. 1989). Tässä tutkimuksessa vanhemmat ovat toisinaan mukana kouluikäisten lastensa leikeissä (41.8 %). Alle kymmenen prosenttia haastatelluista osallistui leikkeihin usein (7.3 %) tai kertoi leikkineensä lapsen kanssa tämän ollessa pienempi (9.1 %). Kymmenen prosenttia vanhemmista leikki tai pelasi lapsensa kanssa silloin, kun tällä ei ollut muita kavereita (10.9 %). Satunnaisesti tai ei lainkaan vanhemmista oli leikeissä ja peleissä mukana kolmannes (31 %) (Taulukko 35). Vanhempien ryhmissä oli kuitenkin keskinäisiä eroja leikeissä mukanaolemisessa. Eroa oli myös ryhmien välillä.

TAULUKKO 35. Haastateltujen vanhempien arvioinnit leikeissä mukana olemisesta ja erot vanhempiryhmien välillä (f, %)

Leikeissä mukana oleminen	Vertaissuhde-ongelmaisten lasten vanhemmat (n=34)		Ei-vertaissuhde-ongelmaisten lasten vanhemmat (n=21)		Kaikki vanhemmat (N=55)	
	f	%	f	%	f	%
Leikeissä mukana yleensä	2	5.9	2	9.5	4	7.3
Leikeissä mukana, jos lapsella ei ole kavereita	3	8.8	3	14.3	6	10.9
Leikkeissä mukana joskus	13	38.2	10	47.6	23	41.8
Leikeissä mukana harvoin tai ei ollenkaan	13	38.2	4	19.0	17	30.9
Leikeissä mukana, kun lapsi oli pienempi	3	5.8	2	9.5	5	9.1

Ongelmaisten lasten vanhemmat osallistuivat lasten leikkeihin harvoin tai korkeintaan joskus (38.2 %). ”*En juurikaan, se menee niin omia polkujaan.*” (Antin isä 165, ongelmia). Kavereiden läsnäolo tarjosi hengähdystauon vanhemmille: ”*Joudumme paljon touhumaan Eeron kanssa muulloin. Silloin kun on kavereita, pyritään olemaan pois.* (Eeron äiti

20, ongelmia). Leikeissä oltiin mukana harvemmin silloinkaan, kun lapsella ei ollut muita kavereita (8.8 %). Leikkeihin osallistui aktiivisesti 5.9 % vanhemmista. Kaksi huoltajaa osallistui ilmeisen aktiivisesti lasten leikkeihin. ”*Mun on vähän pakkoki olla... [naurua, MN]... mä joudun pelaamaan, ku Tommi tykkää lautapeleistä ja tota noin niin kotileikkii hän on kova leikkimään ett kyll mää joudun kaikennäkösiin leikkeihin mukaan, ku ei oo ko se pieni poika.*” (Tommin mummi 138, ongelmia). Harvinaisempaa tässä ryhmässä oli lasten kanssa leikkiminen silloinkaan, kun oltiin oman perheen kesken. Atson äitiä pyydettiin usein mukaan leikkeihin. Hänenkin mielestään muut vanhemmat leikkivät harvemmin lasten kanssa. ”*Olen, ne pyytävät kauhean usein mua leikkiin. Nattaa, Afrikan tähteä... Tämän perusteella tiedänkin ett muut vanhemmat eivät leiki, kun --- äiti sanoi ettei hän käsitä kuinka joku jaksaakin.*” (Atson äiti 167, ongelmia). Kolme vanhempaa kertoi leikkineensä enemmän lapsensa kanssa ollessa pienempi.

Ei-ongelmaisten lasten vanhemmat leikkivät lasten kanssa joskus (47.6 %). Neljännes ei kuitenkaan ollut leikeissä mukana lainkaan tai oli harvakseltaan (19 %). Silloin, kun lapsella ei ollut kavereita, vanhemmista 14.3 % leikki hänen kanssaan. Aktiivisia leikkijöitä vanhemmista kertoi olevansa 9.5 %. Sama määrä kertoi leikkineensä enemmän lapsen kanssa lapsen varhaisvuosina. Leikeissä mukana olemiseen kuului esimerkiksi kauppaleikin asiakkuus tai teatteriesityksen katsojan rooli sekä pelaaminen. Vanhemmat osallistuivat näihin toimintoihin lasten pyytäessä. ”*Yleensä ovat omissa oloissa, jonkin verran seuraan ja puutun jos rupee käymään hermoille.--- Seurapeleissä, Afrikan tähti, jalkapallo...*” (Jounin isä 89, ei ongelmia). Vanhemmat osallistuivat lapsen tarvitessa apua leikkeihin tai jos lapsi pyysi vanhempia mukaan. Lasten kanssa leikittiin muulloin kuin kavereitten läsnä ollessa: ”*No hyvin vähän silloin kun muita kavereita. Omien tyttöjen ollessa keskenään niin silloin olen enemmän mukana, sekä kunnon leikeissä että peleissä jolloin on mukava olla. Reuhomisleikeissä en niin mielelläni.*” (Jannan isä 49, ei ongelmia).

Vanhemmat kertoivat lasten leikkivän paljolti itsekseen kavereitten kanssa ja kauempana vanhemmista, eivätkä he tarvinneet tai halunneetkaan vanhempiaan leikkeihin mukaan. Vanhemmat pyrkivät pysymään kuulolla lasten leikeistä. ”*No en, tässä kun on tää hyvä metsä jossa on tosi kiva leikkii niin vähemmän he tässä on, nii en mä. Kyll mä joka kerta kysyn missä he on ollut. Ja varsinkin jos mä olen jotain kuullu... kyl hän jotain kertookin mut ei välttämättä kaikkea.*” (Mikon äiti 87, ongelmia). Muutama vanhempi oli sitä mieltä, ettei osannut leikkiä. He pyrkivät muilla tavoin tukemaan leikkejä: esimerkiksi järjestämällä tarjoilua tai olemalla käytettävissä tarvittaessa. ”*Riippuu tapauksesta. Jalkapallon potkimisessa, videon katsomisessa, pyrin olemaan tavoitettavissa---*” (Martin isä 75, ei ongelmia). Lasten kanssa tehtiin yhdessä jotain muuta leikkien sijasta: ”*En enää juurikaan mut aiemmin kyllä. Yhteiseen tekemiseen ne kyllä huolii*”. (Villen isä 79, ei ongelmia).

Vanhempien toimintatapoja valvojina voisi kuvata ohjaavaksi puuttumiseksi, sillä määritelmän mukaisesti vanhemmat ovat enemmän tarkkailijoita ja vähemmän leikkeihin osallistuvia. Vanhemmat toimivat reaktiivisesti opastaen konfliktitilanteissa tai leikin sääntöjen noudattamisessa (ks. Ladd & Pettit 2002.) Etäisempi valvonta ja ohjaus soveltuvatkin paremmin vanhemmille ja sosiaalisesti taitavammille lapsille (ks. Ladd ja Pettit

2002). Silloin, kun lapset tietävät vanhempien olevan tarvittaessa käytettävissä, he voivat turvallisesti keskittyä sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja leikkeihin. Valvonnan summittaisuus, voimakas säännöillä kontrolloiminen sekä vähäiset yhteiset leikit ja pelit sekä niiden avulla tapahtuva ohjaus voivat kuitenkin heikentää sosiaalisessa kyvykkyydessään tukea tarvitsevien lasten tilannetta. Vanhemmat ehkä pitävät heitä taidoiltaan kehittyneempinä kuin he ovatkaan. Koulunsa aloittavasta lapsesta tulee vanhempien mielikuvissa ehkä liian helposti kehittyneempi kuin hän onkaan.

7.4 ”Pitää olla reilu ja auttaa” – neuvontaa ja opastusta vanhemmilta

Konsultin roolissa vanhemmat neuvovat ja opastavat sekä valmentavat lastaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja toverisuhteissa. Neuvonta ja opastus sekä valvonta lisäävät merkittävästi lasten vuorovaikutusvalmiuksia (Parke & O’Neil 1999). Neuvominen ja ohjaaminen sisälsi kuvaukset siitä, miten vanhemmat opastivat lastaan sosiaalisten suhteiden luomisessa ja ylläpitämisessä. Lähes puolet (36.4 %, N=55) kaikista haastatelluista vanhemmista kuvasi keskustelewansa lapsensa kanssa siitä, miten leikkeihin pääsee – miten toimien voisi päästä vuorovaikutukseen vertaisten kanssa – tai pohtivansa yhdessä lapsensa kanssa erilaisia toimintatapoja sosiaalisissa tilanteissa. Vertaissuhdeongelmaisten lasten vanhempien ryhmään näistä vanhemmista kuului 26.5 % (n=34) ja ei-ongelmaisten ryhmään 52.4 % (n=21). Osa vanhemmista toi esille, ettei heillä ollut neuvomiseen ja opastukseen tarvetta. Lapsia itseään pidettiin parempina oman sosiaalisen toimintansa asiantuntijoina. Etenkin ongelmaisten lasten vanhemmat uskoivat, että lapsi selviytyy kaveripiirissä itse: *”En, en osaakaan neuvoa, sanon sinne vaan. Lapset osaavat itse paremmin nämä asiat.”* (Eeron isä 20, ongelmia).

Vanhempien neuvot kohdistuivat enimmäkseen siihen, miten erilaisissa tilanteissa kannattaisi toimia kaverisuhteiden solmimiseksi ja leikkiin mukaan pääsemiseksi. *”No oon sikäli niinku ett oon sanonu ett kavereita saa olemalla aktiivinen eikä sit niinku kannata näyttää nyrpeätä naamaa vaan olemalla ilonen ja reipas ja jos ei joku leiki niin joku toinen leikkii varmaan. Ett kyll niit sit saa.”* (Reijon äiti 44, ongelmia). Neuvonnan sisällöllä ja laadulla on merkitystä sille, miten lapsi omaksuu vanhemman opastuksen ja ohjauksen. Liian moittiva ja lapsen itseluottamusta ja omaa kyvykkyyttä heikentävä neuvonta saattaa vähentää lapsen uskoa omiin taitoihin, vaikka vanhemman tarkoitus olisi hyväkin. Toinen opastuksen alue oli käyttäytyminen kaverien parissa. Lapset saivat konkreettisia ohjeita ja malleja sosiaalisia tilanteita varten. *”Kyllä, oon neuvonu miten kavereitten kanssa ollaan, ett pitää olla reilu ja auttaa ja ottaa toiset huomioon. Ollaan keskusteltu paljonkin.”* (Maijan äiti 72, ei ongelmia). Vanhemmat hyödynsivät arkielämän tapahtumia ja tilanteita opetuksessaan ja neuvonnassaan. Usein vertaissuhteisiin liittyvä opastus ja neuvonta tapahtuivat samoin ja samassa yhteydessä kuin sosiaalisten taitojen ohjaus. Keskeinen ohjauksen ja opetuksen väline oli lapsen kanssa keskustelu. Esiintulleet sosiaaliset tilanteet käytiin yhdessä läpi ja pohdittiin, miten näissä tilanteissa olisi järkevää toimia. Vanhemmat tukivat lasten omaa päättelyä

ja ongelmien ratkaisutaitoja. Sosiaalisia vuorovaikutustilanteita koskevan ohjauksen ohella vanhemmat opettivat lapselleen sosiaalisia taitoja näissä keskusteluissa. ”Monta kertaa oon sanonut ett niinku jonkin esimerkin avulla oon sitä selittäny ja koittanut saada sitä ymmärtämään. Ainakin just tästä toisten tunteiden... ja ettei niinku aiheuta toisille pahaa mieltä jollain ihan hölmöllä sanomisella tai tekemisellä.” (Jannan äiti 49, ei ongelmia).

Tilanteiden syvällisempi läpikäynti ja neuvonta näyttävät olevan vähäisempiä vertaisongelmaisten lasten ja vanhempien kesken yhtä poikkeusta lukuunottamatta. Atson äiti keskusteli poikansa kanssa erittäin usein ja paljon sosiaalisista tilanteista: ”Olemme puhuneet paljon tällaisista tilanteista, ja ne usein koulussa olivatkin tämäntyyppisiä ne tilanteet. Keskusteltiin, mitä olisi järkevää sanoa tässä ja tässä tilanteessa, ja mitä sitten voisi tehdä.” (Atson äiti 167, ongelmia). Usein neuvonta sisälsi vain sanoittamista: ”--- Hmm, joo sillain oon kertonut ett mitä sanot ja sano niin ja näin---” (Millan äiti 146, ongelmia). Vain kuusi haastateltavaa (17.6 %) mainitsi neuvot ja keskustelun tässä yhteydessä interventiokeinona. Mikon vanhempien havaintojen mukaan heidän käyttämänsä tukitoimet eivät olleet käyttökelpoisia. Vanhemmat olivatkin päätyneet hienovaraisempiin ohjaus- ja opetustapoihin Mikon ehdoilla toimien.

”En koska se...koitettiin niitä harrastushommia ettii aikanaan ja siitä ei tullu kertakaikkiaan mitää, niin aattelin ett ehkä on parempi olla painostamatta häntä mihinkään. Se ei johda kuin huonompaan suuntaan. Uusiin asioihin täytyy Mikon itsensä tottua, autan esimerkiks näyttämällä ett se paikka on tämmönen. --- Ja sit senkin mä olen sanonut ett ku ulkona ollaan jonkun kaverin kans niin ei jätetä sitä yhtäkkiä ja olla jonku toisen kans. Ett sitä olen koittanu sanoa, että ku leikkii jonku kans niin sit täytyy olla sen kans.” (Mikon isä 87, ongelmia).

7.5 ”Äärest tärkeit taitoja” – vanhemmat sosiaalisten taitojen opettajina

Vanhempien kasvatustyyli on tärkeä lasten sosiaalisten taitojen kehittymiselle. Ohjaava kasvatustyyli sisältää lämpöä ja vastavuoroisuutta sekä tukea lapsen kehitykselle ja kasvulle. Vanhemman keskeisenä tehtävänä on tuoda esille odotuksensa lapsen käyttäytymistä kohtaan ja ohjata lasta saavuttamaan nämä tavoitteet. (Maccoby & Martin 1983.) Vanhemman ohjaava kasvatustyyli tukee lasten ongelmanratkaisutaitoja sekä itsesäätelykykyjä, joita tarvitaan menestyksellisessä sosiaalisessa kanssakäymisessä (Gartstein & Fagot 2003). Ohjaavaan kasvatukseen sisältyy kontrollointia, hoivaa, lämpöä, vastavuoroisuutta, ohjausta sekä lapsen taitojen ja valmiuksien tukemista siten, että heidän on mahdollista saavuttaa kehityksellisiä virstanpylväitä tietyn ikäkauden mukaisesti (Teti & Huang 2005). Pyysin vanhempia aluksi pohtimaan sosiaalisten taitojen merkitystä sekä tiedustelin, kuinka paljon vanhemmat arvostivat näitä kykyjä muihin valmiuksiin verrattuna.

7.5.1 Vanhemmat ja sosiaalisten taitojen arvostus

Haastateltavat arvostivat sosiaalisia taitoja erittäin paljon. Kun heitä pyydettiin arvioimaan niiden merkitystä asteikolla 1–5 (1=vähiten tärkeä, 5=erittäin tärkeä), suurin osa luokitti ne asteikolla arvoille neljä tai viisi (alin arvio 3). Eräs äiti totesi perustellessaan näiden taitojen tärkeimmäksi asettamistaan näin:

”Kyllä mä sinne viitosen päähän pistäisin runsaastikin koska ne on ne eväät millä maailmassa selviää. Niin, ett jos ei oo sosiaalisii taitoja niin en usko ett löytyy viitosen päästä niitä muitakaan taitoja. Ilman sosiaalisii taitoja ei pärjää ryhmässä ja mitä muuta elämä on kuin ryhmässä olemista. Ja toiki olis kummallinen asia jos ihmisell ei yhtään aggressiivisuutta olis, tietty määrä täytyy olla. Aggressiivisuus antaa potkua lisää tekemiseen, ettei elämä oo ku hidastetus filmis. Ja se olis kamalaa jos turvallisuuden tunne puuttuis, ja jollei arvostais toisia, sosiaaliset taidot äärest tärkeät ihmisen taidot.” (Tommin mummo 138, ongelmia).

Tässä sitaatissa tulevat esiin lähes jokaisen vanhemman sosiaalisille taidoille esittämät merkitykset. Ne toimivat monen muun taidon perustana sekä auttavat selviytymään toisten ihmisten kanssa sekä pärjäämään elämässä. Arvostukseen vaikutti myös oman lapsen tilanne. Vaikeudet merkitsivät sitä, että vanhempi oli uudella tavalla ymmärtänyt sosiaalisten taitojen merkityksen tai lapsen valmiuksien tukeminen edellytti vanhemmalta runsaasti kasvatustyötä. Sosiaalisten taitojen merkitys välittyy lapsen tulevaisuuden tarkastelun kautta.

”Neloseksi. Ne on hirveän tärkeitä, mut toisaalta Atsoa ajatellen hänestä ei koskaan tule mitään jalkapallojoukkueen kapteenia, ettei kaikkien tarvi ollakaan sellaisia. Hyväksyn sen että vaikei hänellä olis kuin pari hyvää kaveria, mut sit kun hän on tiedemies niin hänellä on se tiedeyhteisö ja samanmielisiä ihmisiä ympärillä.” (Atson äiti 167, ongelmia).

Tutkimuksessani vanhemmat arvostivat sosiaalisia taitoja muita taitoja enemmän, kuten myös Kennedy (1992) havaitsi omassa tutkimuksessaan. Vanhempien asennoitumisessa sosiaalisten taitojen opettamiseen oli vaihtelua (ks. Luku 6.4.1).

7.5.2 Vanhempien opettamat sosiaaliset taidot

Lapsen sosiaalisten taitojen tukijoina mainittiin sisarukset, kaverit, koti ja vanhemmat sekä koulu ja päiväkot. Sisarusten rooli oli kaksijakoinen: sisarusten kanssa taidot joutuvat koetukselle tai sisarus oli avuksi, kuten tässä Marille: *”--- ja opettajakin osaa opettaa näitä asioita, ja huomaan sisaren opastuksesta että tiedollisella tasolla osaa asiat.”* (Marin äiti 102, ongelmia). Sisarukset nähtiin sopivina harjoitusvastustajina, joiden avulla lapsi oli kehittynyt taidoissaan tai jonka kanssa hänen oli pakko niitä harjoitella keskinäisissä kiistatilanteissa, kuten myös harrastukset: *”--- Ja lohduttaminen ja jakaminen tullut pienemmän myötä ja harrastuksissa---.”* (Jaanan äiti 42, ei ongelmia). Vanhemmat myös ilmaisevat halunsa kiinnittää näihin asioihin huomiota ja keskustelewansa lapsensa kans-

sa sosiaalisista taidoista. ”Tässä on kaikki sellaisia asioita joihin me halutaan kiinnittää huomio. Jokaisessa oppimista mut hallitsee ikäisekseen kuitenkin asioita ok.” (Niinan isä 100, ei ongelmia). Vain yhden haastateltavan mielestä sosiaalisten taitojen opettaminen kuului naisten tehtäviin eikä hän niin ollen ollut mielestään paras mahdollinen henkilö arvioimaan lapsensa valmiuksia. ”Naisväen homma on hoitaa tällöinen kasvattaminen, meikäläinen ei niin siin mieles ole mitenkään ykköskouluttaja, että emännän kontolle on langennut viisauden jakaminen.” (Leenan isä 83, ongelmia).

Vanhempien tietoisuus lasten valmiuksista – kehittyneistä ja kehittymässä olevista – on olennaista, jotta he omassa kasvatuksessaan kykenisivät kiinnittämään huomionsa niihin asioihin, joissa lapsi tarvitsee tukea. Kysyinkin vanhemmilta, mitä taitoja he lapsilleen opettavat ja millä tavoin (Taulukko 36). Vanhempien kuvausten mukaisesti tiivistin taidot Leena Lummelahden jaottelun (Liite 4) sekä teoriakirjallisuuden pohjalta laatimiini luokkiin.

TAULUKKO 36. Haastateltujen vanhempien käsitykset opettamistaan sosiaalisista taidoista sekä ryhmien väliset erot (f, %)

Opetetut taidot	Vertaissuhde-ongelmaisten lasten vanhemmat (n=34)		Ei-vertaissuhde-ongelmaisten lasten vanhemmat (n=21)		Kaikki vanhemmat (N=55)	
	f	%	f	%	f	%
Prososiaalisuus	19	55.9	17	80.1	36	65.5
Ristiriitatilanteiden ratkaiseminen ja yhteistyötaidot	6	7.6	3	14.3	9	16.4
Epäonnistumisen sieto	3	8.8	2	9.5	5	9.1
Tunnetaidot	2	5.9	2	9.5	4	7.3
Toisten havaitseminen ja huomaaminen	2	5.9	1	4.8	3	5.5
Läheisyys ja kontakti	1	2.9	1	4.8	2	3.6
Keskustelutaidot	2	5.9			2	3.6

Eniten vanhemmat pyrkivät opettamaan lapsilleen prososiaalisia taitoja: auttamista, jakamista, vuorottelua, odottamista, hyviä tapoja ja empaattisuutta (myötäelämistä) (65.5 %). Näitä taitoja opetettiin selvästi enemmän ei-ongelmaisten lasten kanssa (80.1 %, 55.9 %). Prososiaalisista valmiuksista korostuivat erityisesti hyvät tavat, joihin varsinkin ongelmaisten lasten vanhemmat kertoivat keskittyvänsä. Lähes viidesosa vanhemmista ilmoitti opettavansa ristiriitatilanteiden ratkaisutaitoja sekä yhteistyötaitoja (16.4 %). Ei-ongelmaisten lasten vanhemmista näin raportoi 14.3 % ja ongelmaisten lasten vanhemmista 7.6 %. Vajaa kymmenen prosenttia haastatelluista opasti lastaan epäonnistumisen sietämisessä. Kummassakin vanhempi-ryhmässä tätä pidettiin yhtä tarpeellisena (8.8 %, 16.4 %).

9.5 %). Hiukan yli seitsemän prosenttia vanhemmista tunnetaitojen kehittämiseen (7.3 %). Ei-ongelmaisten lasten vanhemmat pyrkivät hieman enemmän edistämään näitä kykyjä lapsessaan (9.5 %, 5.9 %). Muita opetettavia taitoja olivat toisten havaitseminen ja huomaaminen (5.5 %), läheisyys ja kontakti (3.6 %) Kummassakin ryhmässä näitä taitoja opetettiin lähes samassa määrin. Keskustelutaitoja opetti 5.9 % vertaissuhdeongelmaisten lasten vanhemmista.

Ääripäässään vanhemmat ohjasivat lapsen taitoja joko hyvin vähän – mikä tosin oli harvinaista (vain 2 mainintaa) – tai vanhemmat pitivät tarpeellisina lähes kaikkien taitojen opettamista, mikä sekini oli harvinaisempaa (4 mainintaa).

” Aika moniakin näistä ett just tämä toisten huomioiminen ett sitä täytyy ihmisell olla, ei saa olla liian itsekäs. Niin siitä me ollaan monta kertaa puhuttu, ja olen hänelle sanonu ett se ihminen joka kysyy ei ole tyhmä vaan viisas. Ei kaikkii asioit voi tietää [painokkaasti, MN]. Ett hän oppii ettei kaikkii asioit voi tietää.

Ja just tää toisten tunteiden huomioiminen, ja se ett jos halua olla rauhas niin saa olla, mut voi pyytää toista leikkimään ja just jos toisell on paha mieli niin sitä voi lohduttaa. Jokaisel ihmisel on joskus paha mieli ja jokaista itkettää joskus. Kyll me ollaan näistä itse asiassa kaikista asioista aika paljon puhuttu, ja toi on semmonen suuri puheen aihe toi kohteliaisuus ja hyvät tavat ja kyky pyytää anteeks ja kiittää. Niin kauan kuin hän on päiväkodissa käyny niin joka kerta ku me sielt ollaan lähdetty niin aina on kiitettävä siitä päivästä ja heippa kans, ja saman vaadin harrastuksista lähdettäessäkin.

Tuo on nyt niinku työstämisen alla toi kyky selvitä ristiriitatilanteista ja tää yhteistyökyky ja sääntöjen ja sopimusten noudattaminen. Yritän näyttää sen mallin ett miten niistä tilanteista selvittää ja ja sit kun on ollut joku tilanne niin on pidetty kriisipalaveri ja se päättyy aina halaukseen. Meidän palaverit on ihan missä tahansa vaan saadaan olla kahden kesken. Ja ne pidetään heti kun oon kuullu asiasta tai ollaan nokakkain. Kysyn mikä sun versios tapahtuneesta on, ja annan mahdollisuuden kertoa ja teen sitten päätöksen onko teko rangaistava vai sovitaanko vaan ett hän ei jatkossa sit enää tee niin. Ei kaikesta aina tarvi niin isoo numeroo tehdä, jonku voi antaa mennä ohitteki. Hänell on siinä jo tarpeeksi kantamista pienel miehel ku ei oo isää eikä oo äitii eikä mammaa eikä pappaa, mun täytyy turvata koko remmi.”(Tommin mummi 138, ongelmia).

Vanhemmat kuvailivat omia keinojaan lasten sosiaalisten taitojen edistämisessä. Kokosin kuvauksista käytetyt opetus- ja ohjaustavat ja ryhmittelin ne taulukossa 34 esitettyihin luokkiin. Taitojen opettamisessa ja ohjaamisessa keskusteleminen lapsen kanssa oli ensisijainen ohjauksen keino (78.2 %). Vanhemmat hyödynsivät toiseksi eniten arkielämän tilanteita ohjaamisessaan (21.8 %). Vajaa kymmenen prosenttia ei pitänyt opettamista mitenkään tietoisesti tapahtuvana asiana (7.3 %) (Taulukko 37).

TAULUKKO 37. Haastateltujen vanhempien käyttämät sosiaalisten taitojen ohjaus- ja opetuskeinot (f, %)

Vanhempien käyttämät sosiaalisten taitojen ohjauskeinot	Vertaissuhde-ongelmaisten lasten vanhemmat (n=34)		Ei-vertaissuhde-ongelmaisten lasten vanhemmat (n=21)		Kaikki vanhemmat (N=55)	
	f	%	f	%	f	%
Keskusteleminen	29	85.3	14	66.7	43	78.2
Arjen tilanteiden hyödyntäminen	9	26.5	3	14.3	12	21.8
Vanhempien malli	3	8.8	2	9.5	5	9.1
Yhteistyö asiantuntijoiden kanssa (päiväkoti, koulu)	3	8.8	1	4.8	4	7.3
Fyysinen kontakti ja läheisyys	3	8.8			3	5.5
Keskustelut yhdessä lasten ja toisten vanhempien kanssa	1	2.9	1	4.8	2	3.6
Vanhemman ja lapsen luottamuksellinen suhde			2	9.5	2	3.6
Ei tietoista opettamista	3	8.8	1	4.8	4	7.3

Kaikkiaan vanhempien käsityksistä oli erotettavissa 43 erilaista keskustelemiseen liittyvää mainintaa ja ilmaisua. Keskustelemiseen sisältyi yleistä puhumista ja kertomista sosiaalisista tilanteista, sääntöjä, käskyjä, ohjeita, neuvoja, selittämistä, kehottamista, vaatimuksia, tilanteiden mallintamista sekä toimintatapojen etsimistä ja läpikäyntiä esimerkiksi kuvittelemalla, miltä jostakin toisesta ihmisestä tuntuisi. Äiti: *”No lähinnä nää jakaminen ja vuorottelun taidot, mitä pikkuveljen kans tulee. Keskustelemalla ja esimerkein miltä sust itsestäs tuntuis...”* Isä: *”Ei kyll se lähtökohta on se, ett jos jotain ympärillä tapahtuu niin niistä aina keskustellaan opittavaa olevaa asiaa. Eivät ole videolta opittavia asioita vaan se tapahtuu livenä.”* (Niinan äiti ja isä 100, ei ongelmia). Vertaissuhdeongelmia omaavien lasten vanhempien käsityksissä näitä ilmaisuja esiintyi huomattavasti enemmän kuin ei-ongelmaisten lasten käsityksissä (85.3 %, 66.7 %).

Tarve ohjata ja opettaa oli siis ilmeinen, ja vanhemmat tiedostivat sen. Edellä Tommin mummin puheen sitaatissa tämä tulee esille varsin selvästi. Ongelmaisten lasten vanhempien käsityksissä keskusteluissa painottuivat ohjeet, vaatimukset, kiellot sekä selkeät neuvot. *”Joo kyll mä oon... niin, kyllä sitä yrittää jonkinlaista kuria pitää, mut jos löytäis sellaisen keskittien kahden erilaisen ihmisen kesken... mikä olis sellainen välimuoto, kyll nyt jotain yrittää opettaa, kertomalla jostain tilanteesta mitä joku on tehnyt jotain, kamalaa, ett miks niin tapahtui tai on tehny. Mahdollisimman suoraan. Mitä ei saa tehdä ja mitä saa tehdä.”* (Heikin äiti 172, ongelmia). Vertaissuhdeongelmaisten lasten vanhempien oh-

jaustyylillä vaikuttaa tässä autoritatiivisemmalla kuin ei-ongelmaisten lasten vanhempien. Heikin tapauksessa äidin esiintuoma vanhempien ristiriitaisuus kasvatustavoissa saattoi vaikeuttaa prososiaalisten taitojen oppimista.

Ohjaaminen ja opettaminen tapahtuivat perheen arkielämässä vastaantulevissa tilanteissa. Viidennes vanhemmista (21.8 %) ajatteli kuten, kuten Saanan isä: *”No varmaan fraasi että on opettanut olemaan kohtelias ja hyviä tapoja mut niitä on koittanut eri tilanteissa käydä läpi ja ohjata. Ja selittää miksi näin pitää tehdä.”* (Saanan isä 77, ei ongelmia). Osa vanhemmista piti vanhempien antamaa mallia ja mallintamista tärkeänä (9.1 %). Kumpikin vanhempiryhmä käytti tätä opettamisessaan lähes samassa määrin (8.8 %, 9.5 %). *”Avun pyytäminen ja auttaminen, omien tunteiden säätely niin kyllä niit on... sillai mallittamisen avulla, ollaan käytetty sano perässä- tyylisesti, ja että jos jokin asia raivostuttaa niin voi tutkia asiaa osina ja purkaa raivoa siten.”* (Villen isä 79, ei ongelmia). Yhteistyötä asiantuntijoiden kanssa hyödynsivät muutamat vanhemmat (7.3 %). Vertaissuhdeongelmaisten lasten vanhemmat turvautuivat hiukan enemmän asiantuntijoita (8.8 %, 4.8 %). Jotkut vanhemmat näkivät fyysinen läheisyyden (5.5 %) sekä keskustelut yhdessä toisten vanhempien ja lasten kanssa tärkeinä opetuskeinoina (3.6 %). Ei-ongelmaisten lasten vanhemmista 3.6 prosenttia korosti vanhemman ja lapsen luottamuksellista suhdetta taitojen opettamisessa.

7.5.3 Vanhemmat ja lasten tunnetaidot

Vanhemmat ovat avainasemassa lapsen tunteiden ilmaisun oppimisessa. Lapset oppivat erilaisia tunteita ja niiden ilmaisua, ilmaisutapoja sekä niiden aikaa ja paikkaa vanhempien omien tunteiden ilmaisutapojen kautta, mallin avulla. (mm. Denham, Basset & Wyatt 2006.) Niinikään vanhempien tunteiden ilmaisun malli vaikuttaa lapsen tunteiden ja tunteiden säätelyn oppimiseen. On havaittu, että vanhemman, lähinnä äidin, positiivisten ja negatiivisten tunteiden ilmaisulla ja lasten tunteiden säätelyn välillä on yhteyttä. Lisäksi lasten tunteiden säätelyn kautta löytyy yhteyksiä lasten sosiaalisen kompetenssin ja äidin tunteiden ilmaisun välille. (Eisenberg ym. 2003.) Vaikka vanhemmat eivät yleisesti sosiaalisista taidoista keskustellessamme suuremmin tuoneet esiin tunnetaitojen ohjausta, niin paneuduttaessa erikseen keskustelemaan lasten tunteiden ilmaisusta, he kuvasivat toimintaansa yksityiskohtaisemmin. Vanhempien haastatteluissa keskustelimme heidän tavoistaan ilmaista omia tunteitaan lapselleen ja tunteiden sekä välittämisen ilmaisun tärkeydestä sekä lapsen tavoista ilmaista ja säädellä tunteitaan ja tunnekkäyttämistään. Lisäksi keskustelimme vanhempien toimintatavoista heidän kohdatessaan lasten negatiivisia tunnetiloja.

Yhtä vanhempaa lukuun ottamatta kaikkien vanhempien mielestä tunteiden ja välittämisen osoittaminen olivat erittäin tärkeä asia vanhemman ja lapsen suhteessa sekä kasvatuksessa (96.2 %, n=52). Antin isä (165, ongelmia) oli sitä mieltä, että rehelliseksi kasvataminen oli riittävää: *”Eipä oikeastaan. Se on liiallisuutta. Jos lapset kasvatetaan rehelliseksi ja vanhempiaan kunnioittaviksi niin ei näitä tarvita. Kyllä siinä täytyy olla raja, että siinä*

elää itsekin jo valheessa sitte.” Toisin ajattelevien vanhempien antamissa perusteluissa tuli esille lapsen ja vanhemman suhteen perustuminen tunnepohjaiselle vuorovaikutukselle sekä tunnetaitojen oppiminen. Kun lapselle osoitetaan tunteita, hän näkee erilaisia tunteita ja hänen tunteensa huomataan ja huomioidaan, hänestä kasvaa tasapainoinen aikuinen, jonka tunneilmaisuus kattaa koko tunneskaalan. *”Kyllä se on tärkeitä ja luonnollista, eihän lapsi niitä muuten opi eikä niitä ainakaan pitäis tukahduttaa. Ja yleensä tehdään hirveä vääryys lasta kohtaan jos ne tukahdutetaan. Pyritään siihen että ollaan onnellisii.”* (Saanan isä 77, ei ongelmia). Tunteet liitettiin vahvasti myös sosiaalisten valmiuksien oppimiseen. Jollei lapsi saa kotona tunnetaitoihin ohjausta hänen on vaikeampi oppia niitä myöhemmin. *”Mielestäni hyvin tärkeitä. Opettaa tunnistamaan ja käsittelemään omia tunteita, eri tavoilla.”* (Jukan äiti 126, ongelmia). Vanhemmilla oli myös omia kokemuksia siitä, että tunteiden osoittaminen omassa lapsuuden perheessä ei ollut tavallista, mutta kaivattua. *”On. [Pitkä hiljaisuus, itkee. MN]. Ollaan vähän itse jääty paitsi siitä kotona.”* (Leenan äiti 83, ongelmia). Kysymykseni havahdutti Laurin isän huomaamaan tunteiden näyttämisen merkityksen: *”Meidän perheessä ei kauhean paljon näytetä. Mut on se tärkeitä, että itteki havahduin että kaikki on vaan työtä ja työtä...”* (Laurin isä 74, ongelmia).

Keskusteltaessa lapsen tunteista sekä vanhemman ja lapsen tunneilmaisuista ilmeni, että vanhemmille vaikeinta oli kohdata lapsen sulkeutuminen tilanteissa, joissa lapsella oli paha olla: lasta suretti tai kiukutti. Lapsen harmit, murheet ja kiukut herättivät monenlaisia tunteita vanhemmissakin. Lapsen sulkeutuneisuus ja pahan mielen kokeminen aiheuttivat paitsi huolta, myös harmistumista puhumattomuudesta sekä avuttomuuden tunteita.

Äiti: ”No tottakai siitä tulee paha mieli ja miettii tosi paljon, ja mäkin oon sellainen että jos riitelen jonkun kanssa niin mun täytyy saada se asia heti selväksi. En voi mennä nukkumaan ennen kuin asiat on selvitetty. Ja Mikko voi olla pitkän aikaaki... mököttää ennen kuin sanoo. Mää menen sinne ja koitan ronkkii että kerro nyt... en tiää tarttis ehkä joskus antaa sen olla ja kattoo tuleeko sanomaan. Ei ole helppo puhua.”

Isä: ”En huolestuneeksi vaan rupeaa harmittamaan se ettei hän yritä loppuun asti ja tiedän hänen osaavan. Tiedän hänen selviytyvän, eikä hän yritä, se harmittaa.” (Mikon äiti ja isä 87, ongelmia).

Vanhempien reaktiot lapsen tunteiden ilmaisuun ovat tärkeitä emotionaaliseen kyvykkyyteen vaikuttavia tekijöitä (Denham ym. 2006). Tunteista keskusteleminen ja kommunikaation laatu sekä lämmin suhde lapsen ja vanhemman välillä edesauttaa lapsen kykyä avoimuuteen sekä tukee lapsen tunteiden ilmaisun kehittymistä (Denham ym. 2006). Vanhempien tunnetaitojen opettamiseen kuuluvat vanhemman käyttäytyminen lapsen tunteiden ilmaisutilanteissa sekä tunteiden ilmaisuun rohkaiseminen tai toisena ulottuvuutena rankaiseva suhtautuminen (Eisenberg, Fabes & Murphy 1996).

Monet vanhemmat toivat esille sen, että oma tunnetila ja jaksaminen vaikuttavat siihen, miten lapsen pahaan oloon ja tunteisiin suhtautuu. Hektisissä perhetilanteissa ei ehdi

paneutumaan riittävästi lasten tunteisiin. ”Tota... välil harmittaa ja välil on sellanen olo ett pitääks sunki jatkaa tommosta hommaa ja välillä että mitä nyt pitäis...tilanteesta ja omasta tuulesta pitkälle kiinni...” (Laurin isä 74, ongelmia). Ei-ongelmaisten lasten vanhemmat kuvasivat edellä mainittuja tunteita tarkemmin. Lapsen kiukuttelu ja uhma tai riidat sisarusten kanssa saattoivat herättää kiukkua ja harmia vanhemmassakin. Sen sijaan lapsen suru ja ahdistus aiheuttivat vanhemmissa huolestumisen tunteita, ahdistusta sekä auttamisen ja selvittämisen halua. Nämä omat tunteet kuitenkin haluttiin siirtää taka-alalle, koska tärkeintä oli kuunnella lasta ja nähdä lapsen ilmitunteen taakse, kuten Villen isä totesi: ”Kyll sen huomaa jos hän on vihainen, mut taustalla voi olla jokin muu tunnetila, joka näkyy kiukkuna. Pahoilla mielin räyhää. Jos menee räyhäämishalpaan niin tulee... selvittäminen epäonnistuu. Tulee lähelle nojailemaan.” (Villen isä 79, ei ongelmia).

Lähes kaikki vanhemmat ilmaisivat lapsesta välittämistään ja lastaan kohtaan tuntemaansa rakkautta läheisyydellä: halaamalla, pitämällä lasta sylissä, suukottelemalla häntä. Myös välittämisestä kertominen oli tavallista, samoin kuin lasten kanssa tapahtuva yhteinen tekeminen. Jounin vanhemmat kuvaavat välittämisen ilmaisuaan näin: Äiti: ”Halaan, annan suukkoja ja puhun. Kerron ihan ett tiätsä kunka paljon äiti susta tykkää ja hellin niin ett lasketaan varpaita... Tulee helposti lähelle.” Isä: ”Istutaan telkkarii katto-massa, tulee kylkeen kiinni, joka yö tulee meidän sänkyyn jossain vaiheessa, läheisyys tärkeetä ku herää keskellä yötä.” (Jounin äiti ja isä 89, ei ongelmia). Useimmissa vastauksissa välittämistä ilmaistiin monin eri tavoin. Vain pari haastateltavaa vastasi ilmaisevansa välittämistä ainoastaan huolehtimalla lapsen fyysisestä hyvinvoinnista: ”No miten mä nyt sen voisin osoittaa, tarkistamalla läksyt, kuuntelemalla kun hän lukee. Liikutaan yhdessä.” (Antin isä 165, ongelmia). Antin isän mielestä tunteiden näyttäminen ja osoittaminen oli täysin tarpeetonta. Muutama vanhempi murehti sitä, että lapsi ei halunnut tulla lähelle tai olla sylissä, vaikka vanhempi olisi halunnut pitää lasta lähelläään. ”Pitäisin häntä sylissä ja halaisin mutta kun hän ei tykkää siitä. Kerron hänelle että rakastan häntä joka kerta kun on nukkumisaika”. (Eeron isä 20, ongelmia). Vanhempien tunteiden näkeminen ja vanhempien tunteita osoittava käyttäytyminen ovat yhteydessä lasten tunteiden ymmärtämisen kykyihin (Denham & Grout 1993; Denham ym. 1997; Nixon & Watson 2001).

Valtaosa vanhemmista kertoi omista tunteistaan ja tunnetiloistaan lapselleen hyvinkin paljon tai valikoidusti (84.9 %, N=53). Kahdeksan vanhempaa (15.1 %, N=53) kertoi omista tunteistaan lapselle hyvin vähän tai ei lainkaan. Yhtä lukuun ottamatta tunteistaan vähemmän puhuvat olivat lasten isiä. Isät kertoivat omista tunteistaan lapsille äitejä vähemmän, mutta kaiken kaikkiaan isistäkin yli puolet kertoi omista tunteistaan lapsille. ”No aika vähän. Tulee lähinnä sill taval ett jos lapsi kärttää tekemään jotain niin saattaa silloin sanoa ett on väsyny. Aika vähän oon puhunu, miettiny ett pitäiskö enemmän mut ajatellu ett mitä sitä noin pienelle omista tuntemuksistaan puhumaan.” (Jannan isä 49, ei ongelmia).

Vanhempien mielestä lapsen oli tärkeää tietää, jos äiti tai isä oli huonolla tuulella tai töissä oli raskasta ja stressaavaa. Vanhemmat, joiden lapsilla ei ollut ongelmia vertaissuhteissaan, pitivät tärkeänä sitä, että lapselle tuli selväksi, ettei vanhemman tunnetila

johtunut lapsesta. Lapsella oli oikeus tietää vanhempien tunteista. ”*Joo no kyl kerron varsinkin jos olen väsynyt tai ärtynyt. Koska se ei johdu hänestä.*” (Villen isä79, ei ongelmia). Osa vanhemmista kertoi lapselle kaikista tunteista, niin iloista kuin suruista. Osa vanhemmista halusi lapsensa saavan tietää enemmän myönteisistä asioista, ei niinkään vanhemman huolista ja murheista. Lisäksi keskusteltiin perheen yhteisistä kokemuksista ja arjen tapahtumista. Ongelmaisten lasten vanhempien ryhmässä painottui erityisesti väsymyksen, stressin, harmin ja kiukun tunteista kertominen. Näistä tunteista kertomista perusteltiin eri tavoin, esimerkiksi vanhemman huonon tuulen ja surullisuuden näkymisellä ulospäin, pinnan katkeamisriskillä ja, lapsen herkällä havaintokyvyllä. Vanhemman tunnetila tuli helposti esille ja saattoi vaikuttaa lapsen kanssa toimimiseen. Lisäksi lapsi oli herkkä havaitsemaan vanhemman tunnetiloja ja huolestumaan niistä. Kolmanneksi kertomisella ikään kuin varoitettiin, että lapsen tulee käyttäytyä nyt kunnolla, koska vanhempi on pahantuulinen tai väsynyt. ”*On joo, kyll mää sanon heti ett äiti on nyt niin pahalla päällä ettei kannata yhtään ärsyttää enempää. Mut ei sillä mitään vaikutusta oo yleensä.*” (Reijon äiti 44, ongelmia).

Hyvin tunnetaitoja valmentaville vanhemmille on ominaista empaattisuus ja tunteiden selittäminen sekä se, että he hyväksyvät lapsen tunteiden ilmaisun sellaisin tavoin, jotka eivät vahingoita toisia ihmisiä. Lapsen iästä riippumatta tunteiden ilmaisu nähdään läheisyyteen kuuluvana asiana. (mm. Denham & Kochanoff 2002; Eisenberg ym. 1996; Eisenberg ym. 2003; Jones, Eisenberg, Fabes & MacKinnon 2002). Rankaisevat vanhemmat sitä vastoin eivät tarjoa riittävää tukea lapsen tunteille ja tunteiden säätelylle (Denham ym. 2006). Vanhemman kyky lohduttaa lasta sekä sietää lapsen tunteita ja tunnetiloja vakuuttaa lapsen siitä, että tunteita voi käsitellä ja että ne ovat hyödyllisiä (Gottman ym. 1997). Haastatteluissa vanhemmat kuvasivat omaa toimintaansa tilanteissa, jossa lapsi oli vihainen, surullinen tai allapäin. Analysoin vanhempien kuvauksia omasta toiminnastaan sensitiivisyyden ja vastavuoroisuuden, lapsilähtöisyyden ja lapsen tunnetaitoja edistävän toiminnan näkökulmasta (Liite 11).

Sensitiivisyyttä ja vastavuoroisuutta kuvaa, miten vanhempi asennoituu lapsen tunteisiin ja tunneilmaisuun. Vanhemmat olivat suuressa määrin halukkaita auttamaan lastaan vaikeiden asioiden ja tunteiden käsittelyssä. Pahan olon syitä pyrittiin selvittämään mahdollisimman paljon. Toimintatavoissa oli kuitenkin eroja. Vanhemmat, joiden lapsilla ei ollut vertaissuhteissaan ongelmia, toivat esiin enemmän näkemystä, että vanhemman tulee huomioida lapsen tahto ja ajatukset siitä, miten ongelmallista tilaa ja tunteita lähdetään käsittelemään. Vanhemmat pysyttelivät lapsen lähellä ja ilmaisivat valmiutensa keskusteluun ja lohduttamiseen, mikäli lapsi heitä avukseen tarvitsisi. Lapsi sai puhua tuntemuksistaan halutessaan, mutta vanhemmat eivät häntä siihen pakottaneet tai painostaneet vaan tarjosivat myötäelävää lähellä oloa: lohduttelivat silitellen ja pitäen lasta sylissä tai puuhailemalla lähistöllä. Lapsilähtöistä näkökulmaa edustivat lausahdukset, joissa lapsen annettiin rauhoittua esimerkiksi omassa huoneessaan ennen asioiden käsittelyä lapsen niin halutessa. Lapsen rauhoittumista omassa oloissaan kuitenkin valvottiin, eikä annettu lapsen jäädä liian kauaksi aikaa yksikseen.

Äiti: ”Pyritään keskustelemaan, hän ei välttämättä oo keskusteluhalukas ja mököttää huoneessaan ja saa olla siellä vähän aikaa, pyritään puhumalla selvittämään asia, eikä hän kauaa mökötä. Kyll se sit jostain lähteen purkautumaan...”

Isä: Pääsääntöisesti hänen annetaan olla vähän aikaa yksin, jos tuntuu olevan liian kauan yksin niin kyll me sit mennään keskustelemaan asiasta ett päästäis yli.” (Niinan äiti ja isä 100, ei ongelmia).

Vertaissuhdeongelmaisten lasten vanhempien kuvauksissa esiintyi vähemmän sensitiivisyyttä ja vastavuoroisuutta tai lapsilähtöisyyttä. Ongelmaisten lasten vanhempien kuvauksissa esiintyy enemmän lapsen jättämistä yksin omien tunteiden kanssa, huomion kiinnittämistä muihin asioihin, lapsen huolien väheksymistä ja vaatimusta sääntöjen mukaisesta käyttäytymisestä myönteisempien suhtautumistapojen ohella. ”No varmaan riippuu vähän omasta jaksamisesta. Toisinaan on semmonen olo ett ku vähän viittii niin sen saa aika helposti nauramaan. Riippuu aiheesta ja miten itte jaksaa, antaa mennä itsettään ohi.” (Ullan äiti 40, ongelmia). He pyrkivät keskustelemalla ja syitä etsimällä suora- viivaisemmin ratkaisemaan lapsen ongelmia ja poistamaan negatiivisia tunteita. Heidän näkemyksissään tuli esiin myös lapsen huomion suuntaaminen muuhun kuin omaan tunteeseen, esimerkiksi johonkin tekemiseen. Lapsi saatettiin jättää olemaan itsekseen ajatellen, että tunne menisi ohi. ”No just maanantai oli sellaine päivä, ku ei ollu kaverei ja sato, niin sanoin vaan sit ett kato jotain videoita ett aina ei oo kaverei, pikkusisko pääsi kaverin luo, sit hän pisti saappaat jalkaan ja käveli yksin pihalla.” (Sinin äiti 52, ongelmia).

Vertaissuhdeongelmaisten lasten vanhemmat olivat kaikesta huolimatta heterogeenisempi ryhmä lapsen tunteisiin suhtautumisessaan. Heidän paristaan löytyi muutama hyvin sensitiivinen ja lapsen tilanteeseen paneutuva vanhempi. ”Silloin meidän täytyy kyl jutella asiat selväks ja miettii miks niin ja mitä vois tehdä asialle. Ja jollei hän halua jutella niin ollaan lähekkäin, jos itkettää niin pitää halata ja puhua asia selväksi siinä paikassa.” (Tommin mummi 138, ongelmia). Keskusteleminen vanhempien tukemisen keinona oli sävyllään erilaista kahden ryhmän vanhempien välillä: vertaissuhdeongelmaisten lasten vanhemmat pikemminkin tenttasivat lapselta syitä tunteeseen, kun ei-ongelmaisten lasten vanhemmat pyrkivät empaattisesti ja lasta kuunnellen lähestymään tunnetta sekä miettimään sitä ja tilanteen ratkaisuvaihtoehtoja yhdessä lapsen kanssa. Lapsen negatiiviset tunteet herättivät useammin ongelmaisten lasten vanhemmissa harmistumista ja ahdistusta. ”Jos hän reagoi kauhean voimakkaasti se herättää minussakin ... itekin vähän ahdistuu tai kiukustuu, riippuu mistä tilanne lähtee. Ilmiasu oli sellainen aiemmin ett sabotoi aikuisten pyrkimyksiä... nyt ei enää, välillä huolestuu jollei tilanteesta pääse eteenpäin.” (Jukan äiti 126, ongelmia).

Lapsen kuunteleminen, kyseleminen sekä hyväksyntä voivat lapsen emotionaalisen kyvykkyyden, kuten tunteiden säätelyn, kannalta olla hyödyllisempiä tukimuotoja kuin pelkkä auttaminen ja lohduttelu. Vanhempien väheksyvät tai alentuva suhtautuminen lapsen tunteisiin on omiaan tukahduttamaan lapsen tunteiden ilmaisua, mutta jättää lapsen kuitenkin tunteen valtaan ja vaille selviytymiskeinoja sekä emotionaalista vasta-

vuoroisuutta (Eisenberg ym. 1996). Vanhempien toimintatapojen täytyy muuttua lapsen kasvaessa. Lapsen autonomisuus korostuu iän myötä, siirryttäessä päiväkodista kouluun. Myös vanhempien käyttäytymiseen kohdistuvat odotukset ovat korkeampia. (Denham ym. 2006). Kouluikäisten lasten kannalta vanhempien vaatimukset asianmukaisista tunteiden ilmaisun tavoista ja toisten ihmisten huomioon ottamisesta ovat osoittautuneet tunteiden kehittämisessä parhaiksi tavoiksi (Parke & McDowell 1998).

7.5.4 Vanhemmat konfliktitilanteiden ratkaisijoina

Keskustelin vanhempien kanssa myös siitä, miten lapsi toimii, kun kavereiden kanssa tulee riitoja tai kiistoja (ks. luku 5.4.3). Lisäksi pyysin vanhempia kuvailemaan omia toimintatapojaan tällaisissa tilanteissa. Kokosin vanhempien oman toiminnan kuvauksista erilaiset vanhempien mainitsemat toimintatavat, joita he käyttivät tukeakseen lastaan konfliktitilanteiden ratkaisemisessa (Taulukko 38). Sama vanhempi saattoi käyttää useampaa erilaista toimintatapaa asianomaisessa tilanteessa. Ainoastaan 5.5 prosenttia vanhemmista kertoi, ettei puuttunut mitenkään, (ei-ongelmaisten lasten vanhemmat 4.8 %, ongelmaisten lasten vanhemmat 5.9 %). Muutama vanhemmista totesi lasten kykenevän selvittämään pulmansa itse, jolloin puuttumista ei tarvittu (5.5 %), (ei-ongelmaisten lasten vanhemmat 4.8 %, ongelmaisten lasten vanhemmat 5.9 %)

TAULUKKO 38. Haastateltujen vanhempien kuvaukset toimintatavoistaan lasten välisissä konfliktitilanteissa (f, %)

Vanhempien toiminta konfliktitilanteissa	Vertaissuhde- ongelmaisten lasten vanhemmat (n=34)		Ei-vertaissuhde- ongelmaisten lasten vanhemmat (n=21)		Kaikki vanhemmat (N=55)	
	f	%	f	%	f	%
Tapahtumien selvittäminen	15	44.1	14	66.7	29	52.7
Puhuttelu, nuhtelu, keho- tukset sopia riidat, toimin- nan rajoittaminen	17	50.0	4	19.0	21	38.2
Pelissäntöjen luominen, puuttuminen kiistatilantei- siin, puuttuminen väkival- tatilanteissa	9	26.5	3	14.3	12	21.8
Antaa aikaa rauhoittumi- seen, ohjaus ja mahdolli- suus asioiden selvittämi- seen omin voimin	3	8.8	8	38.1	11	20.0
Sopivien leikkien/ratkaisu- jen keksiminen	4	11.8	3	14.3	7	12.7
Vanhempien keskinäiset sopimukset ja keskustelut	1	2.9	1	4.8	2	3.6
Sallitaan lapsen ratkaista kiista tappellemalla	1	2.9			1	1.8
Yhteys opettajaan	1	2.9			1	1.8
Lapsi-vanhempi -suhteen parantaminen	1	2.9			1	1.8
Ei puutu lainkaan	2	5.9	1	4.8	3	5.5
Lapset selvittävät asiat itse, ei tarvitse puuttua	2	5.9	1	4.8	3	5.5

Viisi yleisintä vanhempien toimintatapaa konfliktitilanteissa olivat tapahtumien selvittäminen (52.7 %), puhuttelu, nuhtelu, kehotukset sopia riidat, toiminnan rajoittaminen (38.2 %), pelissäntöjen luominen, puuttuminen kiistatilanteisiin, puuttuminen väkivaltatilanteissa (21.8 %), ajan antaminen rauhoittumiseen, ohjaus ja mahdollisuus asioiden selvittämiseen omin voimin (20 %) sekä sopivien leikkien ja ratkaisujen keksiminen (12.7 %). Muutama vanhempi pyrki keskustelemaan toisen lapsen ja hänen vanhempien kanssa (3.6 %), salli kiistojen ratkaisun tappeluilla (1.8 %), otti yhteyttä opettajaan (1.8 %) tai pyrki parantamaan omaa suhdettaan lapseensa (1.8 %). Kolme viimeistä keinoa kuuluivat ongelmaisten lasten vanhempien ratkaisuvaihtoehtoihin.

Ei-ongelmaisten lasten vanhempien yleisimmät tavat konfliktitilanteissa olivat tapahtumien selvittäminen (66.7 %) ja ajan antaminen lapsen rauhoittumiseksi, ohjaaminen ja lapsen omien ratkaisujen tukeminen (38.1 %). Kolmantena keinona mainittiin puhuttelut, kiistojen keskeyttäminen ja kehotukset sopia asiat (19 %). Neljänneksi yleisimmät menettelytavat olivat pelisääntöjen luominen sekä sopivien leikkien keksiminen (14.3 %). Ongelmaisten lasten vanhempien yleisimmät tavat olivat puhuttelut, kiistojen keskeyttäminen ja kehotukset sopia asiat (50 %) sekä tapahtumien selvittäminen (44.1 %). Kolmanneksi eniten nämä vanhemmat myös pyrkivät puuttumaan tilanteisiin ja luomaan sääntöjä (26.5 %). Sopivien leikkien tai ratkaisujen löytämisen mainitsi neljä vanhempaa (11.8 %).

Kiistatilanteissa vanhemmat selvittivät tapahtumia kyselemällä lapsilta kiistan syistä ja syntymisestä, yrittämällä puhuttaa harmistunutta lasta ja keskustelemalla yhdessä tilanteesta. Vanhempiryhmien välillä oli kuitenkin eroa käytetyissä menetelmissä. Keinojen perusteella vanhemmat voitiin jaotella erotuomari- ja valmentaja-tyyppisiin. Erotuomarimarin tapaan toimivat vanhemmat käyttivät ratkaisuina aikuisjohtoisempia keinoja: puhuttelivat ja nuhtelivat lapsia tai kehottivat heitä sopimaan kiistat. Erotuomari-tyyppiset keinot olivat enemmän käytössä vertaissuhdeongelmaisten lasten vanhemmilla. Usein erotuomarimaiseen toimintaan liittyi pelisääntöjen määrääminen sekä yhtäältä autoritäärinen puuttuminen lasten kiistoihin tai jättäminen ratkaisut lapsen itsensä tehtäväksi. *”Olen sanonu ett ei siell kukka silleen saa määrätä ett jokainen leikkii siel ite. Yleensä se jää kotti ja sit kaveri tulee hakeen ett tule leikkiin. Lyhyitä riitoja viis minuutti...”* (Sinin äiti 52, ongelmia).

Ongelmaisten lasten vanhemmat käyttivät konfliktin ratkaisemisessa enemmän kieltoja ja komentoja. Komennot olivat usein pinnallisia, kuten käsky rauhoittua. Ratkaisuna oli lelujen pois ottaminen ja leikkien lopettaminen sekä jäähyille laittaminen. *”Ei siinä voi mitään tehdä. Siirrytään paikasta toiseen jos vieraasta porukasta on kyse. Tutussa porukassa jos esimerkiksi pallosta on kyse, niin otetaan pallo pois ellei leikki jatku.”* (Antin isä 165, ongelmia). Antin isän kuvauksessa vanhempi kokee, että vanhempi voi puuttua ainoastaan oman lapsensa toimintaan. Yksittäisiä piirteitä erotuomari-tyyppisessä toiminnassa on myös se, että lasten annettiin tappelemalla ratkaista ongelmat. Yhdessä tapauksessa ongelmat liittyivät kouluun, jolloin yhteyttä otettiin opettajaan. Lisäksi erään vanhemman kokema huono suhde lapseen kaipasi parantamista.

Valmentaja-tyyppiset vanhemmat seurasivat lastensa kykyä selvittää tilanteesta itsenäisesti ja auttoivat heitä silloin, jos he itse eivät ratkaisua pystyneet saamaan aikaan. Valmentajana toimimiseen liittyi kiistatilanteiden ratkaisutapojen miettiminen yhdessä sekä lapsen rauhoittelu tunnekuohun taltuttamiseksi. Äiti: *”Kyll voisin itsekin mennä selvittämään jos tilanne olis noin paha. Mut en lievemmissä.”* Isä: *”Ollaan yleensä juteltu mikä meni ristiin ja miltä tuntuu ja pitäiskö tehdä jotain ja kenen hän toivoo tekevän jotain...No kunnon konfliktissa hän on niin tunteen vallassa ettei saa mut sit myöhemmin kyllä.”* (Villen äiti ja isä 79, ei ongelmia). Vanhemmat kuuntelivat lasta ja pyrkivät ratkomaan vaikeudet yhdessä hänen kanssaan. He yrittivät löytää rakentavia vaihtoehtoja leikissä tai kanssakäymisessä

ilmenneisiin ongelmiin tai keksivät vaihtoehtoisia leikkejä ja pelejä. Valmentaja-tyyppinen toiminta oli ominaisempaa niille vanhemmille, joiden lapsilla ei ollut ongelmia toverisuhteissaan. Onkin havaittu, että vanhempien positiivinen, neutraali ja kannustava ohjaustapa sekä lämmin kasvatustyyli ovat yhteydessä lasten kompetentimpaan käyttäytymiseen kaveripiirissä sekä suurempaan hyväksytyksi tulemiseen (mm. Parke ym. 2004; Mize & Pettit 1997; Russell & Finnie 1990).

7.6 Yhteenvetoa

Vanhempien näkemyksissä lapsen sosiaalinen maailma rakentui lähiympäristön tarjoamista mahdollisuuksista, joita olivat koti, naapurusto, koulu ja päiväkotiki, suku ja perheen ystäväpiiri. Tärkeä sosiaalisen kanssakäymisen alue oli myös harrastustoiminta. Haastattelujen ja perhekyselyn perusteella suurin osa lapsista vietti aikaa harrastustensa parissa. Monilla lapsilla oli enemmän kuin yksi harrastus. Eniten lapset harrastivat erityyppistä liikuntaa. Muita harrastuksia olivat musiikki, kuvataidekoulu, partio ja lukeminen. Vertaissuhdeongelmaiset lapset osallistuivat joukkueliikuntaan enemmän kuin ei-ongelmaiset lapset. Kolmanneksella vertaissuhdeongelmaisista lapsista ei ollut harrastuksia lainkaan. Lasten vanhemmat arvostivat harrastuksia ensisijaisesti niiden sosiaalistavan vaikutuksen vuoksi. Harrastukset edistivät ja ylläpitivät vanhempien mielestä lapsen sosiaalisia suhteita sekä kehittivät erilaisia sosiaalisia taitoja. Lisäksi harrastukset antoivat lapselle mieluisaa tekemistä, edistivät itsekuria, luovuutta ja erilaisia valmiuksia ja taitoja sekä sopivan arvomaailman omaksumista. Vanhempien mielestä harrastukset myös tarjosivat jotakin sellaista, mitä koti ei voinut antaa.

Valtaosa vanhemmista totesi, ettei lapsi tarvinnut apua ja tukea vanhemmiltaan kavereiden saamiseksi ja leikkeihin mukaan pääsemiseksi. Lähes puolet vanhemmista ilmoitti, ettei ole järjestänyt kavereita mitenkään, ja yli puolet kertoi, ettei ole ohjannut vertaissuhteita tai kontakteja mitenkään. Näyttääkin siltä, että vanhempien on vaikea mieltää omaa kasvatustoimintaansa merkitykselliseksi sosiaalisen kompetenssin edistämisessä. Kun asiaan paneuduttiin tarkemmin, löytyi monia vanhempien käyttämiä keinoja. Ei-ongelmaisten lasten vanhemmissa oli enemmän niitä, jotka järjestivät kavereita ja ohjasivat kaverisuhteita. Ei-ongelmaisten lasten vanhemmat tukivat enemmän lasten kaverisuhteita ja niiden pysyvyyttä sekä leikkiinpääsemistä. Vanhemmat myös opastivat ja neuvoivat lapsiaan leikkikäyttäytymisessä sekä vertaissuhteissa ongelmaisten lasten vanhempia enemmän, mutta sen lisäksi he säätelivät vierailuja ja sosiaalista kanssakäymistä monin tavoin. Lasten keskinäinen sosiaalinen kanssakäyminen vierailuina kodeissa oli hyväksyttyä, mutta kuitenkin vanhempien valvomaa. Vertaissuhdeongelmaisten lasten vanhemmat eivät rajanneet lasten vierailujen kestoa niin tarkkaan eivätkä säädelleet lasten keskinäistä vuorovaikutusta. Lasten paikka oli pääsääntöisesti lastenhuoneessa, ja vierailujen edellytyksenä oli hyvien tapojen mukainen käyttäytyminen. Vanhempien kuvaukset edustavat vahvasti aikuisnäkökulmaa vierailumyönteisyydestä huolimatta. Vanhempien puheista välittyy ajatus, että lapset eivät saa olla häiriöksi aikuisille. Kuitenkin

käyttäytymistapojen korostaminen viestii myös siitä, että lasten tulee oppia sosiaalisen kanssakäymisen sekä käyttäytymisen hyväksyttävät perusnormit ja tavat, mikä puolestaan edistää hyväksytyksi tulemistä ja vertaissuhteita. Lapsen sovelias käyttäytyminen esimerkiksi kaverin kotona takaa sen, että vanhemmat sallivat hänen vierailunsa jatkosakin.

Säännöt ja rajoitukset kuuluivat vanhemmuudessa valvojan rooliin ja valvojana vaikuttamisen alueeseen. Vaikka leikkeihin ja peleihin ei osallistuttukaan enää kovin laajasti, vanhemmat seurasivat lasten puuhia sivusta. Leikkeihin osallistuminen oli suurempaa ei-ongelmaisten lasten vanhempien piirissä. Varsinainen neuvonta ja opastus jäivät vähemmälle vanhempien sosiaalistavissa käytännöissä, mutta ei-ongelmaiset vanhemmat ohjasivat enemmän muun muassa sitä, miten eri tilanteissa kannattaisi toimia. Havainnot antavat viitteitä, että ei-vertaissuhdeongelmaisten lasten vanhemmat ovat auttavaisempia ja neuvovat lapsiaan seikkaperäisemmin kuin ongelmaisten lasten vanhemmat. Ei-vertaissuhdeongelmaisten lasten vanhempien kontrolli ja ohjaus perustuvat enemmän behavioraalille kontrollille, joka on perustelua ja taivuttelua enemmän kuin syyllistävää moittimista tai kieltämistä, ja tapahtuu lämpimällä ja lapsen autonomiaa tukevalla tavalla.

Tutkimuksessani vanhempien arvostuksessa sosiaalisia taitoja kohtaan ei ollut eroa, vaan kaikkien vanhempien mielestä taidot olivat hyvin merkityksellisiä elämässä selviytymisen kannalta. Vanhemmat arvioivat lastensa taitoja valtaosin hyvin seikkaperäisesti. Vertailukohtana vanhemmilla olivat toiset lapset, joko sisarukset, kaverit tai muut oletetut samanikäiset lapset. Eniten vanhemmat opettivat lapsilleen prososiaalisia taitoja sekä ristiriitatilanteiden ratkaisua ja yhteistyötaitoja. Vertaissuhdeongelmaisten lasten vanhemmat opettivat ei-ongelmaisten lasten vanhempia enemmän näitä taitoja. Vanhemmat olivat huomanneet taitojen puutteet ja pyrkivät edistämään taitojen omaksumista erilaisin tavoin. Keskusteleminen ja arkielämän tilanteet olivat tutkimukseni vanhempien tärkeimmät keinot sosiaalisten taitojen oppimiseksi. Vanhemmat erosivat kuitenkin toisistaan keskustelujen sisällön osalta. Vertaissuhdeongelmaisten lasten vanhemmat antoivat mieluusti ohjeita, käskyjä ja määräyksiä, mikä antaa viitteitä siitä, että nämä vanhemmat kasvatustyyliltään sosiaalisten taitojen ohjaamisessa olivat kontrolloivampia ja määräävämpiä. Tämä tuli ilmi selvemmin lasten tunnetaitojen ja konfliktin ratkaisutaitojen opettamisessa.

Tunnetaitojen opettaminen kuten myös tunteiden ja välittämisen osoittaminen oli vanhempien mielestä tärkeää. Lapsesta välittämistä ilmaistiinkin yleisesti ja siihen käytettiin monia keinoja. Lisäksi vanhemmat ilmensivät omia tunteitaan ja tunnekokemuksiaan eri tavoin lapsille. Vaikka tunnetaidot ja vastavuoroinen tunteiden osoittaminen oli vanhempien mielestätärkeä asia, reaktiot lasten tunteisiin ja niihin vastaamiseen olivat vanhempiyryhmissä erilaisia. Ei-ongelmaisten lasten vanhemmat näyttäisivät olevan sensitiivisempiä, vastavuoroisempia ja lapsen näkökulmaa ja tarpeita lähtökohtanaan pitäviä sekä tunnetaitoihin ja tunnetilan käsittelyyn keskittyvämpiä ongelmaisten lasten vanhempiin verrattuna. Ongelmaisten lasten vanhemmissa oli sensitiivisiäkin vanhem-

pia, mutta valtaosin nämä vanhemmat pyrkivät löytämään selkeän syyn lapsen pahalle mielelle ja pyrkivät tunnetilan nopeaan poistamiseen. Konfliktitilanteiden ratkaisemisessa vertaissuhdeongelmaisten lasten vanhemmat toimivat enemmän erotuomari-tapaan, kun ei-ongelmaisten lasten vanhemmat olivat valmentaja-tyyppisiä. Erot antavat viitteitä siitä, että ei-ongelmaisten lasten vanhemmat hyödyntävät laajemmin ohjaavan kasvatuksen periaatteita. Vertaissuhdeongelmaisten lasten vanhempien ryhmässä on kuitenkin heterogeenisuutta.

8 TUTKIMUKSEN KESKEISET JOHTOPÄÄTÖKSET JA JATKOTUTKIMUKSELLE ASETTUVAT HAASTEET

Tutkimuksessani perehdyin vanhempien käsityksiin lapsensa sosiaalisesta kompetenssista sekä vanhempien ja perheen epäsuoriin ja suoriin vaikutustapoihin sen kehittämisessä. Tarkastelin myös vanhempien vaikutusten eroja vertaissuhdeongelmaisten ja ei-ongelmaisten lasten sosiaalisen kompetenssin muotoutumisessa. Lähtökohtanani oli lukuisten ulkomaisten tutkimusten esiintuoma vanhempien kotikasvatus lasten sosiaaliseen kompetenssiin suorasti ja epäsuorasti vaikuttavana tekijänä (esim. Ladd 2005; Parke ym. 2004). Ulkomaaisessa tutkimuskirjallisuudessa on tarkastelu vanhempien kasvatuskäytäntöjen osuutta ja vanhemmuuden laatua lapsen hyvän ja heikon sosiaalisen kompetenssin kehittämisessä. Suomalaisessa tutkimuksessa kotikasvatuksen osuus on jäänyt vähemmälle, vaikka vanhemmuutta koskevan tutkimuksen määrä onkin kasvanut. Vanhempien lapsituntemuksella, käsityksillä omasta vanhemmuudesta sekä käytetyillä kasvatus- ja ohjaustavoilla on merkittävä vaikutus lapsen sosiaaliseen kompetenssiin. Lapsen sosiaalinen kyvykkyys on eräs tärkeä tekijä lapsen kokonaisvaltaisessa hyvinvoinnissa, oppimisessa ja sosiaalisessa sopeutumisessa (Ladd 2005; Parke ym. 2004).

Aluksi selvitin vanhempien käsityksiä lapsen sosiaalisista suhteista ja kaveriverkostoista ja sosiaalisen kanssakäymisen konteksteista. Lasten sosiaalista verkostoa koskevien näkemysten lisäksi syvensin sosiaalisen kompetenssin tarkastelua lasten sosiaalisia taitoja, käyttäytymistä ja sosiaaliseen kanssakäymiseen asennoitumista koskevilla vanhempien arvioinneilla ja kuvauksilla. Vanhemmat toivat esiin näkemyksiään lapsen sosiaaliseen kehitykseen liittyvistä huolenaiheista. Seuraavaksi tarkastelin lasten sosiaalisen kompetenssin muotoutumista vanhempien epäsuorien ja suorien vaikutustapojen näkökulmasta. Epäsuorissa vaikutustavoissa keskityin selvittämään asuin ympäristön ja kodin, perheen sosioekonomisen taustan, perherakenteen, vanhemmuuskompetenssin, vanhemman ja lapsen keskinäisen suhteen ja vuorovaikutuksen sekä kurinpito- ja palkitsemistapojen osuutta lapsen sosiaalisessa kyvykkyudessa. Suoriin vaikutustapoihin kuuluivat vanhempien roolit ja konkreettiset toimintatavat sosiaalisten suhteiden muotoutumisessa ja ylläpitämisessä, vuorovaikutuksen säätely sekä sosiaalisten taitojen ja käyttäytymisen ohjaus. Suoriin vaikutustapoihin sisältyy sosiaalisten taitojen ja käyttäytymisen ohjauksen lisäksi lapsen sosiaalisen ympäristön muokkaajan rooli, välittäjänä toimiminen, tarkkailu ja valvonta sekä konsultin tehtävät. Vanhempien käsityksiä edellä mainituista asioista selvitin teorialähtöisellä teemahaastattelulla sekä perhekyselyllä.

8.1 Lapsen sosiaalinen kompetenssi vanhempien arviomana

Lasten kaveripiiri määräytyy suurelta osin asuin ympäristön, päiväkodin, koulun sekä harrastusten kautta. Vanhempien käsityksissä lapsen kaveri- ja ystäväpiiriin liitetään

myös sukulais- ja tuttavaperheiden lapset sekä sisarukset. (ks. Parke 1992; Ladd & Pettit 2002.) Sisarussuhteet luokitellaan sosiaalista kompetenssia koskevassa tutkimuksessa yleensä omaksi alueekseen näille suhteille luonteenomaisten piirteiden vuoksi (ks. esim. Dunn 2006). Vanhempien mielestä sisarukset ovat lapselle kavereita ja ystäviä sisarusten läheisten suhteiden vuoksi, mutta lapselle sisarukset eivät välttämättä ole ystävän tai kaverin asemassa. Epätietoisuus lapsen näkemyksistä sekä sisarusten mieltäminen kavereiksi ja ystäviksi voivat johtaa siihen, etteivät vanhemmat tue riittävästi lapsen omien suhteiden rakentumista ja lapsen oikeutta luoda oma sosiaalinen verkostonsa itse, ilman sisaruksista huolehtimisen pakkoa.

Luontevasti päivittäin tarjolla olevat sosiaalisen kanssakäymisen kontekstit tarjoavat hyvät mahdollisuudet läheisen ja pysyvän kaveri- ja ystäväpiirin syntymiselle, sillä välimatkat ovat yleensä lyhyitä ja asuinalueella on runsaasti lapsia. Kodit, koulut ja päiväkodit sijaitsevat yleensä lähellä, mikä luo hyvät mahdollisuudet lasten sosiaaliselle kanssakäymiselle ja pitkäkestoisille sosiaalisille suhteille. Asuinympäristön pysyvyys ja turvallisuus muodostavat jatkuvien läheisten suhteiden perustan. Ympäristön turvallisuuden ohella sen tiiviys ja lapsiperheiden määrä vaikuttavat kaverisuhteiden syntymiseen. (ks. Hart ym. 1998a; Ladd 2005, Ladd & Pettit 2002; Ladd ym. 1992.) Tutkimuksessanin monilla lapsilla ystävyys-suhteet olivat syntyneet jo hyvin varhain päiväkodissa tai jopa ennen sitä, mikä korostaa varhaislapsuuden merkitystä pitkäaikaisten sosiaalisten suhteiden syntymisessä ja jatkuvuudessa (esim. Howes 1988). Päiväkotien ja koulujen sekä muiden lasten kanssa toimivien tahojen tulisikin huomioida paremmin lasten sosiaaliset suhteet ja luoda sellaiset olosuhteet, joissa lasten keskinäinen kanssakäyminen mahdollistaa pitkäaikaisten suhteiden syntymisen. Valtaosaltaan kaverisuhteet oli solmittu samanikäisiin ja usein myös samaa sukupuolta oleviin lapsiin. Nämä tutkimustulokset noudattelevat aiempien tutkimusten tuloksia (esim. Fabes ym. 2003b; Hart ym. 1998a, Hartup & Stevens 1997). Vanhempien arvioima ystävä- ja kaveripiiri oli laajempi ulkomaisiin tutkimustuloksiin verrattuna (vrt. Hart ym. 1998a), mikä voi johtua juuri turvallisesta ympäristöstä ja kodin lähellä sijaitsevista lasten palveluista. Fyysiset edellytykset sosiaalisten suhteiden luomiselle ovat olemassa.

Kaikilla lapsilla lapsille ei ympäristön fyysisistä edellytyksistä huolimatta – tai niistä johtuen – ollut ystäviä tai kavereita samassa määrin. Vertaissuhdeongelmaisten lasten kaveri- ja ystäväpiiri osoittautui myös tässä tutkimuksessa suppeammiksi ja ongelmallisemmiksi kuin ei-ongelmaisilla lapsilla (ks. Bukowski ym. 1996a). Osalla ongelmallisista lapsista vakituinen kaveripiiri puuttuu, eikä pysyviä ystävyys-suhteita ole syntynyt. Huomionarvoinen tulos on, että erityiskouluissa opiskelevat lapset, joilla muutenkin on vaikeuksia sosiaalisen kompetenssin eri osa-alueilla, jäävät usein vaille kavereita ja ystäviä. Vanhempien, opettajien ja muiden kasvattajien merkitys vertaissuhteiden tukijoina korostuu erityistä tukea tarvitsevien lasten kohdalla muita enemmän. Keskeistä onkin, miten he mieltävät oman roolinsa lapsen sosiaalisen verkoston luomisprosessissa. Mikäli vastuu jää lapselle itselleen, kohennusta sosiaalisissa suhteissa ei tapahdu, mikä aiheuttaa negatiivisia vaikutuksia lapsen myöhempään sosiaaliseen, kognitiiviseen ja emotionaaliseen kehitykseen. Kouluratkaisuissa ja opetusjärjestelmän kehittämisessä lasten sosiaalis-

ten suhteiden mahdollisuudet tulisi ottaa paremmin huomioon kehittämällä lähikoulu-periaatteen mukaista erityisopetusta sekä kiinnittämällä enemmän huomiota sosiaalisen kompetenssin, erityisesti vertaissuhteiden ja ystävyyssuhteiden muodostumiseen varhaiskasvatukseen, esiopetuksen ja koulun toiminnoissa. Kouluissa ja päiväkodeissa tämä on myös pedagoginen kysymys: millä tavoin lapset oppivat, toimivat ja opiskelevat. Onko oppimisen ja toiminnan keskiössä lasten mahdollisuus oppia toisiltaan ja toistensa kanssa, esimerkiksi yhteistoiminnallisen oppimisen keinoin? Myönteiset sosiaaliset suhteet ja sosiaalinen toiminta ovat lapsen hyvinvoinnin ja mielenterveyden kannalta erittäin tärkeitä. Niinpä tämän alueen huomioiminen tähänastista laajemmin lasten kehitystä, kasvua ja oppimista arvioitaessa on keskeistä. Hyvä työväline kouluikäisten lasten sosiaalisen kompetenssin arviointiin on esimerkiksi MASK –monitahoarviointimenetelmä (ks. Kaukiainen, Junttila, Kinnunen & Vauras 2005).

Vanhempien arvioissa vertaissuhdeongelmaiset ja ei-ongelmaiset lapset erosivat toisistaan sosiaalisissa taidoissa, sosiaaliseen vuorovaikutukseen suuntautumisessa, kanssakäymiseen hakeutumisen strategioissa sekä sosiaalisessa käyttäytymisessä, mikä on tuotu esiin myös ulkomaisissa tutkimuksissa (esim. Bierman & Welsh 1997; Cassidy & Asher 1992; Cillessen & Bellmore 2004; Eisenberg & Fabes 1992; Ladd ym. 1997; Ladd & Kochenderfer-Ladd 1998; Laine & Neitola 2002; Parkhurst & Hopmeyer 1998; Putallaz & Gottman 1981; Putallaz & Wasserman 1989; 1990). Vertaissuhdeongelmaisilla lapsilla on sosiaalisissa taidoissaan runsaasti kehitystarpeita, mikä voi haitata heidän myönteisten sosiaalisten suhteiden muodostumista (Hay ym. 2004; Ladd 2005). Ongelmaisten lasten vanhemmat näkivät lapsensa kuitenkin hyvin aktiivisena sosiaaliseen kanssakäymiseen hakeutujina, vaikka nämä lapset hyödynsivät kaveripiiriin ja leikkiin hakeutumisessaan joko liian passiivisia tai suoraviivaisia toimintatapoja, mikä johtaa helposti torjutuksi tulemiseen ja sitä kautta muihinkin ongelmiin. Lasten ongelmia selitettiin yleisimmin lapsen ominaisuuksilla ja luonteenpiirteillä sekä epäsovivalla käyttäytymisellä. Vanhempiryhmien välillä oli tilastollisesti merkitsevä ero lapsen leikkikäyttäytymisen arvioissa, mikä viittaa siihen, että ainakin osa vanhemmista kykenee havaitsemaan lapsensa ongelmat sosiaalisessa kanssakäymisessä (ks. Fantuzzo ym. 1998). Selvästikin vanhemmat tarvitsevat opastusta siihen – ja hyötyisivät siitä –, miten lasta autetaan selviytymään oman luonteensa ja temperamenttinsa aiheuttamista hankaluuksista, jotka haittaavat lapsen sosiaalista vuorovaikutusta. Vanhempien käsitykset olisivat hyödyksi myös muille lasten kanssa työskenteleville.

Lasten valmiuksien ja taitojen edistämiseksi sekä sosiaalisen käyttäytymisen ongelmien korjaamiseksi suunnitelmallinen ja pitkäjänteinen yhteistyö päiväkodin, koulun ja kodin välillä on tarpeen. Tuen tulee kuitenkin perustua lapsen vahvuuksiin, sillä opettajien ja vanhempien negatiiviset käsitykset ja liian suuret odotukset saattavat pikemminkin edistää sopeutumattomuutta (Donohue, Weinstein, Cowan & Cowan 2000). Varhaiskasvatukseen ja opetustoimeen tarvitaan lisää sosiaalista kompetenssia kehittäviä interventioita, joita toteutetaan yhdessä vanhempien kanssa. Interventioissa ja opetusohjelmissa kohteena ei ole pelkästään ongelmainen lapsi vaan myös muut lapset sekä ryhmien ja luokkien ryhmädynamiikka. Vertaissuhdeongelmat syntyvät usein myös ympäristön suhtautumisen seu-

rauksena. Näissä yhteyksissä vanhemmat itsekin voivat saada apua esimerkiksi haastavaan käyttäytymiseen puuttumisessa tai muihin sellaisiin tilanteisiin, joissa he kokevat itsensä osaamattomiksi ja voimattomiksi. Vanhemmat selittivät ongelmallista käyttäytymistä ja hankaluuksia sosiaalisessa vuorovaikutuksessa lapsen liittyvillä syillä: lapsen luonteella ja temperamentilla. Hankalaan käyttäytymiseen saatetaan reagoida syyllistämällä ja kontrolloimalla lasta vielä voimakkaammin, mikä voi johtaa lapsen entistä suurempaan ahdistuksen ja kyvyttömyyden tunteisiin (ks. Barber & Harmon 2002; Grusec & Davidov 2006).

Jos ajatellaan vertaissuhdeongelmaisten lasten ja heidän ryhmätoveriensa tutkimuksista saatuja tuloksia (ks. Laine ym. 2010) ja verrataan niitä vanhempien näkemyksiin, on havaittavissa suuri ero lasten ja heidän vanhempiansa käsitysten välillä. Tulokset antavat viitteitä siitä, että vertaissuhdeongelmaisten lasten vanhemmat tuntevat lapsensa kaveri- ja ystäväpiirin ei-ongelmaisten lasten vanhempia huonommin. Osalle vanhemmista lapsen kaverit eivät ole kovin tuttuja, eivätkä vanhemmat ole kovin hyvin selvillä sosiaalisen verkoston laadusta. Sen sijaan lapsen sosiaalisten taitojen ja leikkikäyttäytymisen arviot luovat vaikutelmaa siitä, että vanhemmat havaitsevat lastensa sosiaalisten taitojen ongelmakohdat. Ongelmaisten lasten vanhemmat olivat siinä heterogeeninen ryhmä, että osa heistä oli huolissaan lapsensa pärjäämisestä sosiaalisessa kanssakäymisessä. He kokivat lapsen ominaisuudet ja käyttäytymisen piirteet sosiaalista vuorovaikutusta haittaavina tekijöinä. Vertaissuhdeongelmaisilta vanhemmilta voi puuttua tietoa siitä, miten lapset tutustuvat ja millaisia keinoja ryhmään liittymisessä kannattaa soveltaa. Tiiviimpi kasvatusyhteistyö lapsen eri kasvu- ja oppimisympäristöjen välillä jo lapsen syntymästä lähtien edistäisi kaikkien lasten kanssa toimivien lapsituntemusta ja tietämystä lapsen kehityksestä, tämän tutkimuksen tiimoilta erityisesti sosiaalista kyvykkyyttä. Koulut, päiväkodit ja neuvolat voisivat enemmän luoda mahdollisuuksia vanhempien keskinäiseen vuorovaikutukseen, mikä rakentaisi paitsi lasten jo syntynyttä verkostoa myös vanhempien keskinäistä verkostoa, joka voisi tukea lasten sosiaalista kanssakäymistä paremmin. Kun vanhemmat tuntevat toisensa, on helpompi luoda kanssakäymiselle yhtenäisiä pelisääntöjä. Perhelähtöistä yhteistyökulttuuria tarvitaan muuallakin kuin erityistä tukea tarvitsevien lasten parissa (Määttä & Rantala 2010). Ekokulttuurinen teoria tarjoaa hyvän teoreettisen tarkastelukulman myös sosiaalisen kompetenssin tukemiseen.

8.2 Vanhempien epäsuora vaikutus ja lapsen sosiaalinen kompetenssi

Perheiden kesken ei ollut suuria eroja sosioekonomisessa tasossa. Tilastollisesti merkisevä yhteys lapsen vertaissuhdeongelmilla ja isien työttömyydellä sekä aiemmalla toimeentulotuen saannilla. Vertaissuhdeongelmaisilla lapsilla oli lisäksi enemmän erityisen tuen tarvetta ja sen vuoksi tarvetta ammattilaisten ja asiantuntijoiden apuun. Tukipalveluiden käyttö ei kuitenkaan merkittävästi poikennut muiden perheiden käytöstä. Luultavasti palveluiden tarve on suurempi kuin mitä perheillä oli käytettävissään. Tämä voi johtua siitä, että nykyään kasvatus- ja perheneuvolat, psykologipalvelut ja myös sosiaalityö ovat hyvin kuormittuneita, eikä aikoja ole tarjolla riittävän tiheästi. Heikommassa taloudel-

lisessa asemassa oleville perheille maksullisten palveluiden käyttö ei ole mahdollista. Kuitenkin lapselle kuntouttava toiminta voisi tuoda apua myös sosiaalisen kompetenssin ongelmiin, varsinkin jos tätä tehtäisiin ryhmissä. Erityistä tukea tarvitsevilla lapsilla on usein sekä heikot kognitiiviset taidot että heikko sosiaalinen komptenssi, jolloin vanhemmuudelle asettuu suurempia vastuita ja haasteita. Vanhemmilla voi juuri näistä syistä olla riittämättömyyden ja avuttomuuden tunteita. Näistä syistä ohjaavana kasvattajana toimiminen vaikeutuu, mikä lapsen kannalta on haitallista. Erityistä tukea tarvitsevien lasten vanhemmuutta tulee tukea asianmukaista tietoa antamalla sekä ohjaamalla vanhempia ohjaamaan lapsiaan tarkoituksenmukaisilla tavoilla.

Vertaissuhdeongelmaiset lapset kuuluivat usein uusperheisiin ja yksinhuoltajaperheisiin. Yksinhuoltajuudella, avioerolla sekä uusperheellä on aiemmissa tutkimuksissa havaittu negatiivisia vaikutuksia vanhempien lastenkasvatustyökyvyille (ks. Hetherington & Stanley-Hagen 1999a; Hetherington & Stanley-Hagen 1999b). Kielteinen vaikutus johtuu useimmiten vanhempien keskinäisten suhteiden tulehtuneisuudesta. Yksinhuoltajalle lastenkasvatus voi olla vaativampi tehtävä, mikäli toinen vanhempi ei lainkaan osallistu kasvatustyöhön. Ohjaavan vanhemmuuden sijasta kuormittunut vanhempi voi turvautuakin sallivampaan tai kontrolloivampaan vanhemmuustyyliin, mikä lapsen sosiaalisen kyvykkyyden edistämisen kannalta on huono asia. Vanhempien haastatteluissa tulivat esille kasvatuskokemuksista, vanhemmuudesta ja tuen saannista keskusteltaessa maininnat työn ja perheen yhteensovittamisen pulmista, yksin kasvattajana toimimisesta, kriiseistä, sairauksista, talousongelmista sekä lapsen erityisen tuen tarpeista viittaavat stressin mahdollisuuteen. Perheen kriisit ja stressi voivat vaikuttaa lasten sosiaaliseen kompetenssiin vanhempien alentuneen kasvatustyökyvyyden kautta (Crnic & Low 2002; Cowen ym. 1984; Felner ym. 1975; Garnezy ym. 1984), heikentämällä vanhemmuuden laatua (Crnic & Low 2002) sekä ehkäisemällä tarkoituksenmukaisten kasvatuskäytäntöjen käyttöä (Deater-Deckard & Scarr 1996). Tulokset tukevat ekokulttuurisen teorian mukaisia näkemyksiä, että kodin ulkopuolisilla tekijöillä, kuten työoloilla ja yhteiskunnan tukijärjestelmillä, on merkitystä perheen hyvinvoinnille ja sitä kautta lapsen sosiaalisen kompetenssin kehittymiselle. Ulkoiset, perhettä uhkaavat tekijät vievät vanhempien voimavaroja pois lasten kasvatuksesta ja ohjaamisesta ja kuormittavat vanhemmuutta (Ladd & Pettit 2002; Pettit ym. 1996). Lapsiperheiden vanhemmille tarvittaisiin enemmän mahdollisuuksia joustaviin työaikoihin sekä omaan työhön vaikuttamisen mahdollisuuksia.

Yhteiskunnan tasolla tarvitaan perhemyönteisempää arvomaailmaa, joka ilmenisi esimerkiksi perheiden ja lasten parempina palveluina, sillä perhe on suomalaisten vanhempien arvomaailmassa keskeisellä sijalla (Liikanen 2004; Reuna 1998). Vanhemmat korostavat perheen ja lasten merkitystä ja toivovat ajan riittävän sekä perheelle että työlle (ks. Reuna 1998). Vanhempien käsitykset omasta ja lapsen välisestä suhteesta ja vuorovaikutuksesta viestittävät onnellisuutta, iloa, lämpöä ja vastavuoroisuutta. Tällä myönteisellä suhteella on varmasti vaikutusta myös lapsen muihin suhteisiin mallioppimisen kautta (Clark & Ladd 2000). Valtaosalle vanhemmista äitinä ja isänä oleminen sekä lapsi ja hänen kasvattamisensa tuottivat työläydestään huolimatta tyytyväisyyttä, iloa ja ylpeyttä.

Työläyttä taas aiheutti lapsi vaatimuksineen ja vaativine luonteenpiirteineen. Kuormittavina tekijöinä vanhemmuudessa ovat myös työn ja perheen suhde sekä kasvatuskysymykset (ks. Paajanen 2006). Haastetta vanhemmuuteen tuo epävarmuus tulevaisuudesta: vanhempana ei voi tarkalleen tietää, millaiseen tulevaisuuteen lapsensa kasvattaa ja millaisia vaaroja ja suojeluntarpeita lapsen kasvaessa on vastassa. Vaikka vertaissuhdeongelmaisten lasten vanhemmat kokivat enemmän kuormittavuutta vanhemmuudessaan, he arvioivat silti kasvatustehtävän helpommaksi kuin ei-ongelmaisten lasten vanhemmat.

Kasvatuksen voimavarana mainittiin usein juuri lapsi ja kasvatustehtävän mielekkyys. Tutkimustulokset noudattelevat Kivijärven, Röngän ja Hyväluoman (2009, 47–68) Perhe-elämän paletti -tutkimuksessa saatuja tuloksia. Paletti-tutkimuksessa vanhemmat pitivät itseään auktoritatiivisina kasvattajina, kuten tutkimuksessani ei-vertaissuhdeongelmaisten lasten vanhemmatkin olivat ja vertaissuhdeongelmaisten lasten vanhemmat valtaosin halusivat olla, mutta eivät aina siinä onnistuneet. Samalla tavoin perheen arkielämässä tuli tilanteita, jotka estivät hyvien kasvatusten menetelmien ja kasvatuseräiteiden toteutumisen. Vanhemmat kokivat kiireen ja väsymyksen sekä alavireisen mielialan erityisesti lapsen tunteiden ja tunnetilojen sekä konfliktitilanteiden selvittämisessä haittaavan kasvatuksellisten toimenpiteiden johdonmukaisuutta, lapsen kuuntelemista, keskustelemista ja yleistä huomiointia. Sitä vastoin lapsen kehityksen seuraaminen ja yhdessä vietetty aika rikastuttivat vanhempana olemista.

Äitiyden ambivalenttiset piirteet on havaittu aiemmissakin tutkimuksissa sitä luonnehtiviksi piirteiksi (esim. Korhonen 1994; Sevón 2009). Äitiys on voimakkaasti tunneperäinen kokemus arkielämän velvoitteiden ja vastuiden raameissa. Omien äitinä ja isänä olemisen tapojen löytäminen ja ihannevanhemmuuden suhde omaan todelliseen vanhemmuuteen ilmenivät tutkimukseni vanhempien puheissa. Nykypäivän yhteiskunnalliset keskustelut ja vanhemmuuden muutostarpeet ja -paineet mitä ilmeisimmin vaikuttivat oman vanhemmuuden määrittämiseen. Monet tahot ahdistelevat vanhempia vaatimuksineen tietynlaisesta vanhemmuudesta (ks. Jallinoja 2006). Erityisesti hyvä äitiys -käsite ja sen erilaiset määrittelytavat vaikuttavat naisten äitiyskäsitteisiin, mutta myös isyydessä isyysskuvan muutokset luovat paineita isänä olemiselle. Äitien ja isien käsitykset vastuunjakautumisesta olivat yhteneväiset. Edelleen perheissä on kuitenkin aika perinteinen työnjako. Äitien tehtävinä ovat perinteiset arkielämän tehtävät: ruuan valmistus, siivous ja näiden taitojen opettaminen myös lapsille. Perhe-elämä rakentuu vieläkin miehen työssäkäynnin varaan: äidit jäävät useimmin kotiin. Näissä valinnoissa merkitsee paljon kummankin sukupuolen palkkataso, työpaikkojen suhtautuminen sekä yhteiskunnan säädökset palveluista ja perhevapaista.

Kasvatuksen peruslinjoista vanhemmat vastasivat yhdessä. Suurimmat näkemuserot lasten kasvatuksessa vanhemmilla liittyivät kontrolliin ja rajojen asettamiseen (ks. myös Reuna 1998; Seppälä 2000). Kurinpidossa ankaratkin rankaisumenetelmät olivat verraten yleisiä. Vertaissuhdeongelmaisten lasten vanhemmat käyttivät kurinpidollisia keinoja enemmän kuin ei-ongelmaisten lasten vanhemmat. Toisaalta lapsia myös kannustettiin ja kiitettiin sanallisesti, vaikka lapsi ei aina kyennyt ottamaan kiitosta vastaan. Ankaran kurinpidon vaarana

on, että valtaan ja pakkoon perustuva kurinpito ohjaa lasta pyrkimään sosiaalisessa vuorovaikutuksessa enemmän omien tarpeiden tyydyttämiseen, kun neuvottelevampi ja asialähtöisempi rajojen asettaminen opettaa rakentavampia ihmissuhdetaitoja (Hart ym. 1992; 1990). Kannustavien ja ohjaavien sekä keskustelua huonoon käytökseen puuttumisessa käyttävien vanhempien lapset selviytyvät ja pärjäävät paremmin elämässään (Amato & Fowler 2002).

Suomalaiselle vanhemmalle näyttää edelleenkin olevan vaikeaa löytää ohjaavaa vanhemmuutta ja ohjaavan vanhemman kasvatuskäytänteitä (Poikolainen 2002). Tämän tutkimuksen perusteella ammattilaisten huoli vanhempien rajoja asettamattomasta kasvatuksesta on turha, sillä ohjaaminen ja kontrolli olivat vanhempien käsityksissä huomattavan tärkeitä. Huolimatta halukkuudesta olla emotionaalisesti herkkiä ja kuuntelevia kasvatuksessa vanhempien vanhemmuus- ja kasvatuskuvauksissa painottuivat yhä rajojen asettaminen ja kontrolli hoivaa ja välittämistä enemmän, erityisesti isillä. Erityisesti vertaissuhdeongelmaisten lasten vanhempien vanhemmuutta koskevia käsityksiä voi luonnehtia ohjaus ja kontrolli -suuntautuneiksi. Onko rajojen asettaminen liiankin keskeisessä asemassa kotikasvatuksessa? Vanhemmat pohtivatkin hoivan ja kontrollin suhdetta runsaasti, ehkäpä juuri sen ajankohtaisuuden vuoksi. Vanhemman voimakas kontrolli ja rajojen asettaminen kytkeytyy usein lasten kyvyttömyyteen säädellä tunteitaan ja käyttäytymistään ja toimia prososiaalisesti. Myönteinen sosiaalinen käyttäytymisen ja prososiaaliset taidot sekä itsesäätelytaidot taas liittyvät positiivisiin sosiaalisiin suhteisiin ja taitavaan sosiaaliseen toimintaan. Tämä tutkimus vahvistaakin näkemyksiä siitä, että ohjaava, lämmin ja vastavuoroinen vanhemmuus on yhteydessä lasten sosiaaliseen kompetenssiin (ks esim. Keinänen ym. 2011; Isley ym. 1999). Hoiva, lämpö ja vastavuoraisuus ei ole pelkästään äitien asia, sillä isätkin korostivat välittämisen ja läsnäolon merkitystä. Sosiaalisten valmiuksien ohjaajan sekä rajojen asettajan roolit vanhemmuudessa korostuivat tässä tutkimuksessa eniten. Syynä oli ehkä se, että lapset ja heidän vanhempansa elivät uutta vaihetta elämässä, kun lapsi oli aloittanut koulun. Vertaissuhdeongelmaisten lasten vanhemmilla rajojen asettamista tärkeämpää oli sosiaalisten taitojen opettaminen. Lapsesta tuli vanhempien käsityksissä yhtäkkiä iso koululainen, jonka maailma, toimintaympäristö, laajeni aiempaa suuremmaksi ja joka hänen tuli oppia hallitsemaan, mikä pitäisi huomioida paremmin yhteiskunnan palvelujärjestelmissä ja niiden resursseissa.

Lasten sosiaalisen kompetenssin osa-alueisiin on merkitsevästi yhteydessä nimenomaan puolisolta, ystäviltä, naapureilta ja päivähoidolta saatu tuki (ks. Swick & Hassell 1990). Suurin osa vanhemmista koki saavansa tukea itselleen kasvattajana ja vanhempana. Ei-ongelmaisten lasten vanhempien käytössä kasvatuksen ja vanhemmuuden tukena on laaja epävirallinen ja virallinen tukiverkosto. Vertaissuhdeongelmaisten lasten vanhemmissa oli niitä, jotka kokivat tuen saannin heikoksi. Merkityksellistä on, miten ja millaista tukea läheisiltä ihmisiltä on saatavissa. Lasten sosiaalisen kehityksen tukeminen uusperheessä ja yksinhuoltajaperheessä asettaa vanhemmuudelle selkeästi enemmän vaatimuksia, sillä biologisten vanhempien ja uusvanhempien kasvatustavat saattavat olla erilaisia. Myös isä- tai äitipuolen suhde lapsiin vaatii runsaasti työstämistä ja huomiota kuten myös uussisarusten keskinäisten suhteiden luominen. Yksinhuoltajaperheissä toisen vanhemman kasvatuskäy-

tännöt voivat poiketa lasten kanssa elävän vanhemman käytännöistä, mikä tässäkin tutkimuksessa kuormitti yksinhuoltajavanhemman kasvatustehtävää. Vertaissuhdeongelmaisten lasten vanhempien tuensaantimahdollisuudet olivat vähäisemmät kuin ei-ongelmaisilla lapsilla, mikä voi heikentää heidän vanhemmuutensa laatua ja kotikasvatusta. (ks. Donovan & Leavitt 1985; Grusec & Ungerer 2003; Maccoby 2006; Swick & Hassell 1990.)

Monille vertaissuhdeongelmaisten lasten vanhemmista hoito-, kasvatus- ja opetusalan ammattilaiset ovat keskeinen voimavara. Eri ammattilaisten tuki ei kuitenkaan ole aina vanhempia tyydyttävää tai sitä ei ole saatavilla. Lasten sosiaalisen kompetenssin kannalta vanhemmuuden tukitahot ovat merkityksellisiä, sillä niiden avulla vanhemmat jaksavat hoitaa kasvatustehtävänsä riittävän hyvin. Vain muutamat vanhemmat toivat käsityksissään esille päiväkodista ja koulusta saatua tietoa lapsen sosiaalisista suhteista. Voi olla, että kun en siitä erikseen kysynyt enkä ohjannut keskustelua enempää päiväkodista ja koulusta saadun tiedon suuntaan, niin vanhemmat eivät ajatelleet sitä tietoa tässä yhteydessä tarvittavan. Tulosten perusteella herää kysymys, millaista kodin ja ammattilaisten yhteistyö on. Toteutuuko siinä perhelähtäisen ja monitahoisen yhteistyön periaatteet ja käytännöt, kasvatuskumppanuus, riittävän hyvin (ks. Määttä & Rantala 2010)? Kuitenkin opetussuunnitelmissa lasten sosiaalinen kasvatus ja oppiminen ovat keskiössä ja myös yhteistyö kotien kanssa on nostettu suunnitelmissa esille. Vanhempien oikeudet tiedon saantiin määrittellään säädöksissä, ja kasvatusyhteistyön käsite on varsinkin varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja perusopetuksen sisällöissä keskeisessä asemassa. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010; Perusopetuslaki ja -asetus 1998; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005). Onko niin, että lasten vertaissuhteet ja sosiaalinen kompetenssi taka-alalle vanhempien ja opettajien välisessä yhteistyössä ja kasvatuskeskusteluissa? Vanhemmuus on yksilöllistä ja erilaista. Perheille ja vanhemmille suunnatuissa tukipalveluissa nämä piirteet sekä tilanteiden mukaan vaihteleva palveluiden ja tuen tarve tulisi ottaa paremmin huomioon. Jos lapsella on erityisen tuen tarvetta, tämä lisää vanhemmuuden ja kotikasvatuksen haasteteellisuutta.

8.3 Vanhempien suorat vaikutustavat lapsen sosiaalisen kompetenssin muotoutumisessa

Vanhemmat vaikuttivat lasten vertaissuhteisiin lasten sosiaalista ympäristöä muokkaamalla, toimimalla välittäjänä lapsen ja kavereitten välillä, valvomalla ja tarkkailemalla lasten sosiaalista kanssakäymistä sekä neuvomalla ja opastamalla lapsia vertaissuhteissa. Lähes kaikki vanhemmat uskoivat harrastusten edistävän lasten sosiaalista kompetenssia. Ei-ongelmaisten lasten vanhemmat ohjasivat lapsiaan aktiivisesti erilaisten harrastusten pariin. Harrastusten perusteina olivat lapsen sosiaaliseen kehitykseen liittyvät syyt, kuten kavereiden saaminen ja sosiaalisten taitojen kehittyminen. Harrastuksilla onkin hyviä vaikutuksia sosiaaliseen kompetenssiin (Ladd & Pettit 2002; Parke ym. 2004). Osallistumisen kodin ulkopuolisiin harrastustoimintoihin on todettu olevan yhteydessä parempaan sosiaaliseen kyvykkyyteen (Parke ym. 2004). On kuitenkin huomioitava lapsen oma halu ja into harras-

tusta kohtaan. Muuten siitä tulee sosiaalisuutta haittaava tekijä, jos lapsi kokee kavereidensa olevan muualla. Vertaissuhdeongelmaisten lasten vanhempien näkemyksissä tärkeää oli se, että joukkuelajeja harrastamalla lapset oppivat paremmin sietämään epäonnistumista. Ongelmaisilla lapsilla on kuitenkin usein vaikeuksia sosio-kognitiivisissa valmiuksissa, mikä saattaa johtaa heidät väärin itseä koskeviin attribuutioihin, jolloin tulkinnat häviöön johdaneista syistä kohdistuvat heihin itseensä. Lasten sosiaaliset taidot kehittyvät paremmin yhteistoiminnallisien menetelmien ja yhteistyötä vaativissa tehtävissä (Garaigondopil ym. 1996; Smith ym. 1993). Kilpailutilanteet lisäävät aggressiivisuutta (Bay-Hinitz ym. 1994).

Lasten paikka on lastenhuone. Näin voi todeta, kun tarkastellaan vanhempia vertaissuhdeiden välittäjinä. Pikkuvieraat olivat tervetulleita leikkimään lasten koteihin, mutta vierailuja raamitettiin rajaamalla lasten tilaksi oma huone, joka vierailun päättyessä tuli laittaa kuntoon. Sisäeikkien tuli olla rauhallisia sisäleikkejä. Yleisesti vanhemmat toivoivat lasten olevan mahdollisimman paljon ulkona. Leikkejä säänneltiin myös aikatauluilla ja kavereiden määrällä. Vierailut olivat ei-ongelmaisten lasten vanhempien mielestä luvalla tapahtuvia. He seurasivat tarkemmin sitä, keiden kanssa lapsi leikki ja missä vietti aikaansa. Vanhempien oli vaikea tiedostaa omaa ohjaamistaan lasten vertaissuhteissa, vaikka he monin eri tavoin pyrkivät niihin vaikuttamaan. Ei-ongelmaisten lasten vanhemmat huolehtivat tarkemmin lasten kaverisuhteista ja siitä, että lapsi pääsi kavereitten pariin. Vertaissuhdeongelmia omaavien lasten vanhemmista suuri osa toimi hyvin pintapuolisesti opastajina ja tukijoina. Heidän pääasiallinen kehotuksensa lapselle oli etsiä joku kaveri. Taitava vanhempi pysyy lähellä, mutta kuitenkin riittävän kaukana, tarjoten apuaan lapsen tarpeiden mukaisesti. Vanhempi toimii vygotskylaisittain lapsen lähikehityksen vyöhykkeellä. Liika tunkeilevyys ja lapsen puolesta tekeminen estää lasten välisiä suotuisia suhteita. (Grusec & Davidov 2006; Ladd & Pettit 2002.) Välinpitämättömyys ja heikkojen strategioiden opettaminen taas ehkäisee suhteiden syntymisen. Jollei vanhempi ymmärrä ja tiedä lapsen vaikeuksia, hän ei pysty oikeilla tavoilla ja oikeaan aikaan antamaan tukea. (esim. Ladd 2005.)

Valvojan ja tarkkailijan roolissa vanhemmat olivat suurimmaksi osaksi ohjaavasti puuttuvia, kuten tämänikäisten lasten vanhempien kuuluukin. Kuitenkin ohjauksen tulisi olla lapsen tarpeiden mukaista. Lisäksi lasten valvonta on tärkeää (mm. Ladd 2005; Parke ym. 2004). Ei-ongelmaisten lasten vanhemmat olivat lasten käytettävissä tarpeen tullen niin myönteisissä tilanteissa (näytelmien yleisö) kuin kielteisemmissäkin (kiistat). Etäämpää seuraten he pystyivät tarkkailemaan lasten leikkejä ja ohjaamaan niitä tarvittaessa yhdessä oloa edistävään ja vuorovaikutusta ylläpitävään suuntaan. Konsultteina vanhemmat neuvovat ja opastavat lapsiaan kavereiden saamisessa sekä selviytymään erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa. Neuvontaa ja ohjausta suoraan vertaissuhteisiin liittyen ilmeni aika vähän. Ongelmaisten lasten vanhemmat eivät paneutuneet niinkään paljon kuin ei-ongelmaisten lasten vanhemmat lasten vertaissuhteissa opastamiseen. Vanhempien mielestä heidän neuvojaan ei tarvittu, eivätkä he osanneet ohjata lasten vertaissuhteita. Vanhempien olisi hyvä oppia tiedostamaan se, että lapset ottavat mallia sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja kanssakäymiseen juuri heiltä. Tässä vanhemmat hyötyisivät tiiviistä yhteistyöstä muiden vanhempien ja ammattilaisten kanssa.

Tutkimuksessani vanhempien arvostuksessa sosiaalisia taitoja kohtaan ei ollut eroa, vaan kaikkien vanhempien mielestä taidot olivat hyvin merkityksellisiä elämässä selviytymisen kannalta. Suomalaiset vanhemmat pitivät tärkeinä lasten sosiaalisia valmiuksia ja ulkoista käyttäytymistä (ks. Reuna 1998). Kuten vuoden 1998 Perhebarometrissa myös tässä tutkimuksessa vanhemmat korostivat hyvien käytöstapojen ja toisten huomioonottamista. Vanhemmat myös arvioivat lastensa taitoja valtaosin hyvin seikkaperäisesti. Vertailukohtana vanhemmilla olivat toiset lapset, joko sisarukset, kaverit tai samanikäiset lapset. Heidän käsityksissään näiden valmiuksien edistäminen oli myös vanhemmuuden haasteellisin tehtävä. Vanhempien tavoissa ohjata lasten sosiaalisia taitoja oli hienoisia eroja. Vaikka vertaissuhdeongelmaisten lasten vanhemmat paneutuivat enemmän sosiaalisten taitojen ohjaamiseen, heidän tapansa toimia lastensa sosiaalisen kompetenssin edistämiseksi on ei-ongelmaisten lasten vanhempiin verrattuna vähemmän ohjaavaa, ja he turvautuvat siinä enemmän psykologiseen kontrolliin ja autoritaariseen ohjaamiseen (ks. Grusec & Davidov 2006; O'Neil & Parke 2000). Tällainen ohjaaminen ei tue lapsen autonomiaa ja taitojen kehittymistä. Tunnetaitojen ohjaamisessa lasten tunteet usein sivuutettiin tai niihin reagoitiin omalla kiihtymyksellä, mikä opettaa lapsia tukahduttamaan omat tunteensa ja välttämään niiden ilmaisu (ks. esim. Eisenberg ym. 1996). Vaikka keskusteleminen oli pääasiallinen ohjaamisen keino, sen sisällöissä oli eroavaisuuksia. Tärkeä asia mitä suurimmassa määrin on se, että ongelmaisten lasten vanhemmat havaitsevat lapsensa pulmat ja kykenevät arvioimaan niitä objektiivisesti. Nämä vanhemmat hyötyisivät edellä mainitsemistani interventiomenetelmistä ja yhteistyöstä.

Hoivaavat ja lämpimästi lapsiinsa suhtautuvat vanhemmat antavat omalla mallillaan lapsille valmiuksia stressaavien tilanteiden hallintaan ja valmentavat lapsiaan omaksumaan erilaisia selviytymistapoja ja selviytymisstrategioita. Lapsilla on mahdollisuus käsitellä tunteitaan tukea antavassa ympäristössä. (ks. Gottman ym. 1997; Fabes, Leonard, Kupanoff & Martin 2001.) Vanhemmat ilmensivät omia tunteitaan ja tunnekokemuksiaan eri tavoin lapsille. Ei-ongelmaiset vanhemmat halusivat kertoa omasta tunnetilastaan, jotta lapsi ymmärtäisi sen syitä. Ongelmaisten lasten vanhemmat kertoivat tunteistaan lähinnä, jos kokivat väsymystä tai stressiä tai jos he halusivat ojentaa lasta. Vanhempien positiivinen tunteiden ilmaisu on yhteydessä lapsen myönteiseen tunteiden ilmaisuun (Isley ym. 1999). Vertaissuhdeongelmaisten lasten vanhempien ohjausta sävyttää negatiivinen suhtautuminen, kontrolli ja lapsen ja vanhemman välisen vuorovaikutuksen vaikeudet. Myös lapsen luonteenpiirteet hankaloittavat kasvatuksellisia tukitoimia. Lapsen lähelle on vaikea päästä. Vanhempien tukeen ja ohjaukseen vaikuttivat suurella määrällä vertaissuhdeongelmaisilla lapsilla myös vanhemman omat voimavarat ja tunnetila. Vanhemmat turvautuvatkin enemmän psykologiseen kuin behavioraaliseen kontrolliin (ks. Grusec & Davidov 2006). Olennaisen tärkeätä olisikin vanhempien kyky muuttaa omaa käyttäytymistään enemmän lasta kuuntelevaksi, myötäeläväksi ja rauhoittavaksi (esim. Denham ym. 1997; Fabes ym. 2003a). Vanhemmuuteen kuuluva taito on kyky jättää omat tarpeet ja tunnetilat taustalle ja keskittyä kuuntelemaan ja kuulemaan lapsen viesti. Ei-ongelmaisten lasten vanhemmat kykenivät jättämään omat harminsä ja ärtymyksensä taka-alalle, ja he myös kuvasivat lapsilleen omia tuntemuksiaan ja tunteitaan enemmän kuin ongelmaisten lasten vanhemmat.

Kodin tunneilmastolla on merkittävä vaikutus lasten tunnetaitojen kehitykseen sekä myös lapsen ja vanhemman väliseen suhteeseen (esim. Fabes ym. 2008). Kielteisessä ja arvaamattomassa ilmapiirissä lapsi ei voi ennakoida vanhempien reaktioita, eikä voi luottaa siihen, että hänen tunteensa kohdataan aidosti ja myötäeläen. Lapsi oppii tukahduttamaan omia tunteitaan ja muuttuu torjuvaksi ja sulkeutuneeksi, jolloin vanhemman on vaikeampaa päästä perille lapsen tilanteesta ja kokemuksista. Erilaiset konflikti-tilanteet auttavat lasta kehittymään ongelmanratkaisutaidoissaan. Eniten tukea lapsi saa näille taidoilleen valmentaja-tyypiseltä vanhemmalta, joka neutraalilla tavalla lapsen kanssa yhdessä auttaa etsimään ratkaisuja ongelmatilanteisiin ja avartaa lapsen näkökulmaa huomioimaan myös muiden kannalta tilanteita. Lapsen empatiataidot kehittyvät parhaiten ohjaavassa kasvatuksessa sensitiivisten sekä hyväksyvästi ja lämpimästi lapseen suhtautuvien vanhempien avulla. Sosiaalisten valmiuksien ohjaaminen edellyttää vanhemmalta dialogisuutta ja ohjaavaa kasvatustyyliä. Ohjaava kasvatustyyli on useissa tutkimuksissa todettu parhaimmaksi tavaksi edistää lapsen sosiaalisia valmiuksia (mm. Gartstein & Fagot 2003). Primaarisosialisaatioon liittyy voimakas emotionaalinen lataus. Lapsi kiinnittyy vanhempiinsa tunteenomaisesti. Niinpä emotionaalisen ilmapiirin laatu on olennainen dialogisuuden ja kasvun ehto. Lapsen itsenäistymistä voidaan tukea vain luottamuksellisessa, turvallisessa ja kannustavassa kasvatussuhteessa. Hyväksyvä ja rakastava ilmapiiri eroaa autoritaarisesta ilmapiiristä: rohkaisevassa ja myötätuntoisessa ilmapiirissä kasvava lapsi ei ole kollektiivisten pakkojen orja. Autoritaarisessa suhteessa lapsi ei voi olla varma siitä, että hänet hyväksytään ja siten hän joutuu ennakoimaan kulloisenkin kasvattajan mielialoja ja toimimaan siten, kuin ajattelee kasvattajien odottavan. (Värri 2002, 120.)

Vertaissuhdeongelmaisten lasten vanhempien kasvatuskäytäntöjen takana näyttää olevan uskomus siitä, että lapsi sosiaalistuu itsenäisesti, ikään kuin itsestään (Mounts 2000). Vaikka vanhemmat arvostivat sosiaalisia taitoja elämän tärkeimpinä tai lähes tärkeimpinä valmiuksina, heidän kasvatuksessaan arvostus ei näkynyt niin selkeänä. Lasten odotettiin esimerkiksi selvittävän kaveripiirissä esiin tulleet ongelmat itsenäisesti. Vanhemmat eivät ymmärtäneet näiden tilanteiden merkitystä oppimistilanteina, joissa heillä olisi ollut hyvä mahdollisuus miettiä yhdessä lasten kanssa erilaisia ongelmanratkaisukeinoja ja toimintamalleja. Pikemminkin ne koettiin vanhemman omaa rauhaa häiritsevinä rasitteina tai niiden ajateltiin ratkeavan lasten itsensä toimesta. Vanhemmat jakoivat oikeutta erotuomareiden tapaan, jolloin ratkaisut teki vanhempi eikä lapsi. Vertaissuhdeongelmaisten lasten vanhemmilla kontrolli on enemmän psykologista kuin käyttäytymisen kontrollia, joka tukee lapsen autonomiaa ja omia ratkaisutapoja (Grusec & Davidov 2006). Lämmin, neutraali ja rohkaiseva vanhempien kasvatustyyli tukee lasten sosiaalista kompetenssia ja edistää ryhmässä hyväksytyksi tulemistä (Parke ym. 2004; Mize & Pettit 1997; Russell & Finnie 1990). Voivatko vanhemmat muuttua kasvatusesenteissaan ja kasvatuskäytännöissään? Kyse on paljolti vanhemman oman kasvatustietoisuuden kehittämisestä, mikä ei ole kovin ongelmatonta (vrt. Poikolainen 2002) ja myös vanhemman vastuuntunnosta ja kyvystä asettua kasvatustehtävään (Värri 2002). Peräänkuuluttaisin paitsi vanhemmuuden ja vanhempien kasvatuksen arvostamista ja tukemista, myös sosiaalisen kompetenssin merkityksen syvempää ymmärrystä kasvatuksen ammattilaisilta ja

asiantuntijoilta. On yhteiskunnallisesti huomattavasti edullisempaa investoida perheisiin kuin korjata myöhemmin syrjäytymisen aiheuttamia ongelmia (esim. Kajanoja 2002).

Kuinka tietoisia kasvattajia tutkimukseni vanhemmat ovat? Jos tarkastellaan kasvatus-tietoisuutta oman toiminnan arvioinnin ja pohdiskelun näkökulmasta, niin suurin osa vanhemmista kykeni tähän. Osa toi esiin toimintansa perusteita ja syitä. Erityisesti ei-ongelmaisten lasten vanhemmilla kasvatuksen lähtökohtina olivat lapsen tarpeet ja toiminta (ks. Holden & Miller 1999). Vertaissuhdeongelmaisten lasten vanhempien kesken tässä on myös eroja. Onko syy lasten ongelmiin pelkästään vanhemmissa vai onko syy vanhempien toimintaan lasten jo olemassa olevissa pulmissa? Ekokulttuurisen teorian mukaan lapsen ja perheeseen vaikuttavat myös muut, ulkopuoliset tahot kuten vanhempien työelämä, lähiympäristön muut ihmiset, perheiden ja lasten kanssa työskentelevät asiantuntijat, ja viime kädessä kuntien ja valtion perheitä koskevat säädökset ja palvelujärjestelmä. Työelämän vaatimukset, toimeentulon ongelmat ja muut elämän kriisit näyttävät vaikeuttavan vanhempien kasvatuskykyä, jolloin voimavaroja ei riitä lapselle. Vanhempien ja kotien resurssit ovat hyvin erilaiset. Vanhemmuuden laatuun vaikuttavat siten monet muutkin tekijät kuin äidin tai isän omat yksilölliset ominaisuudet, kasvatus-ta koskevat arvot, kasvatustietoisuus, asennoituminen ja kasvatus- ja ohjaustyyli. Vanhemmuuteen vaikuttaa myös oma lapsuuden kodissa saatu kasvatus. Kasvatuskäytännöt siirtyvät sukupolvelta toiselle.

Huolestuttavin kehitysennuste on lapsella, jonka luonteenpiirteet ja yksilölliset ominaisuudet sekä sosiaalisen kompetenssin ongelmat asettavat lapsen alttiiksi syrjäytymisketjulle, eikä tähän kehityssuuntaan pystytä vastaamaan kotona, koulussa tai muissa lapselle merkityksellisissä ympäristöissä oikeilla tavoilla. Ongelmallinen kehityssuunta saattaa jäädä havaitsematta sekä kotona että koulussa, tai kasvatusyhteistyö on riittämätöntä. Lapsen kehitysympäristöihin tarvitaankin riittävästi voimavaroja, joiden järjestäminen kuuluu valtion ja kuntien tehtäviin. Heikko sosiaalinen kompetenssi ja sen mukanaan tuovat ongelmat sekä niiden kumuloituminen aiheutuvat monen eri tekijän yhteisvaikutuksesta. Siten niiden ennaltaehkäiseminen ja korjaaminen kuuluu kaikille lasten lähipiirissä toimiville tahoille. Erilaisissa vertaissuhdeongelmia koskevissa interventiotutkimuksissa on saatu viitteitä siitä, että perheiden mukaan ottaminen interventioiden toteutukseen parantaa lapsen sosiaalista kompetenssia (mm. Cowan & Cowan 2004). Rakkaus lapsen oli tutkimuksessani kaikkia vanhempia yhdistävä tekijä. Lapsen pärjääminen elämässä oli yhtäläisesti toivottu asia vanhempien käsityksissä. Uskon, että rakkaus lapsen ja hänen hyvinvoinnistaan välittävä vanhemmuus ovat voimavara, jonka avulla päästään eteenpäin lapsen sosiaalisen kehityksen tukemisessa. Vanhemmuus ei kuitenkaan ole ilmiö, joka syntyy pelkästään äitien ja isien omin voimin. Kompetentti vanhemmuus muodostuu lähiympäristön kannustavan ja tukea antavan asennoitumisen sekä perhelähtöisesti toimivien palveluiden avulla. Vastuu on myös yhteiskunnan ylätasolla: sieltä välittyvä arvostus, säädökset perheiden palveluista sekä esimerkiksi työelämään liittyvä perhenäkökulma vaikuttavat vanhemmuuteen ja lastenkasvatukseen. Jos vanhemmuus on hukassa, se voidaan löytää yhdessä.

9 TUTKIMUKSEN ARVIOINTIA

”Laadullisessa tutkimuksessa arviointi pelkistyy kysymykseksi tutkimusprosessin luotettavuudesta”, toteavat Jari Eskola ja Juha Suoranta (2005) laadullista tutkimusta koskevassa teoksessaan. Kvalitatiivisen tutkimuksen arvioinnissa tutkija ei voi nojautua kvantitatiivisessa tutkimuksessa käytettyihin tutkimuksen ja mittareiden validiuden ja reliabiliteetin käsitteisiin, vaan luotettavuuden kriteerinä on tutkija itse sekä tutkimusprosessi kokonaisuutena (Emt. 210–211). Laadullisessa tutkimuksessa yhden ja ainoan totuuden sijasta tavoitteena on tuottaa erilaisia näkökulmia tutkittavasta ilmiöstä ja esittää tieto perustellusti ja uskottavasti (Eskola & Suoranta 2005; Tuomi & Sarajärvi 2006). Tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa käsitykset totuuden luonteesta vaikuttavat luotettavuuskysymyksiin suhtautumiseen (Tuomi & Sarajärvi 2006). Tietoteoreettisessa tarkastelussa on erotettavissa neljä erilaista totuusteoriaa. Totuuden korrespondenssiteorian mukaan väite on totta vain silloin, kun se vastaa todellisuutta. Tässä tutkimuksessa todellisuus oli vanhempien käsittämää ja kuvaamaa todellisuutta, jota pyrin tuomaan esiin suorilla haastattelusitaateilla. Tutkimukseni lähtökohtina olivat lapsia koskeneen tutkimuksen tulokset heidän käsityksistään omista vertaisuhteistaan sekä aikaisempien tutkimusten näkemykset vanhempien merkityksestä lasten sosiaalisen kompetenssin kehittämisessä.

Lincoln ja Cuba (1985) ovat tuoneet esille, että ei ole olemassa yhtä sosiaalista todellisuutta vaan sen erilaisia konstruktioita. Moilasen (2000) mukaan on kuitenkin kysymys pikemminkin olemassa olevan todellisuuden erilaisista tulkinnoista ja kokemuksista. Voidaan siis ajatella, että lasten tulkinta eroaa vanhempien käsityksistä, mutta kysymys ei ole siitä, kummat ovat oikeassa ja kummat väärässä. Koherenssiteorian mukaan totuus ilmenee yhtäpitävyydessä muiden väitteiden totuuden kanssa. Tutkimukseni on vahvasti sidoksissa aiempiin teorioihin sosiaalisesta kompetenssista sekä vanhemmuudesta ja kasvatuksesta. Tutkimustuloksia tarkastelenkin suhteessa aiempiin tuloksiin myös yhteensopivuuden näkökulmasta. Pragmaattisessa totuusteoriassa tiedon totuus kietoutuu sen käytännöllisyyteen. Uskomukset ovat totta, jos ne toimivat ja ovat hyödyllisiä. Konsensusteoriassa korostuu totuuden rakentuminen ihmisten keskinäisen yhteisymmärryksen pohjalta. (Tuomi & Sarajärvi 2006.)

Keräämäni aineisto perustuu vanhempien itsearviointeihin siitä, millaisia vanhempia ja kasvattajia he omasta mielestään ovat, ja miten he lapsiaan opettavat ja ohjaavat sosiaalisen kehityksen alueella. Haastattelu on vuorovaikutustilanne, jossa eri osapuolet tulkitsevat tilannetta eri tavoin. Kaikille muodostuu jonkinlainen käsitys tapahtumista. Alasuutari (2001) toteaa, että haastateltava ei vastaa yhteenkään kysymykseen pyrkimättä edes jonkinlaiseen näkemykseen tutkijan ja hänen kysymystensä perimmäisestä tarkoituksesta. Haastateltavalla on jo ennen haastattelua ajatus siitä, mitä haluaa kertoa ja mitä jättää kertomatta. Haastateltavien käyttämät tulkintamallit ja orientaatiot perustuvat moniin erilaisiin tulkintakehyksiin. Alasuutari huomauttaakin haastateltavan kaunistelevan asi-

oita vastatessaan esimerkiksi moraalisesti arkaluontoisia asioita koskeviin kysymyksiin riippumatta siitä, kuka kysyy ja huolimatta omasta tilanteen tulkinnastaan. Kysymys sosiaalisesta suotavuudesta koskettaa omaakin tutkimustani siinä mielessä, että arvioinnin kohteena olivat haastateltavat itse ja heidän toimintansa. Holden ja Buck (2002) ovat esittäneet, että vanhempien itsearviointit kuvaavat pelkästään vanhemmuuden ihannetta tai asennoitumista kasvatukseen, eivätkä vanhempien todellista toimintaa ja käyttäytymistä kasvatustilanteissa.

On mahdollista, että vanhemmille muodostui tarve esittää itsestään parempi kuva kuin mitä he todellisuudessa ovat. Vanhemmuus-arviointi saattoi olla myös herkkä alue, jossa huonommuuden tunne ja siitä johtuva minän suojaamisen tarve johti omaa itseä puolustavaan käyttäytymiseen. Toisaalta vanhemmat eivät välttämättä ole kovin tietoisia omasta käyttäytymisestään, jolloin heidän käsityksensä eivät kuvaa arjen todellisuutta. Vanhempien kertomat asiat voivat kuitenkin olla rehellisiä ja tosia: he itse tuntevat parhaiten itsensä ja toimintatapansa ja kykenevät arvioimaan itseään. Kyse on haastateltavien subjektiivisista käsityksistä ja kokemuksista, jotka hänelle itselleen ovat tosia. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Vanhempien arvioinneissa esiintyi kriittisyyttä eikä pelkästään myönteisiä käsityksiä. Kyselin vanhemmilta haastattelutilanteissa samasta asiasta useassa eri kohdassa, jolloin analyysivaiheessa koko haastattelun läpikäyminen paljasti mahdolliset ristiriitaisuudet.

Laadullisen tutkimuksen arvioinnissa kiinnitetään huomiota aineistojen yhteiskunnalliseen merkittävyyteen, aineiston riittävyteen sekä analyysin kattavuuteen, arvioitavuuteen ja toistettavuuteen (Mäkelä 1990). Aineiston *yhteiskunnallista merkittävyyttä* tarkastelen enemmän alaluvussa 9.2. Kuitenkin lasten sosiaaliseen ja emotionaaliseen kehitykseen liittyvät ongelmat, lasten ja nuorten hyvin- ja pahoinvointi sekä vanhemmuus ovat tällä hetkellä verraten yleiset keskustelun aiheet niin julkisuudessa kuin tieteenekijöiden keskusteluissa. Niinpä tutkimukseni tuottaa osaltaan tähän keskusteluun sekä hoito-, kasvat- ja opetusalan käyttöön uutta tietoa interventioiden kehittämiseen. Tutkimustuloksia voidaan hyödyntää myös yhteiskunnallisessa päätöksenteossa. *Aineiston riittävydelle* on hyvin vaikea asettaa tarkkoja kriteereitä. Usein puhutaan saturaatiosta, jolloin uudet tapaukset eivät tuota tutkimuskysymysten kannalta enää uutta tietoa (Eskola & Suoranta 2005, 62). Aineistoni on monipuolinen sikäli, että mukana on erilaisia perheitä niin perherakenteeltaan kuin kooltaankin. Lisäksi vanhemmuutta ajatellen mukana on myös isiä, joita tutkimuksissa esiintyy yleensä hyvin vähän. Useasta perheestä tutkimukseen osallistuivat molemmat vanhemmat, mikä tuottaa laajempaa tietoa yksittäisen vanhemman käsitysten lisäksi koko perheen tasolta. Lisäksi aineistoa kertyi niin runsaasti, että ryhmien välinen vertailu mahdollistui. Aineiston kattavuus tarkoittaa sitä, että tehdyt tulokset eivät perustu umpimähkäisiin poimintoihin aineistosta (Emt. 215).

Analyysia varten järjestin aineiston aluksi temaattisiin kokonaisuuksiin, jossa kaikkien haastateltavien tuottamat kuvaukset olivat tasavertaisesti mukana. Tämän jälkeen aineiston tarkkaan luentaan pohjautuen etsin sieltä ilmiöihin liittyviä yhtäläisyyksiä ja eroja. Huolimatta siitä, että aiempi teoreettinen tieto oli vahvasti mukana tutkimuksessani,

pyrin tarkastelemaan aineistoani myös avoimesti ilman tausta-ajatuksia tai tiukkoja ennako-oletuksia sen sisällöstä. Analyysin arvioitavuus on Mäkelän (1990) mukaan sitä, että lukija pystyy seuraamaan tutkijan päättelyprosessia. Toistettavuutta taas osoittaa, että analysoinnissa käytetyt luokittelu- ja tulkintasäännöt kuvataan niin yksiselitteisesti, että muut tutkijat voivat niitä soveltamalla päätyä samoihin tuloksiin. Arvioitavuus ja toistettavuus ovat läheisiä käsitteitä uskottavuuden ja siirrettävyyden käsitteiden kanssa. Tutkimusraportin laatimisen yksityiskohtaisuus ja tarkkuus mahdollistavat muiden tutkijoiden uusintatutkimukset. On kuitenkin muistettava, että käsitteellinen tulkinta on kunkin tutkijan yksityisesti tuottamaa. Eskola ja Suoranta (2005) epäilevätkin, voiko aineiston tulkinnasta päästä takaisin aineistoon.

Tutkimuksen luotettavuutta on kuvattu reliabiliteetin ja validiteetin käsitteiden kautta (ks. esim. Silverman 2006). Reliabiliteetin ja validiteetin käsitteiden soveltuvuudesta laadulliseen tutkimukseen on monia eri näkemyksiä (ks. Lincoln & Cuba 1985; Miles & Huberman 1984; Tuomi & Sarajärvi 2006). Määrällinen ja laadullinen tutkimus perustuvat erilaisiin taustaoletuksiin ja tavoitteisiin, jolloin niiden arviointikriteeristökin on erilainen (Soininen & Merisuo-Storm 2009). Erityisesti antropologit ja etnografiaan suuntautuneet tutkijat ovat pitäneet validiutta ja reliaabeliutta epäolennaisina ja soveltumattomina laadullisen tutkimuksen arvioinnissa ja korostaneet tutkijaa oman tutkimuksensa keskeisenä välineenä. (Tynjälä 1991.) Esimerkiksi Denzin ja Lincoln (2000) pitävät perinteisten kriteerien käyttöä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa ongelmallisina (ks. myös Miles & Huberman 1984). Tieteellisen tutkimuksen ehdot edellyttävät myös laadulliselta tutkimukselta kriittisyyttä tutkimuksen arvioinnissa (Silverman 2006). Lincoln ja Cuba (1985) ehdottavat luotettavuus-käsitteen sijasta käytettäväksi termiä uskottavuus. Muita erityisesti laadullisen tutkimuksen luotettavuuden tarkasteluun soveltuvia kriteereitä ovat vastaavuus, siirrettävyys ja vahvistettavuus (Lincoln & Cuba 1985; Tuomi & Sarajärvi 2006). Eskola ja Suoranta (2005) ovat tuoneet myös vahvistuvuuden käsitteen laadullisen tutkimuksen arviointiin. Moisander ja Valtonen (2006) pitävät tutkimuksen luotettavuudessa tärkeänä läpinäkyvyyttä. Tutkimusprosessin läpinäkyvyys tulee esille tutkijan yksityiskohtaisissa kuvauksissa tutkimuksensa strategiasta sekä aineiston analyysimenetelmistä. Teorian läpinäkyvyydellä Moisander ja Valtonen tarkoittavat tutkijan teoreettisia sitoumuksia ja lähtökohtia, joiden pohjalta aineistoa tulkitaan ja johtopäätökset laaditaan.

9.1 Tutkimuksen luotettavuus ja pätevyys

Luotettavuuden arvioimiseksi on tarkoituksenmukaista arvioida koko tutkimusta (Soininen & Merisuo-Storm 2009). Seuraavassa arvioin tutkimukseni uskottavuuden, siirrettävyyden sekä vahvistuvuuden ja vahvistettavuuden näkökulmista.

Uskottavuus

Tutkimuksen uskottavuudella tai vastaavuudella (riippuen termin credibility suomenoksesta) arvioidaan, vastaavatko tutkijan tuottamat rekonstruktiot tutkittavien todelli-

suudesta alkuperäisiä rekonstruktioita (Eskola & Suoranta 2005; Niiranen 1990; Tuomi & Sarajärvi 2006). Uskottavuuden käsite määrällisessä tutkimuksessa vastaa lähinnä sisäistä validiteettia (Lincoln & Cuba 1985). Uskottavuus sisältää ensinnäkin tutkimuksen totuudellisuuden. Toiseksi tutkijan pitää voida perustella tutkimuksensa sovellettavuus, ja lopuksi tutkijan tulee arvioida tutkimustulostensa pysyvyyttä sekä neutraalisuutta. Pysyvyydellä tarkoitetaan varmuutta siitä, että tulokset pysyisivät samoina silloinkin, kun tutkimus toistettaisiin samoille tai samanlaisille henkilöille samassa tilanteessa. Neutraalisuus on tutkimuksen vakuuttavuutta siitä, että tulokset perustuvat vastaajien antamaan tietoon sekä tilanteeseen ja kontekstiin. Sisäisellä validiteetilla tarkoitetaan tutkimuksen teoreettisten ja käsitteellisten määrittelyjen tasapainoa (Eskola & Suoranta 2005).

Tutkimusaineistoa keräsin noin seitsemän kuukauden ajan haastattelemalla vanhempia. Tutkimusaineistoni on määrältään kattava ja edustaa monipuolisesti sekä perherakenteeltaan että sosioekonomisilta tekijöiltään suomalaisia perheitä. Aineiston analysoinnissa on hyödynnetty tutkijakollegoiden antamaa palautetta. Olen pyrkinyt esittelemään analyysiani sekä tutkimuksen alustavia tuloksia tutkijatapaamisissa sekä konferensseissa, joissa on ollut mahdollista saada kollegojen antamaa palautetta tutkimuksen tekemisessä esiinnousseisiin kysymyksiin, ja siten tarkistaa tutkimuksen analyysieja ja päätelmiä, minkä esimerkiksi Kvale (1996) näkee tutkimuksen luotettavuutta lisäävänä tekijänä (ks. myös Tuomi & Sarajärvi 2006). Rinnakkaista analysointia – palautetta tutkimuksen kohdejoukolta – en ole käyttänyt, mikä on selkeä puute työssäni (vrt. Miles & Huberman 1984; Silverman 2006). Kohdejoukon arviot tulkintojen oikeellisuudesta olisivat ehkä varmentaneet tutkimustani. Suorien haastattelulainauksien kautta vanhemmat saavat tutkimuksessani oman äänensä kuuluviin. Lisäksi raportoin tutkimuksen suorittamista seikkaperäisesti sen alkuvaiheista tuloksiin ja johtopäätöksiin saakka kuvailemalla aineistoa sekä tutkimuksen suorittamista ja analysointia tarkasti (ks. myös Silverman 2006). Kunkin tuloksia käsittelevän pääluvun lopussa on lyhyt yhteenveto keskeisistä tuloksista. Näin lukijan on mahdollista arvioida tulkintojen muodostumista ja johtopäätöksien toisuudenmukaisuutta (Eskola & Suoranta 2005).

Aineiston dikotominen vertailuasetelma ei ole ongelmaton. Ongelmaisten lasten joukko oli hyvin heterogeeninen: osalla lapsista ongelmat olivat väheneviä mittausvuosien vertaissuhdeongelma-arvioiden pistemäärien perusteella. Toisilla ongelmatyypit ja ongelmien määrät myös vaihtelivat. Pienten lasten vertaissuhdeongelmissa on pysyvyyttä mutta myös paljon muuntumista. Näihin vaikuttavat lasten ympäristöt, lasten ikä, kehitys ja oppiminen. Vanhempien arviot keräsin lasten tutkimuksen ollessa jo loppuvaiheessa, jolloin vanhempien näkemykset kuvastavat kenties enemmän juuri käsillä olevaa tilannetta eikä niinkään aiempia vuosia. Hienojakoisempi luokittelu olisi yhtäältä voinut tuottaa yksityiskohtaisempaa tietoa lasten vertaissuhteiden ja vanhempien toiminnan välisistä suhteista. Hienojakoisempi luokittelu tarkoittaa, että vanhemmista, joiden lapsilla erilaisten vertaissuhdeongelmien määrä oli vähenevä tai vaihteli mittausvuosien aikana, olisi muodostettu oma ryhmänsä. Näin toimien olisin ehkä pystynyt paremmin tuomaan esiin vanhempien heterogeenisuutta. Entä voiko vanhempien kertomuksiin luottaa?

Tutkijoilla on ristiriitaisia näkemyksiä siitä, miten todentuvia ja yhtenäisiä vanhempien uskomukset ja näkemykset ovat arkielämän kasvatustoiminnassa (ks. esim. Goodnow & Collins 1990; Karjalainen & Siljander 1997). Vanhempien toiminnantarkastelu observointia ja haastattelua yhdistämällä saattaisi paremmin tuoda näkyviin uskomusten ja käsitysten sekä kasvatustoiminnan väliset suhteet.

Vanhempiryhmien välinen vertailu ei sekään ole ongelmaton. Etenkin isien määrä on hyvin pieni ryhmävertailua ajatellen. Tilastollisin menetelmin saatuja tuloksia tuleekin pitää viitteellisinä. Vanhemmilla on ryhmien sisälläkin keskinäisiä eroavaisuuksia, mikä tulee selkeimmin esille vertaissuhdeongelmaisten lasten vanhempien kohdalla. Vanhempien lisäksi perheetkin ovat heterogeenisiä (esim. perherakenne). Ydinperheissä vanhemmat voivat poiketa toisistaan kasvatuskäytäntöjen ja kasvatustilafilosofian osalta. Vanhemmuuden toteutumiseen ja vanhemman kasvatustoimintaan vaikuttavat monet tekijät: esimerkiksi vanhemman yksilölliset kokemukset omasta lapsuuden kodistaan ja saamaansa kasvatuksesta, yhteiskunnassa vallalla olevat arvot ja näkemykset vanhemmuudesta ja lastenkasvatuksesta sekä ympäristön toimintakulttuuri. Näitä puolia ei tutkimuksessa ole huomioitu. Tutkimuksessani vanhemmuutta ja vanhempien toimintaa on selvitetty useasta eri näkökulmasta. Esimerkiksi kasvatustyyli ilmenee paitsi vanhempien arvioissa omasta itsestään ja kasvatuksestaan, myös vanhempien omaa ohjaustoimintaansa koskevien kuvausten kautta. Vaikka tilastollisesti merkitseviä tuloksia ei saavutettukaan, niin laadullisia eroja vanhempien kasvatustoiminnassa kuitenkin on.

Siirrettävyys

Laadullisessa tutkimuksessa siirrettävyyden (transferability) käsitteellä tarkoitetaan tulosten siirrettävyyttä toiseen kontekstiin. Siirrettävyys käsitteenä lähestyy määrällisessä tutkimuksessa käytössä olevaa ulkoisen validiteetin käsitettä. (Lincoln & Guba 1985.) Ulkoinen validiteetti on tehtyjen tulkintojen ja johtopäätösten sekä aineiston välisen suhteen pätevyyttä (Eskola & Suoranta 2005). Siirrettävyys toiseen kontekstiin riippuu siitä, miten samankaltaisia tutkimus- ja sovellusympäristöt ovat (Niiranen 1990; Tynjälä 1991.) Laadullinen tutkimus on ainutkertaista, dynaamista ja prosessiluonteista. Nämä ominaisuudet eivät tue perinteisen luotettavuuden tarkastelun soveltuvuutta (Soininen & Merisuo-Storm 2009). Eskola ja Suoranta (2005) huomauttavat siirrettävyyden olevan mahdollista vain tietyin ehdoin. Jotta lukija pystyy arvioimaan tutkimuksen toiseen kontekstiin siirtämisen mahdollisuutta, on raportoinnin oltava riittävän kuvailevaa ja yksityiskohtaista sen eri osissa.

Haastattelu menetelmänä perustuu haastattelijan ja haastateltavan vuorovaikutukseen kulloinkin kyseessä olevassa tilanteessa ja kontekstissa. Nämä tilanteet ovat luonteeltaan ainutkertaisia ja niihin vaikuttavat vuorovaikutusta säätelevät tekijät, jotka liittyvät suuresti henkilöiden persoonallisiin piirteisiin ja olosuhteiden laatuun. (ks. esim. (Hirsjärvi & Hurme 2009.) Olen esitellyt oman tutkimukseni haastattelutilanteet ja haastattelun vuorovaikutusta sekä sujuvuutta tutkimuksen suorittamista käsittelevässä luvussa mahdollisimman yksityiskohtaisesti, jotta lukija voi arvioida muun muassa tutkijan vai-

kutusta haastatteluilla saatuun tietoon. Haastattelujen teemat ja sisällön kuvaus antavat toisille tutkijoille mahdollisuuden toistaa samankaltainen tutkimus. Tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden, ja perheiden, taustatietojen seikkaperäinen kuvaus tukee myös tutkimuksen toistettavuutta. Analyysit olen esittänyt autenttisin esimerkein siten, että niiden pohjalta tutkimusta lukeva henkilö voi arvioida tutkimustulosten siirrettävyyttä eri olosuhteisiin. Kuitenkin jokainen vanhempi ja jokainen perhe on aina omanlaisensa, mikä tulee ottaa huomioon tutkimuksen suorittamisessa.

Vahvistuvuus ja vahvistettavuus

Eskolan ja Suorannan (2005) mukaan tutkimuksen vahvistuvuutta (confirmability) osoittaa, että tehdyt tulokset saavat tukea muista vastaavaa ilmiötä käsitelleistä tutkimuksista. Tutkimukseni tulokset ovat valtaosin samansuuntaisia kuin aiemmissakin lasten sosiaalista kompetenssia ja vanhempien vaikutusta niihin selvittäneet tutkijat ovat tuoneet julki raporteissaan. Tulokset saavat tukea aiemmista tutkimuksista, minkä olen tuonut esille sekä saatujen tuloksien tarkastelussa että johtopäätöksissä. Vahvistettavuuden kriteeriin (Lincoln & Cuba 1985; Parkkila, Välimäki & Routasalo 2000) olen pyrkinyt vastaamaan esittelemällä tutkimusmenetelmiä, analyysia ja saatuja tuloksia tutkimuskysymyksittäin sellaisella tarkkuudella, että lukijan on mahdollista seurata päättelyä ja arvioida sitä.

Silverman (2006) perää tutkimukselta pätevyyttä ja tutkijalta pätevyyden arviointia; oli pa sitten kyseessä määrällinen tai laadullinen tutkimus. Tutkimuksen validiuden tarkastelu edellyttää tutkijan oman aseman vaikutusten arviointia tutkimusprosessissa, tutkijan arvomaailman esiintuomista sekä vastaajien kuvausten totuusarvoa. Tutkimuksen pätevyyttä voidaan lisätä esimerkiksi erilaisin triangulaatiomenetelmin, mutta niiden käytössä tulee olla huolellinen ja tiedostaa myös niiden negatiiviset vaikutukset (ks. Silverman 2006; Tuomi & Sarajärvi 2006). Vastaaja-validointia en tässä tutkimuksessa käyttänyt, vaikka silläkin olisi saattanut olla merkitystä face-validiuden kannalta (Silverman 2006; Tuomi & Sarajärvi 2006). Saatava hyöty on kuitenkin riippuvainen vastaajien mielenkiinnosta ja siitä, miten analyysi vastaa haastateltavien omia itseään koskevia käsityksiä (Silverman 2006).

Tutkijalla on aina olemassa jonkinlaisia oletuksia ja esikäsityksiä tutkimuksensa mahdollisista tuloksista huolimatta siitä, ettei laadullisessa tutkimuksessa hypoteesi -käsitteä käytetäkään (Silverman 2006, 295). Omia oletuksiani olen kuvannut tutkimuksen suorittamista koskevassa luvussa. Tutkimuskysymysten muotoutumisessa vahvan lähtökohdan on antanut aikaisempi aiheita koskeva kirjallisuustieto, jonka pohjalta laadin haastatturungon ja kysymykset. Testasin kysymysten toimivuutta esihaastatteluilla ja tein korjauksia tutkimuskysymyksiin esitestauksen pohjalta. Aineiston analysoinnissa noudatin valtaosin abduktiivisen päättelyn logiikkaa kuin deduktiivisen periaatetta (ks. Silverman 2006; Tuomi & Sarajärvi 2006). Analyysiprosessissani vaihtelivat aineistolähtöisyys ja valmiit mallit. Tutkimukseni nojautuu malliin, jossa lasten sosiaalinen kompetenssi rakentuu vanhemmuuteen liittyvien epäsuorien ja suorien vaikutusten kautta. Näissä vaikutuksissa on havaittu eroja sosiaaliselta kehitykseltään ongelmaisten ja ei-ongelmaisten

lasten vanhempien välillä, ja niiden ajatellaan liittyvän vanhemmuuden ja kasvatuskäytäntöjen erilaisuuteen. Tutkimuskäsitteiden ja tutkimustehtävien määrittely sekä haastattelun sisältö nojautuvat näihin tutkimuksellisiin lähtökohtiin. Aineiston alkuvaiheen analyysi eteni datan järjestämisenä teoriapohjaisten teemojen mukaan. Tuloksissa on aiempien tutkimusten mukaisia tuloksia, mutta myös niistä poikkeavia havaintoja (esim. vanhemman ja lapsen välinen vuorovaikutus). Vanhemmuuden ja vanhempien kasvatuskäytäntöjen sekä sosiaalisen kompetenssin tutkimukseen tarvitaankin moniulotteisia tutkimusmenetelmiä.

Teemahaastattelun runko analyysirunkona oli jokseenkin väljä (Tuomi & Sarajärvi 2006). Luin huolella läpi jokaisen vanhemman ilmaisut omaan kasvatukseen liittyvistä käsityksistä. Huomioin lukemisessani paitsi kyseisen aiheen keskustelun myös koko haastattelun antaman informaation. Jokaisen vanhemman haastattelusta koodasin kasvatukseen liittyvät keskeiset ajatukset esille, mikä mielestäni ilmentää analyttistä induktiota (Silverman 2006), ja myös tutkijan ajattelun kulkua aineiston ja teorian välillä. Analyysirungon sisälle muodostamani erilaiset luokitukset ja kategoriat olen luonut induktiivisen sisällönanalyysin periaatteita noudattaen (Tuomi & Sarajärvi 2006). Huolimatta siitä, että teoria ohjasi arvoituksen ratkaisua, ratkaisun avaimet olivat kuitenkin aineistossa (ks. Alasuutari 2001). Tehtävänäni oli kuvailun ja ymmärtämisen ohella löytää mahdollisia selityksiä lasten sosiaalisen kompetenssin ongelmille. Silvermanin mukaan (2006) tutkijan ei tarvitse laadullisessa tutkimuksessa tyytyä pelkästään kuvailuun ja kartoittamiseen, vaan hän voi pyrkiä myös nomoteettiseen eli ilmiötä selittäviin tuloksiin.

9.2 Johtopäätökset ja haasteet jatkotutkimukselle

Lopuksi on syytä arvioida tutkimuksen antia tutkimuksen, yhteiskunnan sekä lasten ja perheiden kanssa työskentelevien ammattilaisten ja asiantuntijoiden kannalta. Millaista uutta tietoa tutkimukseni tuotti? Tutkimustulokset tukevat aiempaa tietoa siitä, miten merkittävästi vanhemmat ja vanhemmuus ovat mukana lasten sosiaalisen kompetenssin kehityksessä. Vanhempien lapsituntemus, kasvatuskäytännöt sekä omat voimavarat vanhempana ja laajemminkin perheen ulkoiset ja sisäiset resurssit vaikuttavat suuresti lapsen mahdollisuuksiin muodostaa kaveri- ja ystävyysuhteita, saada tukea sosiaalisille valmiuksilleen sekä oppia sosiaalisen käyttäytymisen malleja ja tapoja. On ilmeistä, että sosiaaliselta kompetenssiltaan ongelmaisten lasten vanhemmat eivät aina tiedosta lasten sosiaalisen kehityksen ongelmakohtia ja lapsen tarpeita tai eivät tiedä, miten voisivat lastaan tukea tällä kehityksen osa-alueella. Huolimatta runsaasta lasten sosiaalista kehitystä koskevasta teoreettisesta tiedosta yhteiskunnassamme näyttää vallitsevan vielä käsitys, jonka mukaan lapset sosiaalistuvat ikään kuin itsestään ja omaksuvat sosiaalisen kanssakäymisen tiedot ja kyvyt vaikeuksitta. Kuitenkin vertaissuhdeongelmat ja heikot sosiaaliset taidot voivat olla suuri riski lapsen myöhemmälle kehitykselle sekä hyvinvoinnille, mikä tässäkin tutkimuksessa tuli esille. Tuloksilla onkin merkitystä paitsi sille, miten lasten sosiaalinen kompetenssi tulee huomioiduksi lapsen eri kasvu- ja toimintaym-

päristöissä ja niiden välisessä yhteistyössä myös perheitä ja kasvuympäristöjä koskevan tutkimuksen edistäjänä.

9.2.1 Tutkimuksen tieteellinen merkitys

Lasten vertaissuhteita ja sosiaalista kyvykkyyttä sekä perheen osuutta siinä koskeva tutkimus ei ole vielä kovin laajaa suomalaisessa tieteessä, vaikka kiinnostus tähän alueeseen onkin vähitellen viriämässä. Perheen ja vanhempien kasvatuskäytäntöjen tutkiminen on haasteellinen tehtävä etenkin metodisesti. Metodinen triangulaatio antaisi mahdollisesti vielä haastatteluakin syvempää tietoa vanhempien vaikutuksesta lapsen sosiaalisen kompetenssin muotoutumiseen. Eri menetelmien yhdistäminen, esimerkiksi observointi, haastattelu ja kysely, antaisi laajempia ulottuvuuksia tälle tutkimukselle. Tutkittavaa ilmiötä voidaan tällöin tarkastella sekä määrällisestä että laadullisesta näkökulmasta. Tutkimukseni vahvuuksia ovat mukana olevat rakenteeltaan erilaiset perheet ja kummankin vanhemman osallistuminen. Onkin tärkeää, että tutkimuksessa kuuluisi kaikkien osapuolten ääni: uusperheissä sekä uusvanhempien että biologisten vanhempien, yksinhuoltajaperheissä myös etävanhemman ja ydinperheissä molempien vanhempien, ja yhtäaikaaisesti myös lasten. Tässä tutkimuksessahan lasten näkemykset toimivat lähtökohtana, eivät osana tutkimusta. Niinikään sosiaalisen kompetenssin tutkimus lapsen eri toimintaympäristöissä ei ole kovin laajaa. Lasten itsensä lisäksi informanteina vanhemmat, hoito-, kasvat- ja opetushenkilöstö sekä mahdolliset muut lapsen kanssa toimivat tahot lisäisivät tutkimuksellista tietoa lasten sosiaalisesta kyvykkyydystä.

Suomalaisessa tutkimuksessa sisarusuhteiden osuutta lasten sosiaalisessa kehityksessä on tutkittu perin vähän. Tässä tutkimuksessa vanhempien näkemykset sisarusten merkityksestä kavereina ja ystävinä tulivat kuitenkin selkeästi esiin. Vanhempien kasvatustajatteluun ja kasvatuskäytäntöjen ja sosiaalisen kompetenssin periytyvyyttä ja siirtymistä aiemmalta sukupolvelta seuraavalle ei ole tutkittu. Vanhempien kokemat vertaissuhteisiin liittyvät ongelmat, esimerkiksi yksinäisyys, näyttävät kuitenkin olevan yhteydessä lasten ongelmiin (ks. Junttila 2010). Pitkittäistutkimusaineistot antaisivat mahdollisuuden tutkia sosiaalisen kompetenssin osuutta varhaisessa syrjäytymisriskissä. Tämä tutkimus vahvistaa aiempien tutkimusten tuloksia lasten vertaissuhdeongelmien, vanhempien kasvatuskäytäntöjen ja sosiaalisen syrjäytymisen yhteyksistä (Laine & Neitola 2002). Opettajien mukaan ottaminen tutkimukseen valaisisi laajemmin lapsen eri kasvu- ja oppimisympäristöjen vaikutusta lapsen sosiaalisen kompetenssin kehittämisessä.

9.2.2 Tutkimuksen yhteiskunnallinen merkitys

Tutkimukseni antaa aihetta pohtia perheen ja yhteiskunnan tuottamien palvelujen suhdetta. Vanhempien mahdollisuudet toimia ensisijaisesti vastuullisina lastensa kasvattajina ovat kytköksissä sekä ulkoisiin että sisäisiin resursseihin (ks. Forssén, Laine & Tähtiinen 2002). Vanhemmuuskompetenssilla on suuri merkitys myös lapsen sosiaalisen kyvykkyuden kehittämisessä. Tyytymättömyys omaan itseen kasvattajana ja vanhempana,

perheen ja työn yhdistämisen vaikeudet, lapsen tai vanhemman tuen tarve sekä perheen sosioekonominen tilanne heikentää vanhemmuutta ja vanhempien kasvatuskykyisyyttä, mikä puolestaan aiheuttaa haittaa lapsen sosiaalisen kompetenssin kehitykselle. Vertais-suhdeongelmaisten lasten vanhemmat kykenevät heikkommin huomioimaan lapsensa sosiaalisen kompetenssin tasoa ja heidän käyttämänsä ohjaus- ja kasvatustavat eivät tarpeeksi hyvin tue lapsen sosiaalista kehitystä. Mitä tämä tulos merkitsee yhteiskunnan kannalta? Yhteiskunnan tarjoamissa palveluissa lasten sosioemotionaalinen hyvinvointi tulisi olla keskeisesti määriteltynä asiakirjoissa siten, että se tulee riittävän hyvin huomioiduksi erilaisissa kasvatus- ja opetussuunnitelmien perusteissa, toimintasuunnitelmissa ja toimintaohjeistoissa, ja nimenomaisesti kaikkien lapsen kanssa toimivien tahojen sekä lapsen itsensä näkökulmasta.

Usein lasta ja perhettä koskevat palvelut ovat hajallaan kuntien ja valtion eri palvelusektoreilla. Perheet ja lapset ovat, asuinpaikasta riippuen, myös eriarvoisessa asemassa palvelujen saantiin nähden. Perhettä, lasta ja vanhemmuutta koskevien palvelujen järjestämistä säätelevät lisäksi monet eri lait ja asetukset. Valtiovallan tehtäväksi asettuikin palvelujen saannin tasavertaisten mahdollisuuksien sekä niiden tason ja laadun huomiointi perheiden ja lasten tarpeiden kannalta. Useissa muissakin tutkimuksissa on tullut esille lapsiperheiden, erityisesti yksinhuoltajaperheiden, heikko taloudellinen asema (esim. Hakovirta 2006; Moisio 2006). Sosioekonomisen aseman heikkous ei ollut tutkimuksessani silmiinpistävä, mutta ongelmaisten lasten perheillä oli myös hyvin alhaisia tuloja, ja ryhmään kuului sekä yksinhuoltajia että uusperheitä. Perheille kohdennettuja tukia jaettaessa pitäisi huomioida tarkemmin niiden merkitys muuhunkin kuin perheen toimeentuloon. Ulkoiset resurssit kuten talous ja raha, koulutus sekä asuinympäristön laatu vaikuttavat myös lapsen sosiaaliseen kehitykseen ja vertaissuhteisiin.

Monissa asiakirjoissa suomalainen perhe määrittyy usein tuen tarpeen ja heikon perheen kautta (ks. Onnismaa 2010). Perheeseen ja vanhemmuuteen koskevat asenteet viestivät vanhempien epäkompetenttiudesta, mikä ei voi olla heijastumatta myös lasten ja perheiden kanssa työskentelevien ajattelu- ja toimintatapoihin. Lasten sosiaalisen kehityksen ohjaaminen ja tukeminen on kaikkien lasten kanssa toimivien yhteinen tehtävä. Sen sijaan, että vanhempia kohdellaan epäkelpoina ja riittämättöminä heidän tarvitseensa tukea, asenteiden tulisi muuttua enemmän yhteistyötä painottaviksi. Vanhemmat pitävät kasvatusvastuuta itsellään, mutta perhe-elämän ja lapsen kasvun myötä muuttuvissa tilanteissa yhteistyön ja tuen tarve voi joskus yllättää hyvin vastuunsa kantavan perheenkin. Perhe asiantuntijana määrittelee oman palvelutarpeensa ja sen muodot (ks. Määttä & Rantala 2010). Palvelujen järjestämisessä ja niiden lähtökohdissa tulisi paremmin huomioida lapsen sosiaalinen kompetenssi ja erityisesti vertaissuhteet sekä näiden merkitys lapsen kokonaisvaltaiselle hyvinvoinnille. Palvelujen kyky vastata vanhempien ja perheiden eri ajankohtina esiintyviin tarpeisiin edellyttää niiden tarkastelua saatavuuden ja kattavuuden osalta. Vanhempien tarvitsema tuki tulisi olla saatavilla mahdollisimman lähellä perhettä ja riittävän moniammatillisena verkostona. Kotien, päiväkotien ja koulujen sijainti mahdollisimman lähellä toisiaan tukee lasten sosiaalisen verkoston

muodostumista ja ylläpitämistä. Erityisopetuksen järjestämiselle tutkimuksen tulokset erityistä tukea tarvitsevien lasten sosiaalisista suhteista asettavat haasteita lähikouluperiaatteen mukaisesti.

Tarve parempaan työ- ja perhe-elämän yhteensovittamiseen tuli ilmi myös tässä tutkimuksessa. Rönkä kollegoineen (2009, 286–288) laati Perhe-elämän paletti - tutkimuksen ehdotuksia työelämän kehittämiseksi. Näin ehdotuksiin on helppo yhtyä. Paletti-tutkimus koski pienten lasten perheitä, mutta osin samantyyppiset ongelmat työn ja perheen yhteensovittamisessa ovat myös kouluikäisten lasten perheissä – useinhan perheissä on eri-ikäisiä lapsia, ja kunkin lapsen osalta vanhempien on otettava erikseen huomioon heidän tarpeensa. Esimerkiksi tässä tutkimuksessa haastateltu Reijon äiti eli yhtä aikaa sekä aikuistuvan lapsen, murrosikäisen lapsen ja pienen koululaisen äitiyttä ja samalla mummoksi tuloa. Työelämän laadun kehittäminen on samalla myös välillisesti lapsen sosiaaliseen kompetenssiin vaikuttava tekijä, sillä vanhempien työstressi, väsymys, kotiin tulevat työasiat ja vaikeudet työssä vaikuttavat siihen, millaisia voimavaroja kasvatukseen jää jäljelle. Perhemyönteinen ilmapiiri on myönteisesti yhteydessä myös työntekijöiden hyvinvointiin (ks. Mauno & Kinnunen 2005).

9.2.3 Tutkimuksen anti hoito-, kasvatus- ja opetustehtävissä työskenteleville

Tutkimukseni haastattelut ajoittuivat lasten koulunaloitusvaiheeseen. Lasten sosiaalisen kompetenssin ongelmat olivat kuitenkin syntyneet jo varhaisempina vuosina. Tuskin myös erot vanhempien suorissa ja epäsuorissa vaikutustavoissa ilmenisivät vain kouluikäisten lasten vanhempien osalta. Neuvolaverkosto asioi vanhempien kanssa jo ennen lapsen syntymää. Neuvola on myös valtaosin ainoa kaikki lapsiperheet kattava järjestelmä yhteiskunnassamme. Monimuotoinen perhevalmennus, lapsiperheiden neuvolatoiminta sekä vanhempien vertaistukiverkostot voisivat tarjota vanhemmille foorumin oman vanhemmuuden vahvistamiseen, tietoa lasten kasvusta ja kehityksestä, erityisesti sosiaalisesta kehityksestä ja vanhempien merkityksestä siinä, sekä valmentaa vanhempia kohtaamaan lapsen kehityksen ja kasvun mukanaan tuomia haasteita arjen tilanteissa. Neuvolatoiminnan toimintatapoja ja sisältöjä tulee kehittää enemmän kummankin vanhemman vastuuta ja oikeuksia korostavaksi sekä erilaiset perherakenteet ja perhetilanteet huomioiviksi. Näin ovat esittäneet myös Perhe-elämän paletti -tutkijat (Rönkä ym. 2009).

Varhaiskasvatuksen ja opetustoimen kasvatus- ja opetussuunnitelmissa ja niiden perusteissa (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005) on asetettu monenlaisia määreitä ja tavoitteita, jotka koskettavat erityisesti lapsen sosiaalista kehitystä sekä vuorovaikutussuhteita. Näissä asiakirjoissa linjataan myös kodin kanssa tehtävää yhteistyötä, jossa kodin kasvatustehtävän tukeminen on keskeistä. Miten lasten sosiaalinen kompetenssi ja sitä koskeva tietämys siirtyy lapsen kanssa toimivien tahojen yhteiseksi tiedoksi? Miten eri tahot tukevat vanhempien kasvatustyötä käytännössä ja millaisin

edellytyksin? Jotta voi tukea, on ensin tiedettävä, mikä lapsen sosiaalisen kompetenssin tilanne on. Näyttää siltä, että varhaiskasvatuksen ja opetustoimen henkilöstöltä puuttuu reaaliaikaista tietoa siitä, mitä tarkoitetaan lapsen sosiaalisella kompetenssilla. Helpoiten sekä vanhemmat että myös opettajat näyttävät havaitsevan lapsen sosiaalisen käyttäytymisen ongelmat, erityisesti ulospäin oireilevan käyttäytymisen. Useinkaan ei kuitenkaan välttämättä tiedetä, mitä tämän käyttäytymisen taustalla on eli mistä vaikeudet johtuvat. Ensisijainen tehtävä onkin kehittää ammattilaisten ja asiantuntijoiden valmiuksia tunnistaa lapsen sosiaalisen kompetenssin eri puolet, erityisesti vertaissuhteiden merkitys sosiaalisen kompetenssin osana. Vertaissuhteiden ongelmat jäävät helposti käyttäytymisen ongelmien taakse näkymättömiin. On selvää, että sekä varhaiskasvatus että koulu tarvitsevat käyttöönsä välineitä, joilla tunnistaa lapsen vertaissuhteiden ongelmia. Usein kuitenkin jo keskustelu lapsen ja vanhempien kanssa auttaa tunnistamaan vaikeudet.

Opettajille taas kurkistus lapsen koulun tai päiväkodin ulkopuoliseen kodin maailmaan auttaa näkemään lapsen sosiaalista kanssakäymistä laajemmin. Vanhemmille arvokasta on se tieto, jota opettajat voivat heille lapsen vertaisverkostosta välittää. Koulun ja päiväkotien vanhempaintapaamisissa tutustuminen muihin vanhempiin auttaa löytämään vanhemmuuteen vertaistukea ja myös tutustumaan lapsen kaverien vanhempiin. Perheiden tuttava- ja ystäväpiiristähän lapset olivat usein läheisen ystävän ja kaverit itselleen löytäneet. Tuttavapiiri toimi myös vanhempien tärkeänä tukena perheen lähipiirin ohella. Vanhemmat eivät odota, että joku toinen ottaa vastuun heidän lastensa kasvatuksesta, mutta he odottavat, että heillä on mahdollisuus saada konkreettisia neuvoja lasten kasvatuksessa esiintuleviin pulmakohtiin (esim. Alasuutari 2003). Miksi se, joka tietää, ei vastaisi kysyvälle ja näin auttaisi hänet epävarmuudesta varmuuteen? Yhtä lailla kun lasten oletetaan itsestään kasvavan sosiaalisiksi, oletetaan vanhempienkin olevan aina ikään kuin itsestään kompetentteja vanhempia, vaikka haasteet vanhemmuudelle ovat koko ajan lisääntyneet.

LÄHTEET

- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä, 113–160.
- Ahonen, S. 1996. Fenomenografia kvalitatiivisena oppimisen tutkimuksena. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Rauma: Kirjapaino West Point, 121–131.
- Alasutari, M. 2003. Kuka lasta kasvattaa? Vanhemmuuden ja yhteiskunnallisen kasvatuksen suhde vanhempien puheessa. Helsinki: Gaudeamus.
- Alasutari, P. 2001. Laadullinen tutkimus. Jyväskylä: Gummerrus.
- Alsaker, F. D. & Valkanover, S. 2001. Early diagnosis and prevention of victimization in kindergarten. Teoksessa J. Juvonen & S. Graham (toim.) *Peer Harassment in School. The Plight of the Vulnerable and Victimized*. New York: Guilford Press, 175–196.
- Amato, P. & Fowler, F. 2002. Parenting practices, child adjustment and family diversity. *Journal of Marriage and Family* 64, 703–717.
- Ammattiluokitus 1997. Tilastokeskus. 1998. Käsi- kirjoja 14. Helsinki: Hakapaino.
- Anthony, L. G., Anthony, B. J., Glanville, D. N., Naiman, D. Q., Waanders, C. & Shaffer, S. 2005. The relationship between parenting stress, parenting behaviour and preschoolers' social competence and behaviour problems in the classroom. *Infant and Child Development* 14, 133–154.
- Asendorpf, J. B. 1993. Beyond temperament: A two-factorial coping model of the development of inhibition during childhood. Teoksessa K. H. Rubin & J. B. Asendorph (toim.) *Social Withdrawal, Inhibition and Shyness in Childhood*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 265–289.
- Asher, S. R. & Paquette, J. A. 2003. Loneliness and peer relations in childhood. *Current Directions in Psychological Science* 12, 75–78.
- Asher, S. R., Oden, S. L. & Gottman, J. M. 1977. Children's friendships in school settings. Teoksessa L. G. Katz (toim.) *Current topics in early childhood education* (Vol 1.) Norwood, NJ: Ablex, 33–61.
- Azmitia, M., Lippman, D. N. & Ittel, A. 1999. On the relation of personal experience to early adolescent's about best friend deterioration. *Social Development* 8, 275–291.
- Babcock, F., Hartle, L. & Lamme, L. L. 1995. Prosocial behaviors of five-year-old children in sixteen learning/activity centers. *Journal of Research in Childhood Education* 9, 113–127.
- Bagwell, C. L. 2004. Friendships, peer networks and antisocial behavior. Teoksessa J. B. Kupersmidt & K. A. Dodge (toim.) *Children's Peer Relations. From Development to Intervention*. Washington, DC: American Psychological Association, 37–58.
- Bagwell, C. L., Coie, J. D., Terry, R. A. & Lochman, J. E. 2000. Peer clique participation and social status in preadolescence. *Merrill-Palmer Quarterly* 46, 280–305.
- Bagwell, C. L., Schmidt, M. E., Newcomb, A. F. & Bukowski, W. M. 2001. Friendship and peer rejection as predictors of adult adjustment. *New Directions for Child & Adolescent Development* 91, 25–50.
- Bandura, A. 1995. Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. Teoksessa A. Bandura (toim.) *Self-efficacy in Changing Societies*. New York: Cambridge, University Press, 1–45.
- Barber, B. K. 1996. Parental psychological control: Revisiting a neglected construct. *Child Development* 67, 3296–3319.
- Barber, B. K. & Harmon, E. L. 2002. Violating the self: Parental psychological control of children and adolescents. Teoksessa B. K. Barber (toim.) *Intrusive Parenting: How Psychological Control Affects Children and Adolescents*. Washington, DC: American Psychological Association, 15–52.
- Barnett, M. A. & McMinimy, V. 1988. Influence of the reason for other's affect on preschoolers' empathy response. *Journal of Genetic Psychology* 149, 153–162.
- Bates, J. E. & Pettit, G. S. 2007. Temperament, parenting and socialization. Teoksessa J. Grusec & P. Hastings (toim.) *Handbook of Socialization*. 2. painos. New York: Guilford Press, 153–177.

- Baumrind, D. 1966. Effects of authoritative control on child behavior. *Child Development* 37, 887–907.
- Baumrind, D. 1967. Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs* 75, 43–88.
- Baumrind, D. 1973. The development of instrumental competence through socialization. Teoksessa A. D. Pick (toim.) *Minnesota Symposium on Child Psychology*, Vol. 7. Minneapolis: University of Minnesota Press, 3–46.
- Baumrind, D. 1989. Rearing competent children. Teoksessa W. Damon (toim.) *Child Development Today and Tomorrow*. San Fransisco: Jossey-Bass, 349–378.
- Baumrind, D. 1996. The discipline controversy revisited. *Family Relations* 45, 405–415.
- Bay-Hinitz, A. K., Peterson, R. F. & Quilitch, H. R. 1994. Cooperative games: A way to modify aggressive and cooperative behaviors in young children. *Journal of Applied Behavioral Analysis* 27, 435–446.
- Beaulieu, D. A. & Bugental, D. B. 2006. An evolutionary approach to socialization. Teoksessa J. E. Grusec & P. D. Hastings (toim.) *Handbook of Socialization. Theory and research*. New York, USA: Guilford Publications, 71–95.
- Berndt, T. J. & Burgy, L. 1996. Social self-concept. Teoksessa B. A. Bracken (toim.) *Handbook of Self-Concept: Developmental, Social and Clinical considerations*. New York: J. Wiley, 171–209.
- Bhavnagri, N. & Parke, R. D. 1991. Parents as direct facilitators of children's peer relationships: Effects of age of child and sex of parent. *Journal of Social and Personal Relationships* 8, 423–440.
- Bierman, K. L. & Welsh, J. A. 1997. Social relationship deficits. Teoksessa E. J. Mash & L. G. Terdal (toim.) *Assessment of Childhood Disorders*. 3. painos. New York: Guilford Press, 328–365.
- Bierman, K. L. & Welsh, J. A. 2000. Assessing social dysfunction: The contributions of laboratory and performance-based measures. *Journal of Clinical Child Psychology* 29, 526–539.
- Bierman, K. L., Smoot, D. L. & Aumiller, K. 1993. Characteristics of aggressive-rejected, aggressive (nonrejected), and rejected (nonaggressive) boys. *Child Development* 64, 139–151.
- Black, B. & Hazen, N. 1990. Social status and patterns of communication in acquainted and unacquainted preschool children. *Developmental Psychology* 26, 379–397.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. 1992. Qualitative research for education. An Introduction to Theory and Methods. Boston: Allyn and Bacon.
- Bohlin, G. & Hagekull, B. 1987. Good mothering: Maternal attitudes and mother–infant interaction. *Infant Mental Health Journal* 8, 352–363.
- Boivin, M. & Hymel, S. 1997. Peer experiences and social self-perceptions: A sequential model. *Developmental Psychology* 33, 135–145.
- Boivin, M., Hymel, S. & Bukowski, W. M. 1995. The roles of social withdrawal, peer rejection, and victimization by peers in predicting loneliness and depressed mood in childhood. *Development & Psychopathology* 7, 765–785.
- Boivin, M., Hymel, S. & Hodges, E. 2001. Toward a process view of peer rejection and harassment. Teoksessa J. Juvonen & S. Graham (toim.) *Peer Harassment in school. The Plight of the Vulnerable and Victimized*. New York, Guilford Press, 265–289.
- Bolger, K. E., Patterson, C. J. & Kupersmidt, J. B. 1998. Peer relationships and self-esteem among children who have been maltreated. *Child Development* 69, 1171–1197.
- Booth, C. L., Rubin, K. H. & Rose-Krasnor, L. 1998. Perceptions of emotional support from mother and friend in middle childhood: Links with social-emotional adaptation and preschool attachment security. *Child Development* 69, 427–442.
- Bost, K. K., Vaughn, B. E., Washington, W. N., Cielinski, K. L. & Bradbard, M. R. 1998. Social competence, social support and attachment: Demarcation of construct domains, measurement and paths of influence for preschool children attending Head Start. *Child Development* 69, 192–218.
- Bowker, A., M. Bukowski, W. M., Hymel, S.K. & Sippola, L. 2000. Coping with daily hassles in the peer group during early adolescence: Variations as a function of peer experience. *Journal of Research on Adolescence* 10, 211–243.
- Brendgen, M., Vitaro, F. & Bukowski, W. M. 2000. Stability and variability of adolescents' affiliation with delinquent friends: Predictors and consequences. *Social Development* 9, 205–225.

- Brendgen, M., Vitaro, F., Tremblay, R. E. & Wanner, B. 2002. Parent and peer effects on delinquency-related violence and dating violence: A test of two mediational models. *Social Development* 11, 225–244.
- Brendgen, M., Vitaro, F., Bukowski, W. M., Doyle, A. B. & Markiewicz, D. 2001. Developmental profiles of peer social preference over the course of elementary school: Associations with trajectories of externalizing and internalizing behavior. *Developmental Psychology* 37, 308–320.
- Broberg, M. 2010. Uusperheen voimavarat ja lasten hyvinvointi. Väestötutkimuslaitoksen julkaisusarja D52/2010. Helsinki: Väestöliitto.
- Bronfenbrenner, U. 1979. The ecology of human development. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. 1986. Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology* 22, 723–742.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. 1998. The ecology of developmental processes. Teoksessa W. Damon (toim.) *Handbook of Child Psychology. Vol. 1. Theoretical Models of Human Development*. 5. painos. New York: Wiley, 993–1028.
- Brooks-Gunn, J., Duncan, G. & Aber, L. (toim.) 1997. Neighborhood poverty: Context and consequences for children. New York: Russell Sage Foundation.
- Bryant, B. 1985. The neighbourhood walk: Sources of support in middle childhood. *Monographs of the Society for Research in Child Development* 50 (3) Serial No. 210.
- Bryman, A. 2006. Integrating quantitative and qualitative research: how is it done? *Qualitative Research* 6, 97–113.
- Bugental, D. B. 1992. Affective and cognitive processes within threat-oriented family system. Teoksessa I. E. Siegel, A. V. McGillicuddy-DeLisi & J. J. Goodnow (toim.) *Parental Belief Systems: The Psychological Consequences for Children*. 2. painos. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 219–248.
- Bugental, D. B. & Goodnow, J. J. 1998. Socialization processes. Teoksessa W. Damon (toim.) *Handbook of Child Psychology. Vol. 3. Social, Emotional and Personality Development*. 5. painos. New York: Wiley, 389–462.
- Bugental, D. B. & Grusec, J. E. 2006. Socialization processes. Teoksessa W. Damon (toim.) *Handbook of Child Psychology. Vol. 3. Social, Emotional and Personality Development*. 6. painos. Hoboken, NJ: Wiley, 366–428.
- Bugental, D. B., Blue, J. & Cruzcosa, M. 1989. Perceived control over caregiving outcomes: Implications for child abuse. *Developmental Psychology* 25, 532–539.
- Bugental, D. B., Lewis, J. C., Lin, E., Lyon, J. & Koepke, H. 1999. In charge but not in control: The management of teaching relationships by adults with low perceived power. *Developmental Psychology* 35, 1367–1378.
- Buhs, E. S. & Ladd, G. W. 2001. Peer rejection as 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. (toim.) 1996a. The company they keep: Friendship in childhood and adolescence. New York: Cambridge University Press.
- Bukowski, W. M., Brendgen, M. & Vitaro, F. 2006a. Peers and socialization: Effects on externalizing and internalizing problems. Teoksessa J. E. Grusec (toim.) *Handbook of Socialization: Theory and Research*. New York: Guilford Publications, 355–381.
- Bukowski, W. M., Pizzamiglio, M. T., Newcomb, A. F. & Hoza, B. 1996b. Popularity as an affordance for friendship: The link between group and dyadic experience. *Social Development* 5, 189–202.
- Bukowski, W. M., Adams, R. E. & Santo, J. B. 2006b. Recent advances in the study of development, social and personal experience and psychopathology. *International Journal of Behavioral Development* 30, 26–30.
- Burks, V. S. & Parke, R. D. 1996. Parent and child representations of social relationships: Linkages between families and peers. *Merrill-Palmer Quarterly* 42, 358–379.
- Burks, V. S., Dodge, K. A., Price, J. M. & Laird, R. D. 1999. Internal representational models of peers: Implications for the development of problematic behavior. *Developmental Psychology* 35, 802–810.
- Butt, D. S. 1987. Psychology of sport: The behavior, motivation, personality and performance of athletes. New York: Van Nostrand Reinhold.

- Byrne, C. 2003. Parental agency and mental health: Construction and proaction in families with a depressed parent. Teoksessa L. Kuczynski (toim.) *Handbook of Dynamics in Parent-Child Relations*. Thousand Oaks, CA: Sage, 229–244.
- Carson, J. L. & Parke, R. D. 1996. Reciprocal negative affect in parent-child interactions and children's peer competency. *Child Development* 67, 2217–2226.
- Caplan, M. Z. & Hay, D. F. 1989. Preschooler's responses to peers' distress and beliefs about bystander intervention. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 30, 231–242.
- Caplan, M. Z., Vespo, J. E., Pedersen, J. & Hay, D. F. 1991. Conflict and its resolution in small groups of one- and two-year-olds. *Child Development* 62, 1513–1524.
- Caspi, A., Henry, B., McGee, R. O., Moffitt, T. E. & Silva, P. A. 1995. Temperamental origins of child and adolescent behavior problems: From age 3 to age 15. *Child Development* 66, 55–68.
- Cassidy, J. & Asher, S. R. 1992. Loneliness and peer relations in young children. *Child Development* 63, 350–365.
- Cassidy, J. & Berlin, L. J. 1999. Understanding the origins of childhood loneliness: Contributions of attachment theory. Teoksessa K. J. Rotenberg & S. Hymel (toim.) *Loneliness in Childhood and Adolescence*. USA: Cambridge University Press, 34–55.
- Cassidy, J., Parke, R. D., Butkovsky, L. & Braungart, J. M. 1992. Family-peer connections: The roles of emotional expressiveness within the family and children's understanding of emotions. *Child Development* 73, 603–618.
- Cassidy, J., Kirsh, S. J., Scolton, K. L. & Parke, R. D. 1996. Attachment and representations of peer relationships. *Developmental Psychology* 32, 892–904.
- Cauley, K. & Tyler, B. 1989. The relationship of self-concept to prosocial behavior in children. *Early Childhood Research Quarterly* 4, 51–60.
- Cernkovich, S. A. & Giordano, P. C. 1987. Family relationships and delinquency. *Criminology* 24, 295–321.
- Chassin, L., Pillow, D. R., Curran, P. J., Molina, B. S. & Barrera, M. Jr. 1993. Relation of parental alcoholism to early adolescent substance use: A test of three mediating mechanisms. *Journal of Abnormal Psychology* 102, 3–19.
- Chen, Z-Y. & Kaplan, H. 2001. Intergenerational transmission of constructive parenting. *Journal of Marriage & Family* 64, 558–568.
- Chung, T-Y. & Asher, S. R. 1996. Children's goals and strategies in peer conflict situations. *Merrill-Palmer Quarterly* 42, 125–137.
- Cicchetti, D. & Rizley, R. 1981. Developmental perspectives on the intergenerational transmission and sequelae of child maltreatment. Teoksessa R. Riley & D. Cicchetti (toim.) *Developmental Perspectives on Child Maltreatment*. San Francisco: Josey-Bass, 31–56.
- Cicchetti, D., Lynch, M., Shonk, S. & Manly, J. T. 1992. An organizational perspective on peer relations in maltreated children. Teoksessa R. D. Parke & G. W. Ladd (toim.) *Family-Peer Relationships: Modes of linkages*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 345–384.
- Cillessen, A. H. N. & Bukowski, W. M. 2000. Recent advances in the measurements of acceptance and rejection in the peer system. *New Directions for Child Development*. No. 88, San Francisco: Jossey-Bass.
- Cillessen, A. H. N. & Bellmore, A. D. 2004. Social skills and interpersonal perception in early and middle childhood. Teoksessa P. K. Smith & C. H. Hart (toim.) *Blackwell Handbook of Childhood Social Development*. Oxford, UK: Blackwell Publishing, 3–20.
- Cillessen, A. H. N. & Mayeux, L. 2004. Sociometric status and peer group behavior: Previous findings and current directions. Teoksessa J. B. Kupersmidt & K. A. Dodge (toim.) *Children's Peer Relations. From Development to Intervention*. Washington, DC: American Psychological Association, 3–20.
- Clark, K. E. & Ladd, G. W. 2000. Connectedness and autonomy support in parent-child relationships: Links to children's socioemotional orientation and peer relationships. *Developmental Psychology* 36, 485–498.
- Cochran, M., Larner, M., Riley, D., Gunnarson, L. & Henderson, C. 1990. Extending families: The social networks of parents and their children. New York: Cambridge University Press.
- Coffey, A. & Atkinson, P. 1996. Making sense of qualitative data. Complementary research strategies. Thousand Oaks, USA: Sage Publications.

- Cohen, D. A. & Rice, J. C. 1995. A parent-targeted intervention for adolescent substance use prevention: Lessons learned. *Evaluation Review* 19, 159–180.
- Cohen, L. & Manion, L. 1981. *Research methods in education*. London: Croom Helm.
- Cohn, D.A., Patterson, C. J. & Christopoulos, C. 1991. The family and children's relations. *Journal of Social and Personal Relationships* 8, 315–346.
- Coie, J. D. & Dodge, K. A. 1998. Aggression and antisocial behavior. Teoksessa W. Damon (toim.) *Handbook of Child Psychology. Vol.1. Theoretical Models of Human Development*. 5.painos. New York: Wiley, 779–862.
- Cole, P. M., Zahn-Waxler, C., Fox, N. A., Usher, B. A. & Welsh, J. D. 1996. Individual differences in emotion regulation and behavior problems in preschool children. *Journal of Abnormal Psychology* 105, 518–529.
- Coleman, J. 1988. Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology* 94, 95–120.
- Coleman, J. 1990. *Foundations of social theory*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Coleman, P. K. & Karraker, K. H. 1998. Self-efficacy and parenting quality: Finding and future applications. *Developmental Review* 18, 47–85.
- Coleman, P. K. & Karraker, K. H. 2000. Parenting self-efficacy among mothers of school-age children: conceptualization, measurement and correlates. *Family Relations* 49, 13–24.
- Coley, R. L. & Hoffman, L. W. 1996. Relations of parental supervision and monitoring to children's functioning in various contexts: Moderating effects of families and neighborhoods. *Journal of Applied Developmental Psychology* 17, 51–68.
- Collins, W. A. & Madsen, S. D. 2003. Developmental change in parenting interactions. Teoksessa L. Kuczynski (toim.) *Handbook of Dynamics in Parent-Child relations*. Thousand Oaks, CA: Sage, 49–66.
- Collins, W. A., Maccoby, E. E., Steinberg, L., Hetherington, E. M. & Bornstein, M. H. 2000. Contemporary research on parenting. The case for nature and nurture. *American Psychologist* 55, 218–232.
- Conger, R., Ge, X., Elder, G. H., Lorenz, F. & Simmons, R. 1994. Economic stress, coercive family process and developmental problems of adolescents. *Child Development* 65, 541–561.
- Cook, W. L. 2003. Quantitative methods for deductive (theory-testing) research on parent-child dynamics. Teoksessa L. Kuczynski (toim.) *Handbook of Dynamics in Parent-Child relations*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cook, E. T., Greenberg, M. T. & Kusche, C. A. 1994. The relations between emotional understanding, intellectual functioning and disruptive behavior problems in elementary school aged children. *Journal of Abnormal Child Psychology* 22, 205–219.
- Coplan, R. J. & Rubin, K. H. 1998. Exploring and assessing nonsocial play in the preschool: The development and validation of the preschool play behavior scale. *Social Development* 7, 73–91.
- Costin, S. E. & Jones, D. C. 1992. Friendship as a facilitator of emotional responsiveness and prosocial interventions among young children. *Developmental Psychology* 28, 941–947.
- Cowan, P. A. & Cowan, C. P. 2004. From family relationships to peer rejection to antisocial behavior in middle childhood. Experiences on the development of antisocial behavior. Teoksessa J. B. Kupersmidt & K. A. Dodge (toim.) *Children's Peer Relations: From Development to Intervention*. Washington, DC: American Psychological Association, 159–177.
- Cowen, E. L., Lotyczewski, B. S. & Weissberg, R. P. 1984. Risk and resource indicators and their relationships to young children's school adjustment. *American Journal of Community Psychology* 12, 343–367.
- Crick, N. R. & Dodge, K. A. 1994. A review and reformulation of social information processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin* 115, 74–101.
- Crick, N. R. & Dodge, K. A. 1996. Social information-processing mechanisms in reactive and proactive aggression. *Child Development* 67, 993–1002.
- Crick, N. R., Casas, J. F. & Ku, H. C. 1999. Relational and physical forms of peer victimization in preschool. *Developmental Psychology* 35, 376–385.
- Crick, N.R., Nelson, D. A., Morales, J. R., Cullerton-Sen, C., Casas, J. F. & Hickman, S. E. 2001. Relational victimization in childhood and adolescence: I hurt you through the grapevine. Teoksessa J. Juvonen & S. Graham (toim.) *Peer Harassment in School: The Plight of the Vulnerable and Victimized*. New York: Guilford Press, 196–214.

- Crnic, K. A. & Greenberg, M. T. 1990. Minor parenting stresses with young children. *Child Development* 61, 1628–1637.
- Crnic, K. A. & Low, C. 2002. Everyday stresses and parenting. Teoksessa M.H. Bornstein (toim.) *Handbook of Parenting. Vol. 5. Practical Issues in Parenting*. 2. painos. Mahwah, NJ: Erlbaum, 243–268.
- Crnic, K. A., Gaze, C. & Hoffman, C. 2005. Cumulative parenting stress across the preschool period: Relations to maternal parenting and child behavior at age 5. *Infant and Child Development* 14, 117–132.
- Crockenberg, S., Jackson, S. & Langrock, A.M. 1996. Effects of parenting and gender on children's social competence. Teoksessa M. Killen (toim.) *Children's Autonomy, Social Competence and Interaction with Adults and Other Children. Vol.73*. San Francisco: Jossey-Bass, 41–56.
- Crouter, A. C. & Head, M. R. 2002. Parental monitoring and knowledge of children. Teoksessa M. Bornstein (toim.) *Handbook of Parenting. Vol. 3. Being and becoming a parent*. 2. painos. Mahwah, NJ: Erlbaum, 461–484.
- Cummings, M. E. & Cummings, J. S. 2002. Parenting and attachment. Teoksessa M. H. Bornstein (toim.) *Handbook of Parenting. Vol. 5. Practical Issues in Parenting*. 2. painos. Mahwah, NJ: Erlbaum, 33–58.
- Cummings, E. M., Goeke-Morey, M. C. & Graham, M. A. 2002. Interparental relations as a dimension of parenting. Teoksessa J. G. Borkowski, S. Landesman-Ramey & M. Bristol-Power (toim.) *Parenting the Child's World*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 251–264.
- D'Angelo, L. L., Weinberger, D. A. & Feldman, S. S. 1995. Like father, like son? Predicting male adolescents' adjustment from parents' distress and self-restraint. *Developmental Psychology* 31, 883–896.
- Darling, N. & Steinberg, L. 1993. Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin* 113, 487–496.
- Darling, N. & Steinberg, L. 1997. Community influences on adolescent achievement and deviance. Teoksessa J. Brooks-Gunn, G. Duncan & L. Aber (toim.) *Neighborhood Poverty: Context and Consequences for Children. Conceptual, Methodological and Policy Approaches to Studying Neighborhoods*. 2. painos. New York: Russell Sage Foundation, 120–131.
- David-Vilker, R. J. 2000. The contribution of emotion socialization and attachment to adult emotion organization and regulation. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering* 61(1-B), 561.
- Deater-Deckard, K. & Scarr, S. 1996. Parenting stress among dual-earner mothers and fathers: Are there gender differences? *Journal of Family Psychology* 10, 45–59.
- Deater-Deckard, K., Dunn, J. O'Connor, T. G., Davies, L. & Golding, J. 2001. Using the stepfamily genetic design to examine gene-environment processes in child and family functioning. *Marriage and Family Review* 33, 131–156.
- DeGarmo, D. S., Patterson, G. R. & Forgatch, M. S. 2004. How do outcomes in a specified parent-training intervention maintain or wane over time? *Preventing Science* 5, 73–89.
- DeMulder, E. K., Denham, S., Schmidt, M. & Mitchell, J. 2000. Q-sort assessment of attachment security during preschool years: Link from home to school. *Developmental Psychology* 36, 274–282.
- Denham, S. A. 1998. Emotional development in young children. New York: Guilford Press.
- Denham, S. A. & Grout, L. 1992. Mothers' emotional expressiveness and coping: Topography and relations with preschoolers' social-emotional competence. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs* 118, 75–101.
- Denham, S. A. & Holt, R. W. 1993. Preschoolers' likability as cause or consequence of their social behavior. *Developmental Psychology* 29, 271–275.
- Denham, S. A. & Kochanoff, A. T. 2002. Parental contributions to preschoolers' understanding of emotions. *Marriage & Family Review* 34, 311–343.
- Denham, S. A., McKinley, M., Couchoud, E. A. & Holt, R. 1990. Emotional and behavioral predictors of preschool peer ratings. *Child Development* 61, 1145–1152.
- Denham, S. A., Cook, M. C. & Zoller, D. 1992. "Baby looks very sad": Discussions about emotions between mother and preschooler. *British Journal of Developmental Psychology* 10, 301–315.
- Denham, S. A., Renwick-DeBardi, S. & Hewes, S. 1994. Emotional communication between mothers and preschoolers: Relations with emotional competence. *Merrill-Palmer Quarterly* 40, 488–508.

- Denham, S. A., Zoller, D. & Couchoud, E. A. 1994. Socialization of preschoolers' emotion understanding. *Developmental Psychology* 30, 928–936.
- Denham, S. A., Basset, H. H. & Wyatt, T. 2006. The socialization of emotional competence. Teoksessa J. E. Grusec & P. D. Hastings (toim.) *Handbook of Socialization: Theory and research*. New York: Guilford Publications, 614–637.
- Denham, S. A., Mitchell-Copeland, J., Strandberg, K., Auerbach, S. & Blair, K. 1997. Parental contributions to preschoolers' emotional competence: Direct and indirect effects. *Motivation and Emotion* 21, 65–86.
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S. & Queenan, P. 2003. Preschool emotional competence: Pathway to social competence? *Child Development* 74, 238–256.
- Denham, S. A., von Salisch, M., Olthof, T., Kochanoff, A. & Caverly, S. 2004. Emotional and social development in childhood. Teoksessa P. K. Smith & C. H. Hart (toim.) *Blackwell Handbook of Childhood Social Development*. Oxford, UK: Blackwell Publishing, 307–328.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. 1998. The landscape of qualitative research. Theories and Issues. London: Sage.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. 2000. Handbook of qualitative research (toim.) 2. painos. Thousand Oaks, CA: Sage.
- DeWalt, K. M. & DeWalt, B. R. 2002. Participant observation: A guide for fieldworkers. Walnut Creek, CA: Altamira Press.
- Diamond, K. A. 2004. The development of social competence in children with disabilities. Teoksessa P. K. Smith & C. H. Hart (toim.) *Blackwell Handbook of Childhood Social Development*. Oxford, UK: Blackwell Publishing, 571–587.
- Dishion, T. J. 1990. The family ecology of boys' peer relations in middle childhood. *Child Development* 61, 874–892.
- Dishion, T. J. & McMahon, R. J. 1998. Parental monitoring and the prevention of child and adolescent problem behavior: A conceptual and empirical formulation. *Clinical Child and Family Psychology Review* 1, 61–75.
- Dishion, T. J., Patterson, G. & Griesler, P. C. 1994. Peer adaptations in the development of antisocial behavior: A confluence model. Teoksessa L. R. Huesman (toim.) *Current Perspectives on Aggressive Behaviour*. New York: Plenum, 61–95.
- Dishion, T. J., French, D. C. & Patterson, G. R. 1995. The development and ecology of antisocial behaviour. Teoksessa D. Cicchetti & D. J. Cohen (toim.) *Developmental Psychopathology. Vol. 2. Risk, disorder and adaptation*. New York: Wiley, 421–471.
- Dishion, T. J., Capaldi, D., Spracklen, K. M. & Li, F. 1995. Peer ecology of male adolescent drug use. *Development and Psychopathology* 7, 803–824.
- Dix, T., Ruble, D. N., Grusec, J. E. & Nixon, S. 1986. Social cognition in parents: Inferential and affective reactions to children of three age levels. *Child Development* 57, 879–894.
- Dodge, K. & Coie, J. D. 1987. Social-information processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. *Journal of Personality and Social Psychology* 53, 1146–1158.
- Dodge, K. A. & Rabiner, D. 2004. Returning to roots: On social information processing and moral development. *Child Development* 75, 1003–1008.
- Dodge, K. A., Murphy, R. R. & Buchsbaum, K. 1984. The assessment of intention-cue detection skills in children: Implications for developmental psychopathology. *Child Development* 55, 163–173.
- Dodge, K. A., Asher, S. R. & Parkhurst, J. 1989. Social life as a goal coordination task. Teoksessa C. Ames & R. Ames (toim.) *Research on Motivation in Education*. San Diego: Academic Press, 107–135.
- Dodge, K. A., Lansford, J. E., Burks, V. S., Bates, J. E., Pettit, G. S., Fontaine, R. & Price, J. M. 2003. Peer rejection and social information processing factors in the development of aggressive behavior problems in children. *Child Development* 74, 374–393.
- Donohue, K. M., Weinstein, R. S., Cowan, P. A. & Cowan, C. A. 2000. Patterns of teachers' whole-class perceptions and predictive relationships between teachers' and parents' perceptions of individual child competence. *Early Childhood Research Quarterly* 15, 279–305.
- Donovan, W. L. & Leavitt, L. A. 1985. Simulating conditions of learned helplessness: The effects of interventions and attributions. *Child Development* 56, 594–603.

- Downey, G. & Coyne, J. 1990. Children of depressed parents: An integrative review. *Psychological Bulletin* 108, 50–76.
- Doyle, A. B. & Connolly, J. 1989. Negotiation and enactment in social pretend play: Relations to social acceptance and social cognition. *Early Childhood Research Quarterly* 4, 289–302.
- 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.
- Duncan, G. J. & Brooks-Gunn, J. 2000. Family poverty, welfare reform and child development. *Child Development* 71, 188–196.
- Dunn, J. 1988. The beginning of social understanding. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Dunn, J. 1993. Young children's close relationships: Beyond attachment. London: Sage Publications.
- Dunn, J. 2006. Siblings and socialization. Teoksessa J. E. Grusec & P. D. Hastings (toim.) *Handbook of Socialization. Theory and research*. New York: Guilford Publications, 309–327.
- 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.
- Dunn, J., Deater-Deckard, K., Pickering, K. & O'Connor, T. G. 1998. Children's adjustment and prosocial behavior in step-, single-parent and non-stepfamily settings: Findings from a community study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 39, 1083–1095.
- Dunn, J., Brown, J., Slomkowski, C., Tesla, C. & Youngblade, D. 1991. Young children's understanding of other people's feelings and beliefs: Individual differences and their antecedents. *Child Development* 62, 1352–1366.
- Eberly, M. B. & Montemayor, R. 1999. Adolescent affection and helpfulness toward parents: A 2-year follow-up. *Journal of Early Adolescence* 19, 226–248.
- Eisenberg, N. & Fabes, R. A. 1992. Emotion, regulation and the development of social competence. Teoksessa M. S. Clark (toim.) *Review of personality and social psychology*. Vol.14. *Emotion and social behaviour*. Newbury Park, CA: Sage Publications, 119–150.
- Eisenberg, N. & Fabes, R. A. 1994. Mothers' reactions to children's negative emotions: Relations to children's temperament and anger behavior. *Merrill-Palmer Quarterly* 40, 138–156.
- Eisenberg, N. & Fabes, R. A. 1998. Prosocial development. Teoksessa W. Damon (toim.) *Handbook of Child Psychology*. Vol. 3. *Social, emotional and personality development*. Chichester: Wiley, 701–778.
- Eisenberg, N. & Fabes, R. A. 1999. Emotion, emotion-related regulation and quality of socioemotional functioning. Teoksessa L. Balter & C. S. Tamis-LeMonda (toim.) *Child Psychology: A Handbook of Contemporary Issues*. Philadelphia: Psychology press/ Taylor & Francis.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A. & Murphy, M. 1996. Parents' reactions to children's negative emotions: Relations to children's social competence and comforting behavior. *Child Development* 67, 2227–2247.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Guthrie, I. & Reiser, M. 2002. The role of emotionality and regulation in children's social competence and adjustment. Teoksessa L. Pulkkinen & A. Caspi (toim.) *Paths to Successful Development. Personality in the Life Course*. Cambridge: Cambridge UP, 46–70.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Nyman, M., Bernzweig, J. & Pinuelas, A. 1994. The relations of emotionality and regulation to children's anger-related reactions. *Child Development* 65, 109–128.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Bernzweig, J., Karbon, M., Poulin, R. & Hanish, L. 1993. The relations of emotionality and regulation to preschoolers' social skills and sociometric status. *Child Development* 64, 1418–1438.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Murphy, M., Mazk, P., Smith, M. & Karbon, M. 1995. The role of emotionality and regulation in children's social functioning: A longitudinal study. *Child Development* 66, 1360–1384.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Guthrie, I., Murphy, B. C., Maszk, P., Holmgren, R. & Suh, K. 1996. The relations of regulation and emotionality to problem behavior in elementary school children. *Development and Psychopathology* 8, 141–162.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Murphy, M., Guthrie, I. K., Jones, S., Friedman, J., Poulin, R. & Maszk, P. 1997a. Contemporaneous and longitudinal prediction of children's social func-

- tioning from regulation and emotionality. *Child Development* 68, 642–664.
- Eisenberg, N., Champion, C. & Ma, Y. 2004. Emotion-related regulation: An emerging construct. *Merrill-Palmer Quarterly* 50, 236–259.
- Eisenberg, N., Cumberland, A. & Spinrad, T. L. 1998. Parental socialization of emotion. *Psychological Inquiry* 9, 241–273.
- Eisenberg, N., Pidada, S. & Liew, J. 2001. The relations of regulation and negative emotionality to Indonesian children's social functioning. *Child Development* 72, 1747–1763.
- Eisenberg, N., Wentzel, M. & Harris, J. D. 1998. The role of emotionality and regulation in empathy-related responding. *School Psychology Review* 27, 506–521.
- Eisenberg, N., Guthrie, I., Fabes, R. A., Reiser, M., Holmgren, R., Maszk, P. & Losoya, S. 1997b. The relations of regulation and emotionality to resiliency and competent social functioning in elementary school children. *Child Development* 68, 295–311.
- Eisenberg, N., Valiente, C., Morris, A. S., Fabes, R. A., Cumberland, A., Reiser, M. et al. 2003. Longitudinal relations among parental emotional expressivity, children's regulation, and quality of socioemotional functioning. *Developmental Psychology* 39, 3–19.
- Elder, G. H. 1995. Life trajectories in changing societies. Teoksessa A. Bandura (toim.) *Self-Efficacy in Changing Societies*. New York: Cambridge University Press, 46–68.
- Elder, G. H., Eccles, J. S., Ardel, M. & Lord, S. 1995. Inner city parents under economic pressure: Perspectives on the strategies of parenting. *Journal of Marriage and the Family* 57, 771–784.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino.
- Eskola, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen juhan-nustaiat. Laadullisen tutkimuksen analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 133–157.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2005. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Eskola J. & Vastamäki J. 2007. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: Virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 24–42.
- Fabes, R. A. & Eisenberg, N. 1992. Young children's coping with interpersonal anger. *Child Development* 63, 116–128.
- Fabes, R. A., Martin, C. L. & Hanish, L. D. 2003b. Young children's play qualities in same-, other- and mixed-sex peer groups. *Child Development* 74, 921–932.
- Fabes, R. A., Eisenberg, N., Hanish, L. & Spinrad, T. 2001. preschoolers' spontaneous use of emotion language: Relations to social status. *Journal of Early Education and Development* 12, 11–17.
- Fabes, R. A., Gaertner, B. M. & Popp, T. K. 2008. Getting along with others: Social competence in early childhood. Teoksessa K. McCartney & D. Phillips (toim.) *Blackwell Handbook of Early Childhood Development*. Oxford, UK: Blackwell Publishing, 297–316.
- Fabes, R. A., Eisenberg, N., Smith, M. & Murphy, B. 1996. Getting angry at others: Relations with feelings toward the provocateur. *Child Development* 67, 942–956.
- Fabes, R. A., Leonard, S. A., Kupanoff, K. & Martin, C. L. 2001. Parental coping with children's negative emotions: relations with children's emotional and social responding. *Child Development* 72, 907–920.
- Fabes, R. A., Poulin, R., Eisenberg, N. & Madden-Derdrich, D. 2003a. The coping with negative emotions scale: Psychometric properties and relations with social competence. *Marriage & Family Review* 34, 285–310.
- Fabes, R. A., Eisenberg, N., Jones, S., Smith, M., Guthrie, L., Poulin, R., Shepard, S. & Friedman, J. 1999. Regulation, emotionality and preschoolers' socially competent peer interactions. *Child Development* 70, 432–442.
- Fagot, B. I. 1997. Attachment, parenting and peer interactions of toddler children. *Developmental Psychology* 33, 489–499.
- Fantuzzo, J., Mendez, J. & Tighe, E. 1998. Parental assessment of peer play: Development and validation of the parent version of the Penn interactive peer play scale. *Early Childhood Research Quarterly* 13, 659–679.
- Fantuzzo, J., Sutton-Smith, B., Coolahan, K. C., Manz, P. H., Canning, S. & Debnam, D. 1995. As-

- essment of preschool play interaction behaviors in young low-income children: Penn Interactive Peer Play Scale. *Early Childhood Research Quarterly* 10 (1), 105–120.
- Fantuzzo, J., Coolahan, K., Mendez, J., McDermott, P. & Sutton-Smith, P. 1998. Contextually-relevant validation of per play constructs with African American Head Start children: Penn Interactive Peer Play Scale. *Early Childhood Research Quarterly* 13, 411–431.
- Farver, J. A. M., Kim, Y. K. & Lee, Y. 1995. Cultural differences in Korean- and Anglo-American preschoolers' social interaction and play behaviors. *Child Development* 66, 1088–1099.
- Farver, J. A. M., Kim, Y. K. & Lee-Shim, Y. 2000. Within cultural differences: Examining individual differences in Korean-American and European-American preschoolers' social pretend play. *Journal of Cross-Cultural Psychology* 31, 583–602.
- Feinberg, M. & Hetherington, E. M. 2001. Differential parenting as a within-family variable. *Journal of Family Psychology* 15, 22–37.
- Felner, R. D., Stolberg, A. & Cowen, E. L. 1975. Crisis event and school mental health referral patterns of young children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 43, 305–310.
- File, N. 1993. The teacher as a guide of children's competence with peers. *Child & YouthCare Forum* 22, October 1993.
- Finnegan, R. A., Hodges, E. V. E. & Perry, D. G. 1998. Victimization by peers: Associations with children's reports of mother-child interaction. *Journal of Personality and Social Psychology* 75, 1076–1086.
- Finnie, V. & Russell, A. 1988. Preschool children's social status and their mothers' behaviour and knowledge in the supervisory role. *Developmental Psychology* 24, 789–801.
- Fletcher, A., Darling, N. & Steinberg, L. 1995. Parental monitoring and peer influences on adolescent substance use. Teoksessa J. McCord (toim.) *Coercion and Punishment in Long-term Perspectives*. New York: Cambridge University Press, 259–271.
- Fontana, A. & Frey, J. H. 2005. The interview: From neutral stance to political involvement. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *The Sage Handbook of Qualitative Research*. 3. painos. Thousand Oaks, USA: Sage Publications, 695–728.
- Fonzi, A., Schneider, B. H., Tani, F. & Tomada, G. 1997. Predicting children's friendship status from their dyadic interaction in structured situations of potential conflict. *Child Development* 68, 496–506.
- Forssén, K., Laine, K. & Tähtinen, J. 2002. Hyvinvoinnin tekijät ja uhat lapsuudessa. Teoksessa K. Juhila, H. Forsberg & I. Roivainen (toim.) *Marginaalit ja sosiaalityö. Sosiaalityön vuosikirja*. Jyväskylän yliopisto, 81–104.
- Foster, W. K. 1984. Competition in the game and sport structure of children: One dimension of psychosocial development. *Education* 105, 201–205.
- Fox, N. A., Rubin, K. H., Calkins, S. D., Marshall, T. R., Coplan, R. J., Porges, S. W., Long, J. M. & Stewart, S. 1995. Frontal activation asymmetry and social competence at four years of age. *Child Development* 66, 1770–1784.
- Furman, W. & Robbins, P. 1985. What's the point? Issues in selection of treatment objectives. Teoksessa B. Schneider, K. H. Rubin & J. E. Ledingham (toim.) *Children's Peer Relations: Issues in Assessment and Intervention*. New York: Springer-Verlag, 41–54.
- Furstenberg, F. Jr., Eccles, J., Elder, G. Jr., Cook, T. & Sameroff, A. 1999. Managing to make it: Urban families and adolescent success. Chicago: University of Chicago Press.
- Galen, B. R. & Underwood, M. K. 1997. A developmental investigation of social aggression among children. *Developmental psychology* 33, 589–600.
- Garaigondopil, M., Maganto, C. & Etxeberria, J. 1996. Effects of cooperative game program on socio-affective relations and group cooperation capacity. *European Journal of Psychological Assessment* 12, 141–152.
- Garnezy, N., Masten, S. A. & Tellegen, A. 1984. The study of stress and competence in children: A building block for developmental psychopathology. *Child Development* 55, 97–111.
- Garner, P. W., Robertson, S. & Smith, G. 1997. Preschool children's emotional expression with peers: The roles of gender and emotion socialization. *Sex Roles* 36, 675–691.
- Garnier, C. & Latour, A. 1994. Analyses of group process: Cooperation of preschool children. *Canadian Journal of Behavior Science* 26, 365–384.

- Gartstein, M. A. & Fagot, B. I. 2003. Parental depression, parenting and family adjustment and child effortful control: Explaining externalizing behaviors for preschool children. *Journal of Applied Developmental Psychology* 24, 143–177.
- Gauze, C., Bukowski, W. M., Aquan-Assee, J. & Sipola, L. K. 1996. Interactions between family environment and friendship and associations with self-perceived well-being during adolescence. *Child Development* 67, 2201–2216.
- Gazelle, H. & Ladd, G. W. 2003. Anxious solitude and peer exclusion: A diathesis-stress model of internalizing trajectories in childhood. *Child Development* 74, 257–278.
- Gelb, R. & Jacobson, J. L. 1988. Popular and unpopular children's interactions during cooperative and competitive peer group activities. *Journal of Abnormal Child Psychology* 16, 247–261.
- Gerris, J. R. M., Houtmans, M. J. M., Kwaaital-Roosen, E. M. G., Schipper, J. C., Vermulst, A. A. & Janssens, J. M. A. M. 1998. Parents, adolescents and young adults in Dutch families: A longitudinal study. Nijmegen, the Netherlands: University of Nijmegen, Institute of Family Studies.
- Gifford-Smith, M. E. & Brownell, C. A. 2003. Childhood peer relationships: Social acceptance, friendships and peer networks. *Journal of School Psychology* 41, 235–284.
- Gifford-Smith, M. E. & Rabiner, D. L. 2004. Social information processing and children's social adjustment. Teoksessa J. B. Kupersmidt & K. A. Dodge (toim.) *Children's Peer Relations. From Development to Intervention*. Washington, DC: American Psychological Association, 61–80.
- Goodnow, J. J. & Collins, W. A. 1990. Development according parents. The nature, sources and consequences of of parents' ideas. London: Lawrence Erlbaum.
- Gorman-Smith, D. & Loeber, R. 2005. Are developmental pathways in disruptive behaviours the same for girls and boys? *Journal of Child and Family Studies* 14, 15–27.
- Gottman, J. M. 1983. How children become friends? *Monographs of the Society for Research in Child Development* 48 (Serial No. 201).
- Gottman, J. M. & Katz, L. F. 1989. Effects of marital discord on young children's peer interactions and health. *Developmental Psychology* 25, 373–381.
- Gottman, J. M., Katz, L. F. & Hooven, C. 1997. Meta-emotion: How families communicate emotionally? Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Greenstein, T. N. 2001. Methods of family research. London: Sage Publications.
- Gresham, F. M. & Elliot, S. N. 1989. Social skills deficits as a primary learning disability. *Journal of Learning Disabilities* 22, 120–124.
- Griffin, K. W., Scheier, L. M., Botvin, G. J., Diaz, T. & Miller, N. 1999. Interpersonal aggression in urban minority youth: Mediators of perceived neighborhood, peer and parental influences. *Journal of Community Psychology* 27, 281–298.
- Grimes, C. L., Klein, T. P. & Putallaz M. 2004. Parents' 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.
- Grusec, J. E. 2002. Parental socialization and children's acquisition of values. Teoksessa M. H. Bornstein (toim.) *Handbook of Parenting: Vol. 5. Practical Issues in Parenting*. 2.painos. Mahwah, NJ: Erlbaum, 143–168.
- Grusec, J. E. & Goodnow, J. J. 1994. Impact of parental discipline on the child's internalization of values: A reconceptualization of current points of view. *Developmental Psychology* 30, 4–13.
- Grusec, J. E. & Davidov, M. 2006. Socialization in the family: The role of parents. Teoksessa J. E. Grusec & P. D. Hastings (toim.) *Handbook of Socialization. Theory and research*. New York: Guilford Publications, 284–308.
- Grusec, J. E. & Hastings, P. D. 2006. Introduction. Teoksessa J. E. Grusec & P. D. Hastings (toim.) *Handbook of Socialization. Theory and research*. New York: Guilford Publications, 1–12.
- Grusec, J. E. & Ungerer, J. 2003. Effective socialization as problem solving and the role of parenting cognitions. Teoksessa L. Kuczynski (toim.) *Handbook of Dynamics in Parent-Child Relations*. Thousand Oaks, CA: Sage, 211–228.
- Grusec, J. E., Goodnow, J. J. & Cohen, L. 1996. Household work and the development of concern for others. *Developmental Psychology* 32, 999–1007.
- Grusec, J. E., Davidov, M. & Lundell, L. 2004. Prosocial and helping behavior. Teoksessa P.K. Smith &

- C. H. Hart (toim.) *Blackwell Handbook of Childhood Social Development*. Oxford, UK: Blackwell Publishing, 457–474.
- Grych, J. H. & Fincham, F. 1990. Marital conflict and children's adjustment: A cognitive-contextual framework. *Psychological Bulletin* 108, 267–290.
- Guralnick, M.J. 1990. Social competence and early intervention. *Journal of Early Intervention* 14, 3–14.
- Guralnick, M. J., Connor, R. T., Hammond, M. A., Gottman, J. M. & Kinnish, K. 1996. The peer relations of preschool children with communication disorders. *Child Development* 67, 471–489.
- Hakovirta, M. 2006. Yksinhuoltajaäitien työllisyys, toimentulo ja työmarkkinavalinnat. Helsinki: Väestöliitto.
- Halberstadt, A. G., Denham, S. A. & Dunsmore, J. 2001. Affective social competence. *Social Development* 10, 79–119.
- Halberstadt, A. G., Crisp, V. & Eaton, K. 1999. Family expressiveness: A retrospective and new directions for research. Teoksessa P. Phillipot, R. S. Feldman & E. Coats (toim.) *Social Contexts of Nonverbal Behavior*. New York: Cambridge University Press, 109–155.
- Harris, J. R. 1995. Where is the child's environment? A group socialization theory of development. *Psychological Review* 102, 458–489.
- Harris, J. R. 1998. Kasvatuksen myytti. New York: Free Press.
- Harris, J. R. 2000. Socialization, personality development and the child's environments: comment on Vandell 2000. *Developmental Psychology* 36, 711–723.
- Harrist, A. W., Pettit, G. S., Dodge, K. A. & Bates, J. E. 1994. Dyadic synchrony in mother-child interaction: Relations with children's kindergarten adjustment. *Family Relations* 43, 417–424.
- Harrist, A. W., Zaia, A. F., Bates, J. E., Dodge, K. A. & Pettit, G. S. 1997. Subtypes of social withdrawal in early childhood: Sociometric status and social-cognitive differences across four years. *Child Development* 68, 278–294.
- Hart, G. H., Ladd, G. W. & Burlison, B. R. 1990. Children's expectations of the outcomes of social strategies: Relations with sociometric status and maternal disciplinary styles. *Child Development* 61, 127–137.
- Hart, G. H., DeWolf, D. M. & Burts, D. C. 1993. Parental disciplinary strategies and preschoolers' play behavior in playground settings. Teoksessa C. H. Hart (toim.) *Children on playgrounds: Research perspectives and applications*. Albany, NY: State University of New York Press, 271–313.
- Hart, G. H., DeWolf, D. M., Wozniack, P. & Burts, D. C. 1992. Maternal and paternal disciplinary styles: relations with preschoolers' playground behavioral orientations and peer status. *Child Development* 63, 879–892.
- Hart, C. H., Olsen, S. F., Robinson, C. C. & Mandlenco, B. L. 1997. The development of social and communicative competence in childhood: Review and model of personal, familial and extra-familial processes. Teoksessa B. R. Burlison (toim.) *Communication Yearbook, Vol. 20*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 305–373.
- Hart, C. H., Yang, C., Nelson, D. A., Jin, S., Bazaraskaya, N., Nelson, L., Wu, X & Wu, P. 1998a. Peer contact patterns, parenting practices and preschoolers' social competence in China, Russia and the United States. Teoksessa P. H. Slee & K. Rigby (toim.) *Children's Peer Relations*. New York: Routledge, 3–30.
- Hart, C. H., Nelson, D. A., Robinson, C. C., Olsen, S. F. & McNeilly-Choque, M. K. 1998b. Overt and relational aggression in Russian nursery-school-age children: Parenting style and marital linkages. *Developmental Psychology* 34, 687–697.
- Harter, S. 1998. The development of self representations. Teoksessa W. Damon (toim.) *Handbook of Child Psychology. Vol. 3. Social, Emotional and Personality Development*. 5. painos. New York: Wiley, 553–617.
- Hartup, W. W. 1979. The social worlds of childhood. *American Psychologist* 34, 944–949.
- Hartup, W. W. 1996. The company they keep: Friendships and their developmental significance. *Child Development* 67, 1–13.
- Hartup, W. W. & Stevens, N. 1997. Friendships and adaptation in the life course. *Psychological Bulletin* 121, 355–371.
- Haselager, G. J. T., Cillessen, A. H. N., Hartup, W.W., van Lieshout, C. F. M. & Riksen-Walraven, J. M. A. 2002. Heterogeneity among peer rejected boys across middle childhood: Developmental pathways of social behaviour. *Developmental Psychology* 38, 446–456.

- Hastings, P. D., Rubin, K. H. & DeRose, L. 2005. Links among gender, inhibition, and parental socialization in the development of prosocial behavior. *Merrill-Palmer Quarterly* 51, 501–527.
- Hastings, P. D., Zahn-Waxler, C. & McShane, K. 2005. We are, by nature, moral creatures: Biological bases of concern of others. Teoksessa M. Killen & J. Smetana (toim.) *Handbook of Moral Development*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 483–516.
- Hastings, P. D., Utendale, W. T. & Sullivan, C. 2006. The socialization of prosocial development. Teoksessa J. E. Grusec & P. D. Hastings (toim.) *Handbook of Socialization. Theory and research*. New York: Guilford Publications, 638–664.
- Hastings, P. D. & Rubin, K. H. 1999. Predicting mothers' beliefs about preschool-aged children's social behavior: Evidence for maternal attitudes moderating child effects. *Child Development* 70, 722–741.
- Hay, D. F. 1984. Social conflict in early childhood. *Annals of Child Development* 1, 1–44.
- Hay, D. F. & Nash, A. 2004. Social development in different family arrangements. Teoksessa P. K. Smith & C. H. Hart (toim.) *Blackwell Handbook of Childhood Social Development*. Oxford, UK: Blackwell Publishing, 238–261.
- Hay, D. F., Payne, A. & Chadwick, A. 2004. Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 45, 84–108.
- Hay, D. F., Castle, J. & Davies, L. 2000. Toddlers' use of force against familiar peers: A precursor of serious aggression? *Child Development* 71, 457–467.
- Hay, D. F., Zahn-Waxler, C., Cummings, E. M. & Iannotti, R. 1992. Young children's views about conflict with peers: A comparison of the daughters and sons of depressed and well women. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 33, 669–683.
- Herrera, C. & Dunn, J. 1997. Early experiences with family conflict: Implications for arguments with a close friend. *Developmental Psychology* 33, 869–881.
- Hetherington, E. M. & Stanley-Hagan, M. M. 1999a. The adjustment of children with divorced parents: A risk and resiliency perspective. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 40, 129–140.
- Hetherington, E. M. & Stanley-Hagan, M. M. 1999b. Stepfamilies. Teoksessa M.E. Lamb (toim.) *Parenting and Child Development in "Nontraditional" Families*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 137–159.
- Hetherington, E. M. & Stanley-Hagan, M. M. 2002. Parenting in divorced and remarried families. Teoksessa M. Bornstein (toim.) *Handbook of Parenting. Vol. 3. Being and Becoming a Parent*. 2. painos. Mahwah, NJ: Erlbaum, 287–294.
- Hetherington, E. M., Bridges, M. & Insabella, G. M. 1998. What matters? What does not? Five perspectives on the association between marital transitions and children's adjustment. *American Psychologist* 53, 167–184.
- Hetherington, E. M., Cox, M. & Cox, R. 1982. Effects of divorce on parents and children. Teoksessa M. Lamb (toim.) *Nontraditional Families: Parenting and Child Development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 233–288.
- Hinshaw, S. P., Zupan, B. A., Simmel, C., Nigg, J. T. & Melnick, S. 1997. Peer status in boys with and without attention-deficit hyperactivity disorder: Predictions from overt and covert antisocial behavior, social isolation and authoritative parenting beliefs. *Child Development* 68, 880–896.
- Hirsjärvi, S. 1980. Kasvatustietoisuus ja kasvatuskäsitteet. Teoreettinen tarkastelu. Tutkimusraportteja 88. Kasvatustieteen laitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Hirsjärvi, S. 1981. Aspects of consciousness in child rearing. University of Jyväskylä. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 43. Jyväskylä: Kari.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2009. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirvonen, A. 2006. Eettisesti hyvä tutkimus. Teoksessa J. Hallamaa, V. Launis, S. Lötjönen & I. Sorvali (toim.) *Etiikkaa ihmistieteille*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Tietolipas 211. Helsinki: Hakapaino, 31–49.
- Hodges, E.V.E. & Perry, D. G. 1999. Personal and interpersonal antecedents and consequences of victimization by peers. *Journal of Personality and Social Psychology* 76, 677–685.
- Hodges, E. V. E., Finnegan, R. A. & Perry, D. A. 1999. Skewed autonomy-relatedness in preadolescents' conceptions of their relationships with mother, father and best friend. *Developmental Psychology* 35, 737–748.

- Hodges, E. V. E., Boivin, M., Vitaro, F. & Bukowski, W. M. 1999. The power of friendship: Protection against an escalating cycle of peer victimization. *Developmental Psychology* 35, 94–101.
- Hoikkala, T. 1993. Katoaako kasvatus, himmeneekö aikuisuus? Aikuistumisen puhe ja kulttuurimallit. Jyväskylä: Gaudeamus.
- Holahan, C. J. & Moos, R. H. 1987. Risk, resistance and psychological distress: A longitudinal analysis with adults and children. *Journal of Abnormal Psychology* 96, 3–13.
- Holden, G. W. & Buck, M. J. 2002. Teoksessa M. Bornstein (toim.) *Handbook of Parenting. Vol. 3. Being and Becoming a Parent. 2. painos.* Mahwah, NJ: Erlbaum, 537–562.
- Holden, G. W. & Miller, P. C. 1999. Enduring and different: A meta-analysis of the similarity in parents' child rearing. *Psychological Bulletin* 125, 223–254.
- Homel, R., Burns, A. & Goodnow, J. 1987. Parental social networks and child development. *Journal of Social and Personal Relationships* 4, 159–177.
- Howes, C. 1988. Peer interaction of young children. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, Serial No. 217, Vol. 53, No.1.
- Howes, C. & Phillipsen, L. 1992. Gender and friendship: Relationships within peer groups of young children. *Social Development* 1, 230–242.
- Howes, C. & Matheson, C. C. 1992. Sequences in the development of competent play with peers: Social and social pretend play. *Developmental Psychology* 28, 961–974.
- Howes, C. & James, J. 2002. Children's social development within the socialization context of childcare and early childhood education. Teoksessa P.K Smith & C. H. Hart (toim.) *Blackwell Handbook of Childhood Social Development.* MA, US: Blackwell Publishing, 137–155.
- Hubbard, J.A. 2001. Emotion expression processes in children's peer interactions: The role peer rejection, aggression and gender. *Child Development* 72, 1426–1438.
- Hubbard, J.A. & Coie, J. D. 1994. Emotional correlates of social competence in children's peer relationships. *Merrill-Palmer Quarterly* 40, 1–20.
- Hubbard, J.A. & Dearing, K. F. 2004. Children's understanding and regulation of emotion in the context of their peer relations. Teoksessa J. B. Kupersmidt & K. A. Dodge (toim.) *Children's Peer Relations. From Development to Intervention.* Washington, DC: American Psychological Association, 81–99.
- Hubbard, J.A., Smithmeyer, C. M., Ramsden, S. R., Parker, E. H., Flanagan, K. D., Dearing, K. F., Relyea, N. & Simons, R. F. 2002. Observational, physiological and self-report measures of children's anger. Relations to reactive versus proactive aggression. *Child Development* 73, 1101–1118.
- Huttunen, J. 1990. Isän merkitys pojan sosiaaliselle sukupuolelle. Jyväskylän yliopisto: Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 77.
- Huttunen, J. 2001. Isänä olemisen uudet suunnat. Hoiva-isiä, etä(i)-isiä ja ero-isiä. Juva: PS-Kustannus.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 2, 162–173.
- Hymel, S., Bowker, A. & Woody, E. 1993. Social withdrawal in childhood: Considering the child's perspective. Teoksessa K. H. Rubin & J. B. Asendorph (toim.) *Social Withdrawal, Inhibition and Shyness in Childhood.* New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 137–162.
- Iannotti, R. J., Cummings, E. M., Pierrehumbert, B., Milano, M. J. & Zahn-Waxler, C. 1992. Parental influences on prosocial behavior and empathy in early childhood. Teoksessa J. Janssens & J. Geris (toim.) *Child Rearing: Influencies on Prosocial and Moral Development.* Amsterdam: Swets & Zeitlinger, 77–100.
- Isley, S., O'Neil, R., Clatfelter, D. & Parke, R.D. 1999. Parent and child expressed affect and children's social competence: Modeling direct and indirect pathways. *Developmental Psychology* 35, 547–560.
- Isley, S., O'Neil, R. & Parke, R.D. 1996. The relation of parental affect and control behaviors to children's classroom acceptance: A concurrent and predictive analysis. *Early Education and Development* 7, 7–23.
- Jallinoja, R. 1985. Johdatus perheen sosiologiaan. Porvoo: WSOY.
- Jallinoja, R. 2006. Perheen vastaisuus. Familistista käännettä jäljittämässä. Helsinki: Gaudeamus.
- Jones, T. L. & Prinze, R. J. 2005. Potential roles of parental self-efficacy in parent and child adjustment: A review. *Clinical Psychology Review* 25, 341–363.

- Jones, D. C., Abbey, B. B. & Cumberland, A. 1998. The development of display rule knowledge: Linkages with family expressiveness and social competence. *Child Development* 69, 1209–1212.
- Jones, S., Eisenberg, N., Fabes, R. A. & MacKinnon, D. P. 2002. Parents' reactions to elementary school children's negative emotions: Relations to social and emotional functioning at school. *Merrill-Palmer Quarterly* 48, 133–159.
- Junttila, N. 2010. Social competence and loneliness. Issues in assessment, interrelations and intergenerational transmission. Turun yliopiston julkaisu 325. Turku:Painosalama.
- Kajanoja, J. 2002. Hyvä lapsuus – avain menestyvään kansantalouteen? Teoksessa P. Takala (toim.) *Onko meillä malttia sijoittaa lapsiin?* Helsinki: Kela, 234–247.
- Kaplan, C. A. & Owens, J. 2004. Parental influences on vulnerability and resilience. Teoksessa M. Houghugh & N. Long (toim.) *Handbook of Parenting. Theory and research for practice*. London: Sage, 72–87.
- Karjalainen, A. & Siljander, P. 1997. Pedagogisen tietoisuuden paradoksi. Teoksessa Siljander, P. (toim.) *Kasvatus ja sosiaalisuus*. Helsinki: Gaudeamus, 66–76.
- Katz, L. G., Evangelou, D. & Hartman, J. A. 1990. The case for mixed-age grouping in early childhood education programs. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Kaukiainen, A., Junttila, N., Kinnunen, R. & Vauras, M. 2005. MASK -monitahoarviointi oppilaan sosiaalisessa kompetenssissa. Oppimistutkimuksen keskus. Turun yliopisto.
- Keefe, K. & Berndt, T. J. 1996. Relations of friendship quality to self-esteem in early adolescence. *Journal of Early Adolescence* 16, 110–129.
- Keenan, K. & Shaw, D. 1997. Developmental and social influences on young girls' early problem behavior. *Psychological Bulletin* 121, 95–113.
- Keinänen, R., Aunola, K., Lerkkanen, M-L., Poikkeus, A-M., Nurmi, J-E. & Kiuru, N. 2011. Vanhemmuustyilien merkitys taidoiltaan erilaisten lasten sosiaalisessa kompetenssissa. *NMI-Bulletin* 3, 15–33.
- Kemple, K., Speranza, H. & Hazen, N. 1992. Cohesive discourse and peer acceptance: longitudinal relations in the pre-school years. *Merrill Palmer Quarterly* 38, 364–381.
- Kennedy, J. H. 1992. Relationships of maternal beliefs and childrearing strategies to social competence in preschool children. *Child Study Journal* 22, 39–61.
- Kerns, K. A. & Barth, J. M. 1995. Attachment and play-convergence across components of parent-child relationships and their relations to peer competence. *Journal of Social and Personal Relationships* 12, 243–260.
- Kerns, K. A., Klepac, L. & Cole, A. K. 1996. Peer relationships and preadolescents' perceptions of security in the child-mother relationship. *Developmental Psychology* 32, 457–466.
- Kerns, K. A., Cole, A. K. & Andrews, P. B. 1998. Attachment security, parent peer management practices and peer relationships in preschoolers. *Merrill-Palmer Quarterly* 44, 504–522.
- Kerr, M. & Stattin, H. 2000. What parents know, how they know it and several forms of adolescent adjustment: Further support for a reinterpretation of monitoring. *Developmental Psychology* 36, 366–380.
- Kerr, M. & Stattin, H. 2003. Parenting of adolescents: Action or reaction? Teoksessa A. C. Crouter & A. Booth (toim.) *Children's Influence on Family Dynamics*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 121–152.
- Kerr, M., Stattin, H. & Kiesner, J. 2004. "Very Important Persons" in adolescence: going beyond in-school, single friendships in the study of peer homophily. *Journal of Adolescence* 27, 545–560.
- Kiesner, J., Poulin, F. & Nicotra, E. 2003. Peer Relations Across Contexts: Individual-Network Homophily and Network Inclusion In and After School. *Child Development* 74, 1328–1343.
- Kivelä, A. 1997. Pedagoginen toiminnanteoria ja sosiaalisuusteoria. Teoksessa P. Siljander (toim.) *Kasvatus ja sosiaalisuus*. Helsinki: Gaudeamus, 32–65.
- Kivijärvi, S., Rönkä, A. & Hyväluoma, J. 2009. Vanhemmuus arjessa: neuvottelua, hässäköitä ja hassuttelua. Teoksessa A. Rönkä, K. Malinen & T. Lämsä (toim.) *Perhe-elämän paletti*. PS-Kustannus. Juva: WS Bookwell.
- Klebanov, P. K., Brooks-Gunn, J. & Duncan, G. J. 1994. Does Neighborhood and Family Poverty Affect Mothers' Parenting, Mental Health, and

- Social Support? *Journal of Marriage & Family* 56, 441–455.
- Kochenderfer, B. & Ladd, G. W. 1996. Peer victimization. Cause or consequence of school maladjustment? *Child Development* 67, 1305–1317.
- Kochenderfer, B. & Ladd, G. W. 1997. Victimized children's responses to peers' aggression: Behaviors associated with reduced versus continued victimization. *Development and Psychopathology* 9, 59–73.
- Kochenderfer-Ladd, B. & Wardrop, J. L. 2001. Chronicity and instability of children's peer victimization experiences as predictors of loneliness and social satisfaction trajectories. *Child Development* 72, 134–142.
- Kochenderfer-Ladd, B. & Skinner, K. 2002. Children's coping strategies: Moderators of the effects of peer victimization? *Developmental Psychology* 38, 267–278.
- Korhonen, M. 1994. Keski-ikäisten naisten lapsuuskokemukset ja oma vanhemmuus. Joensuun yliopiston psykologisia tutkimuksia 15. Joensuu: Joensuun yliopiston monistuskeskus. Lisensiaatintutkimus.
- Kovacs, D. M., Parker, J. G. & Hoffman, L. W. 1996. Behavioral, affective and social correlates of involvement in cross-sex friendship in elementary school. *Child Development* 67, 2269–2286.
- Kuczynski, L. & Lollis, S. P. 2001. Four foundations for a dynamic model of parenting. Teoksessa J.R.M. Gerris (toim.) *Dynamics of Parenting*. Leuven-Apeldoorn: Garant, 445–462.
- Kuentay, A. C. 2001. Occasions for providing resolutions (or not) in Turkish preschool conversational narratives. *Narrative Inquiry* 11, 411–450.
- Kupersmidt, J. B. & DeRosier, M. E. 2004. How peer problems lead to negative outcomes: An integrative mediational model. Teoksessa J. B. Kupersmidt & K. A. Dodge (toim.) *Children's peer relations: From development to intervention*. Washington, DC: American Psychological Association, 119–138.
- Kupersmidt, J. B., Burchinal, M. & Patterson, C. J. 1995. Developmental patterns of childhood peer relations as predictors of externalizing behaviour problems. *Development and Psychopathology* 7, 825–843.
- Kupersmidt, J. B., Griesler, P. C., DeRosier, M. E., Patterson, C. J. & Davis, P. W. 1995. Childhood aggression and peer relations in the context of family and neighbourhood factors. *Child Development* 66, 360–375.
- Kurdek, L. A. & Krile, D. 1982. A developmental analysis of the relation between peer acceptance and both interpersonal understanding and perceived social self-competence. *Child Development* 53, 1485–1491.
- Kuula, A. 2006a. Tutkimuseetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Jyväskylä: Gummerrus.
- Kuula, A. 2006b. Yksityisyyden suoja tutkimuksessa. Teoksessa J. Hallamaa, V. Launis, S. Lötjönen & I. Sorvali (toim.) *Etiikkaa ihmistieteille*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Tietolipas 211. Helsinki: Hakapaino, 124–140.
- Kvale, S. 1996. Interviews. An introduction to qualitative research interviewing. London: Sage Publications.
- KvantiMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarasto. Saatavilla www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus. 22.03.2011.
- Kylmä, J. & Pietilä, A.-M. & Vehviläinen-Julkunen, K. 2002. Terveysten edistämisen lähtökohtia. Teoksessa A.-M. Pietilä, T. Hakulinen, E. Hirvonen, P. Koponen, E.-M. Salminen & K. Sirola (toim.) *Terveysten edistäminen. Uudistuvat työmenetelmät*. Helsinki: WSOY, 62–76.
- Kyngäs, H. & Vanhanen, L. 1999. Sisällön analyysi. *Hoitotiede* 11, 3–12.
- Lacourse, E., Nagin, D., Tremblay, R. E., Vitaro, E. & Claes, M. 2003. Developmental trajectories of boys' delinquent group membership and facilitation of violent behaviours during adolescence. *Development and Psychopathology* 15, 183–197.
- Ladd, G. W. 1990. Having friends, keeping friends, making friends and being liked by peers in the classroom: Predictors of children's early school adjustment. *Child Development* 61, 1081–1118.
- Ladd, G. W. 1992. Themes and theories: Perspectives on processes in family-peer relationships. Teoksessa R. D. Parke & G.W. Ladd (toim.) *Family-Peer Relationships: Modes of Linkage*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 3–34.
- Ladd, G. W. 2000. Peer relations and social competence during early and middle childhood. *Annual Review of Psychology* 50, 333–359.
- Ladd, G. W. 2003. Probing the adaptive significance of children's behavior and relationships in the

- school context: A child by environment perspective. Teoksessa R. Kail (toim.) *Advances in Child Behavior and Development*. New York: Wiley, 43–104.
- Ladd, G. W. 2005. Children's peer relations and social competence. A century of progress. London: Yale University Press.
- Ladd, G. W. & Burgess, K. B. 1999. Charting the relationship trajectories of aggressive, withdrawn and aggressive/withdrawn children during early grade school. *Child Development* 70, 910–929.
- Ladd, G. W. & Coleman, C. 1993. Young children's peer relationships: Forms, features and functions. Teoksessa B. Spodek (toim.) *Handbook of Research on the Education of Young Children*. 2. painos. New York: Macmillan, 57–76.
- Ladd, G. W. & Golter, B. 1988. Parents' management of preschoolers' peer relations: Is it related to children's social competence with peers? *Developmental Psychology* 28, 1179–1187.
- Ladd, G. W. & Hart, C. H. 1992. Creating informal play opportunities: Are parents' and preschoolers' initiations related to children's competence with peers? *Developmental Psychology* 28, 1179–1187.
- Ladd, G. W. & Kochenderfer-Ladd, B. J. 1998. Parenting behaviors and parent-child relationships: Correlates of peer victimization in kindergarten. *Developmental Psychology* 34, 1450–1458.
- Ladd, G. W. & Kochenderfer-Ladd, B. J. 2002. Identifying victims of peer aggression from early to middle childhood: Analysis of cross-informant data for concordance, estimation of relational adjustment, prevalence of victimization and characteristics of identified victims. *Psychological Assessment* 14, 74–96.
- Ladd, G. W. & Mize, J. 1983. A cognitive-social learning model of social skill training. *Psychological Review* 90, 127–157.
- Ladd, G. W. & Pettit, G. S. 2002. Parenting and the development of children's peer relationships. Teoksessa M. H. Bornstein (toim.) *Handbook of Parenting*. Vol. 5. *Practical Issues in Parenting*. 2. painos. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 269–309.
- Ladd, G. W. & Price, J. M. 1987. Predicting children's social and school adjustment following the transition from preschool to kindergarten. *Child Development* 58, 1168–1189.
- Ladd, G. W. & Troop-Gordon, W. 2003. The role of peer difficulties in the development of children's psychological adjustment problems. *Child Development* 74, 1344–1367.
- Ladd, G. W., Birch, S. H. & Buhs, E. 1999. Children's social and scholastic lives in kindergarten related spheres of influence? *Child Development* 70, 1373–1400.
- Ladd, G. W., Herald, S. & Andrews, K. 2006. Young children's peer relations and social competence. Teoksessa B. Spodek & O. Saracho (toim.) *Handbook of Research on the Education of Young Children*. 2. painos. New York: Macmillan, 23–54.
- Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J. & Coleman, C. C. 1996. Friendship quality as a predictor of young children's early school adjustment. *Child Development* 67, 1103–1118.
- Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J. & Coleman, C. C. 1997. Classroom peer acceptance, friendship, and victimization: Distinct relational systems that contribute uniquely to children's school adjustment? *Child Development* 68, 1181–119.
- Ladd, G. W., LeSieur, K. D. & Profilet, S. M. 1993. Direct parental influences on young children's peer relations. Teoksessa S. Duck (toim.) *Learning about Relationships*. Vol. 2. London: Sage Publications, 152–183.
- Ladd, G. W., Price, J. M. & Hart, C. H. 1988a. Predicting preschoolers' peer status from their playground behaviors. *Child Development* 59, 986–992.
- Ladd, G. W., Profilet, S. M. & Hart, C. H. 1992. Parents' management of children's peer relations: facilitating and supervising children's activities in the peer culture. Teoksessa R. D. Parke & G. W. Ladd (toim.) *Family-Peer Relationships: Modes of Linkage*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 215–253.
- Ladd, G. W. & Hart, C. H., Wadsworth, E. M. & Golter, B. S. 1988b. Preschoolers' peer networks in nonschool settings: Relationship to family characteristics and school adjustment? Teoksessa S. Salzinger, J. Antrobus & M. Hammer (toim.) *Social Networks of Children, Adolescents and College Students*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 61–92.
- LaFreniere, P. J. 1996. Cooperation as on conditional strategy among peers: Influence of social ecology and kin relations. *International Journal of Behavioral Development* 19, 39–52.

- LaFreniere, P. J. & Charlesworth, W. R. 1987. Effects of friendship and dominance status on preschoolers's resource utilization in a cooperative/competitive situation. *International Journal of Behavioral Development* 10, 345–358.
- LaFreniere, P. J. & Dumas, J. E. 1992. A transactional analysis of early childhood anxiety and social withdrawal. *Development and Psychopathology* 4, 385–402.
- LaFreniere, P. J. & Sroufe, L. A. 1985. Profiles of peer competence in the preschool: Interactions between measures, influences of social ecology and relation to attachment history. *Developmental Psychology* 21, 59–69.
- Laible, D. & Thompson, R. 2002. Mother-child conflict in the toddler years: Lessons in emotionality, morality and relationships. *Child Development* 73, 1187–1203.
- Laible, D., Carlo, G., Torquati, J. & Ontai, L. 2004. Children's perceptions of family relationships as assessed in a doll story competition task. Links to parenting, social competence and externalizing behavior. *Social Development* 13, 531–569.
- Laine, K. 1998. Alkaako kaveripiiristä syrjäytymisen jo päiväkodissa? *Kasvatus* 29, 491–500.
- Laine, K. 2002. Vertaisryhmä ja syrjäytyminen. Teoksessa K. Laine & M. Neitola (toim.) *Lasten syrjäytyminen päiväkodin vertaisryhmässä*. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Turku: Painosalama, 13–38.
- Laine, K. & Neitola, M. (toim.) 2002. Lasten syrjäytyminen päiväkodin vertaisryhmässä. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Turku: Painosalama.
- Laine, K. & Neitola, M. 2004. Teachers' opinions and parents' ideas about the social behaviour, personality traits and play interaction of the children with multiple problems in peer relations. Paper presented at the annual European Conference of EERA in Crete from 22–25 September 2004.
- Laine, K., Salonen, P., Lepola, J. & Neitola, M. 2004. Pathways to Social and Academic Exclusion: Early Development of Children at Risk. Teoksessa V. Puuronen, A. Häkkinen, A. Pylkkänen, T. Sandlund & R. Toivanen (toim.) *New Challenges for the Welfare Society*. Joensuu: Yliopistopaino, 275–294.
- Laine, K., Neitola, M., Auremaa, J. & Laakkonen, E. 2010. Longitudinal study on the co-occurrence of peer problems at daycare centre, in preschool and first grade of school. *Scandinavian Journal of Educational Research* 54, 471–485.
- Laird, R. D., Pettit, G. S., Bates, J. E. & Dodge, K.A. 2003. Parents' monitoring-relevant knowledge and adolescents' delinquent behavior: Evidence of correlated developmental changes and reciprocal influences. *Child Development* 74, 752–768.
- Laird, R. D., Pettit, G. S., Mize, J., Brown, E. G. & Lindsey, E. 1994. Mother-child conversations about peers: Contributions to competence. *Family Relations* 43, 425–432.
- Lamb, M. E. 1986. The father's role: Applied perspectives. New York: Wiley.
- Lamb, M. E. & Nash, A. 1989. Infant-mother attachment, sociability and peer competence. Teoksessa T. J. Berndt & G. W. Ladd (toim.) *Peer Relationships in Child Development*. New York: Wiley, 219–245.
- Lehtovaara, M. 1992. Subjektiiivinen maailmankuva kasvatustieteellisen tutkimuksen kohteena: kasvatuksen filosofian pohdintaa ja kasvatustieteen filosofian kehittelyä Lauri Rauhalan eksistentiaalisen fenomenologian pohjalta erityisesti silmälläpitäen minäkäsitystutkimuksia. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Lengua, L. J. & Kovacs, E. A. 2005. Bidirectional associations between temperament and parenting and the prediction of adjustment problems in middle childhood. *Journal of Applied Developmental Psychology* 26, 21–38.
- Leventhal, T. & Brooks-Gunn, J. 2003. Children and youth in neighborhood contexts. *Current Directions in Psychological Science*, 27–31.
- Lieberman, M., Doyle, A-B. & Markiewicz, D. 1999. Developmental patterns of attachment to mother and father in late childhood and early adolescence: Associations with peer relations. *Child Development* 70, 202–213.
- Liikainen, Merja. 2004. Vapaa-aika – työn vastakohta, harrastuksia vai vapautta? *Hyvinvointikatsaus* 2. Helsinki: Tilastokeskus.
- Lincoln, Y. & Cuba, E. G. 1985. Natural inquiry. Beverly Hills: Sage.
- Lindsey, E. W. & Mize, J. 2000. Parent-child physical and pretense play: Links to children's social competence. *Merrill-Palmer Quarterly* 46, 565–591.
- Lindsey, E. W., Mize, J. & Pettit, G. S. 1997. Differential play partners of mothers and fathers of sons

- and daughters: Implications for childrens' gender role development. *Sex Roles* 37, 643–661.
- Little, T. D., Card, N. A., Preacher, K. J. & McConnell, E. 2009. Modeling longitudinal data from research on adolescence. Teoksessa R. M. Lerner & L. Steinberg (toim.) *Handbook of Adolescent Psychology*. 3. painos. Hoboken, NJ: Wiley, 15–54.
- Lloyd, B. & Howe, N. 2003. Solitary play and convergent and divergent thinking skills in preschool children. *Early Childhood Research Quarterly* 18, 22–41.
- Lollis, S. P., Ross, H. S. & Tate, E. 1992. Parents' regulation of children's peer interactions: Direct influences. Teoksessa R. D. Parke & G.W. Ladd (toim.) *Family-Peer Relationships: Modes of Linkage*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 255–294.
- Long, N., Forehand, R., Fauber, R. & Brody, G. 1987. Self-perceived and independently observed competence of young adolescents as a function of parental marital conflict and recent divorce. *Journal of Abnormal Child Psychology* 15, 1547.
- Lummelahti, L. 1995. Lapsikeskeinen esiopetus. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Maccoby, E. E. 2006. Historical overview of socialization research and theory. Teoksessa J. E. Grusec & P. D. Hastings (toim.) *Handbook of Socialization. Theory and Research*. New York: Guilford Publications, 13–41.
- Maccoby, E. & Martin, J. 1983. Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. Teoksessa E. M. Hetherington (toim.) *Handbook of Child Psychology: Vol 4. Socialization, personality and social development*. 4. painos. New York: Wiley, 1–101.
- MacDonald, K. & Parke, R. 1984. Bridging the gap: Parents-child play interaction and peer interactive competence. *Child Development* 55, 1265–1277.
- MacKinnon-Lewis, C., Rabiner, D. & Starnes, R. 1999. Predicting boys' social acceptance and aggression: The role of mother-child interactions and boys' beliefs about peers. *Developmental Psychology* 35, 632–639.
- MacKinnon-Lewis, C., Starnes, R., Volling, B. & Johnson, S. 1997. Perceptions of parenting as predictors of boys' sibling and peer relations. *Developmental Psychology* 33, 1024–1031.
- MacKinnon-Lewis, C., Castellino, D. R., Brody, G. H. & Fincham, F. D. 2001. A longitudinal examination of the associations between fathers' and children's attributions and negative interactions. *Social Development* 10, 473–487.
- MacKinnon-Lewis, C., Volling, B. L., Lamb, M., Dechman, K., Rabiner, D. & Curtner, M. E. 1994. A cross-contextual analysis of boys' social competence: From family to school. *Developmental Psychology* 35, 632–639.
- Magnusson, K. A. & Duncan, G. J. 2002. Parents in poverty. Teoksessa M. H. Bornstein (toim.) *Handbook of Parenting. Vol. 5. Practical Issues in Parenting*. 2. painos. Mahwah, NJ: Erlbaum, 95–121.
- Mahoney, M. J. & Cairns, R. D. 1997. Do extracurricular activities protect against early school dropout? *Developmental Psychology* 33, 241–253.
- Mahoney, J. L. & Stattin, H. 2000. Leisure activities and adolescent antisocial behavior: The role of structure and social context. *International Journal of Behavioral Development* 25, 509–520.
- Malinen, K., Sevón, E. & Kinnunen, U. 2006. Työsäikäyvien pienten lasten äitien ja isien kokemukset vanhemmuudesta. *Psykologia* 41, 345–360.
- Mauno, S. & Kinnunen, U. 2005. Perhemyönteinen organisaatiokulttuuri ja henkilöstön hyvinvointi. Teoksessa U. Kinnunen, T. Feldt & S. Mauno (toim.) *Työ leipälajina. Työhyvinvoinnin psykologiset perusteet*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 265–286.
- McCollum, J. A. & Ostrosky, M. M. 2008. Family roles in young children's emerging peer related social competence. Teoksessa W. H. Brown, S. L. Odom & s. R. McConnell (toim.) *Social Competence of Young Children: Risk, Disability and Intervention*. Baltimore: Brooks, Publishing, 31–59.
- McDougall, P., Hymel, S., Vaillancourt, T. & Mercer, L. 2001. The consequences of childhood peer rejection. Teoksessa M. R. Leary (toim.) *Interpersonal Rejection*. Oxford, UK: Oxford University Press, 213–247.
- McDowell, D. J. & Parke, R. D. 2009. Parental correlates of children's peer relations: An empirical test of a tripartite model. *Developmental Psychology* 45, 224–235.
- McDowell, D. J., O'Neil, R. & Parke, R. D. 2000. Display rule application in a disappointing situation and children's emotional reactivity: Relations with social competence. *Merrill-Palmer Quarterly* 46, 306–324.

- McDowell, D. J., Parke, R. D. & Spitzer, S. 2002. Parent and child cognitive representations of social situations and children's social competence. *Social Development* 11, 469–486.
- McDowell, D. J., Parke, R. D., & Wang, S. J. 2003. Differences between mothers' and fathers' advice-giving style and content: Relations with social competence and psychological functioning in middle childhood. *Merrill-Palmer Quarterly* 49, 55–76.
- Mello, R. A. 2002. Collocation analysis: A method for conceptualizing and understanding narrative data. *Qualitative Research* 2, 231–243.
- Melson, G.F., Ladd, G.W. & Hsu, H. 1993. Maternal support networks, maternal cognitions and young children's social and cognitive development. *Child Development* 64, 1401–1417.
- Metsämuuronen, J. 2002. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Helsinki: International Methelp.
- Metsämuuronen, J. (toim.) 2006. Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Helsinki: International Methelp.
- Midlarsky, E. & Hannah, M. E. 1985. Competence, reticence and helping by children and adolescents. *Developmental Psychology* 46, 961–978.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. 1984. Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods. Beverly Hills, CA: Sage.
- Mize, J. & Ladd, G. W. 1988. Predicting preschoolers' peer behavior and status from their interpersonal strategies: A comparison of verbal and inactive response to hypothetical social dilemmas. *Developmental Psychology* 24, 782–788.
- Mize, J. & Ladd, G. W. 1990. A cognitive-social learning approach to social skill training with low-status preschool children. *Developmental Psychology* 26, 388–397.
- Mize, J. & Pettit, G. S. 1997. Mothers' social coaching, mother-child relationship style and children's peer competence: Is the medium the message? *Child Development* 68, 312–332.
- Mize, J., Pettit, G. S. & Brown, E. G. 1995. Mothers' supervision of their children's peer play: Relations with beliefs, perceptions and knowledge. *Developmental Psychology* 31, 311–321.
- Mize, J., Pettit, G. S. & Meece, D. 2000. Explaining the link between parenting behavior and children's peer competence: A critical examination of the 'mediating process' hypothesis. Teoksessa K. Kerns, J. Contreras & A. M. Neal-Barnett (toim.) *Family and Peers: Linking Two Social Worlds*. New York: Greenwood/Praeger, 137–168.
- Moisander, J. & Valtonen, A. 2006. Qualitative marketing research: A cultural approach. London: Sage.
- Moisio P. 2006. Kasvanut polarisaatio lapsiperheiden parissa. Teoksessa Kautto M. (toim.) *Suomalaisten hyvinvointi 2006*. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämisskeskus. Helsinki: Stakes, 36–56.
- Morrison, N. C. 1995. Successful single-parent families. *Journal of Divorce and Remarriage* 22, 205–219.
- Mounds, N. 2000. Parental management of adolescent peer relationships: What are its effects on friend selection? Teoksessa K. Kerns, J. Contreras & A. M. Neal-Barnett (toim.) *Family and Peers: Linking Two Social Worlds*. New York: Greenwood/Praeger, 169–193.
- Mounds, N. & Steinberg, L. 1995. An ecological analysis of peer influence on adolescent grade point average and drug use. *Developmental Psychology* 31, 915–922.
- Mulsow, M., Caldera, Y. M., Pursley, M. & Reifman, A. 2002. Multilevel factors influencing maternal stress during the first three years. *Journal of Marriage and Family* 64, 944–956.
- Muthén, L. K. & Muthén, B. O. 2006. Mplus version 4.1. Statistical analysis with latent variables. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen aineiston arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsinki: Gaudeamus, 42–61.
- Määttä, P. & Rantala, A. 2010. Tavallisen erityinen lapsi. Yhdessä tekemisen toimintamalleja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Nangle, D, Erdley, C., Newman, J. E., Mason, C. A. & Carpenter, E. M. 2003. Popularity, friendship quantity and friendship quality: Interactive influences on children's loneliness and depression. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology* 32, 546–555.
- Naukkarinen, A. 1996. Paradigmaerojen vähätelyyn liittyviä eettisiä ongelmia laadullisen tutkimuksen arvioinnissa sosiaalitieteissä. Teoksessa A. Palmroth & I. Nurmi (toim.) *Alttiiksi asettu-*

- misen etiikka. Laadullisen tutkimuksen eettisiä kysymyksiä.* Jyväskylä: Kopi-Jyvä, 111–130.
- Neitola, M. 2010. Kiusaaminen päiväkodissa – ilmeneminen ja interventio. Teoksessa R. Korhonen, M.-L. Rönkkö & J.-A. Aerila (toim.) *Pienet oppimassa. Kasvatuksellisia näkökulmia varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen.* Turku: Turun yliopiston opettajankoulutuslaitos, Rauman yksikkö, 217–229.
- Nelson, D. & Crick, N. 1999. Rose-colored glasses: Examining the social information processing of prosocial young adolescents. *Journal of Early adolescence* 19, 17–38.
- Newman, D. L., Caspi, A., Moffitt, T. E. & Silva, P. A. 1997. Antecedents of adult interpersonal functioning: Effects of individual differences in age 3 temperament. *Developmental Psychology* 33, 206–217.
- Niikko, A. 2003. Fenomenologia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia nro 85. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Niiranen, P. 1990. Amerikkalainen näkökulma kasvatuksen laadulliseen tutkimukseen. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita, nro 17.
- Nix, R. L., Pinderhughes, E. E., Dodge, K. A., Bates, J. A., Pettit, G. S. & McFadyen-Ketchum, S. 1999. The relations between mothers' hostile attribution tendencies and children's externalizing behavior problems: The mediating role of mothers' harsh and disciplinary practices. *Child Development* 70, 896–909.
- Nixon, C. L. & Watson, A. C. 2001. Family experiences and early emotion understanding. *Merrill-Palmer Quarterly* 47, 300–322.
- Ojakangas, M. 1997. Lapsuus ja auktoriteetti. Pedagogisen vallan historia Snellmanista Koskenniemeen. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Olweus, D. 2001. Peer harassment: A critical analysis and some important issues. Teoksessa J. Juvonen & S. Graham (toim.) *Peer Harassment in School: The Plight of the Vulnerable and Victimized.* New York: Guilford Press, 3–20.
- O'Neil, R. & Parke, R. D. 2000. Family-Peer relationships: The role of emotion regulation, cognitive understanding and attentional processes as mediating processes. Teoksessa K. Kerns, J. Contreras & A. M. Neal-Barnett (toim.) *Family and Peers: Linking Two Social Worlds.* New York: Greenwood/Praeger, 195–226.
- O'Neil, R., Parke, R. D. & McDowell, D. J. 2001. Objective and subjective features of children's neighborhoods: Relations to parental regulatory strategies and children's social competence. *Journal of Applied Developmental Psychology* 22, 135–155.
- O'Neil, R., Welsh, M., Parke, R. D., Wang, S. & Strand, C. 1997. A longitudinal assessment of the academic correlates of early peer acceptance and rejection. *Journal of Clinical Child Psychology* 26, 290–303.
- Onnismaa, E.-L. 2010. Lapsi, lapsuus ja perhe varhaiskasvatusasiakirjoissa 1967–1999. Helsingin yliopisto: Helsinki.
- O'Reilly, A. W. & Bornstein, M. H. 1998. Caregiver-child interaction in play. *New Directions in Child Development* 59, 55–56.
- Otto, L. B. & Atkinson, M. P. 1997. Parental involvement and adolescent development. *Journal of Adolescent Research* 12, 68–89.
- Paajanen, P. 2005. Eri teitä vanhemmuuteen – Kaksikymppisenä ja kolmekymppisenä lapsen saaneiden näkemyksiä perheellistymisestä ja vanhemmuudesta. *Perhebarometri 2005.* Väestöntutkimuslaitos. Katsauksia E 21/2005. Helsinki: Väestöliitto.
- Paajanen, P. 2006. Päivisin leiväntuoja, iltaisin hoivaisä. Alle 3-vuotiaiden esikouluisten isien näkemyksiä ja kokemuksia isyydestä. *Perhebarometri 2006.* Väestöliitto. Väestöntutkimuslaitos E 24/2006. Helsinki: Vammalan Kirjapaino.
- Panak, W. F. & Garber J. 1992. Role of aggression, rejection, and attributions in the prediction of aggression in children. *Developmental Psychopathology* 31, 311–321.
- Panella, D. & Hengleger, S. W. 1986. Peer interactions of conduct-disordered, anxious-withdrawn and well-adjusted black adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology* 14, 1–11.
- Parke, R. D. 1992. Epilogue: Remaining issues and future trends in the study of family-peer relationships. Teoksessa R. D. Parke & G. W. Ladd (toim.) *Family-Peer Relationships: Modes of Linkage.* Hillsdale, NJ: Erlbaum, 425–438.
- Parke, R. D. 2004. Development in the family. *Annual Review of Psychology* 55, 365–399.
- Parke, R. D. & Bhavnagri, N. P. 1989. Parents as managers of children's peer relationships. Teok-

- nessa D. Belle (toim.) *Children's Social Networks and Social Supports*, 241–259. New York: Wiley.
- Parke, R. D. & Buriel, R. 1998. Socialization in the family: Ethnic and ecological perspectives. Teoksessa W. Damon (toim.) *Handbook of Child Psychology. Vol. 3. Social, Emotional and Personality Development*. 5. painos. New York: Wiley, 463–552.
- Parke, R. D. & McDowell, D. J. 1998. Toward an expanded model of emotion socialization: New people, new pathways. *Psychological Inquiry* 9, 303–307.
- Parke, R. D. & O'Neil, R. 1999. The influence of significant others on learning about relationships: From family to friends. Teoksessa R. Mills & S. Duck (toim.) *The Developmental Psychology of Personal Relationships*. London: Wiley, 15–48.
- Parke, R. D., MacDonald, K. B., Beitel, A. & Bhavnagri, N. 1988. The role of the family in the development of peer relationships. Teoksessa R. Peters & R. J. McMahon (toim.) *Social Learning Approaches to Marriage and the Family*. New York: Bruner/Mazel, 17–44.
- Parke, R. D., Burks, V.M., Carson, J. L., Neville, B. & Boyum, L. A. 1994. Family-peer relationships: a tripartite model. Teoksessa R. D. Parke & S. G. Kellam (toim.) *Exploring Family Relationships with Other Social Contexts*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 115–145.
- Parke, R. D., MacDonald, K. B., Burks, V. M., Bhavnagri, N., Barth, J. M. & Beitel, A. 1989. Family and peer systems: In search of the linkages. Teoksessa K. Kreppner & R. M. Lerner (toim.) *Family Systems and Life-Span Development*, 65–104. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Parke, R. D., Simpkins, S. D., McDowell, D. J., Kim, M., Killian, C., Dennis, J., Flyr, M. L., Wild, M. & Rah, Y. 2004. Relative contributions of families and peers to children's social development. Teoksessa P. K. Smith & C. H. Hart (toim.) *Blackwell Handbook of Childhood Social Development*. Oxford, UK: Blackwell Publishing, 156–178.
- Parker, J. G. & Asher, S. R. 1993. Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology* 29, 611–621.
- Parker, J. G. & Herrera, C. 1996. Interpersonal processes in friendship: A comparison of abused and nonabused children's experiences. *Developmental Psychology* 32, 1025–1038.
- Parker, J. G., Rubin, K. H., Price, J. M. & DeRosier, M. 1995. Peer relationships, child development and adjustment: A developmental psychopathology perspective. Teoksessa D. Cicchetti & D. Cohen (toim.) *Developmental Psychopathology. Vol. 2. Risk, Disorder and Adaptation*. New York: Wiley, 96–161.
- Parkhurst, J. T. & Asher, S. R. 1992. Peer rejection in middle school: subgroup differences in behavior, loneliness, and interpersonal concerns. *Developmental Psychology* 28, 231–241.
- Parkhurst, J. T. & Hopmeyer, A. 1998. Sociometric popularity and peer-perceived popularity: Two distinct dimensions of peer status. *Journal of Early Adolescence* 18, 125–144.
- Parkhurst, J. T. & Hopmeyer, A. 1999. Developmental change in the sources of loneliness in childhood and adolescence: Constructing a theoretical model. Teoksessa K. J. Rotenberg & S. Hymel (toim.) *Loneliness in Childhood and Adolescence*. New York: Cambridge University Press, 56–79.
- Parkkila, M., Välimäki, M. & Routasalo, P. 2000. Kuvailtava tutkimus pitkäaikaisessa laitoshoidossa olevan potilaan yksinäisyydestä. *Hoitotiede* 12, 26–35.
- Patterson, G. R. 1983. Stress: A change agent for family process. Teoksessa N. Garnezy & M. Rutter (toim.) *Street, Coping and Development in Children*. New York: McGraw-Hill, 235–264.
- Patterson, C. J. & Stouthammer-Loeber, M. 1984. The correlation of family management and delinquency. *Child Development* 55, 1299–1307.
- Patterson, C. J., De Barshyshe, B. & Ramsey, R. 1989. A developmental perspective on antisocial behavior. *American Psychologist* 44, 329–335.
- Patterson, C. J., Griesler, P. C., Vaden, N. A. & Kupersmidt, J. B. 1992. Family economic circumstances, life transitions and children's peer relations. Teoksessa R. D. Parke & G.W. Ladd (toim.) *Family-Peer Relationships: Modes of Linkage*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 385–424.
- Patton, M. Q. 2002. Qualitative research & evaluation methods. Thousand Oaks, C: Sage.
- Pelkonen, R. & Louhiala, P. 2002. Ihminen lääketieteellisen tutkimuksen kohteena. Teoksessa S. Karjalainen, V. Launis, R. Pelkonen & Juhani Pie-

- tarinen (toim.) *Tutkijan eettiset valinnat*. Helsinki: Gaudeamus, 126–136.
- Pelkonen, M., Marttunen, M. & Aro, H. 2003. Risk for depression: a 6-year follow-up of Finnish adolescents. *Journal of Affective Disorders* 77, 41–52.
- Peltonen, J. 1997. Sosialisatio ja kasvatus empiirisen tutkimuksen näkökulmasta. Teoksessa P. Siljander (toim.) *Kasvatus ja sosialisatio*. Gaudeamus. Tampere: Tammerpaino, 14–31.
- Perlman, M. & Ross, H. S. 1997. The benefits of parent intervention in children's disputes: an examination of concurrent changes in children's fighting styles. *Child Development* 68, 690–700.
- Perry, D. G., Hodges, E. V. E. & Egan, S. K. 2001. Determinants of chronic victimization by peers. A review and a new model of family influence. Teoksessa J. Juvonen & S. Graham (toim.) *Peer Harassment in School: The Plight of the Vulnerable and Victimized*. New York: Guilford Press, 73–104.
- Perry, D. G., Willard, J. C. & Perry, L. C. 1990. Peers' perceptions of the consequences that victimized children provide aggression. *Child Development* 61, 1310–1325.
- Perttula, J. 1996. Ihmistieteiden tiedonmuodostus ja tutkimusetiikka. Teoksessa A. Palmroth & I. Nurmi (toim.) *Alttiiksi asettumisen etiikka. Laadullisen tutkimuksen eettisiä kysymyksiä*. Jyväskylä: Kopi-Jyvä, 83–110.
- Perusopetusasetus 20.11.1998/852. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980852> (Luettu 29.10.2010)
- Perusopetuslaki 21.8.1998/628. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628> (Luettu 29.10.2010)
- Peterson, C. C. & Siegal, M. 2002. Mindreading and moral awareness in popular and rejected preschoolers. *British Journal of Developmental Psychology* 20, 205–224.
- Pettit, G. S. 2004. Violent children in developmental perspective: Risk and protective factors and the mechanisms through which they (may) operate. *Current Directions in Psychological Science* 13, 194–197.
- Pettit, G. S. & Mize, J. 1993. Substance and style: Understanding the ways in which parents teach children about social relationships. Teoksessa S. Duck (toim.) *Understanding Relationship Processes*. Vol.2. *Learning about Relationships*. Newbury Park, CA: Sage, 118–151.
- Pettit, G. S., & Laird, R. D. 2002. Psychological control and monitoring in early adolescence: The role of parental involvement and earlier child adjustment. Teoksessa B. K. Barber (toim.) *Intrusive Parenting: How Psychological Control affects Children and Adolescents*. Washington, DC: American Psychological Association, 97–124.
- Pettit, G. S. & Harrist, A. W. 1993. Children's aggressive and socially unskilled playground behavior with peers: Origins in early family relations. Teoksessa C. H. Hart (toim.) *Children on Playgrounds: Research Perspectives and Applications*. Albany: State University of New York Press, 240–270.
- Pettit, G. S., Bates, J. E. & Dodge, K. A. 1997a. Supportive parenting, ecological context and children's adjustment: A seven-year longitudinal study. *Child Development* 68, 908–923.
- Pettit, G. S., Bates, J. E., Dodge, K. A. & Meece, D. 1999. The impact of after-school peer contact on early adolescent externalizing problems is moderated by parental monitoring, perceived neighborhood safety and prior adjustment. *Child Development* 70, 768–778.
- Pettit, G. S., Brown, E. G., Mize, J. & Lindsey, E. 1998. Mothers' and fathers' socializing behaviors in three contexts: links with children's peer competence. *Merrill-Palmer Quarterly* 44, 173–193.
- Pettit, G. S., Clawson, M., Dodge, K. A. & Bates, J. E. 1996. Stability and change in children's peer-rejected status: The role of child behavior, parent-child relations and family ecology. *Merrill-Palmer Quarterly* 42, 91–118.
- Pettit, G. S., Harrist, A. W., Bates, J. E. & Dodge, K. A. 1991. Family interaction, social cognition and children's subsequent relationships with peers at kindergarten. *Journal of Social and Personal Relationships* 8, 383–402.
- Pettit, G. S., Laird, R. D., Bates, J. E. & Dodge, K. A. 1997b. Patterns of after-school care in middle childhood: Risk factors and developmental outcomes. *Merrill-Palmer Quarterly* 43, 515–538.
- Pettit, G. S., Laird, R. D., Bates, J. E., Dodge, K. A. & Criss, M. M. 2001. Antecedent and behavior-problem outcomes of parental monitoring and psychological control in early adolescence. *Child Development* 72, 583–598.

- Pettit, G. S., Keiley, M. K., Laird, R. D., Bates, J. E. & Dodge, K. A. 2007. Predicting the developmental course of mother-reported monitoring across childhood and adolescence from early proactive parenting, child development and parents' worries. *Journal of Family psychology* 21, 206–217.
- Philippiot, P. & Feldman, R. S. 1990. Age and social competence in preschoolers' decoding of facial expression. *British Journal of Social psychology* 29, 43–54.
- Pikkarainen, E. 1997. Semiotiikka kasvatuksen tutkimuksessa. Teoksessa P. Siljander (toim.) *Kasvatus ja sosialisatio*. Helsinki: Gaudeamus, 118–142.
- Poikolainen, J. 2002. Kasvatustietoisuuden ulottuvuuksia. Vanhempien käsityksiä kasvatuksesta ja vanhemmuudesta. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 182. Helsinki: Yliopistopaino.
- Polit, D. F. & Hungler, B. P. 1997. Nursing Research. Principles and methods. Philadelphia: JB Lippincott Company.
- Pomeranz, E. M. & Rudolph, K. D. 2003. What ensues from emotional distress? Implications for competence estimation. *Child Development* 74, 329–345.
- Profflet, S. M. & Ladd, G. W. 1994. Do mothers' perceptions and concerns about preschoolers' peer competence predict their peer management practices? *Social Development* 54, 1417–1426.
- Pulkkinen, L. 1984. Nuoret ja kotikasvatus. Helsinki: Otava.
- Pulkkinen, L. 2002. *Mukavaa yhdessä, sosiaalinen alkupääoma ja lapsen sosiaalinen kehitys*. Otavan kirjapaino, Keuruu: PS-Kustannus.
- Putallaz, M. & Gottman, J. M. 1981. An interactional model of children's entry into peer groups. *Child Development* 52, 986–994.
- Putallaz, M. & Heflin, A. H. 1990. Parent-child interaction. Teoksessa S. R. Asher & J. D. Coie (toim.) *Peer Rejection in Childhood*. New York: Cambridge University Press, 189–216.
- Putallaz, M. & Sheppard, B. H. 1992. Social status and children's orientations to limited resources. *Child Development* 61, 2022–2027.
- Putallaz, M. & Wasserman, A. 1989. Children's naturalistic entry behavior and sociometric status: A developmental perspective. *Developmental Psychology* 25, 297–305.
- Putallaz, M. & Wasserman, A. 1990. Children's entry behavior. Teoksessa S. R. Asher & J. D. Coie (toim.) *Peer rejection in childhood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Putallaz, M., Constanzo, P. R. & Smith, R. P. 1991. Maternal recollections of childhood peer relationships: Implications to their children's social competence. *Journal of Social and Personal Relationships* 8, 403–422.
- Quiqle, N. L., Garber, J., Panak, W. F. & Dodge, K. A. 1992. Social information processing in aggressive and depressed children. *Child Development* 63, 1305–1320.
- Rabiner, D. & Coie, J. D. 1989. Effect of expectancy inductions on rejected children's acceptance by unfamiliar peer. *Developmental Psychology* 23, 450–457.
- Radin, N. 1988. Primary caregiving gathers of long duration. Teoksessa P. Bronstein & C. P. Cowan (toim.) *Fatherhood Today. Men's Changing Role in the Family*. New York: Wiley, 127–143.
- Radke-Yarrow, M., Zahn-Waxler, C. & Chapman, M. 1983. Children's prosocial dispositions and behavior. Teoksessa P. Mussen & E. M. Hetherington (toim.) *Handbook of Child Psychology, Vol. 4. Socialization, personality and social development*. New York: Wiley, 469–545.
- Ramsey, P. G. 1995. Changing social dynamics in early childhood classrooms. *Child Development* 66, 764–773.
- Rautiainen, M. 2002. Vanhemmuuden roolikartta – syvänä ja sovelta. Helsinki: Suomen Kuntaliitto.
- Repetti, R., Taylor, S. & Seeman, T. 2002. Risky families: Family social environments and the mental and physical health of offspring. *Psychological Bulletin* 128, 330–366.
- Reiss, D., Neiderhiser, J. M., Hetherington, E. M. & Plomin, R. 2000. The relationship code: Deciphering genetic and social influences on adolescent development. Cambridge: Harvard University Press.
- Reuna, V. 1998. Vastuu perheen arjessa. Perhebarometri 1998. Katsauksia E 4/1998. Väestöntutkimuslaitos. Helsinki: Väestöliitto.
- Richard, J. F., Fonzi, A., Tani, F., Tassi, F., Tomada, G. & Schneider, B. H. 2004. Cooperation and competition. Teoksessa P. K. Smith & C. H. Hart (toim.) *Blackwell Handbook of Childhood Social*

- Development*. Oxford, UK: Blackwell Publishing, 515–532.
- Roberts, W. L. 1999. The socialization of emotional expression: Relations with prosocial behaviour and competence in five samples. *Canadian Journal of Behavioural Science* 31, 72–85.
- Rolin, K. 2006. Humanistisen ja yhteiskuntatieteellisen tutkimuksen perinteet. Teoksessa J. Hallamaa, V. Launis, S. Lötjönen & I. Sorvali (toim.) *Etiikkaa ihmistieteille*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Tietolipas 211. Helsinki: Hakapaino, 108–123.
- Roos, J.P. & Rotkirch, A. 1997. Hirveät vanhemmat. Teoksessa J.P. Roos & A. Rotkirch (toim.) *Vanhemmat ja lapset. Sukupolvien sosiologiaa*. Tampere: Gaudeamus, 5–17.
- Rose, A. J. & Asher, S. R. 1999. Children's goals and strategies in response to conflicts within a friendship. *Developmental Psychology* 35, 69–79.
- Ross, H. S., Tesla, C., Kenyon, B. & Lollis, S. P. 1990. Maternal intervention in toddler peer conflict: the socialization of principles of justice. *Developmental Psychology* 26, 994–1003.
- Rothbart, M., Posner, M. I. & Kieras, J. 2008. Temperament, attention and the development of self-regulation. Teoksessa K. McCartney & D. Phillips (toim.) *Blackwell Handbook of Early Childhood Development*. Malde, MA: Blackwell Publishing, 338–357.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. & Parker, J. G. 1998a. Peer interactions, relationships and groups. Teoksessa W. Damon (toim.) *Handbook of Child Psychology. Vol. 3. Social, Emotional and Personality Development*. 5. painos. Chichester: Wiley, 619–700.
- Rubin, K. H., Burgess, K. B. & Hastings, P. D. 2002. Stability and social-behavioral consequences of toddlers' inhibited temperament and parenting behaviors. *Child Development* 73, 483–495.
- Rubin, K. H., Burgess, K. B. & Coplan, R. J. 2004. Social withdrawal and shyness. Teoksessa P. K. Smith & C. H. Hart (toim.) *Blackwell Handbook of Childhood Social Development*. Oxford, UK: Blackwell Publishing, 329–352.
- Rubin, K. H., Mills, R. S. L. & Rose-Krasnor, L. 1989. Maternal beliefs and children's social competence. Teoksessa B. Schneider, J. Nadel, G. Attili & R. Weissberg (toim.) *Social Competence in Developmental Perspective*. Amsterdam: Kluwer, 313–331.
- Rubin, K. H., Hastings, P., Chen, X., Stewart, S. & McNichol, K. 1998b. Intrapersonal and maternal correlates of aggression, conflict and externalizing problems in toddlers. *Child Development* 69, 1614–1629.
- Rudolph, K. D., Hammen, C. & Burge, D. 1995. Cognitive representations of self, family and peers in school-age children: Links with social competence and sociometric status. *Child Development* 66, 1385–1402.
- Ruffman, T., Perner, J. & Parkin, L. 1999. How parenting style affects false belief understanding. *Social Development* 8, 395–411.
- Russell, A. & Finnie, V. 1990. Preschool children's social status and maternal instruction to assist group entry. *Developmental Psychology* 26, 603–611.
- Russell, A., Pettit, G. S. & Mize, J. 1998. Horizontal qualities in parent-child relationships: Parallels with and possible consequences for children's peer relationships. *Developmental Review* 18, 313–352.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 22–56.
- Rydell, A.-M., Hagekull, B. & Bohlin, G. 1997. Measurements of two social competence aspects in middle childhood. *Developmental Psychology* 33, 824–833.
- Rönkä, A., Malinen, K., Sevón, E., Kinnunen, U., Poikonen, P.-L. & Lämsä, T. 2009. Arki elämäalueiden leikkauspisteessä: johtopäätökset ja ehdotuksia perheiden arjen tukemiseksi. Teoksessa A. Rönkä, K. Malinen & T. Lämsä (toim.) *Perhe-elämän paletti. Vanhempana ja puolisona vaihtelevassa arjessa*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 273–296.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Saatavissa www.muodossahttp://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus. 19.01.2009.
- Saldaña, J. 2009. The coding manual for qualitative researcher. Thousand Oaks, Ca: SAGE Publications.
- Salonen, T. 1997. Kasvatustieteen luonteesta ja mahdollisuuksista. Teoksessa P. Siljander (toim.) *Kasvatus ja sosialisatio*. Helsinki: Gaudeamus, 166–179.

- Salmivalli, C. & Nieminen, E. 2002. Proactive and reactive aggression in bullies, victims and bully-victims. *Aggressive Behavior* 28, 30–44.
- Salmivalli, C., Ojanen, T., Haanpää, J. & Peets, K. 2005. "I'm O.K. but you're not" and other peer-related schemas. Explaining individual differences in children's social goals. *Developmental Psychology* 41, 363–375.
- Sameroff, A. J. 1993. Models of development and developmental risk. Teoksessa C. H. Zeanah, Jr. (toim.) *Handbook of Infant Mental Health*. New York: Guilford Press.
- Sameroff, A. J. & MacKenzie, M. J. 2003. Research strategies for capturing transactional models of development: the limits of the possible. *Development & Psychopathology* 15, 613–640.
- Sameroff, A. J., Bartko, W. T., Baldwin, A., Baldwin, C. & Seifer, R. 1998. Family and social influences on the development of child competence. Teoksessa M. Lewis & C. Feiring (toim.) *Children and family at risk*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 161–185.
- Sanson, A., Hemphill, S. A. & Smart, D. 2004. Temperament and social development. Teoksessa P. K. Smith & C. H. Hart (toim.) *Blackwell Handbook of Childhood Social Development*. Oxford, UK: Blackwell Publishing, 97–116.
- Schneider, B. H., Atkinson, L. & Tardif, C. 2001. Child-parent attachment and children's peer relations: A quantitative review. *Developmental Psychology* 37, 86–100.
- Schwartz, D. 2000. Subtypes of victims and aggressors in children's peer groups. *Journal of Abnormal Child Psychology* 28, 181–192.
- Schwartz, D., Dodge, K. A., Pettit, G. S. & Bates, J. E. 1997. The early socialization of aggressive victims of bullying. *Child Development* 68, 665–675.
- Schwartz, D., Dodge, K. A., Coie, J. D., Hubbard, J. A., Cillessen, A. H., Lemerise, E. A. & Bateman, H. 1998. Social cognitive and behavioral correlates of aggression in boys' playgroups. *Journal of Abnormal Child Psychology* 26, 431–440.
- Seban, A. M. 2003. The friendship features of preschool children: Links with prosocial behavior and aggression. *Social Development* 12, 249–268.
- Seban, A. M., Pierce, S. L., Cheatham, C. L. & Gunnar, M. 2003. Gendered social worlds in preschool: Dominance, peer acceptance and assertive social skills in boys' and girls' peer groups. *Social Development* 12, 91–106.
- Seppälä, N. 2000. Yhteisellä lapsen parhaaksi. Vanhempien ja ammattikasvattajien näkemyksiä lasten kasvatuksesta. Perhebarometri 2000. Väestöliitto. Katsauksia 89. Helsinki: Väestötutkimuslaitos.
- Serbin, L. A., Moller, L. C., Gulko, J., Powlishta, K. K. & Colbourne, K. A. 1994. The emergence of gender segregation in toddler playgroups. Teoksessa C. Leaper (toim.) *New Directions for Child Development*. Vol. 65. *Childhood Gender Segregation: Causes and Consequences*. San Francisco: Jossey-Bass, 7–18.
- Sevón, E. 2009. Maternal responsibility and changing relationality at the beginning of motherhood. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 365. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Shiflett-Simpson, K. & Cummings, E. M. 1996. Mixed message resolution and children's responses to interadult conflict. *Child Development* 67, 437–448.
- Siljander, P. 2005. Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen. Helsinki: Otava.
- Silverman, D. 2006. Interpreting qualitative data. 3. painos. London: Sage.
- Simpkins, S. D. & Parke, R. D. 2001. The relation between parental friendships and children's friendships: Self-reports and observational analysis. *Child Development* 72, 569–582.
- Shaw, D. S., Winslow, E. B., & Flanagan, C. 1999. A prospective study of the effects of marital status and family relations on young children's adjustment among African American and European American families. *Child Development* 70, 742–755.
- Slomkowski, C. & Dunn, J. 1992. Arguments and relationships within the family: differences in young children's disputes with mother and sibling. *Developmental Psychology* 28, 919–924.
- Slomkowski, C., Rende, R., Conger, K., Simons, R. & Conger, R. 2001. Sisters, brothers and delinquency: Evaluating social influence during early and middle adolescence. *Child Development* 72, 271–283.
- Smith, P.K., Boulton, M. J. & Cowie, H. 1993. The impact of cooperative group work on ethnic relations in middle school. *School Psychology International* 14, 21–42.

- Snyder, J. & Patterson, G. R. 1995. Individual differences in social aggression: A test of reinforcement model of socialization in the natural environment. *Behavior Therapy* 26, 371–391.
- Soininen, M. & Merisuo-Storm, T. 2009. Kasvatustieteellisen tutkimuksen perusteet. Turku: Turun yliopisto, Rauman opettajankoulutuslaitos.
- Sparkes, K. K. 1991. Cooperative and competitive behavior in dyadic game-playing: A comparison of Anglo-American and Chinese children. *Early Child Development and Care* 68, 37–47.
- Sroufe, L. A. 1996. Emotional development. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Stattin, H. & Kerr, M. 2000. Parental monitoring: a reinterpretation. *Child Development* 71, 1072–1085.
- Stattin, H. & Kerr, M. 2000. Parental monitoring: A reinterpretation. *Child Development* 71, 1072–1085.
- Steinkamp, M. W. 1990. The social concomitants of competitive and impatient/aggressive components of type A behavior pattern in preschool children: Peer responses and teacher utterances in a naturalistic setting. *Journal of Personality and Social Psychology* 59, 1287–1295.
- Sturgess, W., Dunn, J. & Davies, L. 2001. Young children's perceptions of their relationships with family members: Links with family setting, friendships and adjustment. *International Journal of Behavioral Development* 25, 521–529.
- Strand, P. S. & Wahler, R. G. 1996. Predicting maladaptive parenting: Role of maternal object relations. *Journal of Clinical Child Psychology* 25, 43–51.
- Swick, K. 1988. Parental efficacy-involvement relationships: Influences on children. *Childhood Education* 64, 62–67.
- Swick, K. J. & Hassell, T. 1990. Parental efficacy and the development of social competence in young children. *Journal of Instructional Psychology* 17, 24–32.
- Tassi, F. & Schneider, B. H. 1997. Task-oriented versus other-referenced competition. *Journal of Applied Social Psychology* 27, 1557–1580.
- Tassi, F., Schneider, B. H. & Richard, J. F. 2001. Competitive behavior at school in relation to social competence and incompetence in middle childhood. *International Journal of Social Psychology* 14, 165–184.
- Teti, D.M. & Huang, K-Y. 2005. Developmental perspectives on parenting competence. Teoksessa D. M. Teti (toim.) *Handbook of Research Methods in Developmental Science*. Malden, USA: Blackwell Publishing, 161–182.
- Thomson, E., McLanahan, S., & Braun-Cutrin, R. 1992. Family structure, gender, and parental socialization. *Journal of Marriage and the Family* 54, 25–37.
- Tryon, A. S. & Keane, S. P. 1991. Popular and aggressive boys' initial social interaction patterns in cooperative and competitive settings. *Journal of Abnormal Child Psychology* 19, 395–406.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2006. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuudesta. *Kasvatus* 22 (5–6), 387–398.
- Tähtinen, J. & Isoaho, H. 2001. Tilastollisen analyysin lähtökohtia. Ensiaskeleet kvanti-aineiston käsittelyyn, analyysiin ja tulkintaan SPSS-ohjelmaympäristössä. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.
- Uhlendorff, H. 2000. Parents' and children's friendship networks. *Journal of Family Issues* 21, 191–2004.
- Underwood, M. K. 1997. Peer social status and children's understanding of the expression and control of positive and negative emotions. *Merrill-Palmer Quarterly* 43, 610–634.
- Underwood, M. K. 2004. Gender and peer relations: Are the two gender cultures really all that different? Teoksessa J. B. Kupersmidt & K. A. Dodge (toim.) *Children's Peer Relations. From Development to Intervention*. Washington, DC: American Psychological Association, 21–36.
- Underwood, M. K., Hurley, J., Johanson, C. A. & Mosley, J. E. 1999. An experimental, observational investigation of children's responses to peer provocation: Developmental and gender differences in middle childhood. *Child Development* 70, 1428–1446.
- Van Avermaet, E. 1996. Cooperation and competition. Teoksessa A. S. R. Manstead & M. Hewstone (toim.) *The Blackwell Encyclopedia of Social Psychology*. Cambridge, MA: Blackwell, 136–141.
- Vandell, D. L. 2000. Parents, peer groups and other socializing influences. *Developmental Psychology* 36, 699–710.

- Vandell, D. L. & Hembree, S. E. 1994. Peer social status and friendship: Independent contributors to children's social and academic adjustment. *Merrill-Palmer Quarterly* 40, 461–477.
- Vandell, D. L. & Posner, J. K. 1999. Conceptualization and measurement of children's after-school environments. Teoksessa S. L. Friedman & T. D. Wachs (toim.) *Measuring Environment Across the Life Span: Emerging Methods and Concepts*. Washington, DC: American Psychological Associations, 167–196.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2005. Stake. Oppaita 56. Helsinki: Gummerrus.
- Vernberg, E. M., Berry, S. H., Ewell, K. K. & Abwender, D. A. 1993. Parents' use of friendship facilitation strategies and the formation of friendships in early adolescence: A prospective study. *Journal of Family Psychology* 7, 356–359.
- Vermande, M., van den Oord, E. J. C. G., Goudena, P. P. & Rispens, J. 2000. Structural characteristics of aggressor-victim relationships I Dutch schools classes of 4 to 5 year olds. *Aggressive Behavior* 26, 11–31.
- Verschueren, K. & Marcoen, A. 1999. Representations of self and socioemotional competence in kindergartners: Differential and combined effects of attachment to mother and father. *Child Development* 70, 183–201.
- Volling, B. L., & Belsky, J. 1992. The contribution of mother–child and father–child relationships to the quality of sibling interaction: A longitudinal study. *Child Development* 63, 1209–1222.
- Volling, B. L., Youngblade, L. M. & Belsky J. 1997. Young children's social relationships: An examination of the linkages between siblings, friend and peers. *American Journal of Orthopsychiatry* 67, 102–111.
- Vosk, B. N., Forehand, R. & Figueroa, R. 1983. Perceptions of emotions by accepted and rejected children. *Journal of Behavioral Assessment* 5, 151–160.
- Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Värrri, V-M. 2002. Hyvä kasvatusta – kasvatusta hyvään. Dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta. Tampere: Tampere University Press.
- Walter, J. L. & LaFreniere, P. J. 2000. A naturalistic study of affective expression, social competence and sociometric status in preschoolers. *Early Education and Development* 11, 109–122.
- Weiss, R. S. 1973. Loneliness. The experience of emotional and social isolation. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Weiss, R. S. 1982. Issues in the study of loneliness. Teoksessa L. A. Peplau & D. Perlman (toim.) *Loneliness. A Sourcebook of Current Theory, Research and Therapy*. New York: Wiley-Interscience, 71–80.
- Weiss, B., Dodge, K. A., Bates, J. E. & Pettit, G. S. 1992. Some consequences of early harsh discipline: Child aggression and a maladaptive social information processing style. *Child Development* 63, 1321–1335.
- White, K. J. & Kistner, J. 1992. The influence of teacher feedback on young children's peer preferences and perceptions. *Developmental Psychology* 28, 933–940.
- White, M. J. & Kaufman, G. 1997. Language usage, social capital and school completion among immigrants and native-born ethnic groups. *Social Science Quarterly* 78, 385–398.
- Woodward, L. J. & Fergusson, D. M. 1999. Childhood peer relationship problems and psychosocial adjustment in late adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology* 27, 87–104.
- Youngblade, L. M. & Belsky, J. 1992. Parent-child antecedents of 5-year-olds' close friendships: A longitudinal analysis. *Developmental Psychology* 28, 700–713.
- Zahn-Waxler, C. & Radke-Yarrow, M. 1990. The origins of empathic concern. *Motivation and Emotion* 14, 107–130.
- Zahn-Waxler, C., Kochanska, G., Krupnick, J. & McKnew, D. 1990. Patterns of guilt in children of depressed and well mothers. *Developmental Psychology* 26, 51–59.
- Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M., Wagner, E. & Chapman, M. 1992. Development of concern for others. *Developmental Psychology* 28, 126–136.
- Zahn-Waxler, C., Denham, S., Iannotti, R.J. & Cummings, E. M. 1992. Peer relations in childhood with a depressed caregiver. Teoksessa R. D. Parke & G.W. Ladd (toim.) *Family-Peer Relation-*

- ships: Modes of Linkage*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 317–344.
- Zahn-Waxler, C., Friedman, R. J., Cole, P. M., Mizuta, I. & Hiruma, N. 1996. Japanese and United States preschool children's responses to conflict and distress. *Child Development* 67, 2462–2477.
- Zahn-Waxler, C., Schiro, K., Robinson, J. L., Emde, R. N. & Schmitz, S. 2001. Empathy and prosocial patterns in young MZ and DZ twins: Development and genetic and environmental influences. Teoksessa J. K. Hewitt & R. N. Emde (toim.) *Infancy to Early Childhood: Genetic and Environmental Influences on Developmental Change*. London: Oxford University Press, 141–162.
- Zarbatany, L. & Pepper, S. 1996. The role of the group in peer group entry. *Social Development* 5, 251–260.
- Zarbatany, L., Van Brunshot, M. V., Meadows, K. & Pepper, S. 1996. Effects of friendship and gender on peer group entry. *Child Development* 67, 2287–2300.
- Östberg, M. & Hagekull, B. 2000. A structural modeling approach to the understanding of parenting stress. *Journal of Clinical Child Psychology* 29, 615–625.
- Östberg, M., Hagekull, B. & Hagelin, E. 2007. Stability and prediction of parenting stress. *Infant and Child Development* 16, 207–223.

LIITTEET

Liite 1 Perhekysely

KASVATUSTIETEIDEN LAITOS
ORIGINS-PROJEKTI (SA)
TURUN YLIOPISTO
ASSISTENTINKATU 5
20014 TURUN YLIOPISTO

Kyselyyn vastaaminen:

Useimpiin kysymyksiin voit vastata joko **rastittamalla tai ympyröimällä** oikea tai parhaiten soveltuva annetuista vaihtoehdoista.

Joissakin kysymyksissä ei ole valmiita vastausvaihtoehtoja. **Kirjoita tällöin oma vastauksesi lyhyesti tyhjäksi jätettyyn tilaan.** Jos tila ei riitä, voit jatkaa paperin kääntöpuolelle.

KYSELY LAPSEN VANHEMMILLE / HUOLTAJILLE

A) Perhe ja lapsi

1. Lapsen nimi _____

2. Lapsen perheeseen kuuluu (samassa taloudessa asuvat):

(rastittakaa kaikki sopivat kohdat)

___ ÄITI

___ ISÄ

___ ÄITIPUOLI

___ ISÄPUOLI

___ OTTO-/SIJAISVANHEMMAT

___ MUU HUOLTAJA, kuka? _____

___ sisaruksia, ja heidän ikänsä? _____

___ sisar- ja/tai velipuolia, ja heidän ikänsä? _____

___ otto/sijaissisaruksia, ja heidän ikänsä? _____

___ muut kuka/ ketkä? _____

3 . Vanhempien koulutus

äiti

isä

kansakoulu/peruskoulu/keskikoulu

ylöppöilias

ammattikoulu / kansanopisto tai muu

opistoasteen koulutus

korkea-asteen koulutus / yliopisto

4 . Vanhempien ammatti

äiti: _____ ikä _____

isä: _____ ikä _____

5. Ovatko vanhemmat/huoltajat

- | | | |
|---------------------|-------|-----|
| | äiti | isä |
| 1) kokopäivätyössä | ___ | ___ |
| 2) osa-aikatyössä | ___ | ___ |
| 3) vuorotyössä | ___ | ___ |
| 2) työtön | ___ | ___ |
| 3) opiskelemassa | ___ | ___ |
| 4) jokin muu, mikä? | _____ | |

6. Onko nykyinen asuntonne sopiva lapsen kehityksen ja kasvatuksen kannalta?

- ___ kyllä
 ___ ei, asunto tuottaa pulmia, esim. _____

7. Onko lapsella oma paikka (huone/pöytä), jossa hän voi piirtää ja leikkiä?

- ___ kyllä
 ___ ei

8. Onko neuvolassa tai muualla tehdyissä tutkimuksissa havaittu lapsen kehityksessä erityistä tuen tarvetta tai pitkäaikaissairautta, (jotka voivat vaikuttaa lapsen kehitykseen tai oppimiseen)?

- ___ ei
 ___ kyllä, mitä _____

9. Mitä palveluja olet käyttänyt lapsen kasvun tukemiseksi ja miten tyytyväinen olet niihin?

Palvelu	Käyttänyt (rastita käyt- tämäsi palve- lut)	Erittäin ___ Erittäin				
		tyytymätön tytyväinen (Ympyröi sopiva vaihtoehto)				
Lastenneuvola		1	2	3	4	5
Kasvatus- ja perheneuvola		1	2	3	4	5
Lastensuojelun sosiaalityöntekijä		1	2	3	4	5
Erityisneuvola		1	2	3	4	5
Lastenpsykiatri		1	2	3	4	5
Psykologi		1	2	3	4	5
Kiertävä erityislastentarhanopettaja		1	2	3	4	5

B) Lapsen leikkikäyttäytyminen ja kaverit

1. Onko lapsella kotiympäristössä ikäistään seuraa?

- ___ kyllä
 ___ ei

2. Onko lapsella harrastuksia?

- ___ ei

_____ kyllä, mitä? _____

Kuinka usein lapsi käy mainitsemissasi harrastuksissa? _____

3. Seuraavassa on väittämiä, jotka kuvaavat lapsen toimintatapoja leikeissä kavereitten kanssa. Arvioi, missä määrin olet samaa tai eri mieltä kuin väittämä. Ympyröi sopivin vaihtoehto.

	Täysin eri mieltä		Täysin samaa mieltä		
1) Lapseni leikkii hyväntuulisesti muiden kanssa.	1	2	3	4	5
2) Muut lapset ovat epäluuloisia lastani kohtaan.	1	2	3	4	5
3) Lapsellani on paljon toista sukupuolta olevia kavereita.	1	2	3	4	5
4) Muut lapset eivät paljon huomaa häntä.	1	2	3	4	5
5) Leikkii paljon muiden lasten kanssa.	1	2	3	4	5
6) Rikkoo toisten tavaroita.	1	2	3	4	5
7) Muut lapset ovat vihamielisiä lastani kohtaan.	1	2	3	4	5
8) Auttaa muita lapsia.	1	2	3	4	5
9) Lapseni on vihamielinen muita lapsia kohtaan.	1	2	3	4	5
10) Keskeyttää muiden leikin.	1	2	3	4	5
11) Lapseni on epäluuloinen muita lapsia kohtaan.	1	2	3	4	5
12) Lapseni uskoo, että muut lapset haluavat leikkiä hänen kanssaan.	1	2	3	4	5
13) Kiusaa muita lapsia.	1	2	3	4	5
14) Saa helposti kavereita.	1	2	3	4	5
15) Välttelee muita lapsia.	1	2	3	4	5
16) Aloittaa riidan tai väittelyn muiden kanssa.	1	2	3	4	5
17) Lapseni saa tuoda kavereita kotiin leikkimään.	1	2	3	4	5
18) Muut lapset kiusaavat lastani.	1	2	3	4	5
19) Lapsellani on paljon mukavia kavereita.	1	2	3	4	5
20) Muut torjuvat lastani.	1	2	3	4	5
21) Lapsellani on joku oikein hyvä ystävä.	1	2	3	4	5
22) Suututtaa muita puheillaan.	1	2	3	4	5
23) Lapsellani on paljon itseään nuorempia kavereita.	1	2	3	4	5
24) Muut lapset välttelevät leikkimistä lapseni kanssa.	1	2	3	4	5

C) Lapsen oppiminen

D) Lapsen ja perheen elämänhistoria

1. Kuinka monessa asunnossa kaikkiaan lapsi on asunut elämänsä aikana? _____

9. Onko perheessä ollut joskus ongelmia alkoholin takia? On _____ Ei _____

10. Onko perheessä ollut joskus ongelmia huumeiden takia? On _____ Ei _____

11. Onko perheessä ollut joskus vakavia taloudellisia ongelmia? On _____ Ei _____

12. Onko perhe saanut joskus toimeentulotukea? On _____ Ei _____

13. Onko perhe saanut toimeentulotukea viimeisen vuoden aikana? On _____ Ei _____

14. Mitkä ovat perheen nykyiset käytettävissä olevat kuukausitulot (tulot verojen jälkeen, ennen juoksevia maksuja)

1. alle 3000 mk

2. 3000 – 6000 mk

3. 6000 - 9000 mk

4. 9000 - 14.000 mk

5. 14.000 - 18.000 mk

6. 18.000 - 22.000 mk

7. Yli 22.000 mk

E) Lasten kasvat

1. Seuraavassa on väittämiä, jotka kuvaavat miten eri tavoin vanhempi voi kokea lapsen toiminnan ja käyttäytymisen KOTONA. Arvioi, missä määrin olet samaa tai eri mieltä väittämän kanssa. Ympyröi sopivin vaihtoehto.

	Täysin eri mieltä		Täysin samaa mieltä		
1) Lapseni kanssa on mukava puuhailla.	1	2	3	4	5
2) Lapseni pyytää apuani vaikka hän osaisi itsekin.	1	2	3	4	5
3) Lapseni kanssa on helppo tulla toimeen.	1	2	3	4	5
4) Minun on usein vaikea ymmärtää lapseni käyttäytymistä.	1	2	3	4	5
5) Minun on helppo opastaa lastani omatoimisuuteen.	1	2	3	4	5
6) Koen riittämättömyyttä toimiessani lapseni kanssa.	1	2	3	4	5
7) Nauran ja vitsailen lapseni kanssa.	1	2	3	4	5
8) Lapseni hakee herkästi tukea ja turvautuu minuun.	1	2	3	4	5
10) Lapseni kaipaa jatkuvasti rohkaisua.	1	2	3	4	5
11) Lapseni kuluttaa voimiani.	1	2	3	4	5
12) Lapseni saa minut hyvälle tuulelle.	1	2	3	4	5
13) Lapsi ei kuuntele ohjeita, eikä välitä niistä.	1	2	3	4	5
14) Pyrin auttamaan aina, jotta lapseni ei turhautuisi	1	2	3	4	5
15) Minulla on aikaa kahdenkeskisiin keskusteluihin lapseni kanssa.	1	2	3	4	5

2. Kuinka usein teillä kumppaninne kanssa on erimielisyyksiä lasten kasvatukseen liittyvissä asioissa?

1	2	3	4	5
ei juuri koskaan	harvoin	joskus	melko usein	hyvin usein

Lomakkeen täytti

a) äiti b) isä c) äiti ja isä d) muu huoltaja, kuka _____

Liite 2 Lasten vertaissuhdeongelmien määrä ja tyyppi sekä haastatellut huoltajat

Ongelmaisten ryhmään kuuluivat ne lapset, joilla oli vähintään kahtena vuotena yksi tai useampia vertaissuhteiden ongelmia: yksinäisyyttä, syrjäänvetäytymistä, kiusatuksi joutumista, kiusaajana toimimista tai torjuntaa (ks. Laine ym. 2010). Ongelmattomien lasten ryhmään sijoittuivat lapset, joilla ongelmia ei esiintynyt lainkaan seurantatutkimuksen aikana, tai ongelmia oli korkeintaan yhtenä mittausvuonna. Jaottelu ei ole ongelmaton, sillä ongelmaisten lasten ryhmässä on myös lapsia, joilla ongelmat vähenivät seurantavuosien aikana ja lapsia, joiden ongelmien määrä vaihteli vuosittain (Esimerkki: viisivuotiaana 2 ongelmaa, kuusivuotiaana ei ongelmia ja jälleen seitsemänvuotiaana yksi ongelma). Ne eivät kuitenkaan poistuneet ihan kokonaan. Lopullinen ryhmä valikoitui kuitenkin koko kolmen vuoden vertaissuhdeongelmien tilanteen perusteella, vaikka perheiden valikoinnin haastatteluihin teinkin kahden ensimmäisen mittausvuoden perusteella.

Lähtökohtana oli, missä määrin lapsella oli vertaissuhdeongelmia viisi- ja kuusivuotiaana. Vertaissuhdeongelmien määrittelyssä noudatettiin määrällisten analyysien tuloksia. Tarkempi ongelmaisuuden määrittely on kuvattu Laine ym. 2010 artikkelissa. Kukin lapsi sai analyysin perusteella tietyn pistemäärän ongelmaakohtaisesti: esimerkiksi yksinäiseksi lapsi luokitui otoksen yksinäisyys-pistemäärän perusteella. Näiden pistemäärien suuruuden perusteella määriteltiin vertaissuhdeongelmittain lapsen tilanne. Samalla lapsella saattoi pistemäärien perusteella ilmetä enemmän kuin yksi ongelma. Taulukossa on kuvattu lapsen kunakin vuonna ilmenneet ongelmat: esimerkiksi Eero (20) oli viisivuotiaana kiusaaja ja torjuttu, kuusivuotiaana myös ja seitsemänvuotiaana hänen ongelmansa olivat kasvaneet niin, että hänellä oli kaikki viisi. Hänen ongelmansa siis kasvoivat vuosittain. Iinalla (15) oli kaikkina vuosina ongelmia, mutta seitsemänvuotiaana hän oli torjuttu eikä yksinäinen. Laurin (74) ongelmat vähenivät: viisivuotiaana hänellä oli yksi ongelma, kuusivuotiaana kaksi, mutta seitsemänvuotiaana ei ollut enää yhtään. Ongelmaisten lasten ryhmä ei siten ole täysin homogeeninen joukko, vaan ryhmän sisällä on vaihtelua. Määrävin tekijä dikotomisessa jaottelussa oli kuitenkin se, että ongelmia oli kahtena vuotena, mikä osoittaa niiden jatkuvuutta. Ongelmattomien ryhmässä lapsella saattoi olla ongelmia, mutta vain yhtenä vuotena, kuten Jaanalla (42). Ongelmattomien ryhmään kuuluivat myös ne lapset, joilla ei ongelmia esiintynyt lainkaan, kuten Saana (77).

Lapsen "nimi" ¹	ID	Vertaissuhdeongelmat 5v	Vertaissuhdeongelmat 6v	Vertaissuhdeongelmat 7v	Haastateltu
Iina ²	15	Yksinäinen	Yksinäinen	Torjuttu	äiti
Eero	20	Torjuttu-kiusaaja	Torjuttu-kiusaaja	Torjuttu-kiusaaja-kiusattu-syrjäänvetäytyvä-yksinäinen	äiti ja isä
Lotta	39	ei ongelmia	Torjuttu	Yksinäinen	äiti
Ulla	40	Syrjäänvetäytyvä	ei ongelmia	Syrjäänvetäytyvä	äiti
Jaana	42	Syrjäänvetäytyvä	ei ongelmia	ei ongelmia	äiti
Reijo	44	Syrjäänvetäytyvä	Kiusaaja-syrjäänvetäytyvä	Torjuttu	äiti

Lapsen ”nimi” ¹	ID	Vertaissuhdeongelmat 5v	Vertaissuhdeongelmat 6v	Vertaissuhdeongelmat 7v	Haastateltu
Janna	49	ei ongelmia	ei ongelmia	ei ongelmia	äiti ja isä
Sini	52	Kiusattu	Kiusattu-syrjäänvetäytyvä	Torjuttu	äiti
Jaakko	55	Kiusaaja-yksinäinen	Kiusaaja	Torjuttu -Syrjäänvetäytyvä	äiti
Maija	72	ei ongelmia	ei ongelmia	ei ongelmia	äiti ja isä
Lauri	74	Syrjäänvetäytyvä	Kiusaaja-yksinäinen	ei ongelmia	äiti ja isä
Martti	75	ei ongelmia	Kiusaaja-yksinäinen	ei ongelmia	äiti ja isä
Saana	77	ei ongelmia	ei ongelmia	ei ongelmia	äiti ja isä
Ville	79	ei ongelmia	Kiusattu-kiusaaja	ei ongelmia	äiti ja isä
Leena	83	Syrjäänvetäytyvä	Syrjäänvetäytyvä	Yksinäinen- Syrjäänvetäytyvä	äiti ja isä
Mikko	87	Kiusaaja-yksinäinen	Kiusattu-kiusaaja- syrjäänvetäytyvä	Kiusaaja	äiti ja isä
Jouni	89	ei ongelmia	Kiusaaja	ei ongelmia	äiti ja isä
Niilo	97	Torjuttu-kiusaaja	Kiusaaja	Torjuttu-yksinäinen	äiti
Niina	100	ei ongelmia	ei ongelmia	ei ongelmia	äiti ja isä
Mari	102	ei ongelmia	Syrjäänvetäytyvä	Kiusattu-yksinäinen- syrjäänvetäytyvä	äiti
Satu	107	Yksinäinen	ei ongelmia	ei ongelmia	äiti ja isä
Liina	109	Syrjäänvetäytyvä	Torjuttu-kiusattu	ei ongelmia	äiti ja isä
Eetu	112	Torjuttu-kiusattu- syrjäänvetäytyvä	Kiusattu-kiusaaja	Kiusattu-kiusaaja	äiti
Liisa	115	ei ongelmia	Torjuttu-kiusattu- kiusaaja	Torjuttu-syrjäänvetäytyvä	äiti
Topi	124	ei ongelmia	ei ongelmia	ei ongelmia	äiti ja isä
Jukka	126	Yksinäinen	Kiusaaja-yksinäinen	Yksinäinen	äiti
Susanna	128	ei ongelmia	Syrjäänvetäytyvä	Kiusattu	äiti
Tommi	138	Kiusattu	Kiusaaja	Kiusaaja	mummi
Milla	146	Yksinäinen	Torjuttu	Syrjäänvetäytyvä	äiti ja isä (osa isän haas. katosi)
Riina	148	Torjuttu-kiusattu- syrjäänvetäytyvä	Torjuttu-kiusaaja- syrjäänvetäytyvä	Torjuttu-syrjäänvetäytyvä	äiti
Tytti	162	ei ongelmia	Syrjäänvetäytyvä	ei ongelmia	äiti ja isä
Viivi	164	Syrjäänvetäytyvä	Kiusaaja-yksinäinen	ei ongelmia	äiti
Antti	165	Kiusattu- syrjäänvetäytyvä- yksinäinen	Torjuttu- kiusaaja-kiusattu- syrjäänvetäytyvä- yksinäinen	Torjuttu-kiusaaja- kiusattu-yksinäinen	isä (äidin haast. katosi)
Atso	167	Torjuttu-kiusaaja- syrjäänvetäytyvä- yksinäinen	Torjuttu-kiusaaja- syrjäänvetäytyvä	Torjuttu-kiusaaja- syrjäänvetäytyvä- yksinäinen	äiti
Simo	168	Syrjäänvetäytyvä	Syrjäänvetäytyvä- yksinäinen	Kiusattu- syrjäänvetäyty- vä-yksinäinen	äiti
Heikki	172	Syrjäänvetäytyvä	Kiusattu-kiusaaja- syrjäänvetäytyvä	Kiusaaja- syrjäänvetäytyvä	äiti
Aimo	174	Torjuttu	Kiusattu- syrjäänvetäyty- vä-yksinäinen	Syrjäänvetäytyvä	äiti ja isä
Juuso	176	Syrjäänvetäytyvä	Syrjäänvetäytyvä	ei ongelmia	äiti

¹Lapsen oikea nimi on muutettu anonyymiteetin säilyttämiseksi.

²Vertaissuhdeongelmaisten ryhmään kuuluvien lasten sarake on tummennettu.

Liite 3 Teemahaastattelu

VANHEMMUUS JA TOVERISUHTEET

Haastatteluun osallistuvat sekä äiti että isä, jos molemmat vanhemmat ovat ilmoittaneet suostumuksensa. Heidät haastatellaan erikseen. Haastattelu nauhoitetaan. Se kestää n. 30–40 min. Tarkoituksena on keskustella nimenomaan tietystä perheen lapsesta, ei sisaruksista.

1. Lapsen kavereisuhteet

Seuraavaksi voisimme jutella lapsesi kavereista.

1. Onko hänellä kavereita? Onko joku heistä erityisen tärkeä läheinen ystävä? Millaisia? Minkä ikäisiä? Poikia vai tyttöjä? Kkuinka paljon kavereita lapsella on?
2. Missä hän tapaa kavereitaan? Kuinka paljon arvioit ajallisesti lapsesi olevan toisten lasten seurassa kouluajan ulkopuolella? Ovatko kotiympäristön kaverit ja ystävät samoja kuin koulussakin?
3. Saako lapsesi mielestäsi helposti kavereita? Miten hän yleensä tutustuu uusiin ihmisiin? Hakeutuuko hän itse toisten lasten seuraan? Vältteleekö lapsenne muiden lasten seuraa vai onko hän enemmänkin rohkea ja aktiivinen seuraan hakeutuja?
4. Miten hän toimii halutessaan leikkiä jonkun kanssa? Entä jos lapsella ei ole kavereita, mitä hän tekee silloin? Entä mitä sinä äitinä/isänä tekisit tällaisessa tapauksessa? Pyritkö järjestämään lapsellesi tilaisuuksia olla toisten lasten seurassa vai ajatteletko sen olevan enemmänkin lapsen oma asia?
5. Miten lapsi tulee mielestäsi toimeen muiden lasten kanssa? Tuleeko hänellä usein kiistoja kaverien kanssa? Miten hän selvittää ne?
6. Saavatko lapsen kaverit tulla kotiinne sisälle leikkimään? Entä saako _____ mennä kavereitten kotiin leikkimään?
7. Millaisia sääntöjä/rajoituksia toisten lasten kanssa olemisessa/leikkimisessä on?
8. Seuraatko lasten leikkejä? Millä tavoin? Oletko mukana leikeissä?
9. Onko lapsella harrastuksia? Viihtyykö lapsi harrastuksensa parissa? Mitä hyötyä ajattelet harrastuksesta olevan?

2. Lapsen sosiaaliset taidot ja vanhempien ohjaustavat

Kun puhutaan lapsen kehityksestä, puhutaan myös erilaisista taidoista ja valmiuksista. Tällaisia ovat muun muassa lukemisen ja laskemisen taidot ja muut tiedolliset taidot kuten ajattelu ja oppiminen, liikkumisen taidot, itsestä huolehtiminen ja sosiaaliset eli toisten kanssa olemiseen ja toimimiseen liittyvät taidot.

1. Seuraavaksi pyytäisinkin sinua kertomaan, mitä mielestäsi ovat sosiaaliset taidot (mitä niihin kuuluu)?

Mitä taitoja _____ mielestäsi jo on? Mitä näistä taidoista haluaisit lapsesi vielä oppivan? Oletko opettanut hänelle joitakin näistä taidoista itse? Millä tavoin?

2. Kun vertaat sosiaalisia taitoja alussa luettelemiini muihin valmiuksiin, niin miten tärkeänä pidät näitä taitoja lapsenne elämää ajatellen? Ajatellaan näitä asteikolla 1–5, joista yksi on vähiten tärkein ja 5 erittäin tärkeä.

3. Tarvitseeko lapsesi apua siinä, miten aloittaa leikkiminen tai kanssakäyminen toisten seurassa? Oletko jotenkin neuvonut lastasi leikkien aloittamisessa? Miten?

4. Jos lapsille tulee kiista- tai riitatilanteita toisten lasten kanssa, miten toimit silloin?

5. Entä jos _____ ei haluaisi toisten seuraan, mitä tekisit? Pyritkö jotenkin järjestämään lapselle kavereita, jos hänellä ei niitä ole? Millä tavoin?

6. Kuvitellaan seuraavaksi sellaista tilannetta, että lapsesi on käyttäytynyt vastoin sopimuksia; esimerkiksi ei ole tullut ajoissa ulkoa kotiin. Miten toimisit sellaisessa tilanteessa? Onko teillä kotona sellaisia sääntöjä tai rajoituksia, joita lapsen tulee noudattaa? Millä tavoin valvot asetettujen sääntöjen ja tapojen noudattamista? Noudattaako hän niitä mielestäsi riittävän hyvin?

7. Jos lapsi rikkoo jotakin sääntöä tai on tottelematon, mitä teet silloin? Kumpi vaikuttaa paremmin rangaistus vai puhumalla perusteltu kielto? Käytätkö fyysistä rankaisua? Kuinka usein rangaistuksia tarvitaan esim. päivässä/viikossa?

8. Entä mitä teette silloin, kun lapsi onnistuu hyvin jossakin asiassa tai käyttäytyy sovitulla tavalla? Palkitsetteko lasta jollakin tavalla? Miten lapsi reagoi kiitokseen?

9. Jos lapsi tulee kotiin jostain pahoilla mielin tai on kotona surullinen, mitä teet? Entä jos hän on vihainen jostakin, esim. epäonnistumisesta, siitä ettei ole kavereita tai että olet kieltänyt häneltä jotakin? Kertooko _____ yleensä teille, miltä hänestä tuntuu? Entä kerrotko sinä lapselle omista tunteistasi?

10. Onko mielestäsi tarpeellista osoittaa lapselle hellyyttä ja tunteita? Onko perheessänne tapana ilmaista tunteita? Miten? Millä tavalla näytät _____, että välität hänestä?

11. Huolestuttaako teitä jokin lapsenne sosiaalisessa käyttäytymisessä tai kavereitten kanssa olemisessä?

3. Kasvattajana toimiminen

1. Millaista on kasvattaa _____?

Ohessa on erilaisia vanhemmuuteen kuuluvia tehtävälueita.

2. Mitkä ovat mielestäsi vanhempien tärkeimmät tehtävät eli mitä kuuluu vanhemmuuteen? Korostuuko teillä jokin mainitsemasi asia muita enemmän tällä hetkellä? Mikä ja miksi?

3. Millaista on olla isä/äiti? Millainen äiti/isä haluaisit olla?

4. Miten kuvailisit perheenne vuorovaikutusta? Oletteko yleensä samaa mieltä lapsen kasvatuksesta? Miten jaatte vastuuta tässä kasvatustehtävässä?

5. Mistä saat tukea äitinä ja isänä toimimiseen, jos satut sitä tarvitsemaan?

Liite 4 Sosiaaliset taidot

SOSIAALISET TAIDOT (Lummelahti 1995)

Toisten havaitseminen ja huomaaminen

Puhuminen, kysyminen

Vastaaminen toisen aloitteisiin

Toisten huomioiminen

Toisten tunteiden havaitseminen

Halu olla toisten kanssa tekemisissä, leikkiin pyytäminen

Myötäeläminen, hymyileminen, lohduttaminen,

osallistuminen toisten tunteiden kokemiseen

Avun pyytäminen ja auttaminen

Omien tunteiden sääteleminen

Läheisyyden ja kontaktin etsiminen

Kohteliaisuus, hyvät tavat

Kyky pyytää anteeksi ja kiittää

Jakamisen ja vuorottelun taidot

Odottamisen taidot

Kyky selvittää ristiriitatilanteita

Yhteistyökyky ja kyky noudattaa sääntöjä ja sopimuksia

MUUTA:

Realistinen käsitys itsestä, itseluottamus

Epäonnistumisen sietäminen

Arvostaminen

Myönteisyys

Turvallisuuden tunne

Aggressiivisuuden puuttuminen

Liite 5 Perhekyselyn perheiden sosioekonomisia tekijöitä koskevat taulukot

Taulukko A. Perheiden nettotulot ja niiden väliset erot

Nettotulot	Lasten vertaissuhdeongelmien taso					
	Ongelmia		Ei ongelmia		Yht.	
	f	%	f	%	f	%
- alle 500–1500 euroa	27	37.0	15	19.5	42	28.0
- 1500– 3000 euroa	37	50.7	49	63.6	86	57.3
- yli 3000 euroa	9	12.3	13	16.9	22	14.7
Yht.	73	100	77	100	150	100

$\chi^2 = 5.73$; df = 2; p = 0.057; Cramérin V = .20

Taulukko B. Äidin koulutustaso ja lasten vertaissuhdeongelmat

Koulutus (f, %)	Lasten vertaissuhdeongelmien taso					
	Ongelmia		Ei ongelmia		Yht.	
	f	%	f	%	f	%
- peruskoulu ja lukio	9	12.9	12	14.8	21	13.9
- ammattikoulu	26	37.1	19	23.5	45	29.8
- opistoasteen koulutus	16	22.9	27	33.3	43	28.5
- korkea-asteen koulutus	19	27.1	23	28.4	42	27.8
Yht.	70	100	81	100	151	100

$\chi^2 = 3.932$; df = 3; p = 0.269; Cramérin V = .16

Taulukko C. Isän koulutustaso ja lasten vertaissuhdeongelmat

Koulutus (f, %)	Lasten vertaissuhdeongelmien taso					
	Ongelmia		Ei ongelmia		Yht.	
	f	%	f	%	f	%
- peruskoulu ja lukio	13	21.7	14	17.7	27	19.4
- ammattikoulu	20	33.3	20	25.3	40	28.8
- opistoasteen koulutus	12	20.0	22	27.8	34	24.5
- korkea-asteen koulutus	15	25.0	23	29.1	38	27.4
Yht.	60	100	79	100	139	100

$\chi^2 = 2.105$; df = 3; p = 0.551; Cramérin V = .12

Taulukko D. Äitien työtilanne ja lasten vertaissuhdeongelmat

Äidin työtilanne (f, %)	Lasten vertaissuhdeongelmien taso					
	Ongelmia		Ei ongelmia		Yht.	
	f	%	f	%	f	%
Töissä	56	78.9	61	75.3	117	77
Työtön, opiskelee, muu	15	21.1	20	24.7	35	23
Yht.	71	100	81	100	152	100

$\chi^2 = 0.271$; $df = 1$; $p = 0.603$; Cramérin $V = .04$

Taulukko E. Isien työtilanne ja lasten vertaissuhdeongelmat

Isän työtilanne (f, %)	Lasten vertaissuhdeongelmien taso					
	Ongelmia		Ei ongelmia		Yht.	
	f	%	f	%	f	%
Töissä	41	68.3	72	88.9	113	80.1
Työtön, opiskelee, muu	19	31.7	9	11.1	28	19.9
Yht.	60	100	81	100	141	100

$\chi^2 = 9.151$; $df = 1$; $p = 0.002$; Cramérin $V = .26$

Taulukko F. Perheiden taloudelliset ongelmat ja lasten vertaissuhdeongelmat

Taloudelliset ongelmat (f, %)	Lasten vertaissuhdeongelmien taso					
	Ongelmia		Ei ongelmia		Yht.	
	f	%	f	%	f	%
Kyllä	11	15.1	8	10.0	19	12.4
Ei	62	84.9	72	90.0	134	87.6
Yht.	73	100	80	100	153	100

$\chi^2 = 0.902$; $df = 1$; $p = 0.342$; Cramérin $V = .08$

Taulukko G. Perheiden aiempi toimeentulotuen saanti ja lasten vertaissuhdeongelmat

Aiempi toimeentulotuki (f, %)	Lasten vertaissuhdeongelmien taso					
	Ongelmia		Ei ongelmia		Yht.	
	f	%	f	%	f	%
Kyllä	24	32.4	12	15.2	36	23.5
Ei	50	67.6	67	84.8	117	76.4
Yht.	74	100	79	100	153	100

$\chi^2 = 6.313$; $df = 1$; $p = 0.012$; Cramérin $V = .20$

Taulukko H. Perheiden nykyinen toimeentulotuen käyttö ja lasten vertaissuhdeongelmat

Viimeisen vuoden aikana saatu toimeentulotuki (f, %)	Lasten vertaissuhdeongelmien taso					
	Ongelmia		Ei ongelmia		Yht.	
	f	%	f	%	f	%
Kyllä	12	16.2	6	7.5	18	11.7
Ei	62	83.8	74	92.5	136	88.3
Yht.	74	100	80	100	154	100

$\chi^2 = 2.829$; $df = 1$; $p = 0.093$; Cramérin $V = .14$

Taulukko I. Lasten erityisen tuen tarve ja ryhmien välinen ero

Erityisen tuen tarve (f, %)	Lasten vertaissuhdeongelmien taso					
	Ongelmia		Ei ongelmia		Yht.	
	f	%	f	%	f	%
Kyllä	18	24.7	8	9.9	26	16.9
Ei	55	75.3	73	90.1	128	83.1
Yht.	73	100	81	100	154	100

$\chi^2 = 6.710$; $df = 1$; $p = 0.010$; Cramérin $V = .21$

Taulukko J. Perheiden käyttämät tukipalvelut ja lasten vertaissuhdeongelmat

Tukipalveluiden käyttö (f, %)	Lasten vertaissuhdeongelmien taso					
	Ongelmia		Ei ongelmia		Yht.	
	f	%	f	%	f	%
Kyllä	22	29.7	15	18.5	37	23.9
Ei	52	70.3	66	81.5	118	76.1
Yht.	74	100	81	100	155	100

$\chi^2 = 2.675$; $df = 1$; $p = 0.102$; Cramérin $V = .13$

Taulukko K. Perheen kokemat vakavat sairaudet ja lasten vertaissuhdeongelmat

Vakavat sairaudet (f, %)	Lasten vertaissuhdeongelmien taso					
	Ongelmia		Ei ongelmia		Yht.	
	f	%	f	%	f	%
Kyllä	13	19.6	9	11.2	22	14.9
Ei	55	80.8	71	88.7	126	85.1
Yht.	68	100	80	100	148	100

$\chi^2 = 1.798$; $df = 1$; $p = 0.180$; Cramérin $V = .11$

Taulukko L. Perheiden alkoholiongelmat ja lasten vertaissuhdeongelmat

Alkoholiongelmat (f,%)	Lasten vertaissuhdeongelmien taso					
	Ongelmia		Ei ongelmia		Yht.	
	f	%	f	%	f	%
Kyllä	7	9.5	4	5.0	11	7.1
Ei	67	90.5	76	95.0	143	92.9
Yht.	74	100	80	100	154	100

$\chi^2 = 1.153$; $df = 1$; $p = 0.283$; Cramérin $V = .088$

Liite 6 Vanhemman ja lapsen välinen vuorovaikutus taulukkona

Vanhempien ja lasten välinen vuorovaikutus		Ka	Kh	df	t-arvo	p
Myönteinen vuorovaikutus	Vertaissuhdeongelmaisten lasten vanhemmat (n=74)	4.45	.449	153	-,448	0.655
	Ei-vertaissuhdeongelmaisten lasten vanhemmat (n=81)	4.42	.459			
Riippuva vuorovaikutus	Vertaissuhdeongelmaisten lasten vanhemmat (n=74)	2.93	.709	153	-,329	0.742
	Ei-vertaissuhdeongelmaisten lasten vanhemmat (n=81)	2.90	.657			
Kuluttava vuorovaikutus	Vertaissuhdeongelmaisten lasten vanhemmat (n=74)	2.59	.403	153	-.245	0.807
	Ei-vertaissuhdeongelmaisten lasten vanhemmat (n=81)	2.57	.484			

Liite 7 Äitien äitiyskäsitysten luokittelurunko

Ohjaus- ja kasvatus-käytännön ulottuvuudet	Ulottuvuuden taso	Esimerkki
Ohjaaminen ja kontrolli	Valvonta	”Oon siinä mieles kiltti äiti ett saa tehdä ja toteuttaa, mut tarkka ett pysyy rajat ja normit, lapset eivät kulje missä vaan. Tiedonhaluinen ett lapset oppis missä mennään ja mitä tapahtuu” (Äiti 42, ei ongelmia).
	Sallivuus	”Minkähänlainen? Sitä pitäis kysyä lapsilta... kamala, ilkeä ruma ja paksu... ainakin tän 12v. mielestä lehmä ja kana ja ... no kyll mä varmaan ehkä kanaemo oon silleen en mikään hössöttäjä hässättäjä oo ett kyl ne sillee saa aika vapaasti ja aika pitkä talutusnuora kuitenkin mut pyrin siihen ett mä luotan niihin ja yritän näyttää sen ja sitä kautta he ehkä arvostaisivat sitä luottamusta mut ei ehkä vielä pienenä ymmärrä sitä... vapaasti saa käydä kaupungilla ostoksilla ja...” (Äiti 44, ongelmia).
	Johdonmukaisuus	”Jaa, no ehkä sillai itseasiass käytännös ei niin johdonmukainen, tietää millainen haluais olla mut ei aina toimi niin.Ei aina toimi ajatustensa mukaan, lasten kannalta epäjohdonmukainen välillä, näytän tunteeni hyvässä ja pahas.” (Äiti 126, ongelmia). ”Oon aika ankara, pidän rajoja mut annan hellyyttäkin, kohtuullinen äiti.” (Äiti 72, ei ongelmia).
	Struktuuri	En lepsu enkä tiukkapipo (ehdotukset MN), mut koitan kovin pitää säännöistä kiinni koska muuten menee hullvottomaksi, siksi olen ehkä jatkuvasti muistuttelemas. Mut joustankin joissain asioissa kun keskustellaan. Tietysti joskus tulee ehkä semmonen olo ett vois olla kanaemomaisempi, mutt en tiedä loppujen lopuksi kuitenkaan olen ett olen tällainen kuin olen.” (Äiti 40, ongelmia).

Hoiva ja huolenpito, lämpö, vastavuoroisuus	<p>Rakkaus, hellyys</p> <p>Vastavuoroisuus</p> <p>Läsnäolo</p> <p>Ilo, nautinto, hauskuus</p> <p>Ylihuolehtivaisuus</p>	<p>”Mielestäni olen hyvä äiti ja yritän ohjata lastani ja annan rakkautta.” (Äiti 146, ongelmia).</p> <p>”Varmaan lasten mielestä tiukka, mut kyl mä kuuntelen heitä ja vastaankin tulen asiasta riippuen ja tehdään asioita yhdessä”. (Äiti 49, ei ongelmia).</p> <p>”Ett lapsi uskaltaa kertoa asioista ja ett kunnioittaa ja ett lapsella on sellainen olo että välitetään ja...on aikaa olla yhdessä ja tehdä asioita”. (Äiti 115, ongelmia).</p> <p>”Jaa-a... sellainen ett olen koko ajan lähellä ja pidän huolta. Olen aika pitkälle sellainen kuin haluankin olla.” (Äiti 83, ongelmia).</p> <p>”Nautin lapsistani ja heidän kanssaan olemisesta---” (Äiti 176, ongelmia)</p> <p>”Vaikea sanoa, mut ihan hyvä.Ylihuolehtivainen. En ole tiukka äiti, lapset pystyvät jujuttaan. Haluaisin olla toisenlainen tiukka ja jämpä. Ett lapsilla olisi sellainen tunne, ett nyt kun tuo tehdään niin se on viimeinen tippa. En osaa pistää viimeistä sanaa.” (Äiti 148, ongelmia).</p>
Äitinä olemisen voimavarat	<p>Työ ja ajankäyttö</p> <p>Jaksaminen</p> <p>Oma persoona</p>	<p>”Muuten tyytäväinen ett aikaa sais olla enemmän, ett nytki ku mull on tämmönen työ ett tulen myöhään niin se on aika kurjaa.” (Äiti 77, ei ongelmia).</p> <p>”En mä mikään hyvä äiti ole, musta tuntuu etten jaksa tarpeeksi.Ajattelen että pitäis jaksaa, ja on huono omatunto. Vanhemmalla iällä ei enää jaksa työssä käynnin ohella tuollaista energiapakkausta, toivoo ett olis yksin ja sais mennä lepäämään.” (Äiti 20, ongelmia)</p> <p>”Olen varmaan kauhean kiltti,mutta ehdoton joissakin asioissa esim. ruokailu, pyykkien tuominen koriin.tyttöjen kanssa keskusteltu, etten aina niin kiva ole, kun mua on pakko totella, ja ett mulla tulee enemmän sanomista...” (Äiti 168, ongelmia).</p>
Muuttuva äitiys	<p>Äitinä kasvaminen</p> <p>Muuttuva äitiys</p>	<p>”Must tuntuu ett ajan myötä paranen, nuorempana olin vauvan kanssa ihmeissäni, otan nyt rennommin. Olen kärsivällinen, mut --- kans pitäis olla kärsivällinen, silti tunnen olevani hyvä siin.” (Äiti 109, ongelmia)</p> <p>”Vähän erilainen kuin oma äiti on ollut, ett yritän enemmän olla tässä ja nyt heidän kanssaan----” (Äiti 162, ei ongelmia)</p>

Liite 8 Isien isyyskäsitysten luokittelurunko

Ohjaus- ja kasvatus käytännön ulottuvuudet	Ulottuvuuden taso	Esimerkki
Ohjaaminen ja kontrolli	Tiukkuus, vaativuus	<p><i>”Rehellinen ja tiukka. Olen sellainen kuin haluankin olla. Ei siitäkään mitään tule että karkkeja jaellaan jatkuvasti, en itsellenikään osta.”</i> (Isä 165, ongelmia).</p> <p><i>”Mitähän tohon sanoisi... kyllä tota sanoisin tietyis asiois olevani vaativa, se on ihan selkeä, asiakohteisesti, meidän perheessä olen se joka ratkoo ja ratkaisee. En halua olla erilainen.”</i> (Isä 87, ongelmia).</p>
	Sallivuus	<p><i>”Nössönä. Se on sellainen että antaa melkein kaiken periksi mut ei ihan. En halua olla toisenlainen.”</i> (Isä 107, ei ongelmia).</p>
	Johdonmukaisuus	<p><i>”Koitan olla hänelle kaveri. Kun ei enää vaimonkaan ääni riitä, niin sanon kyllä sitte, pyrin olemaan ultimatum limit, ja jonkun sorti kouts: koitan auttaa vaikeeseen kohdan yli ja enkä yritä tehdä puolesta. Kaipa pyrin olemaan kohtalaisen lähellä sitä millainen haluaisinkin olla. Ehkä niitä sosiaalisia taitoja enemmänkin haluaisin opettaa, mutta...”</i> (Isä 75, ei ongelmia).</p>
	Struktuuri	<p><i>”Tietty kaikki isät sanoo että hyviä. Ehkä liian lepsu välillä joissain ja liian joustamaton esimerkiksi aikataulujen suhteen. jos aiotaan lähteä kello neljätöistä, niin sit lähdetään-”</i> (Isä 83, ongelmia).</p>

Hoiva ja huolenpito, lämpö, vastavuoroisuus	Yhdessä tekeminen	<p>”No kyllä mä tietyllä tavalla olen osallistuva isä, joka touhuu lasten kanssa. Kovin ankara isä en ole, lepsu isä, jolta saa kaiken aina periksi. Tuntuu siltä etten ihan kurja isä oo lasten mielestä, olettaisin että pitävät mukavana isänä ja kaverina, eikä pelkää auktoreittina-” (Isä 72, ei ongelmia).</p> <p>”Aika mielenkiintoinen isä lasten kannalta. Minä teen henkilönä ja tehdään yhdessä mielenkiintoisia ja kiehtovia asioita. Tehdään sellaisia asioita joita olisin itse pitänyt kauheen kiehtovina. Ja siinä mielessä niinku tällai omahyväisesti ajattelen. Kyllä aika lähellä sitä millainen haluan olla-” (Isä 79, ei ongelmia).</p>
	Turvallisuus	<p>”Mä varmaan aika turvallinen isä olen, huolehtivainen ja hyväkin isä. Sellainen aika pitkälle kuin haluan olla.” (Isä 77, ei ongelmia).</p>
	Vastavuoroisuus	<p>”Rauhallinen ja... lapset huomioon ottava ja paljon kotona. En haluais olla toisenlainen.” (Isä 107, ei ongelmia).</p>
	Läsnäolo	<p>”Toivottavasti lasten silmissä turvallinen, omasta mielestä olen, vähän ankarakin, paljon poissa kotoa, hyvä isä. Pitäisi enemmän viettää aikaa lasten kanssa.” (Isä 72, ei ongelmia).</p>
Työ, aika, isyys	Työn kuormittavuus	<p>”--- Isänä olemiselle enemmän aikaa haluaisin saada, jossain vaiheessa mietin sitä että ku olen -- tai lasten kanssa niin en tiedä mikä sen tekee mut mua häiritsee jokin ulkoinen tiedostamaton tekijä etten pysty olemaan sataprozenttisesti ---kans vaan jokin häiritsee sitä, ehkä se tulee kaikkialla tekemättömistä töistä vaikka olen ajatellut että olkoon työt vaan.. ehkä se enempi tulee minusta sisältä, tunne, ehkä se on jotain samaa ku ---. Siitä ei ole kyse että roolillisesti pitäisi olla isä, voin heittäytyä lapseksi ---kans.” (Isä 74, ongelmia).</p> <p>”Ehkä vähän liian vähän Eeron omilla ehdoilla toimin, vaan enemmän minun ehdoilla. Haluaisin toimia enemmän lapsen ehdoilla, ehkä ikäky symys. Olen mukavuuden haluinen. Vanhassa puutalossa asuminen on elämäntapa, tekemistä riittää paljon.” (Isä 20, ongelmia).</p>
	Ikä	

Muuttuva isyys	Isänä kasvaminen	<p>”...mut suoraan sanottuna en isänä itte oleminen on hukassa, en tiedä tarkkaan millainen pitäis olla. Kumminkin niinku meillä perheessä on sekaisin, ett jos olen niinku isä niin kuitenkin oletetaan mukaan niitä äidillisiä arvoja kans. En tiedä mitä sanois, ei ole yksinkertainen juttu, olen hukassa.” (Isä 74, ongelmia).</p>
	Isänä olemisen muutos	<p>”Ehkä sellasen välttäminen että olen isä joka katselee televisiota ja loikoilee sohvalla, en sellaista suvaitse itselle. Sohvapaperunaisän mallia en kuvittele itsestäni.” (Isä 124, ei ongelmia).</p> <p>”Varmaan erilainen, sellainen joka on kiinnostunut muusta kuin liikunnasta, en halua olla toisenlainen.” (Isä 175, ongelmia).</p>

Liite 9 Vanhempien väliset kasvatukselliset erimielisyydet taulukkona

Vanhempien välinen erimielisyys	Vertaissuhde- ongelmaisten lasten vanhemmat		Ei-vertaissuhde- ongelmaisten lasten vanhemmat		Yht.	
	f	%	f	%	f	%
	Ei koskaan	40	60.6	54	66.6	94
Joskus	25	37.9	25	30.9	50	34.0
Usein	1	1.5	2	2.5	3	2.0
Yht.	66	100	81	100	147	100

$\chi^2=0.897$, $df=2$, $p=0.639$, Cramérin $V=.08$

Liite 10 Lasten harrastaminen perhekyselyn mukaan taulukkona

Harrastukset	Vertaissuhde- ongelmaiset lapset		Ei-vertaissuhde- ongelmaiset lapset		Yht.	
	f	%	f	%	f	%
Kyllä	44	59.5	59	74.7	103	67.3
Ei	30	40.5	20	25.3	50	32.7
Yht.	74	100	79	100	153	100

$\chi^2=4.025$ $df=1$, $p=0.045$, Cramérin $V=.16$

Liite 11 Vanhempien suhtautuminen lasten tunteiden ilmaisuun

Jaottelin haastatteluista kootut vanhempien kuvaukset suhtautumisesta lapsen tunteisiin ja tunteiden ilmaisuun. Lasten tunteisiin vastaaminen on luokiteltu sensitiivyyden, lapsilähtöisyyden ja vahvistamisen ulottuvuuksilla. Seuraavassa on esimerkkejä vastauksista, joiden tyyppiset kuvaukset olen valinnut sensitiivisyyttä, lapsilähtöistä ja tunnetaitojen kehitystä tukevien toimintatapojen ryhmään. Lisäksi tässä liitteessä on esimerkkejä myös niistä kuvauksista, jotka olen sijoittanut vähemmän sensitiivisen, aikuisjohtoisen ja lapsen tunnetaitoja vähemmän edistävän suhtautumisen kategoriaan.

Esimerkkejä sensitiivisestä, lapsilähtöisestä ja lapsen tunnetaitoja tukevasta suhtautumisesta

- *Hän on yleensä kauhean hiljainen, mököttää, sen yleensä näkee päältä ja vaistoaa, pieni pistää sen showksi aina kun hänkin on kauhean hoksaavainen. Me ei voida käsitellä sitä ennen kuin ollaan kahdestaan. Silloin puhutaan, vauvana käytettiin holdingia kiukunpuuskiin. Ja hän vieläkin pyytää syliin ja purkautuu, vaikkei sitä enää samalla tavalla viedäkään loppuun kuin aiemmin. (Jaanan äiti 42, ei ongelmia).*
- *Kyll sen näkee, kysyn mikä nyt on, mut hän kyllä aika spontaanisti kertookin ennen kuin havaitsee. Kiukutteleekin nykyään välillä, ehkä itsenäistymistä. Hän halua olla itseksen omas sängys tai sit ollaan vieressä, jos niin paha on olla. (Saanan äiti 77, ei ongelmia).*
- *Emmä siis ett pitää niinku selvittää ja ett löytää jotain järkee, haluan kuulla molempia osapuolia, oon ehkä meidän perheen aggressiivisin, ett jos joku on heikko niin yritän ett camoon. Villen temperamentti on L--- puolelta tullu ett mä kuitenkin olen aika lunki. Mun sylissä se lauantaina istu ja rauhottelin sitä siinä. Ja tämmöst näin ei siin oikein muuta voi, ku vaan jaksaa puhua ja saa sen kuuntelemaan, ku se on älykäs ja saan sen jostai loogisest jutusta kiinni, niin kyll se sit ymmärtää. (Villen äiti 79, ei ongelmia)*
- *---otan syliin. Jos toinen on iloinen, ilahduttaa itseäkin. Jos ahdistunut, nappaan syliin sohvalle, kyselen mikä vaivaa, hän kertoo useimmiten. Ei aina, mut myöhemmin hän sitten saa purettua. (Eetun äiti 112, ongelmia).*
- *Silloin meidän täytyy kyl jutella asiat selväks ja mieltii miks niin ja mitä vois tehdä asialle. Ja jollei hän halua jutella niin ollaan lähekkäin, jos itkettää niin pitää halata ja puhua asia selväksi siinä paikassa. (Tommin mummi 138, ongelmia).*
- *No sit lohdutetaan hirveesti ja puhutaan usein pitkään. Aina ei voi puhua pitkään koska paha mieli sitten vaan jatkuu ja jatkuu. Atson mielentilan näkee kasvoista. Jonkun tosi kivan jutun tekeminen auttaa pahaan mieleen. (Atson äiti 167, ongelmia).*
- *Jos olen kovin väsynyt, tulen itsekin hankalaksi, siinähan se ongelma onkin. Sit meitä on kaks hankalaa. Lapsen vaistoavat väsymykseni, ja kokeilevat silloin rajojaan, ja jos olen niin väsynyt ettei jaksa puuttua siihen heti, niin sit takaisin vetäminen on tosivaikeeta. Mut jos hän on surullinen tai pahoilla mielin, menen hänen kanssaan siihen ja hermostun enemmänkin pikkuväljelle joka ei meinaa kestää sitä tilannetta ja haluaisi että leikitään.--- on sellainen ett haluaa olla sylissä ja puhua asioista vaikka kuinka paljon. Jos molemmat ovat hankalia, ollaan hetken aikaa erillään tai pyydetään anteeksi heti puolin ja toisin, pikkuväli lohduttaa, ja käyttää tilanteen hyödykseen kertomalla ettei hän kiukuttele ja hän saa nyt enkelipisteitä, mut yleensä--- suuttuessaan minulle menee omaan huoneeseensa ja tulee sieltä pois kun kutsun syömään enkä lähde riitelemään siitä mitä olen sanonut vaan pidän sen. Sit sovitaan riidat ja halataan. (Juuson äiti 176, ongelmia).*

Esimerkkejä epäsensitiivisemmästä, aikuisjohtoisemmasta ja lapsen tunnetaitoja vähemmän tukevasta suhtautumisesta

- *Kiukkukohtauksissa annan raivota niin kyll se siit sit ohi menee. Hän voi kulkee naputtamas mun peräs. Jälkeenpäin jutellaan asiasta. Emmä tiedä, voisin vähän kuulostella missä mennään. (Iinan äiti 15, ongelmia).*
- *No just maanantai oli sellaine päivä, ku ei ollu kaverei ja sato, niin sanoin vaan sit ett kato jotain videoita ett aina ei oo kaverei, pikkusisko pääsi kaverin luo, sit hän pisti saappaat jalkaan ja käveli yksin pihalla. (Sinin äiti 52, ongelmia).*
- *Tulee mieleen nää aamukiukut... vaikuttaa muhun ett pois ett mä en niinku... mut riippuu vähän mistä... ett lohtua löytyy kunnan asioissa. (Lotan äiti 39, ongelmia)*
- *Toisinaan on semmonen olo ett ku vähän viittii niin sen saa aika helposti nauramaan. Riippuu aiheesta ja miten itte jaksaa, antaa mennä ittestään ohi. (Ullan äiti 40, ongelmia).*
- *Jos tosi surullista on niin otetaan syliin ja istutaan. (Reijon äiti 44, ongelmia).*
- *Emmä tiedä, ku se heti siinä sit selvis, juteltiin siitä. (Susannan äiti 128, ongelmia).*
- *Harmittaa kun ei saa vastausta kysymyksiinsä. Ei kiehumaan rupea. Annan olla ja odotan kun hän kertoo. (Jounin isä 89, ei ongelmia).*
- *Kyselen mikä on. (Laurin äiti 74, ongelmia).*
- *Niilo on hirveän vähän vihainen, suuttuu harvoin mutta sydänjuuriaan myöten, voi mököttää monta tuntia, tykkää silloin olla yksinään ja annan hänen olla sitten yksinään. Jos on surullinen ja onneton yritän selvittää puhumalla mistä on kysymys. (Niilon äiti 97, ongelmia).*
- *Koulutilanteista olen sanonut ett voisin soittaa vaikka opelle. Pysin kannustamaan ett kertoo asioista. --- Puhumalla tai kun seuraava päivä on taas ihan erilainen. (Liisan äiti 115, ongelmia).*
- *Yrittää kysyä ja selvittää mistä kyse. Jos kiukuttelee pitkään niin se siirtyy minuunkin. (Aimon äiti 174, ongelmia).*
- *Yritän kysellä mikä on. Kyllä joskus oon suuttunutkin kun huomaan että hän vedättää, tai kun en saa ulos mikä häntä vaivaa. Saattaa kestää kauankin. Kun en saa sitä ulos niin turha yrittää ku hän ei sitä sano. Voi kestää monta päivääkin. (Viivin äiti 164, ongelmia).*