



Ylikulju Roosa

Lasten yksinäisyyden ehkäiseminen varhaiskasvatuksen vertaisryhmässä

Kandidaatintutkielma
KASVATUSTIETEIDEN JA PSYKOLOGIAN TIEDEKUNTA
Varhaiskasvatuksen tutkinto-ohjelma
2023

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta

Lasten yksinäisyyden ehkäiseminen varhaiskasvatuksen vertaisryhmässä (Roosa Ylikulju)

Kandidaatin tutkielma, 37 sivua

Toukokuu 2023

Tutkimukseni tavoitteena on selvittää, kuinka lasten yksinäisyyttä voidaan ehkäistä varhaiskasvatuksen vertaisryhmässä. Tarkoituksena on saada selville, onko yksinäisyyden muodostumiselle olemassa riskitekijöitä ja miten yksinäisyys alkaa muodostua. Lasten yksinäisyys on aiheena nyt pinnalla niin yhteiskunnallisesti, kuin varhaiskasvatuksen kentällä, minkä vuoksi aihe on myös ajankohtainen ja mielenkiintoinen. Lapsuudessa alkanut yksinäisyys on usein pitkäkestoista sekä heikentää elämänlaatua ja terveyttä monin tavoin.

Kandidaatin tutkielmani on kuvaileva kirjallisuuskatsaus. Tämä on menetelmänä väljä ja perustuu tarkasti valikoituun lähdeaineistoon, jonka pohjalta muodostetaan uusia johtopäätöksiä. Tutkielmani aineistona olen käyttänyt erilaisista tietokannoista haettuja kotimaisia sekä kansainvälisiä vertaisarvioituja artikkeleita, kuin myös väitöskirjoja ja asiantuntijoiden kirjoittamaa muuta kirjallisuutta. Näiden pohjalta olen lähtenyt raportoimaan tuloksia eri lähteitä vertaillen.

Tutkimustulosten perusteella yksinäisyyden taustalta löytyy tiettyjä riskitekijöitä, esimerkiksi lapsuuden kiintymyssuhteiden turvattomuutta ja perheen huono-osaisuutta. Näiden lisäksi yksinäisyyden riskiä saattavat lisätä tietynlaiset temperamentti-irteet, kuten ujous ja epävarmuus. Yksinäisyyden taustalta voi löytyä myös alistuvuutta, heikko itsetunto, kiusaamista ja aggressiivisuutta. Yksinäisyys muodostuu negatiivisen vuorovaikutuksen kehän kautta. Vertaissuhteita muodostaakseen lapsi siis tarvitsee harjoitusta sosiaalisissa taidoissa, mutta ilman näitä tarvittavia taitoja hänen on vaikea liittyä mukaan vuorovaikutukseen, jolloin taidotkin jäävät kehittymättä ja jatkossa on entistä vaikeampi päästä mukaan.

Yksinäisyyden ehkäisemisessä varhaiskasvatuksessa tulee kiinnittää huomiota lapsen sosiaalisten taitojen vahvistamisen lisäksi ryhmän yhteenkuuluvuuden rakentamiseen, koska yksinäisyys on ryhmässä tapahtuva ilmiö. Yksinäisyyteen voidaan puuttua myös erilaisten interventioiden avulla, joilla pyritään esimerkiksi katkaisemaan negatiivisen vuorovaikutuksen kehä ja saamaan lapselle onnistumisen kokemuksia vuorovaikutustilanteista. Asiantuntijat ovat kehittäneet varhaiskasvatuksen käyttöön erilaisia materiaaleja, joiden avulla voidaan lähteä tukemaan lasten tunne- ja vuorovaikutustaitoja ja sitä kautta torjumaan yksinäisyyttä.

Avainsanat: Lasten yksinäisyys, sosiaaliset taidot, varhaiskasvatus, vertaissuhde, yhteenkuuluvuus

Sisältö

1 Johdanto	4
2 Tutkimuksen toteutus	6
2.1 Aiheen valinta, tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymys	6
2.2 Kuvaileva kirjallisuuskatsaus tutkimusmenetelmänä	7
2.3 Aineistonkeruu	8
3 Teoreettinen viitekehys	10
3.1 Pienten lasten yksinäisyys	10
3.2 Vertaissuhde ja vertaisryhmä	11
3.3 Varhaiskasvatus	12
4 Lasten yksinäisyys ilmiönä	14
4.1 Vertaissuhteiden merkitys lapselle	14
4.2 Yksinäisyyden muodostuminen	15
4.3 Yksinäisyyden taustalla olevat riskitekijät	16
4.4 Mitä pitkään jatkunut yksinäisyys aiheuttaa?	18
5 Yksinäisyyden ehkäiseminen varhaiskasvatuksessa	19
5.1 Yksinäisyyden ehkäiseminen yhteenkuuluvuutta rakentamalla	19
5.1.1 <i>Sosiaalinen osallisuus vertaisryhmässä</i>	21
5.1.2 <i>Kasvattajan toiminta yhteenkuuluvuuden rakentumisen tukena</i>	22
5.2 Sosiaaliset taidot ja vertaissuhdetaidot osana kaverisuhteiden rakentamista	24
5.2.1 <i>Sosiaalinen kompetenssi</i>	25
5.2.2 <i>Vertaissuhteissa tarvittavien taitojen harjoittelu varhaiskasvatuksessa</i>	27
7 Johtopäätökset	29
8 Pohdinta	32
Lähteet	34

1 Johdanto

Tässä kandidaatintutkielmassani mielenkiinnon kohteenani on lasten yksinäisyys. Tarkastelen lasten yksinäisyyden riskitekijöitä, yksinäisyyden muodostumiseen vaikuttavia asioita sekä kuinka yksinäisyyden kehittymistä voidaan torjua varhaiskasvatuksen vertaisryhmässä. Aihepiiri on tärkeä juuri alle kouluikäisten lasten kohdalla, koska monella yksinäisyys alkaa jo varhaiskasvatusikäisenä ja näyttää jatkuvan läpi elämän (Nivala, 2021). Junttila (2015) toteaa yksinäisiä olevan kaikissa ikäluokissa, mutta eniten yksinäisyyttä koetaan lasten ja nuorten keskuudessa. Toinen ikäkausi milloin yksinäisyys suuresti näkyy, on vanhuus. Jopa joka viides kokee jossain vaiheessa elämäänsä yksinäisyyttä (Junttila, 2015, s. 29). Nivalan (2021) mukaan varhaiskasvatuksen tutkimuksessa yksinäisyyttä ei ole juurikaan tarkasteltu, koska taustalla on pitkään ollut myöhemmin vääräksi osoitettu käsitys, ettei pieni lapsi koe yksinäisyyttä. Täten myös pienten lasten yksinäisyyden yleisyyttä on tutkittu Suomessa melko vähän. Pienten lasten sosiaaliset suhteet -tutkimuksessa 5–7-vuotiaista lapsista yksinäisiä oli 9,8 % (Laine 2002b). Kouluikäisistä lapsista ja nuorista jonkintasoista pidempi- tai lyhytaikaisempaa yksinäisyyttä kokee 10–20 % (Junttila, 2015, s. 29).

Junttilan mukaan (2015) vertaisryhmän ulkopuolelle jääneen lapsen voi olla vaikeaa päästä mukaan uusiin ryhmiin, jolloin ulkopuolisuuden kokemus pitkittyy ja toistuu. Ulkopuolisuuden jatkuessa pitempään, syntyy yksinäisyyden kehä. Lapsi alkaa tulkita itseään ja omaa toimintaansa sekä sosiaalisia tilanteita kielteisesti, jolloin uusien suhteiden solmiminen vaikeutuu (Junttila, 2015, s. 79–81). Olen havainnut yksinäisyyden ilmiön itse päiväkodeissa työskennellessäni ja harjoitteluissa ollessani. Ryhmää havainnoidessa alkaa nopeasti huomata lapsia, jotka kerta toisensa jälkeen tuntuvat jäävän syrjään muiden leikeistä ja ovat täten riskissä jäädä ryhmän ulkopuolelle ja kokea yksinäisyyttä. Halusinkin hankkia aihepiiristä lisää tietoa ja osaamista, jotta voin tulevassa työssäni tukea lapsia toimivien vertaissuhteiden rakentamisessa.

Lasten- ja nuorten yksinäisyys on tasaisesti esillä mediassa, ja asiantuntijat ovat huolissaan tästä ilmiöstä. Esimerkiksi Mannerheimin lastensuojeluliiton vanhempien puhelimesta ja chatissa on kasvavissa määrin esiintynyt huolta jopa varhaiskasvatusikäisten lasten yksinäisyydestä vanhempien yhteydenotoissa (STT, 2021). Nivala (2021) kertoo pienten lasten yksinäisyyden kokemusten olevan varsin yleisiä. Yksinäinen lapsi tuntee ahdistusta ja mielipahaa, pitkään jatkessaan yksinäisyys voi aiheuttaa muun muassa arvottomuuden ja ulkopuolisuuden kokemuksia

sekä jopa itsetuhoisuutta. Lapsena koetulla yksinäisyydellä on yhteys myöhemmin ilmeneviin mielenterveysongelmiin ja syrjäytymiseen (Nivala, 2021).

Laaksonen (2022) kirjoittaa tasapainoisten vertaissuhteiden tukevan lapsen kehitystä monella tapaa. Toimivassa vertaissuhteessa lapsi saa mahdollisuuksia harjoitella vuorovaikutustaitojaan ja saa turvallisia kokemuksia toisten kanssa toimimisesta. Myönteiset vertaissuhteet tukevat lapsen minäkuvan ja vertaissuhdetaitojen kehittymistä ja toisin päin (Laaksonen, 2022, s. 59). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2022) todetaan myös, että myönteiset tunnekokemukset ja vuorovaikutussuhteet edistävät oppimista. Keskeisiä lapsen oppimisen ja osallisuuden kokemuksen kannalta ovat vertaisryhmä ja kokemus yhteisöön kuulumisesta (Opetushallitus [OPH], 2022, s. 12). Lähestyn tutkielmassani aihetta vertaissuhteiden tukemisen lisäksi sosiaalisen osallisuuden näkökulmasta, jonka vastakohtana voidaan pitää yksinäisyyttä ja syrjäytymistä (Nivala, 2021).

2 Tutkimuksen toteutus

2.1 Aiheen valinta, tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymys

Aloitin tutkielman tekemisen aihepiirin valinnalla. Tutkimusta aloittaessa pohjana on hyvä olla jokin kiinnostusta herättävä ilmiö tai tehty havainto (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2013, s. 71). Tällainen oli omalla kohdallani lasten yksinäisyys ja tästä ilmiöstä tekemäni havainnot harjoitteluissa ja työelämässä. Tutkimustyö onkin kiinnostavaa, kun aihe liittyy tutkijan arkipäiväiseen elämään ja ajatteluun (Hirsjärvi ym., 2013, s. 74). Metsämuuronen (2009) kirjoittaa Hirsjärveen viitaten, että aihepiirin valintaan yleisesti liittyvät tieteenalan tutkimuskohde sekä sen oma näkökulma, aiheen yhteiskunnallinen ja tieteensisäinen merkitys, aiheen kiinnostavuus, aiheen yleinen tutkittavuus sekä tutkimuksen edellyttämät voimavarat ja muut käytännön rajoitukset (viitattu lähteessä Metsämuuronen, 2009, s. 37). Kun tutkimuksen aihepiiri tuntuu itsestä omalta, on mielenkiintoisempaa alkaa hankkia tietoa kyseisestä aihepiiristä (Metsämuuronen, 2009, s. 38). Pyrinkin löytämään tutkielmaani itseäni kiinnostavan ja hyödyttävän aiheen, joka olisi myös yhteiskunnallisessa keskustelussa tällä hetkellä esillä. Aiheen valinnan jälkeen tutkimuskysymys lähti tarkentumaan hakiessani aiheeseen sopivaa lähdemateriaalia. Hirsjärvi ja kollegat (2013) mainitsevatkin, että kvalitatiivisessa tutkimuksessa aihetta joudutaan monesti tarkentamaan tai suuntaamaan uudelleen aineiston keruun yhteydessä (Hirsjärvi ym., 2013, s. 81). Metsämuuronen (2009) mukaan hyvässä tutkimuksessa vastataan yksilöityyn kysymykseen ja hyvä tutkimuskysymys on selkeästi muotoiltu, yksikäsitteinen ja informaatiota tuottava (Metsämuuronen, 2009, s. 38–39).

Kandidaatintutkielmassani tutkimuskysymyksenäni on:

- Kuinka lasten yksinäisyyttä voidaan ehkäistä varhaiskasvatuksen vertaisryhmässä?

Tarkoitukseni on selvittää, minkälaisia mahdollisia syitä lasten yksinäisyyden taustalta löytyy ja minkälainen lasten yksinäisyys ilmiönä ylipäättensä on. Taustatekijöiden kartoittamisen jälkeen lähdän pohtimaan aikaisempaan tutkimustietoon ja kirjallisuuteen pohjautuen, kuinka tähän yksinäisyyden syntymiseen voidaan varhaiskasvatuksen vertaisryhmässä vaikuttaa vertaissuhteita tukemalla huomioiden myös osallisuuden ja yhteenkuuluvuuden näkökulmat.

2.2 Kuvaileva kirjallisuuskatsaus tutkimusmenetelmänä

Toteutin tutkielmani kuvailevana kirjallisuuskatsauksena. Kirjallisuuskatsauksen yhtenä tavoitteena voidaan pitää esitettyyn tutkimuskysymykseen vastaamista tarkasti valikoidun aineiston pohjalta, tuottaen laadullisen kuvailun aiheesta sekä tehden uusia johtopäätöksiä (Kangasniemi ym., 2013). Salmisen (2011) mukaan yleisesti kirjallisuuskatsaus on metodi ja tutkimustekniikka, jonka avulla tutkitaan jo tehtyä tutkimusta. Käytetyt aineistot ovat laajoja, eikä tutkimusmetodi aseta niiden valinnalle tarkkoja sääntöjä (Salminen, 2011, s. 1, 6). Kirjallisuuskatsauksen tärkeimpänä tehtävänä voidaan pitää tieteenalan teoreettisen ymmärryksen ja käsitteistön kehittämistä sekä olemassa olevan teorian arviointia tai teorian kehittämistä (Suhonen, Axelin & Stolt, 2016). Menetelmän tarkoituksena on selvittää, mitä ilmiöstä jo tiedetään tai mitkä ovat ilmiön keskeiset käsitteet ja niiden väliset suhteet (Kangasniemi ym., 2013).

Tarkemmin sanottuna tutkielmani on narratiivinen kuvaileva kirjallisuuskatsaus. Salmisen (2011) mukaan tällä menetelmällä pystytään muodostamaan laaja kuva käsiteltävästä aiheesta ja muokkaamaan se helposti ymmärrettävään tiivistettyyn muotoon. Narratiivinen kirjallisuuskatsaus auttaa ajantasaistamaan tutkimustietoa, muttei tarjoa varsinaisesti analyttistä tulosta (Salminen, 2011, s. 7). Suhonen ja kollegat kirjoittavat, että narratiivisen katsauksen tehtävä on kertoa ja kuvata aiheeseen liittyvää aikaisempaa tutkimusta, sen laajuutta, syvyyttä ja määrää. Yleensä narratiivisessa kirjallisuuskatsauksessa tarkastellaan julkaistuja tieteellisiä tutkimuksia, erityisesti vertaisarvioituja sellaisia (Suhonen ym., 2016).

Kangasniemi ja kollegat (2013) kirjoittavat, että kuvaileva kirjallisuuskatsaus perustuu tutkimuskysymykseen ja tuottaa siihen laadullisen, kuvailevan vastauksen. Kuvailevan kirjallisuuskatsauksen vaiheina on tutkimuskysymyksen muodostaminen, aineiston valitseminen, kuvailun rakentaminen ja tuotetun tuloksen tarkasteleminen (Kangasniemi ym., 2013). Kirjallisuuskatsauksessa hyvä tutkimuskysymys on riittävän tarkka, muttei toisaalta liian suppea, jotta siihen on mahdollista vastata käytetyn kirjallisuuden perusteella ja tutkittavaa ilmiötä pystyy tarkastelemaan kysymyksen avulla mahdollisimman syvällisesti (Niela-Vilen & Hamari, 2016; Kangasniemi ym., 2013). Aineiston keräämisessä puolestaan on kiinnitettävä huomiota siihen, vastaako aineisto tutkimuskysymykseen (Kangasniemi ym., 2013). Kirjallisuuden haun tulee olla systemaattista, koska siinä tehdyt virheet voivat johtaa vääristyneisiin johtopäätöksiin (Niela-Vilen & Hamari, 2016).

2.3 Aineistonkeruu

Tutkielman tekemisessä lähdin liikkeelle lähdemateriaalin etsimisestä. Käytin lähteinä esimerkiksi väitöskirjoja, vertaisarvioituja tutkimusartikkeleita ja kirjallisuutta. Metsämuuronen (2009) esittää, että artikkeleiden osalta luotettavina lähteinä voidaan pitää vertaisarvioituja tutkimusartikkeleita. Väitöskirjojen Metsämuuronen katsoo myös olevan luotettavia lähteitä, koska niiden julkaisua edeltää samanlainen tarkka laadunvarmistus kuin artikkeleitakin julkaisussa. Oppikirjojen sopivuutta tutkimuksen lähteeksi voidaan arvioida pohtimalla, viitataanko näissä kirjoissa alkuperäisiin lähteisiin ja osoitetaanko alkuperäisiä, syvällisempiä tai rinnakkaisia lähteitä (Metsämuuronen, 2009, s. 43–45). Käytin lähteenä esimerkiksi kirjoja, joiden kirjoittajat ovat tehneet samasta aiheesta väitöskirjan aikaisemmin. Tiedonhaussa olen hyödyntänyt Google Scholaria ja Oulun yliopiston kirjaston tietokantoja, kuin myös kansainvälisiä tietokantoja kuten Ebscoa ja ProQuestia. Pääasiallisia hakusanojani suomeksi ovat olleet muun muassa lasten yksinäisyys, yksinäisyys varhaiskasvatuksessa, sosiaalinen osallisuus, varhaiskasvatus, päiväkotit, vertaissuhde, ystävyysuhde, lasten vertaissuhteet ja sosiaalinen kompetenssi. Kansainvälisiä lähteitä olen hakenut esimerkiksi hakusanoilla *early childhood education*, *loneliness*, *social inclusion*, *friendship*, *peer relations* ja *peer rejection*.

Kangasniemi ja kollegat (2013) toteavat kirjallisuuskatsauksen olevan menetelmänä väljä, jolloin korostuvat tutkijan valintojen ja raportoinnin eettisyys. Luotettavuutta lisäävät valitun aineiston perustelu (Kangasniemi, 2013). Olenkin pyrkinyt tutkielmassani lähdekriittisyyteen ja miettimään huolellisesti onko lähde tutkielmaani sopiva. Hirsjärvi ja kollegat (2013, s. 113–114) kehottavat tutkijaa kiinnittämään huomiota seuraaviin seikkoihin lähdeaineiston valinnassa: kuinka tunnettu ja arvostettu kirjoittaja on, lähteen ikä ja lähdetiedon alkuperä, lähteen uskottavuus sekä taloudellisuus ja puolueettomuus. Olen tutkielmassani pyrkinyt käyttämään mahdollisimman tuoreita lähteitä, jotta tutkimukseni olisi mahdollisimman luotettava. Jotkin käyttämäni lähteet ovat 2000-luvun alusta, koin nämä lähteet kuitenkin hyvin keskeiseksi aiheeseen nähden, joten sen vuoksi otin ne mukaan. Lähdin aluksi tutustumaan erilaisiin tutkimuksiin ja artikkeleihin laajasti, minkä jälkeen aloin kirjoittamaan niiden pohjalta erilaisia lähdeaineistossa esiintyneitä näkökulmia vertaillen kirjallisuuskatsaukseni tutkimustuloksia.

Metsämuuronen (2009) kirjoittaa, että vaikka tieto hankitaan objektiivisesti henkilökohtaisia kannanottoja välttämällä, tieteellinen tiedonhankinta ei koskaan voi olla arvovapaata. Tuloksiin vaikuttavat tutkijan omat käsitykset luotettavasta tiedosta ja todellisuudesta, täydellinen objektiivisuus on täten lähinnä tieteen ihanne (Metsämuuronen, 2009, s. 33). Omat henkilökohtaiset

näkemykset ja aikaisempi tieto aiheesta onkin tärkeää tiedostaa, jotta aiheen käsitteleminen olisi mahdollisimman objektiivista. Tietoa haetaan nykyään internetistä ja tämäkin tutkielma sisältää tavallisten kirjojen lisäksi esimerkiksi monia internetissä olevia artikkeleita. Kuulan (2011) mukaan internetiä käyttäessä nousee esiin kysymys, kuinka loputtoman tarjolla olevan tiedon pystyy rajaamaan mielekkäällä tavalla rajatuksi ja jäsennetyksi tutkimustiedoksi. Tiedon luotettavuuden arviointi nousee keskeiseen osaan internetistä tietoa haettaessa. Erilaisten täysin ja osittain vapaiden tietokantojen aineistot ovat vapaasti käytettävissä tutkimukseen. Samoin tutkimuksessa voi käyttää vähemmän organisoidusti verkossa julkaistuja selkein viitetiedoin merkittyjä opinnäytetöitä, lopputöitä ja artikkeleita (Kuula, 2011, s. 170–172). Kuula (2011) huomauttaa, että tieteen hyviin käytäntöihin ja tutkimusetiikkaan kuuluu viittausvaatimus. Viittaamalla alkuperäiseen lähteeseen kirjoittaja osoittaa kunnioitusta alkuperäiselle tutkijalle, se on myös osoitus kirjoittajan perehtyneisyydestä aiheeseen (Kuula, 2011, s. 69).

3 Teoreettinen viitekehys

Tutkimukseni kannalta olennaisia määriteltäviä käsitteitä ovat pienten lasten yksinäisyys, vertaissuhde ja vertaisryhmä sekä varhaiskasvatus.

3.1 Pienten lasten yksinäisyys

Junttila (2015) kuvaa yksinäisyyden olevan negatiivinen psyykkinen olotila, jossa määrällisesti tai laadullisesti puutteelliset ihmissuhteet aiheuttavat ahdistusta. Ihmisen toivomien ja todellisten sosiaalisten suhteiden välillä vallitsee ristiriita. Yksinäisyys voi olla kokonaisvaltainen tunne, ettei ole ketään kenelle voisi asioistaan puhua taikka ulkopuolisuuden kokemus ison joukon ympäröimänä (Junttila, 2015, s. 13). Laine (2002a) näkee, että yksinäisyyden kokemisessa on kyse tyytymättömyydestä ennemminkin sosiaalisten suhteiden laatuun kuin määrään. Useimmat ihmiset kokevat tarvitsevansa inhimillistä kiintymystä toiseen ihmiseen eli läheisen ystävän (Aho & Laine, 2004, s. 163).

Nivala (2021) viittaa Weissin jaotteluun yksinäisyydestä, jonka mukaan yksinäisyys voidaan jakaa emotionaaliseen ja sosiaaliseen yksinäisyyteen. Ihminen tarvitsee läheiseen kiintymykseen perustuvan suhteen toisen ihmisen kanssa, jossa hänen inhimillisen kiintymyksensä, hyväksynnän ja turvallisuuden tarpeet täyttyvät. Toisaalta ihminen tarvitsee myös sosiaalisen kanssakäymisen mahdollistavia kaverisuhteita. Tällaisen kavereista muodostuvan sosiaalisen verkoston puuttuessa, ihminen kokee kuulumattomuuden, päämäärättömyyden ja tylsistymisen tunteita (viitattu lähteessä Nivala, 2021). Emotionaalisessa yksinäisyydessä lapselta puuttuu siis läheinen tunnepitoinen suhde toiseen lapseen. Sosiaalinen yksinäisyys merkitsee puolestaan kaveripiirin puuttumista (Neitola, 2011, s. 27). Sekä emotionaaliset että sosiaaliset suhteet ovat ihmiselle tärkeitä (Aho & Laine, 2004, s. 163). Pienillä lapsilla sosiaalinen ja emotionaalinen yksinäisyys näyttääkin kulkevan käsi kädessä (Junttila, 2015, s. 33).

Junttila (2015) muistuttaa, ettei yksin oleminen ole yhtä kuin yksinäisyys. Kuitenkin yksinäinen voi olla, vaikkei konkreettisesti olisikaan yksin, vaikkapa ryhmässä. Tämä vaikeuttaa yksinäisyyden tunnistamista (Junttila, 2015, s. 19). Yksinäisyys on siis subjektiivinen kokemus, ja objektiiviselta kannalta katsottuna yksinäisyyttä voi olla vaikea havaita (Maes ym., 2019). Toisaalta ystävyysuhteetkaan eivät aina ole rakentavia, vaan ne voivat olla myös hajottavia ja haitallisia (Laine, 2002a).

Junttila (2015) kertoo pienen lapsen yksinäisyyden olevan suoraviivaisempaa aikuisten yksinäisyyteen verrattuna. Siinä missä nuori ja aikuinen ei välttämättä yksinollessaan koe yksinäisyyttä tai voi kokea ulkopuolisuutta ryhmässä ollessaan, pieni lapsi on usein yksinäinen yksin ollessaan ja porukassa hän ei puolestaan koe yksinäisyyden tunnetta (Junttila, 2015, s. 89). Myös Laineen (2002a) mukaan pieni lapsi kokee yksinäisyyden ennen kaikkea konkreettisen fyysisenä yksinään olemisena ja fyysisten kontaktien puuttumisena. Vähitellen iän myötä yksinäisyyden kokeminen muuttuu abstraktimpaan syrjäytymiseen ja etääntymiseen sekä yksin olemisen ja muiden välinpitämättömyyden kokemiseen (Laine, 2002a).

3.2 Vertaissuhde ja vertaisryhmä

Laineen (2002a) mukaan lasten vertaissuhteet voidaan määritellä samantasoisten lasten väliseksi suhteiksi. Salmivalli (2005) tarkentaa määritelmää vertaisista lapsiin, jotka ovat suunnilleen samalla tasolla sosiaalisessa, emotionaalisessa tai kognitiivisessa kehityksessä. Hän myös jaottelee vertaissuhteet vertaisryhmään kuulumiseksi ja läheisemmiksi ystävyyssuhteiksi (Salmivalli, 2005, s. 15, 35). Lapsuuden tyypillisiä vertaisryhmiä ovat esimerkiksi päiväkotiryhmä ja koululuokka (Laine, 2002a).

Kaveripiiri muodostaa sosiaalisen verkoston, jossa on vuorovaikutusta monien lasten kesken (Laine, 2002a). Lehtinen (2009) toteaa samanikäisten kanssa toimimisen olevan erilaista verrattuna vuorovaikutukseen vanhempien ja muiden aikuisten kanssa. Vertaissuhteiden muodostaminen edellyttää yhdessä neuvottelemista, kompromissien tekemistä ja toisten huomioon ottamista. Lasten on osattava mukautua erilaisiin sosiaalisiin tilanteisiin ja toimittava kekseliäästi, jotta he onnistuvat tuottamaan haluamiaan muutoksia vertaissuhteissaan ja -toiminnassaan (Lehtinen, 2009).

Tärkeänä Salmivalli (2005) näkee ystävyyssuhteissa vastavuoroisuuden ja molemminpuoliset myönteiset tunteet (Salmivalli, 2005, s. 35). Laineen (2002a) määritelmän mukaan ystävyyssuhde tarkoittaa kahden lapsen välistä vastavuoroista, läheistä ja emotionaalisesti lämmintä suhdetta. Aho ja Laine (2004) tarkentavat ystävyyssuhteen perustuvan vastavuoroisuuteen ja kykyyn huomioida toisen näkökantoja. Ystävyyssuhteessa korostuvat molemminpuolinen läheisyys, sitoutuminen, kunnioitus, uskollisuus ja prososiaaliset piirteet eli yhdessäolo, toisesta välittäminen, huolenpito, auttaminen ja lohduttaminen (Aho & Laine, 2004, s. 164–165). Afshordi ja Liberman (2021) puolestaan nostavat tutkimuksessaan esiin, että varhaiskasvatusikäinen lapsi itse näkee ystävyyteen kuuluvina ominaisuuksina läheisyyden, prososiaalisen

käyttäytymisen sekä samanlaisuuden. Aho ja Laine (2004) puhuvat myös toverisuhteista, jotka ovat varsinaisia ystävyysuhteita etäisempiä. Tovereita ei tunneta niin hyvin, eikä toverisuhteisiin liity erityistä tunnesidettä. Raja ystävyden ja toveruuden välillä on kuitenkin liukuva (Aho & Laine, 2004, s. 164).

Aho ja Laine (2004) kirjoittavat varhaiskasvatukseen lapsen pitävän ystävänä kulloistakin leikkikaveriaan ja kaverien vaihtuvan varhaislapsuudessa jatkuvasti. Leikkiminen on pienten lasten kaverisuhteiden ominaisin piirre ja kaverin valitsemisessa onkin tärkeintä mahdollisuus yhteiseen toimintaan. Pienten lasten vuorovaikutukseen ilmestyy vastavuoroisuuden ymmärtämisen piirteitä 5–6-vuotiaana konkreettisten asioiden vaihtamisen muodossa (Aho & Laine, 2004, s. 172).

3.3 Varhaiskasvatus

Varhaiskasvatuslaissa (2018) todetaan, että varhaiskasvatuksella tarkoitetaan lapsen suunnitelmallista ja tavoitteellista kasvatusta, opetuksen ja hoidon muodostamaa pedagogiikkaan painottuvaa kokonaisuutta. Varhaiskasvatusta voivat saada pääsääntöisesti lapset, jotka eivät ole oppivelvollisuusikäisiä. Varhaiskasvatuksen toimintamuotoja ovat päiväkotitoiminta, perhepäivähoito ja avoin varhaiskasvatus (Varhaiskasvatuslaki, 1: § 1 ja 2). Suomalainen varhaiskasvatus perustuu valtakunnallisiin varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin sekä esiopetussuunnitelman perusteisiin, jotka ovat varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen järjestäjiä velvoittavia asiakirjakirjoja (OPH, 2022, s. 2; Opetushallitus [OPH], 2014, s. 12). Jokaiselle lapselle tehdään varhaiskasvatuksessa henkilökohtainen varhaiskasvatussuunnitelma yhteistyössä huoltajan kanssa, minkä laatimisen lähtökohtana on lapsen etu ja tarpeet. Myös lapsen mielipide, osaminen, kiinnostuksen kohteet ja vahvuudet tulee ottaa huomioon suunnitelmaa laadittaessa (OPH, 2022, s. 3). Esiopetuksessa voidaan laatia lapselle oppimissuunnitelma, jossa kuvataan lapsen kasvun ja oppimisen tavoitteet, tarvittavat opetusjärjestelyt sekä lapsen tarvitsema tuki ja ohjaus (OPH, 2014, s. 46–47).

Kronqvist (2020) kirjoittaa artikkelissaan, että varhaiskasvatuksen vaikuttavuutta tukiessa on pystytty osoittamaan lasten hyötynneen laadukkaasta varhaiskasvatuksesta emotionaalisesti, sosiaalisesti ja kognitiivisesti. Laadukkaalla varhaiskasvatuksella on myös nuoruus- ja aikuisikään ulottuvia myönteisiä vaikutuksia, erityisesti impulsiivisuuden vähenemistä. Eniten varhaiskasvatuksesta ovat hyötynneet sosioekonomisesti heikommassa asemassa olevista perheistä

tulevat lapset. Varhaiskasvatuksen vaikuttavuuteen liittyviä tekijöitä ovat muun muassa sensitiivinen, osaava ja hyvin koulutettu henkilöstö sekä laadukas toimintakulttuuri, jossa jokaisella henkilöstön jäsenellä on mahdollisuus vaikuttaa työn kehittämiseen (Kronqvist, 2020). Tutkielmani aiheeseen liittyen Nivala (2021) näkee, että juuri varhaiskasvatuksessa pystytään ehkäisemään lasten yksinäisyyttä sekä tarvittaessa kohtaamaan ja hoitamaan sitä.

4 Lasten yksinäisyys ilmiönä

Yksinäisyys näyttää periytyvän, sillä Junttila (2015) esittää, että yksinäisten vanhempien lapsilla on muita suurempi todennäköisyys olla kouluikäisenä yksinäisiä sekä sosiaalisesti että emotionaalisesti (Junttila, 2015, s. 129). Toisaalta jo lapsen varhaisissa vuorovaikutussuhteissa voi syntyä kokemus ulkopuolisuudesta, kelpaamattomuudesta ja merkityksettömyydestä (Junttila, 2022, s. 42). Nivala (2021) mainitsee yksinäisyyden periytyvyyteen vaikuttavana geneettisenä altistavana tekijänä sosiaalisen arkuuden sekä toisaalta ympäristöön liittyvänä syynä vanhemmilta opitut tai oppimatta jääneet sosiaaliset ja emotionaaliset toimintamallit.

4.1 Vertaissuhteiden merkitys lapselle

Mäkelän ja Sajaniemen (2013) mukaan kyvyn olla omana itsenään yhteydessä toisiin ihmisiin ja jatkuvassa vuorovaikutuksessa toisten kanssa, voidaan katsoa olevan ihmisenä olemisen ydintaito. He mainitsevat myös elävän vuorovaikutuksen olevan lapsen kehitykselle välttämätöntä. Kasvotusten tapahtuvan vuorovaikutuksen kautta lapsi liittyy ihmisyhteisöön, jossa hän oppii vähitellen säätelämään omaa sisäistä tilaansa ja sisäisiä toimintojaan (Mäkelä & Sajaniemi, 2013). Laine (2002a) puolestaan toteaa vertaisryhmällä sekä ystävyysuhteilla olevan selvä yhteys lapsen psykososiaaliseen kehitykseen. Laine puhuu myös lapsen sosiaalisesta statuksesta vertaisryhmässä. Tätä statusta voidaan pitää monella tapaa merkityksellisenä, koska se liittyy useisiin lapsen kehityksellisiin prosesseihin, kuten sosiaalisiin taitoihin, lapsen sisäisiin ja ulkoisiin ongelmiin sekä myös akateemiseen suoritustasoon (Laine, 2002a).

Mäkelän ja Sajaniemen (2013) mukaan vertaissuhteet tarjoavat lapsille laajasti mahdollisuuksia harjoitella yhteistoiminnan, jakamisen ja keskinäisen auttamisen taitoja. Laine (2002a) taas kirjoittaa vuorovaikutussuhteiden tarjoavan tilaisuuden harjoittaa perustaitoja ja kykyjä. Salmivalli (2005) nostaa esiin vertaisten kanssa omaksutut tiedot, taidot ja asenteet sekä erilaiset kokemukset. Vertaisryhmässä tapahtuvan sosiaalisen vertailun kautta lapsi myös oppii paljon itsestään ja rakentaa sen avulla minäkuvaansa sekä käsitystä itsestään ja ominaisuuksistaan (Salmivalli, 2005, s. 15, 33). Harjoituksen myötä lasten aivot saavat kokemuksia, joiden varassa myöhemmin tarvittavat sosiaaliset taidot kehittyvät (Mäkelä & Sajaniemi, 2013). Vertaisryhmässä tapahtuvien myönteisten kokemusten kautta lapsi saa mahdollisuuden tuntee kuuluvansa ryhmään sekä mahdollisuuden kehittää itsetuntemustaan, itsetuntoaan ja sosiaalisen todellisuutensa ymmärtämistä (Laine, 2002a).

Laine (2002a) kirjoittaa ryhmään kuulumisen tunteen lisäksi läheisten ystävyysuhteiden olevan lapselle tärkeitä, koska ystävän kanssa voi yhdessä leikkiä, jakaa mielikuvitusta, iloa ja huumoria. Tällainen läheinen ystävyysuhde on merkityksellinen lapsen emotionaalisen, sosiaalisen sekä kognitiivisen kehityksen kannalta. Laadukas ystävyysuhde vahvistaa lapsen itsearvostusta, itseluottamusta sekä kehittää emotionaalista herkkyyttä ja prososiaalista suhtautumista toisia kohtaan (Laine, 2002a).

4.2 Yksinäisyyden muodostuminen

Junttila (2015) kuvaa yksinäisten pienten lasten olevan yleensä heitä, jotka jostain syystä jätetään muiden ulkopuolelle. Lapsi joutuu torjutuksi, kun muut eivät halua ottaa lasta mukaan (Junttila, 2015, s. 90). Laineen (2002a) mukaan jo päiväkodissa lasten välille alkaa kehittymään hierarkkisia sosiaalisia rakenteita ja arvojärjestelmä. Myös Salmivalli (2005, s. 25) kirjoittaa lapsen sosiaalisesta asemasta. Neitola (2013) toteaa jo 1–3-vuotiaiden lasten suosivan tiettyjä vertaisiaan ryhmässä leikkikavereina. Laineen (2002a) mukaan lapset liittyvät jokaiseen ryhmän jäsenen jonkinlaisen sosiaalisen roolin ja aseman, yleensä usean lapsen arviot samasta ryhmän jäsenestä ovat melko samankaltaiset. Ryhmän keskuudessa suosikiksi nousevat lapset, joista pidetään ja joita iso osa ryhmäläisistä pitää ystävänä. Ei-pidetyt lapset joutuvat torjunnan kohteeksi (Laine, 2002a).

Lehtinen (2001) kirjoittaa, että lapset saavat toistensa silmissä erilaisia sosiaalisia tunnusmerkkejä ja alkavat näin ollen olla erilaisia toimijoita ryhmässään. Neitolan (2013) mukaan jokaiselle lapselle muodostuu ryhmässä oma asema, maine ja rooli lasten keskinäisen vertailun, hyväksynnän ja torjunnan kautta. Tämä sosiaalinen status näyttää olevan hyvin pysyvä varsinkin kouluikään ehtineillä lapsilla (Neitola, 2013). Salmivallikin (2005) toteaa, että jo muodostuneella lapsen sosiaalisella statuksella on taipumus jäädä pysyväksi. Torjutun lapsen toiminta ryhmässä tulkitaan kielteisesti, toimipa lapsi miten tahansa. Mikäli lapsi joutuu jatkuvasti vertaisryhmässään torjunnan kohteeksi, hän alkaa helposti pitää itseään sosiaalisesti epäonnistuneena. Salmivalli mainitsee kohtalaisenkin suosion kavereiden keskuudessa näyttävän suojaavan lasta ongelmilta, kuten yksinäisyydeltä ja kiusaamiselta. On kuitenkin muistettava, että vain osa vertaisryhmässään torjutuksi joutuvista lapsista jää myös ilman ystävää. Toisaalta suosio vertaisryhmässä ei myöskään takaa läheisen ystävyysuhteen muodostumista (Salmivalli, 2005, s. 33, 35).

Nivala (2021) sekä myös Aho ja Laine (2004) nostavat esiin yksinäisyyden ja heikkojen sosiaalisten taitojen välillä havaitun yhteyden. Sosiaalisten taitojen puutteet voivat toisaalta olla yksinäisyyden syynä tai sen seurausta (Nivala, 2021; Aho & Laine, 2004, s. 189). Lapsen sosiaalisten taitojen ollessa heikot, lapsen on vaikea luoda ja ylläpitää vuorovaikutussuhteita, liittyä muiden toimintaan ja ymmärtää toimintaa ohjaavia sosiaalisia rooleja (Nivala, 2021). Ahon ja Laineen (2004) mukaan yksinäisyyden vuoksi lapsi jää paitsi sosiaalisesta vuorovaikutuksesta, sosiaalisista kokemuksista sekä näin ollen sosiaalisten taitojen kehittyminen jää edelleen heikoksi. Yksinäinen lapsi saattaa myös kokea olevansa sosiaalisesti vähemmän kyvykäs kuin muut, eikä hän näe kuinka pystyisi itse toimimaan yksinäisyyden vähentämiseksi (Aho & Laine, 2004, s. 189, 194).

Laaksosen (2014) sekä Laineen ja Talon (2002) mukaan lapsen vuorovaikutustaitojen kehitystä voidaan kuvata positiivisen tai negatiivisen kehän kautta. Vertaisryhmän torjunta on siis yhteydessä vuorovaikutustaitojen kehittymisen negatiiviseen kierteseen ja sitä kautta vaikeuksiin päästä jatkossa mukaan ryhmään. Mikäli lapsi vetäytyy tai joutuu vertaisryhmän ulkopuolelle vaikkapa kiusaamisen tai aggressiivisen käyttäytymisen vuoksi, mahdollisuudet harjoitella vuorovaikutustaitoja vähenevät entisestään. Torjuttu lapsi jää siis ilman ryhmätoiminnan kokemuksia ja positiivisia vaikutuksia, siksi tähän negatiiviseen kierteseen tulisikin puuttua ajoissa (Laaksosen, 2014, s. 20–21; Laine & Talo, 2002). Tähän liittyy myös Ahon ja Laineen (2004) kuvaama yksinäisyyden umpikuja. Lapsella on tällöin alhainen itsetunto ja kokemus, että yksinäisyyteen johtaneet syyt ovat hänestä johtuvia. Lapsi alkaa kokea avuttomuuden tunnetta ja passiivisuutta, mikä johtaa vähäiseen sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja heikkoihin sosiaalisiin taitoihin. Tämä puolestaan johtaa entisestään itsetunnon alenemiseen (Aho & Laine, 2004, s. 193). Epäonnistumisella vertaisryhmässä, heikolla itsearvostuksella ja kehittymättömällä sosiaalisella kompetenssilla on myös ratkaiseva yhteys myöhempään epäsuotuisaan kehitykseen syrjäytymisen osalta (Laine & Talo, 2002).

4.3 Yksinäisyyden taustalla olevat riskitekijät

Lapsen sosiaalinen status vertaisryhmässä määrittelee paljolti hänen kokemansa vuorovaikutuksen laadun ryhmän jäsenten kesken sekä lapsen mukaanpääsyn yhteiseen toimintaan (Laine, 2002a). Junntilan (2015) mukaan lapsi voi tulla torjutuksi, koska hän on jollain tapaa erilainen kuin muut, lapsen sosiaaliset taidot ovat heikot tai lapsen käyttäytyminen on aggressiivista ja odottamatonta. Toisaalta taustalla voi olla esimerkiksi myös muiden kateus (Junntila, 2015, s.

90). Hay, Payne ja Chadwick (2004) näkevät, että lapsilla, joilla on haasteita myös muilla kehityksen osa-alueilla, voi olla haasteita myös vertaissuhteissa. Toisaalta ongelmat vertaissuhteissa ovat yhteydessä tunne-elämän ja käyttäytymisen ongelmiin (Hay, Payne & Chadwick, 2004). Yksinäisen lapsen sosiaalinen status ryhmässä on alhainen, he eivät yleensä ole vertaisryhmässään pidettyjä (Laine, 2002a).

Nivala (2021) toteaa, että yksinäisyyttä selitetään usein temperamentilla ja luonteenpiirteillä, kuten ujoudella, sisäänpäin suuntautuneisuudella, epävarmuudella ja arkuudella. Lasten yksinäisyyden taustalta löytyy myös alistuvuutta, syrjään vetäytymistä, kielteistä minäkäsitystä ja alhaista itsearvostusta (Nivala, 2021). Junttilan (2015) mukaan varhaiskasvatusikäisillä lapsilla yksinäisyyteen voidaan lisäksi yhdistää heikompi itsetunto, erilaiset pelot ja ahdistuneisuus sekä kiusatuksi ja torjutuksi tuleminen sekä muiden kiusaaminen. Junttila huomauttaa, että lapsi saattaa myös näennäisesti vapaaehtoisesti jäädä ryhmästä sivuun, jolloin puhutaan syrjään vetäytymisestä. Tällainen käytös voi kuitenkin juontaa juurensa toistuvista torjutuksi tulemisen kokemuksista tai keinottomuudesta päästä mukaan (Junttila, 2015, s. 88, 90). Laine (2002a) esittää, että lapsuuden yksinäisyys liittyy varhaiseen sosiaaliseen kehitykseen ollen osa monimutkaista sisäänpäin suuntautuneiden sosiaalisten sopeutumisongelmiin vyyhtiä. Toisaalta yksinäisyyden ja persoonallisuuspiirteiden välinen suhde voi selittyä toisinkin päin, eli yksinäisyys voi aiheuttaa esimerkiksi negatiivista minäkäsitystä ja alistuvuutta (Laine, 2002a). Maes ja kollegat (2019) yhdistävät yksinäisyyden sosiaaliseen ahdistukseen (Maes ym., 2019).

Junttilan (2015, s. 90) mukaan varhaiskasvatusikäisten lasten yksinäisyyteen liittyy sekä torjutuksi tuleminen että syrjäänvetäytyvä käytös. Laine (2002a) puolestaan jakaa torjutut lapset syrjäänvetäytyviin ja aggressiivisiin. Lapsen aggressiivinen käytös näyttää kasvattavan torjutuksi tulemisen riskiä vertaisryhmässä. Toisaalta yksinäiset lapset ovat useammin aggressiivisia ja häiritseviä kuin muut lapset (Laine, 2002a). Junttilan (2015, s. 90) mukaan erityisesti aggressiivisen ja epäsosiaalisen käytöksen vuoksi torjutuksi tulevat lapset koetaan monesti kiusaajiksi muiden lasten taholta. Myös Mäkelä ja Sajaniemi (2013) näkevät ylilyöntien käyttäytymisessä vaikeuttavan vertaissuhteita ja altistavan sosiaaliselle syrjäytymiselle. Laine (2002a) esittää, että tyytymättömyyttä, negatiivisia kontakteja ja konflikteja sosiaalisessa verkostossaan kokevalla lapsella on myös omassa käyttäytymisessään ongelmia (Laine, 2002a). Kucaba ja Monks (2022) huomauttavat, että aggressiivisilla lapsilla on taipumus hankkia aggressiivisia kavereita ja näitä vertaissuhteita värittää konfliktit. Myös he toteavat, etteivät aggressiiviset lapset ole vertaisryhmässään pidettyjä (Kucaba & Monks, 2022).

Lapsen varhaisimmat ihmissuhteet syntyvät perhepiirissä (Aho & Laine, 2004, s. 177). Laineen ja Talon (2002) mukaan lasten sosiaalisen käyttäytymisen ongelmat voidaan usein liittää perheen varhaisten vuorovaikutussuhteiden laatuun (Laine & Talo, 2002). Nivala (2021) mainitseekin yhtenä yksinäisyyden riskitekijänä lapsuuden kiintymyssuhteiden turvattomuuden, joka voi saada aikaan syvää emotionaalisen yksinäisyyden kokemusta. Perheen huono-osaisuus taikka vanhempien mielenterveys- ja päihdeongelmat voivat lisäksi aiheuttaa lapselle häpeän ja arvottomuuden tunteita, millä voi olla vaikutuksia ystävyysuhteiden solmimiseen (Nivala, 2021). Junttila (2022, s. 43) nostaa jo lapsuudessa opitun mallin lisäksi yksinäisyyden syinä esille uusille paikkakunnille muutot, kiusatuksi tai torjutuksi tulemisen, etnisen taustan, traumat, sekä koetun tai todellisen erilaisuuden ympäröiviin ihmisiin verraten.

4.4 Mitä pitkään jatkunut yksinäisyys aiheuttaa?

Junttila (2015) mainitsee yksinäisyyden kokemukselle olevan tyypillisiä tarpeettomuuden, olemassa olemattomuuden ja ulkopuolisuuden tunteet. Tällä kokemuksella on lasten ja nuorten elämään välittömiä vaikutuksia, mutta myös pitkäkestoisia ja jopa lähtemättömiä haitallisia vaikutuksia (Junttila, 2015, s. 31). Laineen (2002a) mukaan lapsen yksinäisyyden muodostuessa pitkäkestoiseksi, yksinäisyyteen alkaa liittyä monia negatiivisia tunteita, kuten avuttomuus, ei-pidetyksi, ei-toivotuksi ja hylätyksi tulemisen tunteet sekä surullisuus, itsensä vähättely ja alhainen sosiaalinen itsearvostus. Lisäksi lapsi kokee, ettei pysty itse muuttamaan omaa tilannetta (Laine, 2002a).

Junttilan (2022) mukaan yhteisön ulkopuolelle jääneet ihmiset voivat huonosti, sairastuvat, sulkeutuvat kuoreensa, taistelevat olemassaolostaan tai menettävät merkityksellisyyden kokemuksensa. Yksinäisyys voidaan liittää erityisesti masennukseen ja ahdistuneisuushäiriöihin. Esimerkiksi masennukseen yksinäisellä on lähes 11-kertainen riski sairastua. Muita yksinäisyyteen liitettyjä ongelmia ovat erilaiset somaattiset oireet, kuten hermostuneisuus, nukahtamisvaikeudet, motorisen kehityksen heikkous sekä syöpä-, sydän-, ja verisuonitaudit. Lisäksi yksinäisyys aiheuttaa pahimmillaan itsetuhoisuutta, ennenaikaisia kuolemia ja erilaisia addiktioita (Junttila, 2022, s. 11, 32.)

5 Yksinäisyyden ehkäiseminen varhaiskasvatuksessa

Laine ja Talon (2002) näkevät tärkeänä varhaisen intervention eli puuttumisen, jolloin ongelmat eivät ehdi kasvaa liian suuriksi. Heidän mukaansa ehkäisevässä toiminnassa voidaan keskittyä joko ympäristöön tai yksilöön. Yksilöön keskittyvissä interventioissa pyritään saamaan muutos yksilössä puuttumatta ympäristöön, kun taas ympäristöön keskittyvissä interventioissa pyritään epäsuorasti vaikuttamaan yksilöön muokkaamalla ympäristöä, jolla tarkoitetaan yleensä lapsen sosiaalista kasvuympäristöä (Laine & Talon, 2002). Tämän tutkielmani aineiston pohjalta voidaan lasten yksinäisyyden ehkäisemisen keinot karkeasti jakaa varhaiskasvatusryhmän yhteenkuuluvuuden rakentamiseen ja lapsen omien sosiaalisten taitojen sekä vertaissuhdetaitojen vahvistamiseen. Lisäksi pyritään tietysti vaikuttamaan edellisessä luvussa kuvattuihin yksinäisyyden riskitekijöihin.

5.1 Yksinäisyyden ehkäiseminen yhteenkuuluvuutta rakentamalla

Ihminen tarvitsee kokemuksen siitä, että on toisille arvokas, erityisesti omille tärkeille aikuisille ja toisille omaan elämäntilanteeseen kuuluville lapsille (Mäkelä & Sajaniemi, 2013). Junttila (2022) näkee ihmisen olevan pohjimmiltaan lauman suojaava olento. Turvallisessa yhteisössä mahdollistuu kasvu, kehittyminen, uusien asioiden opettelu sekä onnistumisen kokemusten saaminen. Turvallisessa yhteisössä on myös lupa epäonnistua ilman pelkoa hyljeksinnästä (Junttila, 2022, s. 11). Pihlajan (2022) mukaan ryhmän muotoutuminen vie aikaa ja ryhmät kehittyvät yleensä samantyyppisten vaiheiden kautta. Ryhmällä on oma rakenteensa ja ryhmän jäsenillä on omat roolinsa. Ryhmä saa ihmisestä esiin erilaisia puolia, toisaalta ryhmä myös kehittää eri puolia. Varhaiskasvatuksen ryhmä on aivan omanlaisensa. Siinä on yleensä noin 20 lasta ja ryhmän hallinta vaatii kasvattajalta taitoa ja luovuutta (Pihlaja, 2022).

Nivala (2021) pohtii artikkelissaan osallisuuden, erityisesti sosiaalisen osallisuuden, vahvistamista yksinäisyyden ehkäisemisen keinona. Hän huomauttaa, että yksinäisyyden syyt eivät ole ainoastaan yksilössä, vaan yksinäisyys on yksilön ja hänen sosiaalisen ympäristönsä vuorovaikutuksessa tapahtuva ilmiö. Ratkaisevaa onkin lapsen ominaisuuksien, taitojen ja toiminnan yhteen sopiminen ympäristön vaatimusten kanssa (Nivala, 2021). Juutinen (2015) näkee yhteenkuuluvuuden olevan ulossulkemisen vastavoima. Koivula (2013) on puolestaan tutkinut lasten yhteisöllisyyttä ja toteaa, että yhteisöllisyydellä on suuri merkitys ryhmään kuulumisen tunteen, ystävyysuhteiden laadukkaan vuorovaikutuksen sekä yhteisöllisen oppimisen kannalta.

Juutinen (2015) tarkoittaa yhteenkuuluvuuden tunteella ihmisen tunnepitoista kiintymystä toisiin ihmisiin tai ryhmiin. Yhteisöllisyyden tunteen Koivula (2010) puolestaan määrittelee McMillaniin viitaten olevan tunne yhteen kuulumisesta ja tärkeästä merkityksestä toinen toisilleen. Yhteisöllisyyden tunne on myös jaettava uskoa siihen, että yhteisen sitoutumisen kautta jokaisen ryhmän jäsenen tarpeet tulevat huomioon otetuiksi (viitattu lähteessä Koivula, 2010, s. 23). Koivula (2010) esittää yhteisöllisyyden käsitteen liittyvän vahvasti yhteenkuuluvuuteen, hän toteaa kuitenkin näiden käsitteiden välisen suhteen teoreettisen määrittelyn olevan vielä kesken. Yhteisöllisyys edellyttää yhteenkuuluvuuden tunnetta, mutta yhteenkuuluvuus ei välttämättä edellytä yhteisöön kuulumista. Koivulan mukaan yhteenkuuluvuus lasten välillä ilmenee esimerkiksi tunteiden, empatian ja lojaalisuuden osoituksina, toisiin jäseniin kohdistuvana kiintymyksenä, samanlaisuuden esille nostamisena sekä yhteistoimintana (Koivula, 2010, s. 25) Viljamaa, Estola, Juutinen ja Puroila (2017) kirjoittavat, ettei yhteinen toiminta ja yhdessä oleminen tarkoita automaattisesti yhteen kuulumista. Aikuisten toiminta ja järjestelyt ovat keskeisessä osassa ohjaamassa lapsia yhteiseen leikkiin. Yhteenkuuluvuuden syntyminen on prosessi, eikä lapsen ryhmään kuulumista tai ulkopuolelle jäämistä pitäisi ajatella pysyvänä tilana (Viljamaa ym., 2017).

Koivulan (2013) mukaan päiväkodin vertaisryhmässä pieni lapsi saa ensimmäisen kokemuksensa yhteisön jäsenyydestä ja siitä miltä yhteisöön kuuluminen tuntuu, kuinka jäsenyys saavutetaan ja millaisia haasteita yhteisöön kuulumisen sisältää. Lehtinen (2001) näkee päiväkodin vertaisryhmän mahdollistavan lasten keskinäisen vuorovaikutuksen ja tarjoavan hyvän paikan hankkia kokemuksia monenlaisista sosiaalisista tilanteista. Toisaalta Lehtinen kokee päiväkotiryhmän lapsen kannalta myös haastavana jatkuvien kohtaamisten vuoksi. Lapsen on löydettävä paikkansa suhteessa ryhmän lapsiin kuin myös aikuisiin (Lehtinen, 2001).

Koivula (2013) huomauttaa, ettei yhteenkuuluvuuden tunne ja yhteisöllisyys rakennu itsestään, vaan niitä tulisi alkaa rakentaa mahdollisimman varhain. Pienillä lapsilla onkin herkkyyksikausi sosiaalisten taitojen harjoitteluun, jotka liittyvät oleellisesti yhteisöllisyyden rakentamiseen (Koivula, 2013). Juutinen (2015) nostaa ”me-puheen” esiin tärkeänä osana yhteenkuuluvuuden rakentumisessa lapsiryhmässä. Lisäksi yhteenkuuluvuuden tunne näkyy lasten keskuudessa samankaltaisuuden korostamisena sekä haluna auttaa ja huomioida toista. Yhteinen huumori ja leikkittely auttavat yhteenkuuluvuuden rakentumisessa (Juutinen, 2015). Koivula (2010) mainitsee yhteisön jäsenyyden ja yhteisöllisyyden tunteen muodostumiseksi tarvittavan ystävyys-suhteita, yhteistä toimintaa ja tätä aiemmin mainittua ”me-puhetta”. Ystävyys-suhteet muodostavat

pohjan yhteisön ja pienryhmien muodostumiselle. ”Me-puheen” kautta lapset vahvistavat sosiaalisia siteitään, kiinnittyvät yhteiseen toimintaan ja rakentavat ystävyys-suhteita (Koivula, 2010, s. 153–154).

Juutinen (2015) huomauttaa, että joillain toiminnoilla kasvattaja voi vahvistaa yhteenkuuluvuuden tunnetta, kun taas toisilla toimintatavoilla hän saattaa sulkea jonkun lapsen ulos ryhmästä. Myös päiväkodin materiaallinen ympäristö ja pedagogiset käytänteet vaikuttavat yhteenkuuluvuuden rakentumiseen (Juutinen, 2015). Koivulan (2013) mukaan yhteisöllisyyden rakentuessa lapset neuvottelevat ja pyrkivät ratkaisemaan yhdessä eteen tulevat ongelmat. Yhteisen toiminnan myötä ryhmään alkaa muodostua yhteisöllisiä toimintakulttuureita, joihin lapset osallistuvat. Yhteisöllisyyttä lapsiryhmässä luo esimerkiksi tietyn pelin pelaaminen tai tietty leikki (Koivula, 2013).

5.1.1 Sosiaalinen osallisuus vertaisryhmässä

Nivala (2021) näkee yksinäisyyden sosiaalisena osattomuutena eli lapsen sosiaalisen osallisuuden heikkoutena tai puuttumisena. Yksinäinen lapsi ei pääse osaksi vertaistensa yhteisöä eikä pääse mukaan yhteiseen toimintaan. Lapsi ei myöskään tällöin tule kuulluksi ja nähdyksi eikä hyväksytyksi omana itsenään. Nivala näkeekin sosiaalisen osallisuuden tietoisesti vahvistamisen varhaiskasvatuksessa voivan tarjota eväitä lasten yksinäisyyden ehkäisemiseen. Sosiaalista osallisuutta vahvistamalla voidaan kuulluksi tulemisen kokemuksen lisäksi tukea lasten sosiaalista kasvua ja hyvinvointia laaja-alaisesti (Nivala, 2021).

Laine (2002a) toteaa lapsen haluavan kuulua ryhmään kahdenkeskeisten ystävyys-suhteiden lisäksi. Tällainen kavereiden muodostama verkosto antaa mahdollisuuden sosiaaliseen kanssakäymiseen (Laine, 2002a). Lehtinen (2001) puhuu sosiaalisen osallistumisen tärkeydestä, jonka hän näkeekin olevan yksi keskeisimmistä lasten toiminnan motiiveista päiväkotiryhmässä. Ryhmä tarjoaa lapselle mahdollisuuksia ystävien ja suosion hankkimiselle sekä kumppanuuden ja keskinäisen luottamuksen rakentamiselle (Lehtinen, 2001).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (OPH, 2022, s. 1) todetaan, että varhaiskasvatuksen periaatteisiin kuuluu muun muassa sosiaalinen osallisuus ja yhteisöllisyys. Kuorelahti, Lappalainen ja Viitala (2012) määrittelevät sosiaalisen osallisuuden siten, että lapsella on sosiaalisia suhteita eli ystäviä, hänet hyväksytään ryhmässä ja hän kokee tulevansa hyväksytyksi. Kuore-

lahti ja kollegat (2012) nostavat myös esiin erityistä tukea tarvitsevan lapsen kokemuksen sosiaalisesta osallisuudesta, mikä voi olla erilainen, vaikkei erityisen tuen tarve sinänsä automaattisesti tarkoita sosiaalisen osallisuuden pulmia. Nivalan (2021) mukaan sosiaalisesta osallisuudesta puhuttaessa esiin nousevat kohtaaminen ja mukana oleminen ryhmässä, mikä tarjoaa myönteisiä kokemuksia. Jos lapsi kokee tulevansa kuulluksi, nähdyksi ja hyväksytyksi ryhmässä, hän voi itsekin hyväksyä myös muut ryhmän jäsenet. Yhteiseen toimintaan osalliseksi pääseminen synnyttää lapsessa merkityksellisyyden tunteen yhteisön jäsenenä sekä kokemusten jakamisen kautta yhteenkuuluvuuden tunnetta. Sosiaalista osallisuutta tarvitaan, jotta lapsen poliittinen osallisuus voi toteutua (Nivala, 2021).

Nivalan (2021) mukaan osallisuuskeskustelua on käyty 2010-luvun aikana enemmänkin lapsen vaikuttamismahdollisuuksien näkökulmasta eli poliittisen osallisuuden näkökulmasta, kuin sosiaalisen osallisuuden näkökulmasta. Osallisuuden sosiaalista ulottuvuutta tarkastellaan Nivalan mukaan tutkimuskirjallisuudessa ennemminkin muilla termeillä, kuten yhteenkuuluvuus, kuuluminen, yhteisöllisyys ja vertaissuhteet. Nivala mainitsee myös, että esimerkiksi varhaiskasvatuksen ohjaavissa asiakirjoissa puhutaan osallisuudesta etenkin lasten mahdollisuutena osallistua toiminnan suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin. Hän miettiikin, nähdäänkö sosiaalisen osallisuuden tukeminen itsestään selvänä asiana, koska varhaiskasvatus toteutetaan ryhmissä ja lasten vertaissuhteiden tukeminen kuuluu arkipäiväiseen toimintaan (Nivala, 2021).

5.1.2 Kasvattajan toiminta yhteenkuuluvuuden rakentumisen tukena

Aho ja Laine (2004) näkevät opettajalla olevan paljon vaikutusmahdollisuuksia siihen, millaisiksi lasten yhteisö ja yhteisön sisällä käytävä sosiaalinen kanssakäyminen muodostuvat. Opettaja voi omalla toiminnallaan säädellä ilmapiiriä siten, että lapset oppivat ottamaan jokaisen huomioon, eikä ketään jätettäisi kaveripiirin ulkopuolelle (Aho & Laine, 2004, s. 180). Ryhmän kasvattajien tehtävänä on tiedostaa ja tunnistaa ryhmädynamiikan rakenteita (Neitola, 2013). Laaksosen (2022) mukaan ryhmä rakentuu lasten keskinäisistä vertaissuhteista ja niistä tietoa voi saada vaikkapa havainnoimalla tai haastattelemalla lapsia. Lapselta voi esimerkiksi kysyä, keiden kanssa hän leikkii mielellään, johdattelevia kysymyksiä ja vertailua tulee kuitenkin välttää (Laaksonen, 2022, s. 153). Juutinen (2015) huomauttaa kasvattajalla olevan merkittävä rooli yhteenkuuluvuuden rakentumisen kannalta kasvatusympäristössä. Juutinen pohtii, nähdäänkö yhteenkuuluvuuden rakentuminen liian itsestään selvänä asiana ja huomataanko asia vasta, kun esimerkiksi joku lapsista joutuu ulos suljetuksi tai kiusatuksi (Juutinen, 2015).

Ryhmän kasvattajien tulee varsinkin uuden ryhmän alkuvaiheessa kiinnittää paljon huomiota yhteenkuuluvuuden tunteeseen ja kaikkien lasten hyväksymiseen (Pihlaja, 2022). Mäkelän ja Sajaniemen (2013) mukaan lapsen tullessa uuteen ryhmään, hän pyrkii aivan aluksi oppimaan toimimaan siinä tavalla, josta hän saa myönteistä palautetta. Ihminen on synnynnäisesti prososiaalinen eli pienikin lapsi haluaa auttaa toista hänen pyrkimyksissään, eikä halua haitata niitä. Lasta onkin syytä kiittää ja kannustaa hänen prososiaalisesta käytöksestään, sen sijaan että moitittaisiin itsekkästä toiminnasta (Mäkelä & Sajaniemi, 2013).

Lehtisen (2001) toteaa, että vertaisryhmässä lapset neuvottelevat erilaisista asioista sekä käyttävät valtaa. Neuvoteltavia asioita ovat esimerkiksi kuka otetaan leikkiin mukaan ja kuka suljetaan pois. Vallankäyttö voi puolestaan olla positiivista tai negatiivista. Positiivista se on, mikäli lapsi käyttää valtaa auttaakseen kaikkia osapuolia osallistumaan yhteiseen leikkiin ja päästäkseen yhteiseen päämäärään. Valta on negatiivista, mikäli toisten käyttäytymisessä tai tunteissa yritetään saada aikaan muutosta uhkailemalla, alistamalla, suostuttelemalla ja manipuloidulla (Lehtinen, 2001). Marjanen, Ahonen ja Majoinen (2013) kirjoittavat, että lasten statuksiin vertaisryhmässä liittyy erilaisia rooleja. Matalan ja korkean statuksen lasten välisessä vuorovaikutuksessa on havaittavissa selviä eroja. Korkean statuksen lapsilla tuntuu riittävän leikkikavereita koko päivän, mutta matalan statuksen lapset voivat vetäytyä yhteisöstä sekä muuten jäädä sen ulkopuolelle useita kertoja päivässä. Lapsen status vaikuttaa vuorovaikutukseen ja kontakteihin, mutta toisaalta vuorovaikutus luo sosiaalista statusta yhteisössä (Marjanen ym., 2013).

Lapset sulkevat toisiaan pois leikeistä (Marjanen ym., 2013). Toisten lasten seuraan hakeudutaan useammin toisten jäädessä melko huomaamattomiksi tai syrjityiksi ryhmässään (Lehtinen, 2001). Marjasen ja kollegojen (2013) mukaan matalan statuksen omaavat lapset mukautuvat herkemmin toisten tahtoon, jotta saavat olla mukana yhteisessä leikissä. Matalan statuksen lapset saattavat myös vetäytyä, eivätkä osoita kiinnostusta yhteisleikkiin. Korkeamman statuksen lapset selvittelevät ristiriitatilanteita itsenäisemmin, kun taas matalan statuksen omaavat lapset tukeutuvat useammin aikuiseen (Marjanen ym., 2013).

Myös Marjanen ja kollegat (2013) kirjoittavat aiemmassa kappaleessa mainitusta lasten käyttämästä me-puheesta, kun lapset erottelevat pienempää yhteisöä esimerkiksi koko päiväkotiryhmästä. Me-puhe lisää tunnetta kuulumisesta yhteisöön. Lapsilla tulee kuitenkin olla vuorovaikutussuhteita suurimpaan osaan ryhmän lapsista. Mikäli me-puhe alkaa olla toisia lapsia

loukkaavaa tai syrjivää, kasvattajan tulee puuttua siihen ja korostaa koko ryhmän yhteenkuuluvuutta. Lasten luontainen yhteisöjen muodostus keskittyy pienyhteisöihin, ja kasvattajaa tarvitaan yhden ison yhteisön muodostamiseen (Marjanen ym., 2013).

Neitola (2013) huomauttaa usein sanottavan, ettei joku lapsi osaa leikkiä. Tällöin hänen täytyy saada mahdollisuus opetella leikkimistä aikuisten ja toisten lasten kanssa. Kasvattajan oma asenne lapsia kohtaan on ratkaisevaa, kun mietitään lapsen aseman kehittymistä ryhmässä. Täytyykin tarkkaan miettiä, onko lapsen ulkopuolelle jättäminen tai vaikkapa leikistä eristäminen hyväksyttävää ja mikä tähän on syynä (Neitola, 2013). Marjanen ja kollegat (2013) mainitsevat lisäksi kasvattajan roolin leikin ohjaajana. Aikuinen voi auttaa lapsia löytämään yhteisen kaikkia kiinnostavan toiminnan, mikäli hän tunnistaa lapsen mielenkiinnon kohteet. Näin voidaan saada yhteisön ulkopuolelle jäämässä olevien lasten asemaa parannettua ja saadaan heidät mukaan yhteiseen toimintaan (Marjanen ym., 2013).

Laineen ja Neitolan (2002) mukaan kasvattajan on syytä miettiä, kuinka paljon vaikutusta hänellä on lapsen sosiaalisen aseman muodostumiseen ja pysyvyyteen. Kasvattajalta saatu kielteinen huomio esimerkiksi käyttäytymiseen liittyvissä haasteissa saattaa leimata lapsen negatiivisesti ja nostaa jo ennestään syrjäytymisriskissä olevien lasten ongelmat muiden lasten tietoisuuteen (Laine & Neitola, 2002). Lapset valitsevat kavereitaan varhaislapsuudessa ja alaluokilla sen perusteella, kuinka ajattelevat opettajan suhtautuvan lapsiin (Neitola, 2013). Ryhmän yhteenkuuluvuutta voidaan Pihlajan (2022) mukaan vahvistaa esimerkiksi huomioimalla kaikki lapset tasapuolisesti osana ryhmää, kannustamalla kaikkia lapsia ja huomioimalla heidän positiiviset puolensa sekä yhteistoiminnan ja koko ryhmän tapahtumien kautta. Myös erilaisuuden arvostaminen ja sosiaalisten taitojen harjoittelu ovat tärkeässä roolissa. (Pihlaja, 2022).

5.2 Sosiaaliset taidot ja vertaissuhdetaidot osana kaverisuhteiden rakentamista

Hay, Caplan ja Nash (2009) esittävät, että jo vastasyntyneen ensimmäiset yritykset vuorovaikutukseen sisältävät sosiaalisen merkityksen. Ensimmäisten elinvuosien aikana jakamisen, yhteistyön ja empatian taidot kehittyvät ja toisaalta myös aggression osoittaminen, samoin kuin ensimmäiset ystävyssuhteiden muodostamiseen ja ryhmän kanssa vuorovaikutukseen tarvittavat kyvyt (Hay ym., 2009). Lehtinen (2001) ja Nivala (2021) ajattelevat sosiaalisten taitojen nousevan erityisasemaan lapsen toimiessa vertaisryhmässä. Lehtinen (2001) tarkoittaa sosiaalisilla taidoilla esimerkiksi valmiuksia osallistua vuorovaikutukseen ja yhteistyöhön sekä taitoja

arvioida oman toimintansa sosiaalisia vaikutuksia. Sosiaalisten taitojen avulla lapsi myös tekee havaintoja, päätelmiä ja tulkintoja toisten lasten tunteista ja ajatuksista sekä kykenee asettumaan toisen lapsen asemaan (Lehtinen, 2001). Nivalan (2021) mukaan nämä taidot liittyvät esimerkiksi leikin aloittamiseen ja siihen mukaan pääsemiseen, ystävyysuhteiden muodostamiseen yhteisessä toiminnassa sekä sellaiseen toimintaan osallistumiseen, jossa lapsi voi saada kokemuksia asioiden jakamisesta toisten kanssa (Nivala, 2021).

Ahon ja Laineen (2004) mukaan ystävyystyminen sekä ystävyysuhteiden ylläpitäminen edellyttävät lapselta herkkyyttä ja hienotunteisuutta. On tiedettävä, miten voi päästä mukaan ryhmän toimintaan, kuinka osoitetaan kaverille hyväksyntää ja tuetaan häntä sekä kuinka konflikteja käsitellään. Näitä sosiaalisia taitoja ei opita aikuisilta vaan vuorovaikutuksessa muiden lasten kanssa yrityksen ja erehdyksen sekä esimerkkien kautta (Aho & Laine, 2004, s. 179). Keltikangas-Järvinen (2012, s. 43) korostaa varhaislapsuuden kiinteiden ja jatkuvien ihmissuhteiden merkitystä sosiaalisten taitojen ytimenä. Pienten lasten kohdalla vanhemman ja kasvattajan rooli lapsen osallistumisen tukijana on merkittävä (Laaksonen, 2014, s. 20). Opettajalla on mahdollisuus kehittää lasten sosiaalista käyttäytymistä ja taitoa solmia ystävyysuhteita (Aho & Laine, 2004, s. 180).

Laaksonen (2014) on tutkinut väitöskirjassaan lasten vertaissuhdetaitoja. Hän toteaa vertaisten torjunnan ja hyväksynnän ohjaavan pitkälti lapsen toimimista vertaisryhmässä. Lapsen hyvät vuorovaikutustaidot näyttävät ennustavan ryhmän hyväksyntää (Laaksonen, 2014, s. 20). Laaksonen (2022) jakaa vertaissuhdetaidot neljään osa-alueeseen. Näitä ovat ryhmässä toimimisen taidot, vuorovaikutuksen ylläpitämisen taidot, vuorovaikutukseen liittymisen taidot ja toisten huomioon ottamisen taidot. Ryhmässä toimimisen taidot näkyvät siinä, kuinka lapsi ymmärtää ja noudattaa yhteisiä sääntöjä. Vuorovaikutuksen ylläpitämisen taitoihin liittyy palautteen antaminen ja vastaanottaminen. Vuorovaikutukseen liittymisen taidot taas ilmenevät siten, että lapsi osallistuu itseään kiinnostavaan toimintaan. Viimeisenä mainitut toisten huomioon ottamisen taidot näkyvät siinä, miten lapsi kohtelee muita (Laaksonen, 2022, s. 88).

5.2.1 Sosiaalinen kompetenssi

Junttila (2015, s. 89) mainitsee, että lähes puolet yksinäisistä varhaiskasvatusikäisistä lapsista kokee ongelmia toisten lasten kanssa toimeen tulemisessa. He muun muassa epäroivät auttaa

kaveria, eivät osaa liittyä leikkiin, ovat epävarmoja mukaan pääsemisestään ja kiusaamistilanteissa toimivat monesti väkivaltaisesti. Riitatilanteiden sovittelu on myös yksinäiselle lapselle haasteellista, kolmannes yksinäisistä lapsista toimii väkivaltaisesti (Junttila, 2015, s. 89).

Junttila (2022) kokee ryhmään liittymisen olevan luonnollista, eikä siihen sen onnistuessa kiinnitetä niinkään huomiota. Ryhmään liittyminen vaatii kuitenkin kykyä säädellä omia ajatuksia, tunteita ja käyttäytymistä (Junttila, 2022, s. 11). Nämä taidot liittyvät Kuorelahden ja kollegoiden (2012) mainitsemaan sosioemotionaaliseen kompetenssiin, jonka he määrittelevät kyvyksi luoda ja ylläpitää positiivisia sosiaalisia ja emotionaalisia vuorovaikutussuhteita omia sekä tilannekohtaisia resursseja hyödyntäen. Kuorelahti ja kollegat jaottelevat sosioemotionaalisen kompetenssin kolmeen osa-alueeseen. Ensimmäinen niistä on itsesäätely- ja tunnetaidot eli omien ja toisten tunteiden tunnistaminen ja ymmärtäminen sekä tunteiden säätely ja hallinta. Toinen osa-alue on sosiokognitiiviset taidot eli havaintojen oikea tulkinta sekä tavoitteiden, toimintavaihtoehtojen ja seurausten arviointi. Viimeisenä ovat vielä käytännön sosiaaliset taidot eli esimerkiksi kommunikointi, kuunteleminen, reagointi, aloitteellisuus, jakaminen ja auttaminen. Esimerkiksi kiintymyssuhteet, osallisuus, minäkuva, itsetunto, odotukset sekä uskomukset rakentavat sosiaalista kompetenssia (Kuorelahti ym., 2012).

Myös Neitola (2013) kirjoittaa sosiaalisesta kompetenssista, jolla yleensä tarkoitetaan lapsen kykyä käyttää henkilökohtaisia ja ympäristön voimavaroja onnistuneesti ja siten saavuttaa henkilökohtaisia sekä sosiaalisia tavoitteita. Taitava sosiaalinen toiminta muiden lasten kanssa edellyttää erilaisia taitoja, joita ovat esimerkiksi kyky liittyä ryhmään, hyvät tunne- ja prososiaaliset taidot, yhteistyökyky, sosiokognitiiviset taidot sekä kyky ratkaista sosiaalisessa kanssakäymisessä vastaan tulevia ongelmia. Mikäli lapsi ei kykene muodostamaan ja ylläpitämään sosiaalisia suhteita, voidaan tätä pitää osoituksena heikosta sosiaalisesta kompetenssista (Neitola, 2013). Neitola kirjoittaa Laddiin viitaten, että mikäli lapsi ei saavuta edes jonkinlaista sosiaalisen kompetenssin tasoa kouluikänsä mennessä, hänellä on myöhemmin elämässään muita suurempi syrjäytymisriski (viitattu lähteessä Neitola, 2013). Rose-Krasnor ja Denham (2009) puolestaan mainitsevat, että vuorovaikutuksen onnistuminen ikätoivereiden kanssa vaikuttaa ratkaisevasti lapsen mielenterveyteen ja hyvinvointiin tulevaisuudessa.

5.2.2 Vertaissuhteissa tarvittavien taitojen harjoittelu varhaiskasvatuksessa

Laineen ja Talon (2002) mukaan lasten sosiaalista kehitystä ja vertaisryhmän hyväksyntää voidaan vahvistaa opettamalla lapsille sosiaalisia taitoja. He näkevätkin varhaiskasvatusympäristön tarjoavan lapsille luontevan paikan sosiaalisten suhteiden harjoitteluun, ja näin ollen päiväkodissa on mahdollista puuttua alkavaan syrjäytymisprosessiin (Talo & Laine, 2002). Mäkelä ja Sajaniemi (2013) nostavat vuorovaikutustaitojen oppimisessa esiin leikin merkityksen. He näkevät leikin itsessään olevan käytännön taitojen harjoittelua, mutta toisaalta myös itsenäinen positiivinen tila, jossa aivot muovautuvat ja tämän seurauksena oppiminen mahdollistuu. Leikki toisten kanssa tuo tähän oppimiseen uusia tärkeitä ulottuvuuksia. Leikkiessään muiden lasten kanssa lapsi oppii, miten ollaan toisten kanssa, miten neuvotellaan asioista yhdessä sekä kuinka ratkotaan toiveiden ja tavoitteiden ristiriitoja (Mäkelä & Sajaniemi, 2013). Myös Kronqvist (2001) tiivistää leikin olevan ihmissuhteiden oppimisen kenttä. Lisäksi vertaisryhmässä syntyviä konflikteja voidaan hyödyntää sosiaalisten taitojen harjoittelun pohjana (Kronqvist, 2001).

Aho ja Laine (2004) esittävät Roffeyyn, Tarrantiin ja Majorsiin viitaten muutamia keinoja, kuinka ystävyyden solmimis- ja ylläpitämistaitoja voisi opettaa lapsille ja nuorille. Heidän mukaansa lapselle tulee osoittaa, ettei ystävyyttä ja suosiota voi saavuttaa dominoivalla tai manipuloivalla käyttäytymisellä. Lasten kanssa mietitään, kuinka toiselle voi osoittaa välittämistä, hänen tunteidensa ymmärtämistä ja empatiaa. Kontaktin ottamista toiseen harjoitellaan vaikkapa aloittamalla positiivisella kommentilla tai kysymyksellä. Lisäksi harjoitellaan keskustelun ylläpitämistä ja toisen kuuntelemista. Ujojen ja arkojen lasten kohdalla voidaan hyödyntää konkreettista tekemistä yhdessä, jolloin vuorovaikutus toisiin syntyy luontevasti yhteisen tekemisen merkeissä (viitattu lähteessä Aho & Laine, 2004, s. 180–181).

Salmivallin (2005) mukaan suurin osa sosiaalisista taidoista opitaan arkipäiväisessä vuorovaikutuksessa kotona tai vertaisryhmässä. Sosiaalisia taitoja voidaan myös opettaa erilaisten interventioiden avulla, mutta se on monivaiheinen prosessi ja tulokset tällaisista interventioista ovat ristiriitaisia (Salmivalli, 2005, s. 181–183, 185). Laaksonen (2022) näkee vertaissuhdetaitojen harjoittelun hyvin olennaisena, jotta voidaan välttyä vertaissuhdeongelmilta. Näitä taitoja voidaan lasten kanssa harjoitella arkipäiväisissä vuorovaikutustilanteissa, ja harjoittelun tulee olla pedagogisesti suunniteltua ja systemaattista. Tätä varten kasvattaja tarvitsee tietoa

vertaissuhdetaitojen osa-alueista sekä ryhmän toiminnasta. Lisäksi hänen tulee kyetä havainnoimaan lasten vertaissuhdetaitoja ja ryhmän dynamiikkaa lapsiryhmän arjessa (Laaksonen, 2022, s. 174).

Aho ja Laine (2004, s. 195) pitävät tärkeänä sosiaalisten taitojen kehittämisen lisäksi lapsen myönteisen minäkuvan luomista. Talo ja Laine (2002) ehdottavat tähän keinoksi lapsen itsetunnon tukemista perusturvallisuuden tunnetta vahvistamalla, lisäämällä lapsen tietoutta itsestään ja tavoitteistaan, vahvistamalla itseohjautuvuutta ja pätevyyden tunteita sekä lisäämällä yhteenkuuluvuuden tunnetta vertaisryhmän kanssa. Ahon ja Laineen (2004) mukaan opettaja voi tukea myönteisen vuorovaikutuksen syntymistä lasten välille, jolloin myös yksinäisyyttä kokevat lapset saavat sosiaalisia kokemuksia ja pystyvät täten kehittämään sosiaalisia taitojaan. Ei olekaan suositeltavaa antaa lasten itse muodostaa ryhmiä, koska yleensä samat lapset valitaan viimeisenä, mikä aiheuttaa yksinäisyyttä kokevalle lapselle lisää ahdistusta. On tärkeää, että lapsi kokee olevansa osaava, hyväksytty ja pidetty ryhmässään (Aho & Laine, 2004, s. 195–196).

7 Johtopäätökset

Olen tutkielmassani selvittänyt, minkälaisilla keinoilla lasten yksinäisyyttä voisi ehkäistä varhaiskasvatuksen vertaisryhmässä. Yksinäisyyden ehkäisemiseen tulee tarttua jo varhaislapsuudessa, koska silloin ongelmat eivät ole ehtineet kehittyä vielä suuriksi, jolloin niihin on helppompaa puuttua ja muuttaa suuntaa suotuisampaan kehitykseen päin (Nivala, 2021; Talo & Laine, 2002). Yksinäisyyden torjuminen on tärkeää ennen kaikkea siksi, että vertaisryhmässä hyväksytyksi tuleminen ennustaa lapsen tulevaa mielenterveyttä, kun taas torjutuksi tuleminen ennakoii monenlaisia ongelmia myöhemmin elämässä (Salmivalli, 2005, s. 96). Tutkielmani tulosten perusteella lasten yksinäisyys ei näytä syntyvän sattumalta, vaan siihen vaikuttavat erilaiset lapsen perheeseen, kasvuympäristöön ja temperamenttiin liittyvät tekijät aivan varhaislapsuudesta lähtien. Talo ja Laine (2002) korostavatkin yksinäisyyteen mahdollisesti johtavien riskitekijöiden tuntemisen tärkeyttä, jotta varhaiskasvatuksessa voidaan lähteä vahvistamaan lasta suojaavia tekijöitä ja puolestaan vähentämään riskitekijöitä yhteistyössä perheen ja muiden yhteistyötahojen kanssa.

Yksinäisyyden riskitekijöiden lisäksi ryhmän muotoutumisella ja dynamiikalla on suuri vaikutus siihen, pääseekö lapsi myönteiseen vuorovaikutukseen muiden lasten kanssa ja pystyykö hän muodostamaan ystävyysuhteita ryhmän lasten kanssa, vai kokeeko hän vertaisryhmässään yksinäisyyttä. Laaksonen (2022) mukaan voidaankin puhua koheesiosta, joka kuvastaa ryhmän yhteenkuuluvuutta ja kiinteyttä. Tällaisessa tiiviissä ryhmässä lapset tuntevat oman ryhmänsä sekä kokevat olevansa osa sitä (Laaksonen, 2022, s. 156). Lasten kanssa päivittäin työskentelevät varhaiskasvatuksen ammattilaiset tarvitsevatkin tietoa ryhmän muotoutumisesta ja siitä, kuinka ryhmän jäsenten positiivista vuorovaikutusta voisi tukea, ettei kukaan joutuisi vertaisryhmästään ulossuljetuksi. Myönteisellä ryhmätoiminnalla on monenlaisia vaikutuksia lasten hyvinvointiin ja oppimiseen, kuten osallisuuden ja toimijuuden vahvistuminen sekä ryhmältä saatu hyväksyntä ja kaverisuhteiden kehittyminen (Laaksonen, 2022, s. 163).

Lapsen sosiaalisten taitojen kehitys ja sosiaalinen kompetenssi vaikuttavat myös osaltaan siihen, kuinka helppoa tai vaikeaa lapsen on liittyä ryhmään ja muodostaa positiivisia vuorovaikutussuhteita vertaisiin. Mikäli lapsella on hyvät sosiaaliset taidot ja myönteinen itsetunto, hän todennäköisesti kokee hyväksyntää vertaisryhmänsä taholta, mikä tukee edelleen hänen sosiaalista kehitystään (Talo & Laine, 2002). Toisaalta lasten vertaissuhdetaidot ja myönteiset vuorovaikutussuhteet ovat toimivan ryhmän perusta, näihin kannattaakin pyrkiä vaikuttamaan pe-

dagogisin keinoin (Laaksonen, 2022, s. 155). Mikäli lapsi ei syystä tai toisesta pääse harjoittelemaan näitä vertaisryhmän vuorovaikutuksessa tarvittavia taitoja, esimerkiksi ulossulkemisen vuoksi, hänen on koko ajan entistä vaikeampi päästä osalliseksi ryhmän toiminnasta ja saada ystäviä, tällöin voidaankin puhua negatiivisen vuorovaikutuksen kehästä (Laine, 2002a; Salmivalli, 2005, s. 96).

Yksinäisyyteen voidaan puuttua myös erityisillä interventioilla, joiden vaikuttavuudesta on kuitenkin Salmivallin (2005, s. 181–186) mukaan saatu ristiriitaisia tuloksia. Yhtenä esimerkkinä onnistuneesta interventioista Talon ja Laine (2002) esittelevät teoreettisen mallin sosiaaliseen vuorovaikutukseen liittyvästä interventiosta, jolla pyritään katkaisemaan edellä mainittu negatiivisen vuorovaikutuksen kehä ja muuttamaan se positiivisen vuorovaikutuksen kehäksi. Mallissa varhaiskasvatuksen henkilökunta pyrkii vertaisryhmän avulla tukemaan lapsen myönteistä kehitystä. Tavoitteena on lapsen itsetunnon kohoaminen myönteisen vuorovaikutuksen seurauksena, jolloin lapsi alkaa ajatella vertaisistaan positiivisemmin, joka näkyy lapsen myönteisinä aikeina ja käyttäytymisenä muita lapsia kohtaan. Tällöin vertaiset alkavat tehdä lapsesta positiivisia havaintoja, mikä osaltaan edistää vuorovaikutustilanteiden syntymistä ja lapsella on näin ollen entistä enemmän mahdollisuuksia harjoitella vuorovaikutustaitoja. Lapsen itsetunto vahvistuu entisestään, kun hän saa onnistumisen kokemuksia sosiaalisista vuorovaikutustilanteista. Interventiomallissa lapsen myönteistä toimintaa tuetaan koko ajan, mutta samalla torjutaan negatiivista toimintaa (Talo & Laine, 2002).

Nykyään on monia varhaiskasvatuksen käyttöön suunniteltuja materiaaleja, joiden tavoitteena on kehittää lasten tunne- ja vuorovaikutustaitoja sekä edistää positiivisten vertaissuhteiden muodostumista ja ryhmän yhteenkuuluvuutta. Yksi esimerkki tällaisesta materiaalista on varhaiskasvatus- ja esiopetusikäisille lapsille suunnattu Pienin askelin-opetusohjelma, joka kehittää lapsen itsesäätelytaitoja, tunnetaitoja sekä sosiaalisia taitoja. Ohjelman 28:n viikkoteeman avulla pyritään ehkäisemään ongelmakäyttäytymistä, kaveripiiristä syrjäytymistä, itsehillinnän vaikeutta ja aggressiivisuutta sekä epäsosiaalista käyttäytymistä (Hogrefe Psykologien Kustannus, 2023). Toisena esimerkkinä toimii pienten lasten kiusaamisen ehkäisyyn tähtäävä Mun ja sun juttu -materiaali, johon kuuluu opas kasvattajalle sekä Piki-kuvakirja (Haapsalo, Kirkkopelto & Repo, 2016). Materiaali sopii hyvin myös yksinäisyyden ehkäisyyn, koska nämä molemmat ilmiöt esiintyvät ryhmässä ja liittyvät muutenkin toisiinsa. Mun ja sun juttu -materiaalin pyrkimyksenä on tukea lapsen vuorovaikutustaitojen kehittymistä ja tunnetaitojen hallintaa

Piki-kuvakirjaan liittyvien toiminnallisten harjoitusten avulla. Teemoina ovat esimerkiksi turvallinen vertaisryhmä, torjutuksi tuleminen, leikki, kiusaaminen ja yksinäisyys (Haapsalo, Kirkkopelto & Repo, 2016).

8 Pohdinta

Tutkielmani aiheena oli lasten yksinäisyys ja sen torjuminen varhaiskasvatuksen vertaisryhmässä. Aihe tutkielmalleni lähti muotoutumaan melko helposti tarkentuen pikkuhiljaa lopulliseen muotoonsa. Toteutin tutkielmani kuvailevana kirjallisuuskatsauksena. Tutkielmaa tehdesäni minua motivoi omasta mielestäni mielenkiintoinen aihe, joka on myös yhteiskunnallisesti ja varhaiskasvatuksen kentällä pinnalla tällä hetkellä. Koen saaneeni tämän työn tekemisestä ammatillisesti paljon ja uskonkin aiheeseen perehtyneisyyteni myötä pystyväni jatkossa entistä paremmin vaikuttamaan yksinäisyyden syntymiseen ehkäisevästi varhaiskasvatuksen työympäristössäni. Ajattelen tutkielmastani olevan hyötyä myös muille varhaiskasvatuksen ammattilaisille.

Olin jo pidempään miettinyt jonkinlaista aihetta lasten vertaissuhteiden tukemisen ympärillä. Välillä mietin, että olisin käsitellyt tutkielmassani vertaissuhdeongelmia laajemminkin, esimerkiksi myös kiusaamista. Tällöin työni olisi ollut kuitenkin liian laaja kandidaatintutkielman vaatimukseen nähden. Tulevassa Pro gradu -tutkielmassa voisin lähteä selvittämään, esimerkiksi varhaiskasvatuksen opettajia haastatteleamalla, kuinka lasten vertaissuhteita ja ryhmän yhteenkuuluvuutta konkreettisesti varhaiskasvatuksessa tuetaan, ja näin ehkäistään yksinäisyyttä. Myös varhaiskasvatusikäisten lasten yksinäisyyden kokemusten yleisyys ja yksinäisyyden herättämät tunteet kiinnostavat tutkimusaiheena.

Alkuun työn aloittaminen ja työn rakentaminen tuntui haastavalta, kirjallisuuskatsaus tutkimusmenetelmänä oli myös minulle uusi. Pikkuhiljaa lähdeaineistoon perehtyessäni tulokset alkoivat kuitenkin muotoutumaan sujuvaksi kokonaisuudeksi. Lasten yksinäisyydestä ja vertaissuhteista löytyi melko helposti kirjallisuutta ja tieteellisiä artikkeleita, niin kotimaisia kuin kansainvälisiä. Tämä edisti kirjoitustyön etenemistä, kuten myös oma kiinnostukseni aiheittani kohtaan.

Koska tutkielma on toteutettu kirjallisuuskatsauksena, tutkimusaineiston hankintaan ja käyttöön ei liity niin paljoa eettisiä pulmia, kuin muun tyyppisissä tutkimuksissa. Kirjallisuuskatsauksen perustuessa aikaisempaan tutkittuun tietoon onkin Hirsjärven ja kollegojen (2013) mukaan syytä kunnioittaa aikaisempia tutkijoita antamalla heidän saavutuksilleen niille kuuluva arvo ja merkitys. Tärkeä eettinen vaatimus tutkimukselle onkin, ettei toisten tekstiä saa plagioida (Hirsjärvi ym., s. 24, 26). Tämän vuoksi olenkin tehnyt tutkielmani lähdeviittaukset huolellisesti. Asianmukaiset lähdeviittaukset toki tuovat työlle myös luotettavuutta.

Hirsjärvi ja kollegat (2013) esittävät, että tutkimusteksti on tutkijan tulkintaa tietystä lähdeaineistosta. Tutkijan odotetaan noudattavan työskennellessään sekä menetelmällistä että kielellistä objektiivisuutta. Tämä tarkoittaa esimerkiksi sitä, että lähteet valitaan ja niitä myös tulkitaan huolellisesti sekä esitetään rehellisesti myös sellaiset tutkimustulokset, jotka eivät vastaa omia käsityksiä aiheesta (Hirsjärvi ym., 2013, s. 309–310). Olenkin pyrkinyt työssäni objektiivisuuden tiedostamalla omat ennakkokäsitykseni aiheesta ja jättämällä ne taka-alalle tutkielman tehdessäni.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta parantaa tarkka selostus tutkimuksen toteuttamisen vaiheista (Hirsjärvi ym., 2013, s. 232). Kangasniemi ja kollegat (2013) toteavat luotettavuuden ja eettisyyden olevan kiinteästi sidoksissa toisiinsa, ja niitä molempia voidaan parantaa tutkimusprosessin läpinäkyvyydellä ja työn johdonmukaisella etenemisellä aina tutkimuskysymyksestä johtopäätöksiin (Kangasniemi ym., 2013). Hirsjärvi ja kollegat (2013) huomauttavat, ettei tuloksia saa yleistää ilman kritiikkiä, eikä tulosten raportointi saa olla harhaanjohtavaa tai puutteellista (Hirsjärvi ym., 2013, s. 26).

Tutkielmani käsittelee lasten asioita, jolloin tutkimuksessa tulee olla tarkkana esimerkiksi tutkimuslupien ja itsemääräämisoikeuden suhteen (Kuula, 2011, s. 147). Koska tutkimusmenetelmänä on kirjallisuuskatsaus, ei tällaisia eettisiä ongelmia niinkään esiinny. Toisaalta esimerkiksi Berndt ja McCandless (2009) pitävät lasten vertaissuhteita vaikeana aiheena tutkia. Vertaissuhteiden tutkimiseen on vaikea kehittää mitään tiettyä menetelmää. Tutkimusmenetelmän valinnassa pitää ottaa huomioon, kuinka lapset kokevat ystäväyyden, ja sovittaa se tutkimuksen tavoitteisiin (Berndt & McCandless, 2009).

Lähteet

- Afshordi, N., & Liberman, Z. (2021). Keeping friends in mind: Development of friendship concepts in early childhood. *Social Development, 30*(2), 331-342. <https://doi.org/10.1111/sode.12493>
- Aho, S. & Laine, K. (2004). *Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen.* (1.–3. p.) Keuruu: Otava.
- Berndt, T. J. & McCandless, M. A. (2009). Methods for investigating children's relationships with friends. Teoksessa K. H. Rubin, W. M. Bukowski & B. Laursen (toim.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (s. 63–81). New York: The Guilford Press.
- Haapsalo, T., Kirkkopelto, K. & Repo, L. (2016) *Mun ja sun juttu! Lasten sosiaalisten taitojen vahvistaminen kiusaamisen ehkäisyssä.* Lasten keskus.
- Hay, D. F., Caplan M. & Nash, A. (2009). The beginnings of peer relations. Teoksessa K. H. Rubin, W. M. Bukowski & B. Laursen (toim.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (s. 121–142). New York: The Guilford Press.
- Hay, D. F., Payne, A. & Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 45*(1), 84–108. Haettu osoitteesta <https://web-s-ebsohost-com.pc124152.oulu.fi:9443/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=7&sid=271dee39-242c-444c-94b3-40553a8a3fd4%40redis>
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2013). *Tutki ja kirjoita.* (15.–17. p.) Helsinki: Tammi.
- Hogrefe Psykologien kustannus. (2023). Pienin askelin -ohjelma. Haettu osoitteesta <https://www.hogrefe.fi/tuotteet/pienin-askelin/>
- Junttila, N. (2015). *Kavereita nolla.* Helsinki: Tammi.
- Junttila, N. (2022). *Yksinäisyyden monet kasvot.* Helsinki: Tammi.
- Juutinen, J. (2015). Lasten yhteenkuuluvuuden rakentuminen päiväkotiarjen pienissä kertomuksissa. *Varhaiskasvatuksen tiedelehti, 4*(2), 156–179. Haettu osoitteesta <https://journal.fi/jecer/article/view/114046/67245>
- Kangasniemi, M., Utriainen, K., Ahonen, S., Pietilä, A., Jääskeläinen, P. & Liikanen, E. (2013). Kuvaileva kirjallisuuskatsaus: eteneminen tutkimuskysymyksestä jäsenettyyn tietoon. *Hoitotiede, 25*(4), s. 291–301.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2012). *Pienen lapsen sosiaalisuus.* Helsinki: WSOY.
- Koivula, M. (2010). *Lasten yhteisöllisyys ja yhteisöllinen oppiminen päiväkodissa* (Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto). Haettu osoitteesta <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/23627/9789513938925.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Koivula, M. (2013) Yhteisöllisyyden rakentuminen päiväkodin arjessa. Teoksessa P. Marjanen, M. Marttila & M. Varsa (toim.), *Pienten piirissä. Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille* (s. 19–46). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kronqvist, E. (2001). ”Ystävykset yhdessä”-Vuorovaikutussuhteet lapsen kehityksessä. Teoksessa E. Hujala (toim.), *Puheenvuoroja lapsista ja varhaiskasvatuksesta* (s. 59–78). Jyväskylä: Gummerus.
- Kronqvist, E-L. (2020). Varhaispedagogiikan kehityspsykologinen perusta. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.), *Varhaiskasvatuksen käsikirja* (s. 10–28).
- Kucaba, K., & Monks, C. P. (2022). Peer relations and friendships in early childhood: The association with peer victimization. *Aggressive Behavior*, 48(4), 431-442. <https://doi.org/10.1002/ab.22029>
- Kuorelahti, M., Lappalainen, K & Viitala, R. (2012). Sosioemotionaalisen kompetenssi ja osallisuuden kokemus. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) *Lasten erityishuolto ja opetus Suomessa* (s. 277–298). Tampere: Vastapaino.
- Kuula, A. (2011). *Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. (2. uud.p.) Jyväskylä: Vastapaino.
- Laaksonen, V. (2014). *Lasten vertaissuhdetaidot ja kiusaaminen esikoulun vertaisryhmissä* (Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto). Haettu osoitteesta https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/42805/978-951-39-5564-9_vaitos25012014.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Laaksonen, V. (2022). *Kaveritaidot varhaiskasvatuksessa*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Laine, K. & Neitola, M. (2002). Interventioiden mahdollisuus. Teoksessa K. Laine & M. Neitola (toim.), *Lasten syrjäytyminen päiväkodin vertaisryhmästä* (s. 101–108). Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Laine, K. & Talo, J. (2002). Interventiomallin kehittelyä päiväkodin vertaisryhmästä syrjäytymiseen. *Kasvatus* 33(2), 148–149.
- Laine, K. (2002a). Vertaisryhmä ja syrjäytyminen. Teoksessa K. Laine & M. Neitola (toim.), *Lasten syrjäytyminen päiväkodin vertaisryhmästä* (s. 13–38). Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Laine, K. (2002b). Lasten syrjäytymisriskien yleisyys ja kasautuminen. Teoksessa K. Laine & M. Neitola (toim.), *Lasten syrjäytyminen päiväkodin vertaisryhmästä* (s. 45–50). Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Lehtinen, A. (2001). Vertaissuhteiden merkitys lasten elämässä. Teoksessa E. Hujala (toim.), *Puheenvuoroja lapsista ja varhaiskasvatuksesta* (s. 79–101). Jyväskylä: Gummerus.

- Lehtinen, A. (2009). Lapset toimijoina päiväkodin vertaissuhteissa. *Teoksessa Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta* (s. 138–155). Vastapaino: Tampere.
- Maes, M., Nelemans, S. A., Danneel, S., Fernández-Castilla, B., Van den Noortgate, W., Goossens, L., & Vanhalst, J. (2019). Loneliness and social anxiety across childhood and adolescence: Multilevel meta-analyses of cross-sectional and longitudinal associations. *Developmental Psychology*, *55*(7), 1548–1565. <https://doi.org/10.1037/dev0000719>
- Mäkelä, J. & Sajaniemi, N. (2013) Vertaissuhteet muovaavat lapsen aivoja. Teoksessa J. Reivinen & L. Vähäkylä (toim.), *Ketä kiinnostaa? Lasten ja nuorten hyvinvointi ja syrjäytyminen* (s. 37–49). Helsinki: Gaudeamus.
- Marjanen, P., Ahonen, J & Majoinen, L. (2013) Vertaissuhteet ja yhteisöllisyys. Teoksessa P. Marjanen, M. Marttila & M. Varsa (toim.), *Pienten piirissä. Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille* (s. 47–74). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Metsämuuronen, J. (2009). Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. (4. laitos). Jyväskylä: Gummerus.
- Neitola, M. (2011). Sosiaalisen kompetenssin tukeminen- vanhempien epäsuorat ja suorat vaikutustavat. (Väitöskirja, Turun yliopisto). Haettu osoitteesta <https://www.utu-pub.fi/bitstream/handle/10024/72512/AnnalesC324Neitola.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Neitola, M. (2013). Vertaissuhteiden merkitys ja muotoutuminen kasvuyhteisössä. Teoksessa P. Marjanen, M. Marttila & M. Varsa (toim.), *Pienten piirissä. Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille* (s. 99–140). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Niela-Vilén, H. & Hamari, L. (2016). Kirjallisuuskatsauksen vaiheet. Teoksessa M. Stolt, A. Axelin & M. Stolt (toim.), *Kirjallisuuskatsaus hoitotieteessä* (s. 23–34). Turku: Juvenes Print.
- Nivala, E. (2021). Osallisuuden vahvistaminen yksinäisyyden ehkäisemisenä varhaiskasvatuksessa. *Varhaiskasvatuksen tiedelehti*, *10*(1), 33–59. Haettu osoitteesta <https://erepo.uef.fi/bitstream/handle/123456789/26752/1642592713986558902.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Opetushallitus. (2014). *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Haettu osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Opetushallitus. (2022). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Haettu osoitteesta <https://eperusteet.opintopolku.fi/eperusteet-service/api/dokumentit/8286690>

- Pihlaja, P. (2022). Ryhmä erilaisten lasten kasvun paikkana. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.), *Ryhmä erilaisten lasten kasvun paikkana* (s. 91–110). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Rose-Krasnor, L. & Denham, S. (2009). Social-Emotional competence in early childhood. Teoksessa K. H. Rubin, W. M. Bukowski & B. Laursen (toim.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (s. 162–179). New York: The Guilford Press.
- Salmivalli, C. (2005). *Kaverien kanssa*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- STT. (29.5.2021). *Jo päiväkotikäisten lasten yksinäisyys huolettaa monia vanhempia*. Haettu osoitteesta <https://yle.fi/uutiset/3-11954588>
- Suhonen, R., Axelin, A. & Stolt, M. (2016). Erilaiset kirjallisuuskatsaukset. Teoksessa M. Stolt, A. Axelin & M. Stolt (toim.), *Kirjallisuuskatsaus hoitotieteessä* (s. 7–22). Turku: Juvenes Print.
- Varhaiskasvatuslaki 13.7.2018/540. Haettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>
- Viljamaa, E., Estola, E., Juutinen, J., Puroila, A. (2017). Patjakasan kutsu- yhteen tulemisia ja erilleen vetäytymisiä päiväkodissa. *Varhaiskasvatuksen tiedelehti*, 6(1), 2–21. <https://journal.fi/jecer/article/view/114067/67266>