



”JOS KIUSSATAAN, SE EI OO KILTTI”

3–5-vuotiaiden päiväkotilasten ajatuksia kiusaamisesta

TEKIJÄT: Elise Kangas
Elina Laitinen

Koulutusala Sosiaali-, terveys- ja liikunta-ala	
Koulutusohjelma Sosiaalialan koulutusohjelma	
Työn tekijä(t) Elise Kangas & Elina Laitinen	
Työn nimi ”Jos kiusataan, se ei oo kiltti” – 3–5-vuotiaiden päiväkotilasten ajatuksia kiusaamisesta	
Päiväys	4.10.2015
Sivumäärä/Liitteet	30/3
Ohjaaja(t) Marjaana Tuovinen & Anne Waldén	
Toimeksiantaja/Yhteistyökumppani(t) Iisalmen kaupungin päiväkotikielinen Heinäkelkka	
<p>Tiivistelmä</p> <p>Opinnäytetyön tutkimuksen tavoitteena on tuottaa tietoa 3–5-vuotiaiden päiväkotilasten ajatuksista kiusaamiseen liittyen. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, mitä päiväkotilapset ajattelevat kiusaamisesta ja siihen puuttumisesta. Tutkimuskysymyksenä on, mitä kiusaaminen on, mitä tunteita kiusaamiseen liittyy, sekä miten ja kenen tulos kiusaamiseen lasten mielestä puuttuu.</p> <p>Opinnäytetyön tavoitteena on lisätä tietoa ja saada keinoja kiusaamisen käsittelyyn lasten kanssa. Hyödynnämme saamaamme tietoa tulevaisuudessa, kun työskentelemme lasten parissa. Tavoitteenamme on myös saada vastattua päiväkodin tarpeeseen saada lisää tietoa lasten ajatuksista kiusaamisesta.</p> <p>Tutkimus oli luonteeltaan laadullinen, joka toteutettiin fenomenologisena tutkimuksena. Käytimme haastattelua aineistonkeruumenetelmänä. Haastattelut toteutettiin ryhmähaastatteluna, teemahaastatteluna. Haastattelukertoihin oli oma teemansa joka kerralle, mutta haastattelutilanteessa keskustelu lasten kanssa pyrittiin pitämään mahdollisimman avoimena.</p> <p>Tuloksista kävi ilmi, että lapset ymmärtävät kiusaamisilmiön hyvin ja osaavat hyvin nimetä kiusaamisen eri muotoja. Kiusaamisen muodoista lapset nimesivät eniten fyysisen kiusaamisen muotoja sekä henkisestä kiusaamisesta lähinnä mainittiin leikin ulkopuolelle jättäminen. Lapset osasivat myös nimetä kiusatun tunteita hyvin, mutta kiusaajan tunteiden nimeäminen oli haastavaa. Lapsilla oli vaikeuksia asettaa kiusaajan asemaan ja pohtia sitä, mistä kiusaaminen voisi johtua. Kiusatun tunteiksi mainittiin pääasiassa suru ja pelko. Tunnekorttien avulla lapset nimesivät kiusaajan tunteeksi eniten vihan tunteen. Lapset pääasiassa kertoivat aikuisen puuttuvan kiusaamiseen ja osa koki sen hyvänä ja toiset eivät. Lapset kertoivat, että kiusaamiseen puututaan keskustelemalla ja jäähyjä käyttämällä. Johtopäätökset lapsen vaikeudesta asettautua kiusaajan asemaan ovat, että lapsi ei tietoisesti ajattele kiusaavansa. Lapsi käyttää aggressiota keinona päästä omiin tavoitteisiinsa, joka voi näyttäytyä aikuisille ja muille lapsille kiusaamisena.</p>	
<p>Avainsanat</p> <p>Kiusaaminen, sosioemotionaalinen kehitys, ajattelun kehitys, mentalisaatio</p>	

Field of Study Social Services, Health and Sports			
Degree Programme Degree Programme in Social Services			
Author(s) Elise Kangas & Elina Laitinen			
Title of Thesis "If you bully, you are not kind" – 3-5 –year-old kindergarten children's thoughts about bullying			
Date	4.10.2015	Pages/Appendices	30/3
Supervisor(s) Marjaana Tuovinen & Anne Waldén			
Client Organisation /Partners Kindergarten Heinäkelkka, Iisalmi, Finland			
<p>Abstract</p> <p>The objective of this thesis was to gather information about 3-5 –year-old children's thoughts about bullying. The purpose of the research was to find out what children in kindergarten think about bullying and how to intervene in bullying. The research problems were what bullying is, how the victim of bullying feels, how the bully feels and who should intervene and how it should be intervened.</p> <p>The authors' personal goal was to increase knowledge about bullying and how to discuss it with children. In the future the information gained will be used in our work with children. An additional goal of this thesis was also to meet the needs of Heinäkelkka kindergarten. Heinäkelkka kindergarten wanted to know what children think about bullying.</p> <p>The research was qualitative and phenomenological. The study material was collected with interviews. The children in small groups were interviewed by using the theme interview method. For each interview there was a specific theme, but the interviews were kept open for the childrens thoughts and discussion.</p> <p>The results revealed that children understand the concept of bullying really well. Children knew different forms of bullying. Children named most physical as well as mental forms of bullying. From mental bullying children named leaving out from plays. Victim's emotions were really easy for children to name but the bully's emotions were difficult to understand and name. Childrens empathy skills were undeveloped because it was hard for them to put themselves into the bully's position. Sadness and fear were most often named as victim's emotions. With the help of feeling cards children named anger as the feeling of the bully. Children told that adults intervened in bullying and some children thought that it is a good thing and some thought that it is bad. Children told that bullying was intervened by discussions and giving time outs.</p> <p>Conclusions of this research are that child has difficulties to put himself or herself in bully's position because child does not consider himself or herself as a bully. Child uses aggression as a way to achieve one's own goals. This aggression might appear to others as bullying.</p>			
<p>Keywords Bullying, social emotional development, cognitive development, mentalization</p>			

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

ABSTRACT

1	JOHDANTO	6
2	KIUSAAMISILMIÖ JA ENNALTAEHKÄISEVÄTYÖ PÄIVÄKODISSA	7
2.1	Sosioemotionaalinen kehitys varhaislapsuudessa.....	9
2.2	Sosioemotionaaliset vaikeudet varhaislapsuudessa	11
2.3	Lasten ajattelun kehitys.....	12
2.4	Mentalisaation merkitys varhaiskasvatuksessa	13
3	TUTKIMUKSELLISEN KEHITTÄMISTYÖN TOTEUTUS	15
3.1	Tutkimusmenetelmä.....	15
3.2	Aineistonkeruumenetelmä	16
3.3	Taidemenetelmät aineistonkeruumenetelmänä	18
3.4	Aineiston sisällönanalyysi.....	19
3.5	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	20
4	TUTKIMUKSELLISEN KEHITTÄMISTYÖN TULOKSET JA JOHTOPÄÄTÖKSET.....	23
4.1	Lasten ajatuksia kiusamisesta	23
4.2	Lasten ajatuksia kiusatun tunteista	24
4.3	Lasten käsityksiä kiusaajan tunteista	24
4.4	Lasten ajatuksia kiusaamisilmiöön puuttumisesta	25
5	POHDINTA.....	28
	LÄHTEET	30
	LIITE 1: VANHEMMILLE ANNETTU LUPALOMAKE	32
	LIITE 2: KIRJE VANHEMMILLE	33
	LIITE 3: ABSTRAHOINTIKAAVIO	34

1 JOHDANTO

Monet asiantuntijat ovat sitä mieltä, että kiusaamiseen tulisi puuttua jo varhaiskasvatuksessa. Tämä kävi ilmi myös Ylellä järjestetetyssä A2 koulukiusaamis-illassa (2014). Kiusaamista on erityisesti koulumaailmassa tutkittu paljon ja se nyt on hyvin pinnalla oleva ja paljon keskustelua herättänyt aihe. Koulukiusaamisen ehkäisemiseksi ja poistamiseksi on muun muassa tehty KiVa koulu -ohjelma. Sosiaalisessa mediassa on myös viimeaikoina käsitelty kiusaamista, esimerkkinä tästä Kutsu mua -kampanja. Lähipoliisi Tiina Kousa (2014) pohtii samaa myös verkkokolumnissaan Miksi kiusataan? Siinä kerrotaan poliisin havainnoista vuosien varrelta, että kiusaaminen alkaa usein jo päiväkotikäisenä. Kousa uskoo, että päiväkodeissa pyritään puuttumaan kiusaamiseen ja ohjaamaan oikeanlaiseen kanssakäymiseen muiden kanssa, mutta se ei ole ollut riittävää, vaan kiusaaminen on jatkunut myöhemmin. Koska jo päiväkodissa omaksutaan tietyt roolit, ne pysyvät myöhemminkin lasten elämässä. Kousa kertoo myös siitä, miten tällaisissa tapauksissa esimerkiksi kiusatun roolista eroon pääsemiseksi ainoa vaihtoehto on koulun tai paikkakunnan vaihtaminen. (Kousa 2014.)

Tunnekasvatus on tärkeä osa lapsen kasvua ja kehitystä jonka puute voi heijastua vakavillakin tavalla nuoruus- ja aikuisiässä. Ihmisen on tärkeää tunnistaa omat tunteensa, mistä ne johtuvat sekä kyetä hallitsemaan ja ilmaisemaan niitä. Työharjoittelukokemuksista nousi esiin myös tunnekasvatuksen tärkeys. Lastensuojelussa lapsilla ja nuorilla on paljon tunne-elämän haasteita, jotka heijastuvat heidän elämäänsä esimerkiksi itsetunto-ongelmina.

Päiväkotiympäristössä on hyvät mahdollisuudet varhaiseen puuttumiseen kiusaamisen ehkäisyssä. Varhaiskasvatuksella pystytään monin eri tavoin vaikuttamaan lapsen sosioemotionaaliseen kehitykseen, esimerkiksi eri työmenetelmiä käyttäen. Haasteena varhaiskasvatuksessa suhteessa kiusaamiseen on se, että ei välttämättä ole keinoja tai tietämystä miten kiusaaminen tunnistetaan ja miten siihen tulisi puuttua.

Pienten lasten kohdalla ei voi puhua samalla tavalla kiusaamisesta kuin esimerkiksi koulumaailmassa. Tutkittavana ryhmänä lapset ovat hankala ryhmä suhteessa kiusaamiseen. Pienten lasten kohdalla on vaikeaa arvioida, milloin lapsen käytös on tietoisesti ja tarkoituksenmukaisesti kiusaamista ja milloin ei. (Kirves & Stoor-Grenner 2011, 4.) Pieni lapsi vasta opettelee erilaisia fyysisiä, psyykkisiä ja sosiaalisia taitoja.

Opinnäytetyömme toimeksiantaja oli Iisalmen kaupungin päiväkotinä Heinäkelkka. Toimeksiantajan tarve oli saada lisää tietoa kiusaamisilmiöstä päiväkodissa, jonka pohjalta teimme laadullisen tutkimuksen 3–5-vuotiaiden päiväkotilasten ajatuksia kiusaamisesta. Tutkimuksessamme oli myös kehittämistyön elementtejä. Opinnäytetyön tavoitteena on selvittää lasten ajatuksia kiusaamisilmiöstä ja antaa tietoa ja materiaalia päiväkotihenkilökunnalle arkea helpottamaan.

2 KIUSAAMISILMIÖ JA ENNALTAEHKÄISEVÄTYÖ PÄIVÄKODISSA

Varhaiskasvatuksen arvopohja perustuu keskeisiin säädöksiin ja sopimuksiin, kuten lapsen oikeuksia koskevaan yleissopimukseen. Lapsen oikeuksia koskevan yleissopimuksen keskeisin arvo on lapsen ihmisarvo. Tähän arvoon liittyy neljä periaatetta, jotka ovat syrjäntäkielto ja lasten tasa-arvoisen kohdeltelun vaatimus, lapsen etu, lapsen oikeus elämään ja täysipainoiseen kehittymiseen sekä lapsen mielipiteen huomioon ottaminen. Suomen perusoikeussäännöksistä ja muista asiakirjainformaatiosta johdetaan varhaiskasvatuksen keskeiset periaatteet. Niitä ovat lapsen oikeus turvallisiin ihmissuhteisiin, oikeus turvattuun kasvuun, kehittymiseen ja oppimiseen, oikeus turvattuun ja terveelliseen ympäristöön, jossa voi leikkiä ja toimia monipuolisesti, oikeus tulla ymmärretyksi ja kuulluksi ikänsä ja kehitystasonsa mukaisesti, oikeus saada tarvitsemaansa erityistä tukea sekä oikeus omaan kulttuuriin, äidinkieleen ja uskontoon tai katsomukseen. (Stakes 2005, 12.)

Stakesin (2005, 13) Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa on määritelty varhaiskasvatuksen toimintaa suuntaavat kasvatuspäämäärät. Kasvattajien tehtävänä on huolehtia, että päämäärät viitoittavat toimintaa tasapainoisesti ja riittävän syvällisesti. Päämäärät ovat henkilökohtaisen hyvinvoinnin edistäminen, toisen huomioon ottavien käyttäytymismuotojen ja toimintatapojen vahvistaminen sekä itsenäisyyden asteittainen lisääminen. Henkilökohtaisen hyvinvoinnin edistämässä keskeistä on se, että lapsen yksilöllisyyttä kunnioitetaan ja sillä luodaan perusta sille, että lapsi voi toimia ja kehittyä omana persoonallisuutenaan. Toiset huomioon ottavien käyttäytymismuotojen ja toimintatapojen vahvistamisella tarkoitetaan sitä, että lapsi oppii ottamaan huomioon ja välittämään toisista. Sen tarkoituksena on myös, että lapsi suhtautuu myönteisesti itseensä, toisiin ihmisiin, erilaisiin kulttuureihin ja ympäristöihin. Itsenäisyyden asteittaisella lisäämisellä tarkoitetaan sitä, että lapsi edellytystensä mukaisesti kykenee huolehtimaan itsestään ja läheisistään. Päämäärän tarkoituksena on myös, että lapsi kykenee tekemään elämänsä koskevia päätöksiä ja valintoja omien edellytystensä mukaisesti. Lapsi saa oppia omatoimisuutta niin, että tarpeellinen huolenpito ja turva ovat lähellä koko ajan. (Stakes 2005, 13.) Nämä arvot ja päämäärät ohjaavat varhaiskasvattajan työtä päiväkodissa kiusaamista ennaltaehkäisevään työhön.

Kunnat järjestävät tarvittaessa vanhempien tueksi päivähoitoa lapsille. Laki lasten päivähoitosta määrittelee päivähoiton tarkoittavan sitä, että lapsen hoito järjestetään päiväkotihoidona, perhepäivähoitona, leikkitoimintana tai muuna päivähoitotoimintana. Lain mukaan päivähoitoa voivat saada lapset, jotka eivät ole vielä oppivelvollisuusikäisiä. Päivähoidon tavoitteena on lain mukaan tukea päivähoitossa olevien lasten koteja näiden kasvatustehtävissä ja edistää yhdessä kotien kanssa lapsen tasapainoista kehitystä. (Laki lasten päivähoitosta 19.1.1973/76.)

Varhaiskasvatus on lapsen eri elämäntilanteissa tapahtuvaa kasvatuksellista vuorovaikutusta. Sen tavoitteena on edistää lapsen tasapainoista kasvua, kehitystä ja oppimista. Kasvatuskumppanuuden, kodin ja päivähoiton yhteistyön, tavoitteena on saada kasvatustehtävästä mielekäs kokonaisuus lapsen kannalta. Varhaiskasvatus koostuu hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuudesta ja sitä järjestää, ylläpitää ja valvoo yhteiskunta. Se on suunnitelmallista ja tavoitteellista vuorovaikutusta,

jossa lapsen leikillä on keskeinen merkitys. Varhaiskasvatuksen voimavara on ammattitaitoinen henkilökunta, jossa jokaisella yksittäisellä työntekijällä on vahva ammatillinen osaaminen ja tietoisuus. (Stakes 2005, 11.) Yksi tärkeä keino kiusaamisen ennaltaehkäisevässä työssä on hyvä kasvatuskumppanuus. Yhdessä vanhemmat ja varhaiskasvattajat pystyvät puuttumaan kokonaisvaltaisemmin lapsen mahdolliseen epäsosiaaliseen käytökseen.

Päiväkoti-ikäisten lasten välistä kiusaamista on aiheena tutkittu melko vähän. Jotkut tutkijat sivuavat aihetta teoksissaan, syventymättä siihen sen enempää. Kuitenkin Laura Repo on tutkinut kiusaamista päiväkodissa. Laura Repo (2013, 12) kertoo kirjassaan olleensa mukana sosiaali- ja terveystieteiden ministeriön rahoittamassa hankkeessa *Kiusaamisen ehkäisy alle kouluikäisten lasten parissa vuosina 2009–2010*, jonka tarkoituksena oli laatia päiväkodille kiusaamisen ehkäisyyn ohjeet. Hanke sai monenlaista palautetta, muun muassa pohdittiin paljon sitä täyttääkö kiusaaminen päiväkodissa kiusaamisen määritelmiä. Repo sai myös kommenttia siitä, että pienten lasten kiusaaminen kuuluu lasten väliseen kanssakäymiseen, eikä sitä voi estää. Varhaiskasvatuksen ammattilaisille on ollut haastavaa puuttua kiusaamiseen, koska ei ole ollut työkaluja tai tietoa sen estämiseksi. Kuitenkin varhaiskasvatuksessa työskentelevien keskuudessa aihe on koettu tärkeäksi. (Repo 2013, 12.)

Kiusaamista on määritelty jo vuodesta 1969 saakka lähinnä koulukiusaamisesta tehtyjen tutkimusten pohjalta. Kiusaamista on alettu tutkia enemmän 1970-luvun alussa Pohjoismaissa. Yksi kiusaamistutkimuksen edelläkävijöistä on Dan Olweus, jonka saamat tulokset ovat olleet monen muun tukijan perustana kiusaamistutkimuksissa. (Kirves & Stoor-Grenner 2010, 4.)

Olweuksen määritelmää (1973, Revon mukaan 2013, 34) kiusaamisesta on käytetty paljon: ”Henkilö on kiusattu, kun hän toistuvia kertoja ja tietyn ajan sisällä joutuu negatiivisten tekojen kohteeksi yhden tai useamman henkilön toimesta”. Suomalainen tutkija Salmivalli taas määrittelee kiusaamisen siten, että ”kiusaamista on se, kun yhdelle tai samalle oppilaalle aiheutetaan toistuvasti pahaa mieltä. Tekijöinä on joku tai jotkut, joita vastaan kiusatun on vaikea puolustautua.” (Kirves & Stoor-Grenner 2011, 4; Salmivalli 2003.) Pienten lasten kohdalla kiusaaminen on seuraus kehittymättömistä sosio-emotionaalisista taidoista, jonka takia lapsi oppii epäsosiaalisia käytösmalleja ympäristöstä.

Usein kiusaaminen jaetaan kahteen tyyppiin: epäsuoraan ja suoraan kiusaamiseen. Joskus käytetään myös termejä epäsuora ja suora aggressio. Suoraan kiusaamisen liittyvät suorat hyökkäykset, kuten lyöminen, potkiminen, uhkailu, uhrin tavaroiden vieminen ja nimittely. Epäsuoraa kiusaamista taas on esimerkiksi juorujen levittäminen, selän takana pahan puhuminen, valehtelu ja toisen tietoinen sulkeminen pois ryhmästä. Epäsuorasta kiusaamisesta käytetään myös termejä relationaalinen tai sosiaalinen aggressio. Näillä tarkoitetaan erityisesti kiusaamista, jossa toisen kaverisuhteet pyritään pilaaamaan ja ajan kuluessa uhri suljetaan pois yhteisöstä. (Kirves & Stoor-Grenner 2010, 4.)

Repon (2013, 34–35) mukaan lapsi ei pysty aina itsenäisesti selvittämään esimerkiksi konfliktitilanteita tai kiusaamistilanteita, vaan tarvitsee aikuisen tukea ja ohjausta. Myös sitä on vaikea arvioida missä vaiheessa lapsi ymmärtää, että hänen toimintansa voi loukata ja vahingoittaa toisia (Kirves & Stoor-Grenner 2011, 4). On tärkeää ymmärtää, että lapsi harjoittelee sosiaalista kanssakäymistä muiden

lasten kanssa, eikä sen vuoksi aikuisen aina tarvitse puuttua lasten välisiin tilanteisiin. Kuitenkin kasvattajan tulee olla läsnä tilanteessa ja tarvittaessa ohjata lapsia oikeanlaiseen vuorovaikutukseen. Lasten tarkkailu ja tilanteiden tunnistaminen on tärkeä osa ammattitaitoa ja varhaiskasvatustyötä.

Perinteiset kiusaamismääritelmät toteavat, että kiusaamisen tulee olla jatkuvaa eli yksittäisiä kiusaamistilanteita ei voida kutsua kiusaamiseksi. Kuitenkin myös yksittäinen kiusaamistilanne voi olla kiusaamista. Kaikki ihmiset kokevat asioita yksilöllisesti. Päiväkodin työntekijät eivät saisi tämän vuoksi vähätellä lapsen kokemuksia. (Repo 2013, 35.)

Kun kiusaamista on tutkittu, on useat tutkijat todennut, että kiusaamisessa on kyse vallankäytöstä ryhmän sisällä. Nykyisin ryhmäilmiön ymmärretään olevan enemmän kuin sitä, että osa ryhmän jäsenistä kohdistaa negatiivisia tekoja yhteen henkilöön. Ryhmäilmiössä on kyse todellisuudessa siitä, että vain muutamat ihmiset osallistuvat kiusaamiseen suoraan ja useat katselijat tekevät mahdolliseksi väkivallan eli kiusaamisen, asteittaisen lisääntymisen ryhmässä. Muun ryhmän passiivinen hyväksyntä kiusaajien toiminnalle vaikuttaa merkittävästi siihen, jatkuuko kiusaaminen vai ei. (Repo 2013, 42.)

Kiusaajan tavoite kiusaamisella on saada itselleen valtaa ja saavuttaa korkea sosiaalinen asema ryhmässä. Tämä onnistuu usein siksi, että kiusaaminen herättää aina ryhmän muissa jäsenissä kiinnostusta. Hyväksynnän antaminen kiusaajalle näkyy käytännössä esimerkiksi sanallisesti, kehumalla kiusaajaa, nauramalla tai liittymällä mukaan käytännön kiusaamistekoon. (Repo 2013, 42.) Pienen lapsen vallankäyttö on hyvin erilaista verrattuna vanhempaan lapseen tai aikuiseen. Lapsi käyttää valtaa muun muassa itkun, raivon ja aggression keinoin. Lapsi opettelee sosiaalisia taitoja ja varhaiskasvattajan on osattava ohjata ja tukea lasta ottamalla turvallisen aikuisen rooli tilanteessa.

2.1 Sosioemotionaalinen kehitys varhaislapsuudessa

Tunteet ovat tärkeitä elossa säilymisen sekä elämän mielekkyyden kannalta. Tunteilla valmistemme kehomme esimerkiksi pelon tunteella pakenemaan tai surun tunteella luopumaan. Tunteiden tehtävänä on myös vaikuttaa havaitsemis- ja ajattelutoimintoihimme. Tunteilla kykenemme esimerkiksi huolehtimaan ihmissuhteista. (Nurmi 2013, 16.) Ihminen eroaa muista eläimistä siinä, että meillä on mahdollista ilmaista tunteita myös sanallisesti. Myös sanaton tunnetilojen välittäminen yksilöltä toiselle on ihmiselle ominaista. Ihmiset kuitenkin eroavat paljon kyvyissään tiedostaa ja ilmaista tunteita ja tunnetiloja. Toisille tunteiden hallinta voi olla ongelmallisempaa kuin toisille riippuen muun muassa henkilön temperamentista. (Cacciatore 2012, 11.)

Tunteet kehittyvät varhaisessa aivojen kehityksen vaiheessa ja tunteiden kehitys seuraa motoristen taitojen kehitystä (Vienola 2012, 168). Varhaisessa lapsuudessa lapsi oppii toistamisella ja imitoinnilla eli ehdollistumisella. (Lyytinen, Eklund & Laakso 1995, 49). Lapsi tarkkailee muita ja ottaa mallia lähimmäisistä häntä hoitavista aikuisista. Lapsi tarkkailee heitä tietoisesti ja tiedostamatta ja tekee päätelmiä tunteista, ovatko ne elämässä hankalia vai rikastuttavia. Aikuisen tulee kasvattaa lasta siihen, että tunteet kuuluvat elämään. Siten lapsi oppii hyväksymään omat tunteensa luontevaksi osaksi elä-

mää. (Mattila 2011, 83.) Lasta ei saa kieltää kokemasta eri tunteita eikä tunteita myöskään pidä vähätellä. Lapselle pitää antaa mahdollisuus tuulettaa ja elää tunteensa tavalla tai toisella. Lapsella tulee olla turvallinen ympäristö, jossa tunteet voi purkaa ja niitä voidaan käsitellä. Jotkut tilanteet voivat vaatia sen, että tunteet pitää peittää, mutta liian pitkään jatkuessaan tai suurten tunteiden peittäminen on jopa vahingollista. (Cacciatore 2012, 11.)

Leikki-ässä lasten tunteet alkavat eriytyä ja kehittyvät sen jälkeen prosessinomaiseksi. Lapsille on aluksi opettava tunnistamaan ja nimeämään tunteita, siten heille tulee paremmat mahdollisuudet itse oppia niitä hallitsemaan. Tunteet ovat sallittuja, mutta niistä johtuvat teot eivät välttämättä ole. Positiiviseksi koetut tunteet harvemmin aiheuttavat ongelmia, mutta kielteiset tunteet, kuten viha, kiukku ja kateus, aiheuttavat haasteita. Kasvattajan tehtävänä on ohjata ja opettaa lasta näyttämään tunteensa hyväksyttävästi. (Vienola 2012, 168.) Lapsen emootioiden eli lyhytaikaisten tunnereaktioiden ymmärtämiseen vaikuttavat lapsen havainnot omista ja muiden tunnetiloista sekä aikuisen tietoinen opettaminen eli erityisesti tunteiden sanoittaminen vuorovaikutustilanteissa. (Korkiakangas 1995, 192).

Päiväkodissa opetetaan tunnetaitoja ja vuorovaikutusta kehitetään opettelemalla tunnekieltä. Tunnekielen opetteluun kuuluu niin omien kuin muiden tunteiden nimeäminen. Tunteisiin päiväkodissa tutustutaan erilaisten elämysten ja kokemusten kautta. Lapsen tunnetaito tarkoittaa esimerkiksi sitä, että hän osaa leikkiä muiden kanssa tai hän oppii hillitsemään mielihalujaan jonkin päämäärän hyväksi. (Jalovaara 2009, 96.) Päiväkotiryhmässä lapset harjoittelevat tunteiden ilmaisua ja vuorovaikutustaitoja varhaiskasvattajan ohjaamana.

Jokainen ihminen kuuluu elämänsä aikana moniin erilaisiin ryhmiin. Syntyessään ihminen esimerkiksi tulee ryhmän eli oman perheensä jäseneksi. Alussa perhe, jossa lapsi kasvaa on ryhmä, joka on erityisen tärkeä lapsen kehityksen kannalta. Myöhemmin elämässä tulee myös muita kasvun kannalta tärkeitä ryhmiä, kuten päiväkotiryhmä. Sosiaalipsykologian mukaan ryhmä on suhteellisen pieni, kuitenkin vähintään kolmen ihmisen joukko, jotka ovat keskenään vuorovaikutuksessa ja jotka itse ajattelevat olevansa saman ryhmän jäseniä. Päiväkotiryhmällä kuuluu siis olla tietynlainen me-henki ja tunne siitä, että on osa ryhmää. Ryhmällä tulee sosiaalipsykologian määritelmän mukaan olla myös yhteinen tavoite tai tarkoitus, miksi ryhmässä ollaan ja ryhmää ohjaavat yhteisesti jaetut normit eli säännöt. (Salmivalli 1998, 11.)

Poikkeus (1995) puhuu teoksessaan toverisuhteista. Toverisuhteet on tärkeä osa lapsen sosioemotionaalista kehitystä. Toverisuhteiden kautta lapset hahmottavat omaa identiteettiään ja ottavat erilaisia rooleja. Toverisuhteissa lapset rakentavat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa sosiaalista ymmärrystä. Läheiset ystävät ovat tärkeä emotionaalinen turvaverkko lapselle. Lasten kasvaessa myös sosiaalinen aktiivisuus kasvaa ja lapset haluavat toteuttaa omia tavoitteitaan yhä itsenäisemmin. (Poikkeus 1995, 122–124.) Emootioiden eli tunteiden säätely mahdollistaa lapselle vuorovaikutussuhteiden luomisen (Aro 2011, 12).

2.2 Sosioemotionaaliset vaikeudet varhaislapsuudessa

Liian aikaiset ryhmäkokemukset ja liian suuri määrä sosiaalisia kontakteja, aiheuttavat usein lapsissa myös tunnereaktioita. Jos päivähoitoryhmään tulee esimerkiksi useampi uusi lapsi, niin vuorovaikutusepisodioiden määrä ryhmässä muuttuu. Episodioiden määrä kasvaa ja konfliktit lisääntyvät, koska lapsi kokee sosiaalisen vuorovaikutuksen vaatimuksen liian suureksi. Aggressiotutkijoille ryhmän suuren koon ja aggressiivisuuden liittyminen yhteen ei ole yllättävää. Myös eläinkokeissa on todettu, että ryhmän koon kasvaessa aggressiivisuus lisääntyy ja sama on todettu ihmisten kohdalla; ihmispaljous ei ole rauhoittava tekijä. Ryhmä muuttaa itsessään ihmisen käytöstä, koska kukaan ihminen ei toimi samoin isossa joukossa kuin yhden ihmisen seurassa. Mitä suurempi ryhmä on, sen hajanaisempi ja jäsentymättömämpi se on, myöskin sen vaikeampi on ennakoita ja saada ryhmä toimimaan yhdessä. (Keltikangas-Järvinen 2012, 143–146.)

Johanna Tenovirta (2015) kirjoittaa Kouvolan Sanomien artikkelissa, että lapsi joka jää ilman tarvitsemaansa hyvää huomiota, oppii keinot joilla huomio saadaan ja näin voidaan päätyä negatiiviselle kehälle, joka voi näkyä aggressiona. Aggressio voidaan jakaa tekoon ja tunteeseen, jotka tarkoittavat sinällään eri asioita. Aggressio positiivisena voimavarana on sitä, että ihminen uskoo itseensä, uskaltaa tuoda mielipiteensä julki, osaa puolustaa itseään, arvostaa itseään ja uskaltaa olla oma itsensä yksilönä sekä ryhmässä. (Cacciatore 2012, 26.) Terveellä aggressiolla lapsi itsenäistyy ja eriytyy vanhemmistaan luoden siten omaa identiteettiään (Sinkkonen 2008, 137). Terveestä aggressiosta voidaan puhua masennuksen vastakohtana eli hyvästä itsetunnosta ja -varmuudesta (Cacciatore 2012, 27).

Joskus aggressio voi purkautua vihana, vaikka sen taustalla todellisuudessa onkin useita erilaisia tunteita. Tunnekuohun aiheuttama aggressio voi aiheuttaa etenkin lapsilla ja nuorilla sitä, että joudutaan niin sanotulle alatielle. Tällöin monet käyttäytymiseen vaikuttavat seikat kuten empatia ja rationaalisuus hämärtyvät. Erityisesti lapsilla aivojen alatielle joutuminen hysterial- ja paniikitilaan tapahtuu herkemmin. Tahtovaiheessa, vauvojen karjunnassa ja tahtoikäisen taistelussa alatie on normaalia arkipäivää, kun taas ylätietä tässä vaiheessa vasta rakennetaan. (Cacciatore 2012, 28.)

Lapsilla ja nuorilla aggressiokasvu tapahtuukin kolmella eri tasolla. Näitä tasoja ovat järki, tunteet ja biologinen taso. Koska aggressio ei tunteena ole vielä väkivaltaa, on sitä opittava hallitsemaan oikealla tavalla. Tähän aggressiokasvuun lapset ja nuoret tarvitsevatkin vielä aikuisen esimerkkiä, apua ja ohjausta, jotta he oppisivat selviytymään näiden tunteiden kanssa. Aggressiokasvua voitaisiin kutsua myös itsenäistymiskasvuksi. (Cacciatore 2012, 26.)

Lapsen aggressiotila on hetkellinen, mutta kiusaamiseen liittyy uhrin ja kiusaajan välillä pidempi aikainen suhde. Kiusaaja ei välttämättä ole kiusaamistilanteessa aggressiotilassa. Kiusaaja saattaa toimia hyvinkin harkitusti ja rauhallisesti. Aggressio jaetaan proaktiiviseen ja reaktiiviseen. Proaktiivisella aggressiolla tarkoitetaan sitä, että lapsi kiusaa, uhkailee ja dominoi toisia ja pyrkii ärsyttämään muita. Reaktiivisella aggressiolla tarkoitetaan sitä, että lapsi reagoi voimakkaasti muiden provokaatioon ja lapsi on hyvin äkkipikainen. Kiusaamisen aggressio jaotellaan kuuluvan enemmän proaktiiviseen kuin reaktiiviseen aggressioon. (Salmivalli 1998, 29–31.)

Vaikka usein ihminen turvautuu aggressioon nimenomaan siksi, että häneltä loppuvat keinot, toisinaan siihen turvaudutaan juuri päinvastaisesta syystä. Joskus aggressio koetaan parhaaksi ja tehokkaimmaksi keinoksi päästä haluttuun päämäärään. Lapsi esimerkiksi huomaa, että huutamalla hän tulee kuulluksi ja töniminen auttaa saamaan tilaa. Aggressiivisista käytösmalleista on usein hankalaa kasvattaa lasta pois juuri siksi, että lapsi kokee sen hyvänä tehokeinona saada haluamansa mahdollisimman nopeasti. Lapsi kokee pääsevänsä helpoimmalla, kun ottaa haluamansa tavaran toisen kädestä tai pudottaa keinusta toisen, jotta pääsee itse nopeammin keinumaan kuin odottamalla vuoroaan. (Keltikangas-Järvinen 2012, 146–147.)

Läheisen aikuisen puuttuva läsnäolo varhaislapsuudessa kasvattaa sosioemotionaalisten vaikeuksien riskiä. Se kasvattaa lapsen stressiä, myös vähäinen emotionaalinen tuki lisää lapsen ahdistusta. Riskitekijät lapsen sosioemotionaalisiin vaikeuksiin liittyvät yksilöön, perheeseen ja yhteiskuntaan. Yhteiskunnan aiheuttamia riskejä voi olla, että lapsi ja perhe eivät saa sosiaalista tukea ja yhteiskunnan resurssit auttamiseen voivat olla heikkoja tai toimimattomia. Perheeseen liittyvät riskit voivat olla esimerkiksi talouteen liittyviä tai vanhempien avio-ongelmiin liittyviä. Lapsen elämään liittyvät riskitekijät voivat olla esimerkiksi vanhempien jaksamattomuus hoitaa lastaan masennuksen vuoksi. (Pihlaja 2004, 214–215.)

2.3 Lasten ajattelun kehitys

Jean Piaget on tutkinut paljon lapsen ajattelua ja sen kehityksen eri vaiheita. Ensimmäinen Piagen nimeämä vaihe on sensomotorinen vaihe. Sensomotorisessa vaiheessa lapsi, 7–9 kuukauden ikäinen, kiinnostuu omasta kehostaan ja sen ärsykkeistä sekä noin yhden vuoden iässä alkaa tehdä havaintoja suhteessaan muihin ympäröiviin kohteisiin. Lapsi alkaa ymmärtää muun muassa sen, miten eri esineet reagoivat toimintaan. Tässä vaiheessa lapsi alkaa tutustua erilaisiin ympärillä oleviin asioihin olemalla toistuvassa kontaktissa niihin tutkimisen kautta. (Pellegrini 1991, 137–138.)

Ajattelun kehityksen toinen vaihe, esioperationaalinen vaihe, kestää noin 2–7 ikävuoteen. Tässä vaiheessa lapsi alkaa käsittää sanojen ja asioiden merkityksiä ilman, että näkee välttämättä itse kohdetta. Lapsi alkaa ymmärtää myös jäljitteleviä ilmaisuja ja yksilöityjä symboleja, esimerkiksi erilaisia ääniä ja sanoja. (Pellegrini 1991, 139.)

Kolmas kehityksen vaihe on konkreetisten operaatioiden vaihe, joka alkaa noin 7-vuotiaana ja loppuu noin 11-ikävuoteen. Tässä vaiheessa lapsi kykenee toimivaan ajatteluun, mutta ajattelu rajoittuu kuitenkin vielä konkreettiselle tasolle. (Pellegrini 1991, 140.) Konkreettisen operaation vaiheelle on tyyppillistä kehityksessä olevat rakenteet, joiden tarkastelu onnistuu läheltä ja niitä voi eritellä erilaisissa muodoissa. Esimerkiksi luokittelu ja jaottelu liittyvät tähän. (Piaget 1988, 106.)

Viimeinen kehityksen kausi, yleisesti noin 11-ikävuodesta eteenpäin, on formaalisen operaation vaihe. Tässä vaiheessa lapsi kykenee mielessään käsittelemään ja muuntamaan sanallisia väitteitä. Ajattelu

muuttuu konkreettisesta abstraktimpaan suuntaan, lapsi kykenee mielessään harkitsemaan muutoksia, jotka ovat tyypillisiä operationaaliselle ajattelulle. (Pellegrini 1991, 141.)

2.4 Mentalisaation merkitys varhaiskasvatuksessa

Filosofi Rene Descartes perusteli jo 1600-luvulla olemassaoloa kyvyllämme ajatella. Descartes ei kuitenkaan selittänyt miten tunne olemassaolosta syntyy tai miten ihminen oppii ja kehittyy ottamaan oman tai toisen mielen ajattelunsa kohteeksi. Mentalisaatioteorian tarkoituksena on tarkastella kykyä tunnistaa ja käsitellä mielen tiloja, esimerkiksi tunteita, toiveita, uskomuksia, sekä tarkastella miten tämä kyky kehittyy. (Kauppi & Takalo, 2014, 8.)

Mentalisaatiolla tarkoitetaan ymmärrystä siitä, että jokaisella, itsellä ja muilla, on oma mieli. Yksinkertaisuudessaan se tarkoittaa sitä, että ihminen ymmärtää minuutensa, jonka kautta hän itse kokee maailman, esimerkiksi tunteet viha, ilo ja kylmyys. Mentalisaatioon liittyy myös vahvasti syvempi minän ymmärtäminen eli kyky reflektoida asioita. (Coates 2006, 15.) Mentalisaatio tarkoittaa ymmärrystä, että jokaisella ihmisellä on omat yksilölliset ajatukset, uskomukset, halut ja päämäärät. Mentalisaatio on kehityksellinen saavutus, joka voi eri aikoina vaihdella samallakin ihmisellä riippuen tilanteesta. Lapsen mieli ja mentalisaatio kehittyy varhaislapsuuden vuorovaikutussuhteissa. (Larmo 2010, 616–621.)

Mentalisaatiokyky kehittyy vaiheittain vauvaiästä aikuisuuteen. Vauvan mieli kehittyy toisen mielen kautta eli yleensä vauvaa hoivaavien henkilöiden mentalisaatiokyvyn varassa. Taito kehittyy kytköksissä laajenevaan kykyyn ymmärtää omaa mieltä ja toisen ihmisen erillistä mieltä. Nämä vähitellen ja vaiheittain kehittyvät taidot ovat emotionaalinen säätelykyky, kyky jaettuun tarkkaavaisuuteen, mielikuvittelu ja kielen kehittyminen. Näiden vaiheiden kehittyminen mahdollistaa varsinaista mentalisaatiokykyä edeltävät kokemisen muodot. Mentalisaatiokykyä edeltäviä kehitysvaiheita ovat fyysinen, psyykinen yhtäläisyys, teleologinen, kuvittelu ja viimeisimpänä itse mentalisaation vaihe. (Salo & Kalland 2014, 39–40.)

Fyysinen vaihe tarkoittaa sitä, että jo muutaman kuukauden ikäisillä vauvoilla on agenttisuuden taju eli heillä on sisäsyntyinen ymmärrys omasta kehonkaavasta. Vauva käsittää sen, mihin oma keho loppuu ja milloin toisen keho alkaa. Psykkisen yhtäläisyyden vaiheessa lapselle oman mielen tilan ja ulkoisen välillä ei ole eroa. Lapsi esimerkiksi kokee, että oma ahdistus ja kiukku ovat myös ympärillä olevassa maailmassa, myös muissa ihmisissä. Vasta mentalisaatiokyvyn kehittyessä lapsi alkaa ymmärtää esimerkiksi sen, miksi jotkin asiat ovat kiellettyjä ja vanhempi ei olekaan vihainen. Teleologisessa vaiheessa lapsi, jo noin puolen vuoden ikäinen, hahmottaa omaa ja toisen toimintaa tavoitteellisen suuntautumisen kautta. Lapsi siis käsittää, että ihmisen toiminnalla on aina jokin päämäärä eli tavoite. Toisaalta tässä vaiheessa lapsi ei vielä käsitä tunteita, aikomuksia ja muita mielentiloja todellisiksi elleivät ne näy konkreettisesti suoraan käyttäytymisessä. Kuvitteluvaiheessa lapsen ulkoiset realiteetit ja omat sisäiset kokemukset eriytyvät – lapsi voi kuvitella mielessään asioita ja kuvittelun kautta muuttaa kokemaansa. Lopulta näiden vaiheiden jälkeen päästään mentalisaation vaiheeseen, jossa

looginen, mutta myös joustava suhde sisäisen kokemisen ja ulkoisten tapahtumien välillä mahdollistuu. (Salo & Kalland 2014, 40.)

Mentalisaatio on kyky, joka auttaa olemaan suhteessa toisten ihmisten kanssa. Mentalisaation kautta meillä on kyky tarkastella asioita toisen näkökulmasta, mikä olennaisesti kehittää myös ihmisen empatiataitoja. Mielenteoria, jolla tarkoitetaan mielen ymmärtämisen kehitystä, kehittyy noin kolme vuotiaana. Mielenteorian kehittyessä lapselle muodostuu kyky mentalisaatioon eli siihen, että hän kykenee jäsentämään ja kuvaamaan tunnetilojaan sekä erottamaan omat tunteensa muiden tunteista. Lapsen mentalisaation kehittyminen on riippuvainen esimerkiksi siitä, miten aikuinen virittäytyy suhteessa lapseen, miten aikuinen ymmärtää lasta ja miten aikuinen antaa vastakaikua lapsen ajatuksille ja tunteille. Aikuisella tulee olla kyky ottaa vastaan lapsen viestejä ja tarjota lapselle se takaisin, jotta lapsi ymmärtäisi mitä ajattelee ja tuntee. Tässä prosessissa lapsi kokee tunteiden hallintaa toisen ihmisen toimesta, mikä auttaa lasta kehittymään tunteidensa säätelyssä. (Golding 2014, 106–107.)

3 TUTKIMUKSELLISEN KEHITTÄMISTYÖN TOTEUTUS

Opinnäytetyön tutkimuksen tavoitteena oli tuottaa tietoa 3–5-vuotiaiden päiväkotilasten ajatuksista kiusaamiseen liittyen. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää mitä päiväkotilapset ajattelevat kiusaamisesta ja siihen puuttumisesta. Tutkimuskysymyksinä oli, mitä kiusaaminen on, mitä tunteita kiusaamiseen liittyy, sekä miten ja kenen tulisi kiusaamiseen lasten mielestä puuttua. Selvitimme lasten ajatuksia kiusaamisesta, näillä tutkimuskysymyksillä, koska kysymyksissä tulee tarkasteltua kiusaamisilmiötä eri näkökulmista. Tutkimuksemme sisälsi kehittämistyön elementtejä, joka näkyi kehittämissämme tavassa haastatella lapsia kiusaamisilmiöstä.

Iisalmen kaupunki myönsi meille tutkimusluvan päiväkotia Heinäkelkan 3–5-vuotiaiden lapsiryhmän tutkimiseen kiusaamiseen liittyen. Koska lapset olivat alaikäisiä, pyysimme myös vanhemmilta erillisen luvan (liite 1) siihen, että heidän lapsensa saivat osallistua tutkimukseen ja annoimme vanhemmille kirjeen (liite 2), jossa esittelemme itsemme ja opinnäytetyömme aiheen. Olimme tehneet hankkeistamissopimuksen päiväkotia Heinäkelkan kanssa opinnäytetyötä varten.

Saimme idean opinnäytetyöhömmä yhteisestä kiinnostuksesta tunnekasvatukseen. Saimme työllemme toimeksiantajan, joka jakoi kiinnostuksen tunnekasvatuksesta. Lopullinen opinnäytetyön aihe tuli yhteisen pohdinnan tuloksena päiväkodin tarpeesta. Päiväkodilla oli tarve saada lisää tietoa kiusaamisesta päiväkodissa ja siihen oli helppo yhdistää tunnekasvatus. Päädyimme päiväkodin tarpeen ja oman kiinnostuksen myötä alustamaan tutkimusta päiväkotilasten välisestä kiusaamisesta. Aiheeksemme muodostui lopulta 3–5-vuotiaiden lasten ajatuksia kiusaamisesta päiväkodissa.

Ryhmä, johon toteutimme tutkimuksen, oli jaettu 3–4-vuotiaisiin ja 5-vuotiaisiin, joten haastattelukertoja oli kaksinkertainen määrä, yhteensä kahdeksan haastattelukertaa. Haastattelimme samana päivänä molemmat ryhmät. Yhteen haastattelukertaan osallistui 8–12 lasta.

Taidekasvatuksella tarkoitetaan kaikkia niitä käytäntöjä, joissa opetetaan toimimaan taiteen menetelmin ja arvioidaan tämän toiminnan sattuvuutta ja tuloksia. Taidekasvatuksen toiminta voi tapahtua muun muassa taidelaitoksissa, koulussa tai missä tahansa koulutuksessa, jossa on valittu keinoksi taiteen toimintatapoja. (Varto 2011, 22.) Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa toteutuu varhaiskasvattajalla luontevasti esimerkiksi kuvataiteen, liikunnan, lastenkirjallisuuden ja draamakasvatuksen tavoitteellisissa toimintatilanteissa. Päivähoidon hoito- ja kasvatustilanteissa käytetään eri taiteen menetelmiä, kuten lorutus lasten pukemistilanteissa. (Ruokonen & Rusanen 2009, 10.)

3.1 Tutkimusmenetelmä

Kvalitatiivista eli laadullista tutkimusta on haastavaa määritellä selvästi, koska sillä ei ole vain omaa teoriaa. Laadullisella tutkimuksella ei ole myöskään täysin omia metodeja. Laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan kokonaista joukkoa erilaisia tulkinnallisia tutkimuskäytäntöjä. Laadullisessa tutkimuksessa teoria on kokoelma selittäviä käsitteitä ja se on käyttökelpoinen, kun se on käytännöllinen ja auttaa

tutkimuksessa. Hypoteesin merkitys on se, että sen avulla voidaan testata väitettä ja ne ovat silloin hyviä, kun voidaan arvioida niiden paikkansapitävyyttä. Metodologialla tarkoitetaan yleistä lähestymistapaa tutkia tutkimuksen aihetta. Metodologia on käyttökelpoinen, kun se palvelee käytännön tutkimusta. metodi on tutkimustekniikka ja se on käytännöllinen, kun se kykenee yhdistämään teorian, hypoteesin ja metodologian. (Metsämuuronen 2006, 83.)

Fenomenologia on yksi filosofian haara, joka on kiinnostunut ilmiöistä ja niiden tulkitsemisesta (Metsämuuronen 2006, 92). Fenomenologisten tutkimuksien keskeisin tutkimuskohde on ihmisen kokemus (Virtanen 2006, 152). Fenomenologisen tutkimuksen lähtökohtana on subjektiivinen kokemus eli ihmisen mielessä rakentuneet merkitykset. Ne koostuvat erilaisista kokemuksista, kuten havainnoista, uskomuksista ja tunne-elämyksistä. Tutkijan täytyy saada tutkittavan kuvailemaan mielensä kokemuksia, muuten tutkija ei tavoita subjektiivista merkitysmaailmaa. (Virtanen 2006, 157.)

Tutkimuksemme oli luonteeltaan laadullinen ja toteutimme sen fenomenologisena tutkimuksena. Fenomenologisessa tutkimuksessa tutkitaan erityisesti ilmiöitä ja miten ihmiset ymmärtävät niitä omassa tietoisuudessaan. Eri ihmisten käsitykset samasta asiasta eroavat toisistaan riippuen muun muassa koulutustaustasta, iästä, kokemuksesta ja sukupuolesta. (Metsämuuronen 2000, 22.) Opinnäytetyömme oli fenomenologinen, koska tutkimme jokaisen lapsen yksilöllisiä ajatuksia kiusaamisilmiöstä. Halusimme tietää, minkälaisia erilaisia käsityksiä ja ajatuksia eri lapsilla oli samasta ilmiöstä eli kiusaamisesta.

3.2 Aineistonkeruumenetelmä

Pieniä lapsia täytyy motivoida enemmän haastatteluun kuin aikuisia. Jotta tietoa saadaan lapsilta, täytyy apuna käyttää eri menetelmiä. Me valitsimme tutkimukseemme taidemenetelmän varjoteatterin, johon liitimme myös toisen menetelmän, piirtämisen. Käytimme myös havainnollistamaan ja selventämään lasten ajatuksia Tunteet tutuksi -tehtäväkortteja. Varjoteatterin tarinoiden päähenkilöt olivat ihmishahmoja. Tilanteet teatterissa olivat otettu aidoista päiväkotielämän kiusaamistilanteista, joten ne olivat helposti samastuttavia lapsille. Jokaisella haastattelukerralla sadun teemana oli jokin kiusaamiseen liittyvä aihe, johon halusimme lapsilta vastauksia. Kyselimme ennen teatteria ja sen jälkeen lapsilta kysymyksiä. Toimimme näin, jotta emme tarinan avulla olisi johdatelleen lapsia liikaa. Toisaalta haastattelimme myös tarinan jälkeen lapsia, jotta kaikki lapset ymmärtäisivät ja olisivat oivaltaneet mistä on kyse.

Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä on hyvä, sillä siinä pääsee olemaan suorassa kielellisessä vuorovaikutuksessa tutkittavan kanssa. Haastattelu valitaan aineistonkeruumenetelmäksi, kun halutaan korostaa ihmisen subjektiivisuutta tutkimustilanteessa. Se valitaan myös silloin, kun tutkitaan vähän tutkittua ja tuntematonta aluetta, jolloin on vaikea tietää etukäteen vastausten suuntia. Haastattelu valitaan kun halutaan sijoittaa tulos laajempaan kontekstiin, jolloin haastattelussa on mahdollista nähdä vastaajan ilmeet ja eleet. Haastattelu valitaan myös usein sen vuoksi, että tutkittava aihe tuottaa vastauksia monitahoisesti ja moniin suuntiin, halutaan selventää ja syventää saatavia vastauksia, kuten kyselemällä mielipiteitä ja lisäkysymyksiä sekä halutaan tutkia arkoja ja vaikeita aiheita.

Haastattelujen teko edellyttää huolellista suunnittelua ja kouluttautumista haastattelijan rooliin ja tehtäviin. Lyhytkestoiseen haastatteluun, kuten puolen tunnin haastatteluun, ei ole kannattavaa ryhtyä, sillä ongelma on silloin helposti ratkaistavissa ja silloin voi toteuttaa kyselylomakkeen. Haastatteluun katsotaan sisältyvän virhelähteitä, jotka johtuvat niin haastattelijasta kuin haastateltavasta. Haastattelun luotettavuutta voi heikentää se, että haastateltava haluaa näyttäytyä ”hyvänä kansalaisena”, jolloin antaa haastattelijalle sosiaalisesti suotuisia vastauksia. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 204–206.)

Haastattelutyypit jaetaan kolmeen erilaiseen ryhmään, joita ovat strukturoitu haastattelu eli lomakehaastattelu, teemahaastattelu ja avoin haastattelu. Strukturoitu haastattelu tehdään lomaketta apuna käyttäen, jossa on kysymysten ja väitteiden esittämisjärjestys täysin määrätty. Teemahaastattelussa käytetään lomakehaastattelun ja avoimen haastattelun välimuotoa. Tässä haastattelutyypissä on tavallista, että teema-alueet eli aihepiirit ovat ennalta tiedossa, mutta kysymysten tarkka muoto ja järjestys puuttuvat. Avoimesta haastattelusta käytetään monia erilaisia nimityksiä, kuten syvähaastattelu ja vapaa haastattelu. Avoimessa haastattelussa haastattelija selvittää tutkittavan mielipidettä, tunteita ja käsityksiä siten, miten ne tulevat aidosti vastaan keskustelun kuluessa. Tämä haastattelutyyppi vie paljon aikaa ja vaatii useita haastattelukertoja. Avoin haastattelu vaatii enemmän taitoja haastattelijalta kuin muut muodot, koska haastattelussa ei ole kiinteä runkoa. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 208–209.)

Haastattelu voidaan toteuttaa yksilö, pari- tai ryhmähaastatteluna. Näitä muotoja voidaan käyttää myös toisiaan täydentävinä. Tavallisesti tehdään yksilöhaastatteluja, mutta esimerkiksi lasten kanssa suositaan pari- tai ryhmähaastatteluja, jotta haastateltavat ovat vapautuneempia ja luontevampia haastattelutilanteessa kuin yksin haastateltaessa. Ryhmähaastattelu on tehokas menetelmä, sillä silloin saadaan tietoa usealta eri henkilöltä yhtä aikaa. Ryhmähaastattelun hyviä puolia ovat, että ryhmä voi auttaa, jos kysymyksessä on esimerkiksi muistinvaraisista asioista ja ryhmä voi auttaa väärinkäsitysten korjaamisessa. Huonoja puolia ryhmässä haastattelussa on, että ryhmä voi estää kielteisten asioiden esiintulon ja ryhmän mahdolliset dominoivat henkilöt pyrkivät määräämään keskustelun suunnan. Haastattelijan tulee ennen varsinaisten haastatteluiden aloittamista tehdä koehaastatteluja, jotta selviää onko ryhmässä todella puheliaita tai niukkasanaisia ja hiljaisia haastateltavia. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 210–211.)

Valitsimme haastattelun aineistokeruumenetelmäksi, koska halusimme saada suoran vuorovaikutustilanteen luotua ja koimme, että saamme parhaiten tuloksia haastattelemalla heidät. Lasten kanssa emme voineet pitää haastatteluja kestoiltaan kovinkaan pitkinä, sillä lasten keskittymiskyky on paljon heikompi kuin esimerkiksi nuorten ja aikuisten. Sen vuoksi haastattelukertoja oli yhteensä kahdeksan ja haastattelimme erikseen 3–4-vuotiaat ja 5-vuotiaat. Yhteen haastatteluun osallistui 8–12 lasta. Ensimmäisellä haastattelukerralla halusimme saada selville yleisesti sen, miten lapset ymmärtävät kiusaamisilmiön. Toisella ja kolmannella haastattelukerralla käsitelimme tunteita kiusaamisilmiöön liittyen. Halusimme selvittää miltä kiusatusta ja kiusaajasta tuntuu lasten mielestä. Neljännellä haastattelukerralla selvitimme, mitä lapset ajattelevat siitä, kenen ja miten kiusaamiseen tulisi puuttua. Katava aineisto oli kerätty, kun saatu aineisto alkoi toistaa itseään.

Haastattelimme molemmat ryhmät erikseen välttääksemme suuren ryhmäkoon ja luodaksemme haastattelutilanteesta rauhallisen, rennon ja vapautuneen. Suuressa ryhmähaastattelussa hiljaiset ja niukkasanaiset lapset eivät olisi päässeet kertomaan omia ajatuksiaan ja mielipiteitään. Olimme ennen varsinaisia haastattelujen aloittamista tehneet tunnekasvatukseen liittyviä projektiopintoja samassa lapsiryhmässä, jotta pääsimme oppimaan hieman lapsista, miten he toimivat ja työskentelevät ryhmässä. Teimme myös koehaastatteluja ennen varsinaisia haastatteluja testataksemme, miten haastatteluiden eri teemat toimivat lasten kanssa.

Yksi haastattelu oli kestoaltaan noin 30–45 minuuttia ja haastattelujen kesto riippui aina haastatteluhetkestä, miten motivoituneita ja keskittyneitä lapset olivat. Yleensä 5-vuotiaiden lasten kanssa haastattelut kestivät pidempään, koska heillä keskittymiskyky oli jo paljon kehittyneempi kuin nuoremmilla lapsilla. Olimme suunnitelleet haastattelurungot etukäteen ja järjestäneet kysymykset, mutta jätimme myös tilaa muutoksille, jos lapsilta tuli mahdollisia suunnan muutoksia haastattelutilanteessa. Meidän haastattelumme olivat siis osittain teemahaastattelutyyppejä ja osittain avoimen haastattelun tyyppiä. Jokaisella haastattelukerralla oli oma teema, joita oli yhteensä neljä eri kiusaamisilmiöön liittyvää teemaa. Samasta teemasta oli aina kaksi eri haastattelutilannetta, 3–4-vuotiaille ja 5-vuotiaille lapsille omat haastattelutilanteet. Jokaisella haastattelukerralla oli kiusaamisilmiöön liittyvä varjoteatterisatu, jonka tarkoituksena oli havainnollistaa lapsille käsiteltävää aihetta sekä mahdollisesti antaa lapsille uusia keskustelun aiheita ja ajatuksia teemaan liittyen. Varjoteatterisatu oli aina haastattelutilanteen puolella välissä, jotta emme olisi johdatelleet lasten vastauksia liikaa. Keskustelua teemaan liittyen oli siis aina ennen varjoteatteria ja käsittelimme esityksen jälkeen myös esityksessä tapahtuneita tilanteita lasten kanssa.

Sosionomin (AMK) koulutukseen kuuluvien projektiopinnoissa tulimme tutuksi päiväkotia Heinäkelkan lapsiryhmän kanssa. Tutustuminen oli tärkeää, jotta lapset luottivat meihin ja pystyivät kertomaan omia ajatuksiaan vapaasti haastattelutilanteessa. Kokeilimme haastattelua projektiopinnoissa myös esikouluryhmälle, koska halusimme nähdä käyttämiemme menetelmien toimivuuden haastattelussa. Testaushaastattelussa arvioimme omaa työskentelyä ja miten lasten osallisuus toteutui ryhmähaastattelussa.

Kokeilimme varjoteatteria varsinaiselle kohderyhmälle esikouluryhmän jälkeen, koska valmistelimme varjoteatterin juuri kohderyhmälle sopivaksi. Selvitimme testaushaastattelussa, onko haastattelumenetelmämme lapsia innostavaa, jonka vuoksi otimme myös lasten palautteen huomioon. Pyrimme jokaisella kerralla kehittämään haastattelumenetelmää paremmaksi ja otimme siksi huomioon kaiken palautteen mitä saimme.

3.3 Taidemenetelmät aineistonkeruumenetelmänä

Käytimme tutkimuksessamme taidemenetelmiä aineistonkeruumenetelmänä. Käyttämiämme menetelmiä oli varjoteatteri ja piirtäminen. Käytimme varjoteatteria, koska halusimme tehdä haastatteluista

lapsilähtöisiä. Varjoteatterilla saimme lapset keskustelemaan vaikeasta aiheesta, mikä mahdollisti haastattelun onnistumisen. Piirtämistä käytimme toisena aineistonkeruun menetelmänä, koska halusimme antaa lapsille vaihtoehdoisen keinon ilmaista tuntemuksiaan, ajatuksiaan ja kokemuksiaan liittyen kiusaamiseen.

Draamakasvatus on yleinen käsite kaikelle sille toiminnalle, joka kattaa varhaiskasvatusikäisten erilaiset draaman ja teatterin toimintamuodot. Draamassa työskentely perustuu leikinomaiseen toimintaan, joka on myös lapsen kehitystasosta lähtevää. Oppimispotentiaali draamassa on toimiminen todellisen ja fiktiivisen maailman välillä, silloin lapsi voi kokea uutta ja luoda uusia merkityksiä. Draamassa on mahdollisuus kokonaisvaltaisempaan lapsen kohtaamiseen, koska siinä tuodaan mukaan toiminnan dialogi. Draaman toiminnan tulee olla muodoltaan leikillisen vakavaa eli toiminnan muoto on leikkisä, mutta tarkoitus vakava. Draaman leikillisuus tarjoaa mahdollisuuden sellaiseen vakavuuteen, joka aiheen puolesta tuntuu vaikealta keskustelemalla saavuttaa. Tällaisia aiheita ovat esimerkiksi erilaisuus, monikulttuurisuus ja kiusaaminen. (Toivanen 2009, 30–32.)

Varjoteatteri, jota käytimme tutkimuksessamme, on osa nukketeatteria. Nukketeatterilla ohjaaja voi ohjata lapsen kiinnostusta monipuoliseen kirjallisuuteen ja sen vivahteikkaaseen kieleen. Nukketeatterilla voi elävöittää satuja ja loruja. Varjoteatterin visuaalisuus antaa tilaa lapsen mielikuvitukselle. Nukketeatteri mahdollistaa sen, että lapsi voi unohtaa hetkeksi minuutensa ja paikkansa ryhmän jäsenenä. Nuken kautta lapsi voi tulkita omia sisimpiä tunteita ja mieltä askarruttavia ajatuksia. (Baric 2009, 37–39.) Meidän työssämme orientoivan varjoteatterin aihe on suunniteltu sopimaan lapsen maailmaan ja tarinoiden aiheet oli otettu aidoista tilanteista päiväkotiympäristössä.

Piirtämisellä voi kehittää omaa luonnollista visuaalista ajattelua, jossa voi harjaantua sekä taidollisesti että näkemyksellisesti (Espoon kuvataidekoulu [www.sivu](http://www.sivu.fi)). Lapsi antaa kuvataiteellisella ilmaisulla muodon kokemuksilleen. Hän tunnistaa siinä omia tunteitaan ja ajatuksiaan sekä jäsentää havaintoja ympäröivästä maailmasta. Kuvataiteella hän harjoittelee myös kommunikointia. Jotta lapsi voi syventää itsetuntemustaan ja vahvistaa minäkuvaansa, tulee kuvataiteen aiheen olla lapselle merkityksellinen. (Rusanen 2009, 48–50.)

3.4 Aineiston sisällönanalyysi

Miles ja Huberman (1994, Tuomi & Sarajärvi mukaan 2009, 108–111) kuvaavat aineiston analyysin kolmivaiheiseksi prosessiksi. Vaihteita ovat aineiston redusointi eli pelkistäminen, aineiston klusterointi eli ryhmittely ja abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen. Aineiston pelkistämällä tarkoitetaan sitä, että aukikirjoitettu aineisto pelkistetään siten, että turha ja tutkimukselle epäolennainen karsitaan pois. Aineiston pelkistämistä ohjaa tutkimustehtävä, jonka mukaan aineistoa pelkistetään. Aineiston klusterointi eli ryhmittely tarkoittaa sitä, että aineistosta samaa asiaa tarkoittavat käsitteet ryhmitellään ja yhdistetään luokaksi ja luokka nimetään sisältöä hyvin kuvaavalla käsitteellä. Ryhmittelyä seuraa abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen, käsitteellistäminen. Abstrahoinnissa erotellaan tutkimuksessa olennainen tieto ja valikoidun tiedon perusteella muodostetaan teoreettiset käsitteet. Klusterointi on siis osa abstrahointiprosessia.

Omassa tutkimuksessamme olemme ensin litteroineet saadun aineiston, jonka jälkeen redusoimme sen. Redusoinnin jälkeen klusteroimme, eli ryhmittelimme pelkistetyt ilmaukset. Abstrahointikaaviolla (liite 3) loimme tutkimusaineiston käsitteet. Alakäsitteet olivat kiusaamisen muodot, kiusaajan tunteet, kiusatun tunteet, kiusaamistilanteeseen puuttuja ja kiusaamiseen puuttuminen. Yläkäsitteeksi muodostui kiusaamisilmiö päiväkodissa.

3.5 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Eskola ja Suoranta (2005, Metsämuurosen mukaan 2006, 198) kirjoittavat, että tutkijoiden omat näkemykset, ennakkokäsitykset ja intressit voivat vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen. Laadullisessa tutkimuksessa pohditaan validiteettia usein sisäisen ja ulkoisen validiteetin käsitteillä. Sisäisellä validiteetilla tarkoitetaan tutkijan tieteellisen otteen ja tieteenalan hallintaan liittyvänä osaamisena ja ulkoisella validiteetilla tarkoitetaan tehtyjen tulkintojen ja aineiston välisen johtopäätösten pysyvyyttä.

Luotettavuuskriteerit kokemuksellisessa tutkimuksessa ovat tutkimusprosessin johdonmukaisuus, reflektoinnin ja tutkimusprosessin kuvaus. Luotettavuuteen vaikuttavat aineistolähtöisyys, kontekstisidonnaisuus sekä tiedon laatu. Metodien yhdistäminen, tutkijayhteistyö, tutkijan subjektiivisuus sekä tutkijan vastuullisuus ovat luotettavuuskriteereitä. (Virtanen 2006, 202–203.)

Tutkimusprosessin johdonmukaisuus toteutuu meidän opinnäytetyömme tutkimuksessa. Olemme läheneet tutkimaan aihetta ensin etsimällä tietoa aiheesta. Olemme myös tutkineet, mitä tietoa löytyy ryhmäilmiöstä ja vallankäytöstä, sosioemotionaalisesta kehityksestä varhaislapsuudessa ja kiusaamisilmiöstä. Olemme tutkimuksen edetessä etsineet lisää tietoa, jos olemme saaneet esimerkiksi haastattelussa uuden aiheen, josta emme ole vielä etsineet tietoa.

Otimme huomioon tutkimuskohteen iän ja kehitystason ja teimme haastattelut siten, että ne vastaavat tutkimuskohteen ymmärrystä. Reflektoimme ja pohdimme itsekseen, mutta myös toistemme kanssa opinnäytetyömme aihetta. Otimme huomioon myös ohjaavien opettajien palautteen prosessin edetessä. Tutkimusprosessin kuvausta teimme pitkin tutkimusprosessia, ensin ideavaiheessa, sitten työsuunnitelmavaiheessa ja lopulta opinnäytetyön raportointivaiheessa. Perustelimme tutkimusvalinnat ja olemme kirjoittaneet ne myös tutkimusraporttiimme.

Aineistolähtöisyyden otimme hyvin huomioon ja se on keskeisessä asemassa myös meidän tutkimuksessamme. Aloimme tutkimusprosessin siitä, että perehdyimme olemassa olevaan tutkittuun tietoon, josta pystyimme rajaamaan omamme tutkimusaiheen. Valitsimme lähdekirjallisuudeksi Suomessa paljon arvostetusta saaneiden tutkijoiden teoksia.

Tutkittu tieto on laadukasta, koska aineistoa kerättiin siten, että ensin haastattelimme lapsia vain kyselemällä, mitä he ajattelevat tietystä asiasta. Sen jälkeen varjoteatterin tarinan jälkeen kyselimme uudestaan ja pohdimme, muuttuiko lapsen käsitys aiheesta. Seuraavalla haastattelukerralla muistelimme asiaa uudestaan ja pohdimme, saimmeko samanlaisia vastauksia vai tuliko jotain uutta tietoa

esille. Emme halunneet johdatella lapsia kertomalla varjoteatteritarina heti aluksi, vaan annoimme heidän ensin itse pohtia ja kertoa omia mielipiteitään asiasta. Muistelimme sen vuoksi aina seuraavalla kerralla edellisen haastattelukerran tapahtumia, koska lapsen mieliala ja olotila voi olla erilainen sekä lapsiryhmän dynamiikka voi vaihdella, joten halusimme myös tämän asian huomioida tutkimuksessa.

Yhdistelimme tutkimuksessamme eri metodeja, joka lisää tutkimuksen luotettavuutta. Haastattelutilanteessa kysyimme lapsilta avoimia kysymyksiä, jolloin tutkimuskohteemme pääsi itse kertomaan omalla tavallaan oman mielipiteensä tai ajatuksensa aiheesta. Varjoteatterin tarkoituksena oli lisätä tietoisuutta siitä, mitä me haastattelukysymyksillämme haimme. Käytimme myös haastattelutilanteessa piirtämistä yhtenä aineistonkeruumenetelmänä. Lasten piirustuksista tulkitsimme, miten he ilmaisivat omia ajatuksiaan paperille. Kirjoitimme ylös, mitä lapset kertoivat omasta piirustuksestaan, joten olemme saaneet lapsen tarkan ajatuksen omasta piirustuksestaan.

Tutkijan yhteistyö on toteutunut tutkimuksen aikana siten, että olemme olleet yhteydessä omiin opinnäytetyöohjaajiimme. Olemme myös keskustelleet päiväkodin työntekijöiden kanssa tutkimusprosessin etenemisestä. Myös parityöskentely mahdollistaa yhteistyön jatkumisen ja pysymisen koko prosessin ajan.

Tutkijan vastuullisuus toteutui siten, että olimme pyrkineet analysoimaan haastattelusta saatua aineistoa mahdollisimman tarkasti ja olimme pitäneet tutkimuskohteen anonymiteetin. Olimme myös toimineet vastuullisesti, koska olimme varmistaneet tutkimusluvut niin Iisalmen kaupungilta sekä lasten vanhemmilta. Kysyimme myös luvan tutkittavalta kohteelta eli päiväkodin lapsiryhmän lapsilta.

Päiväkodin työntekijät eivät osallistuneet haastattelutilanteisiin. Emme halunneet lasten kokevan riskitunteita siitä, että kertovat kiusaamisesta päiväkotiympäristössä. Projektiopinnoissa huomasimme, että työntekijän läsnäolo ohjaustilanteissa vaikutti lasten toimintaan ja olemiseen. Rajaamalla työntekijöiden osallistumista, lisäsimme tutkimuksellisen kehittämistyömme luotettavuutta.

Toimeksiantajamme halusi saada tietoa kiusaamisesta päiväkotiympäristössä. Näistä ehdoista meille syntyi yhteinen ajatus opinnäytetyön aiheesta, josta muodostui päiväkotilasten ajatuksia kiusaamisesta. Halusimme tutkia aihetta, koska kiusaaminen on hyvin ajankohtainen aihe ja on alettu pohtimaan kiusaamisen ehkäisyn mahdollisuuksia, joka täytyy aloittaa jo päiväkodissa. Halusimme selvittää, mitä lapset siis ajattelevat kiusaamisesta, miten he ymmärtävät kyseisen ilmiön ja mitä tunteita ilmiöön liittyy.

Tutkimuksen eettisyyteen vaikuttaa tutkimuskohteen suostumus sekä luvat tutkimuksen suorittamiseen. Olimme saaneet luvan Iisalmen kaupungilta tutkia päiväkotia Heinäkelkan 3–5-vuotiaiden lasten ryhmää. Päiväkodin vanhempainillassa kerroimme vanhemmille meidän opinnäytetyöstämme ja miten meillä oli tarkoitus haastatella lapsia kiusaamisilmiöön liittyen. Vanhemmat antoivat meille kirjallisen luvan heidän lapsensa osallistua meidän tutkimukseen. Haastattelutilanteessa kerroimme lapsille suoraan, mitä varten olemme heidän kanssa keskustelemassa aiheesta ja kysyimme heidän haluaan jäädä

mukaan haastatteluun. Kun olimme kertoneet vanhemmille ja lapsille avoimesti meidän haastattelumenetelmistä ja mistä aioimme keskustella, varmistimme tutkimuksemme eettisyyttä.

Päätimme tutkimuksessamme suojata tutkimuskohteemme nimet, joten heitä suojaa anonymiteetti. Teimme näin, jotta ketään lasta ei tunnistettaisi suorista sitaateista, joita olemme käyttäneet opinnäytetyömme raportissa. Anonymiteetti varmistaa sen, että lapset uskaltavat sanoa asioita ääneen ja loimme haastattelutilanteista sellaiset, että lapsi voi sanoa ajatuksiaan vapaasti. Olemme tallentaneet saadun aineiston asianmukaisesti ja säilytimme niitä sen ajan, kun opinnäytetyön raportti oli valmis, jonka jälkeen emme enää tarvitse kerättyä aineistoa. Tuhosimme aineiston asianmukaisesti.

Kun teimme tutkimusta, päätimme puhua haastatteluissa kiusaamisesta lapsille, koska se on lapsille helposti ymmärrettävä käsite. Toimeksiantajan toive oli myös saada nimenomaan tietoa lasten ajatuksista kiusaamisilmiöön liittyen. Näistä syistä päädyimme käyttämään kiusaamis-sanaa. Toisaalta lasten kanssa selvittäessä riitatilanteita, tulisi kasvattajan välttää kiusaamiskäsitteen käyttöä, sillä se on mielestämme leimaava. Päiväkodissa ei ole mielestämme kiusaajia, vaan lapsia, jotka harjoittelevat sosiaalisia taitoja.

4 TUTKIMUKSELLISEN KEHITTÄMISTYÖN TULOKSET JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Tuloksia tarkastellessa olemme litteroineet saadun aineiston ja teimme abstrahointikaavion. Tuloksista olemme tehneet omia johtopäätöksiä ja peilanneet sitä teoriaosaan. Olemme halunneet erityisesti tuoda lapsen näkökulman esiin tuloksissa.

Käytimme jokaisen alaluvun alussa suoria sitaatteja, jotka otimme haastattelun yhteydessä tehdystä piirustustehtävästä. Halusimme käyttää suoria sitaatteja, koska ne ilmentävät hyvin lapsen ajatusmaailmaa. Tehtävässä, josta sitaatit on otettu, lapset piirsivät kiusaajan tunteista. Kirjoitimme ylös sana sanalta mitä lapset kertoivat piirustuksistaan.

4.1 Lasten ajatuksia kiusaamisesta

Lapset osasivat nimetä kiusaamisen muotoja ja he osasivat erotella niin fyysisen kuin henkisen kiusaamisen. Lasten nimeämät fyysisen kiusaamisen muodot olivat tukistaminen, lelujen vieminen, töniminen ja lyöminen. Henkisen kiusaamisen muodot olivat nimittely, pelotteleminen, leikin ulkopuolelle jättäminen ja leikistä poistaminen. Lapset ymmärsivät heti, mistä kiusaamisilmiössä on kyse ja aihe oli heille tuttu. Lapset pääsivät nopeasti aiheeseen sisälle ja se, että aiheesta oli puhuttu aikaisemminkin, näkyi paljon vastauksien monipuolisuudessa.

Yksi kiusasi lasta ja toiselle tuli pahamieli. Kun hän meni kertomaan opettajalle "Ville tuli rikkomaan hiekkakakkuni" ja hänen pitää pyytää anteeksi.

Lapsille oli helppoa nimetä erityisesti fyysisen kiusaamisen muotoja, jotka toistuivat lasten puheissa jokaisella haastattelukerralla – näitä oli muun muassa töniminen ja lyöminen. Henkisen kiusaamisen muodoista lapset eniten osasivat nimetä leikin ulkopuolelle jättämisen, joka myös toistui usein ja se ilmaistiin hieman eri tavoin, kuten leikin ulkopuolelle jättäminen, ei ole leikkikaveria ja ei oteta mukaan leikkimään. Leikin ulkopuolelle jättämisessä päiväkotiryhmässä on kyse ryhmäilmiöstä ja vallankäytöstä. Yksi lapsi päättää käyttää suoraa vallankäyttöä sanomalla muille lapsille ketä leikkiin otetaan mukaan ja muiden passiivinen hyväksyntä tekee mahdolliseksi kokemuksen kiusaamisesta. Vaikka lapsi ei tietoisesti tarkoita vallankäytöllä kiusaamista, niin se näyttäytyy esimerkiksi varhaiskasvattajalle tai ulkopuolelle jätetylle lapselle kiusaamisena.

Meille yllättävin vastaus oli pelottelu yhtenä kiusaamisenmuotona, jota emme itse osanneet odottaa. Pelottelu kuitenkin on kiusaamisen muotona lapsen elämään paljon kielteisesti vaikuttava asia. Yllättävät tilanteet olivat erään lapsen mielestä pelottavia ja hän koki ne tilanteet kiusaamisena. Kiusaamisilmiöön liittyy vahvasti pelontunne. Lapselle on ominaista tuntea pelkoa asioista, joihin ei pysty vaikuttamaan. Kasvattajan on tärkeä selittää lapselle mitä on tapahtumassa, jotta lapsi osaa käsitellä mielessään näitä asioita. Näin voidaan ehkäistä lasta tuntemasta pelkoa tilanteissa, joissa ei tarvitse pelätä.

4.2 Lasten ajatuksia kiusatun tunteista

Haastattelussa käytimme apuna tunnekortteja, kun selvitimme toista tutkimuskysymystä, miltä kiusatusta tuntuu. Lapset kertoivat tunnekorteilla, että kiusaaminen tekee kiusatun surulliseksi ja se itkettää. Kiusatuksi joutuminen tuntuu lasten mielestä myös pahalta ja pelottavalta.

Kiusaajasta tuntuu hyvältä. Tuntuu hyvältä, kun on kiusannu hyvin.

Lapset myös mainitsivat kiusaamisen tekevän iloiseksi. Lapset kertoivat tilanteen liittyvän sisarusten väliseen kiusaamiseen, jonka ymmärsimme tarkoittavan leikkimielistä kiusoittelua. Lapset ymmärsivät siis kiusoittelun ja kiusaamisen samana asiana. Mielenkiintoista tuloksissa oli se, että leikkimielinen kiusaaminen ei noussut esiin ensimmäisellä haastattelukerralla, vaan vasta kun puhuimme kiusaamiseen liittyvistä tunteista ja käytimme tunnekortteja apuna. Valitsimme tarkoituksella mukaan myös iloisia tunteita kuvaavia kortteja, koska halusimme nähdä miten lapset reagoivat niihin. Tämä osoitautui haastattelun kannalta hyväksi asiaksi, koska lapsilla tuli näiden korttien kautta uudenlaisia näkökulmia kiusaamiseen.

Pelko tunteena nousi vahvasti esiin liittyen kiusatun tunteisiin. Surun tunne mainittiin kaikista useimmiten eri tunteista haastattelujen aikana. Tuloksista kävi myös ilmi, että kiusaaminen aiheuttaa myös kiusatulle vihan tunteita. Kiusattu tuntee monenlaisia tunteita ja lapsen kyvyttömyys purkaa tunteita sosiaalisesti hyväksyttävällä tavalla saattaa aiheuttaa epäsosiaalista käytöstä. Tämä tuli ilmi myös seuraavalla haastattelukerralla, kun selvitimme kiusaajan tunteita.

Ei tunnu mitään kun kiusaan.

Lapsille oli helpoin samaistua kiusatun rooliin ja ymmärtää siihen liittyviä tunteita. Joka haastattelukerralla lapset toivat ilmi kiusatun tunteita ja kertoivat aina joitakin tilanteita, joissa olivat kokeneet tulleen kiusatuksi. Lapset toivat haastattelukertojen edetessä enemmän esiin erilaisia riita ja kiusaamistilanteita, joihin ovat joutuneet. Myös päiväkodin sisäiset riitatilanteet tulivat keskusteluun mukaan, joka aiheutti erilaisia tunteita lapsissa.

4.3 Lasten käsityksiä kiusaajan tunteista

Lasten kanssa käytimme tunnekortteja apuna, kun selvitimme, miltä kiusaajasta tuntuu. Tunnekorteissa oli tehtäväkortteja ja valitsimme tehtäväkorteista kiusaamistilanteen. Tunnekorteilla selvitimme lapsilta kiusaajan tunteita. Lapsilla oli ilman tunnekorttia vaikeuksia ymmärtää, miltä kiusaajasta tuntuu. Lapset kertoivat haastattelutilanteessa, että on vaikea ajatella, miltä kiusaajasta tuntuu ja on vaikea asettautua toisen asemaan. Tunnekortilla lapset kertoivat, että kiusaajasta tuntuu vihaiselta ja pahalta kiusaamisen takia. Lapset kertoivat myös, että kiusaaminen voi alkaa vihan tunteesta.

Tämä on vihainen. Se kiusaa ja kiusattu on vieläkin vihainen. Se tönäs.

Kysyimme lapsilta haastattelussa suoraan, onko kukaan koskaan kiusannut toista. Kukaan lapsista ei myöntänyt kiusanneensa. Pienen lapsen ajattelun kehitys ei ole vielä saavuttanut sellaista tasoa, että hän pystyisi ymmärtämään ja asettumaan kiusaajan rooliin. Kuitenkin pieni lapsi pystyy asettumaan kiusatun asemaan ja ymmärtämään ja samastumaan kiusatun tunteisiin. Johtopäätöksenä tästä ajattelemme, että lapsen vaikeus samastua ja asettua kiusaajan rooliin johtuu siitä, että lapsi ei ajattele tietoisesti kiusaavansa. Lapsi kokee aggression hyvänä keinona päästä omiin päämääriin, joka voi näyttäytyä kiusaamisena vertaisen ja aikuisen silmissä. Lapselle on helpompi ottaa lelu suoraan toisen lapsen kädestä kuin pyytää lupaa.

Tuntuu kuin olisin päiväkodin kokoinen kun kiusaan.

Eniten haastatteluryhmä nimesi kiusaajan tunteiksi vihan. Usein lapset sanoivat kiusaajan vihaisena lyövän, haukkuvan ja nimittelevän. Seuraavaksi useimmiten lapset kertoivat kiusaajalla olevan paha mieli tai olo, jonka vuoksi kiusaaja kiusaa. Nämä vastaukset saimme käyttämällä apuna tunnekortteja, joista lapset pystyivät näkemään kuvan hahmojen kasvojen ilmeistä näitä tunnetiloja. Kun ensin emme käyttäneet tunnekortteja apunamme, lapsilla oli selkeästi vaikea ymmärtää, miltä kiusaajasta voisi tuntua. Lapset eivät myöskään myöntäneet, että olisivat ikinä itse kiusanneet tahallisesti tai tahattomasti. Lapset nimesivät usein kiusaajan tunteista puhuttaessa kiusatun tunteita tai puhuivat vain kiusaamistilanteen uhrin näkökulmasta. 5-vuotiaat lapset osasivat tarkemmin kertoa kiusatun tunteista kuin 3–4-vuotiaat lapset. Lapset nimesivät surun tunteen liittyvän kiusaajan tunteisiin.

Kiusaajasta tuntuu pahalta. Kiusaaja löi toista. Kiusaaja ilkeillee.

Selvitimme kiusaajan tunteita myös piirtämällä. Lapset saivat tehtäväksi piirtää, miltä kiusaajasta tuntuu. Lapset saivat vapaasti piirtää, mutta saivat ottaa myös mallia käyttämistämme tunnekorteista. Piirustuksista ilmeni paljon ilkeys kiusaajan tunteena tai toimintana lasten näkökulmasta. Toinen mielenkiintoinen ajatus oli oma tuntemus siitä, että on ”suuri” kun kiusaa. Lapsi koki olevansa kuvainnollisesti talon kokoinen kiusatessaan muita. Myös kiusatun pilkkaaminen tai tälle nauraminen tuli muutamissa piirustuksissa ilmi. Piirustuksissa oli kolmas osapuoli, joka suhtautui kiusaamiseen nauramalla tai olemalla iloinen. Vihaisuus kiusaajan tunteena oli myös paljon kuvissa ja lasten kertomissa esillä. Ilmeni myös, että ei välttämättä tunnu miltään kun kiusaa toista.

4.4 Lasten ajatuksia kiusaamisilmiöön puuttumisesta

Suurin osa lasten vastauksista neljänteen tutkimuskysymykseen ”kenen/miten tulisi kiusaamiseen puuttua” oli aikuisen henkilön. Lapset kertoivat, että päiväkodissa kiusaamiseen puuttuu päiväkodin työntekijä ja vapaa-ajalla siihen puuttuu äiti, isä tai sisarus. Lasten mielestä aikuisen henkilön tulee puuttua kiusaamiseen, koska aikuinen saa kiusatun lapsen paremmalle mielelle. Aikuinen ratkaisee kiusaamistilanteet lasten mielestä tulemalla väliin tilanteeseen ja puhumalla lasten kanssa. Aikuinen myös ohjaa kiusaajaa pyytämään anteeksi kiusatulta. Lasten mielestä kiusaamiseen pitää puuttua laittamalla kiusaaja jäähyille.

Toinen aikoo kiusata toista. Kiusaajasta tuntuu tosi ilkeeltä.

Lapset kertoivat myös, että kiusaamistilanteessa kiusattu voi vastata kiusaamiseen kiusaamalla takaisin, esimerkiksi nimittelemällä kiusaajaa. Lapsi kertoi, että voi "lällätellä" takaisin, jos toinen kiusaa. Meidän mielestämme tässä on kyse siitä, että lapsi oppii ei-halutusta käytösmallista ja toimii aggressionsa varassa. Lapsi näkee ja kokee toisen käytöksen kiusaamisena ja reagoi siihen helpoimmalla löytämällään tavalla eli suoralla ja kielteisellä aggressiolla, kiusaamalla takaisin.

Pientä lasta ei voi jättää yksin selvittämään riitatilanteita. Lapsen asema ryhmässä määrittelee sen, miten lapsi uskaltaa puuttua ja selvittää itse riitatilanteet vertaisten kanssa. Varhaiskasvattajat tulee olla läsnä ohjaavana aikuisena ja auttaa lapsia selviämään tilanteesta. Kasvattajan tehtävänä on auttaa lapsen ajattelun- ja mentalisaatiokyvyn kehittymistä.

Ilkeä ihminen potkaisi surullista ihmistä. Iloinen nauraa surulliselle. Ei osaa sanoa miksi nauraa.

Päiväkodissa työntekijät lasten mielestä puuttuvat ja ratkaisevat kiusaamistilanteet. Joidenkin lasten mielestä aikuisen puuttuminen kiusaamiseen oli hyvä asia ja osa lapsista eivät halunnut aikuisen puuttuvan tilanteisiin. Lapset saattavat kokea aikuisen kiusaamiseen puuttumisen huonona, jos aikuinen ei ole nähnyt koko tilannetta ja tuomitsee tilanteessa lapsen mielestä väärin. Sosioemotionaalisten taitojen harjoittelussa on tärkeää, että lasta ei leimata kiusaajaksi ja tuomita etsimällä syyllisiä.

Isistä tuntuu pahalle, kun mä aina kiusaan. Isi ei halua mun kanssa painia paljon.

Yksi ajatuksia herättävä kommentti lapselta haastattelussa oli, jos lapsi kiusaa, hän ei ole kiltti. On tärkeää, että kasvattaja ei lapselle sosiaalisesti haastavissa tilanteissa etsi syyllistä. Haastattelukommentin perusteella kyseiselle lapselle on opetettu, että kiltit lapset eivät kiusaa, joka tarkoittaa sitä, että pahat lapset kiusaavat. Kun lasten kanssa selvitetään tilanteita, on kasvattajan kiinnitettävä tarkoin huomioita omaan puheeseen, ettei tämän kaltaisia leimaavia ajatuksia opeteta lapselle. Kukaan lapsi ei ole paha, vaan lapsi opettelee sosioemotionaalisia taitoja.

Yksi lapsi toi haastattelussa ilmi, että kurkkupastilli helpottaa kiusamisesta johtuvaa pahaa mieltä. Joskus lapsen kasvattajat saattavat puuttua kiusaamiseen ja pahan olon helpottamiseen palkitsemisella. Meidän mielestämme tämä ei välttämättä ole toimiva tapa käsitellä kiusamisesta johtuvia tunteita, vaan tulisi käyttää muita keinoja, esimerkiksi piirtämistä ja tunnekortteja käyttäen saada lapsi keskustelemaan kokemuksestaan.

Lapsilta tuli vastauksia vähemmän kuin ajattelimme. Lapset osasivat nimetä, kenen kiusaamiseen tulisi puuttua, mutta keinoja kiusaamisen puuttumiseen eivät lapset kovin montaa osanneet nimetä. Lapsille keino puuttumiseen oli aikuisen puuttuminen. Lapset eivät kyenneet ajattelemaan mikä olisi hyvä tapa puuttua kiusaamiseen. Jäähyä, joka tuli ilmi yhtenä lasten erittelemänä puuttumisenkeinona, täytyy

kasvattajan hyvin harkiten käyttää. Lapsen ajattelu ja mentalisaatiokyky kehittyy häntä hoitavan aikuisen mentalisaation varassa, joten nämä tilanteet ovat mahdollisuus opettaa lapselle uutta selittämällä ja keskustelemalla lapsen kanssa.

5 POHDINTA

Yhtenä tavoitteena opinnäytetyössä oli saada lapsen ääni kuuluviin ja saada tietoa lasten ajatuksista kiusaamisesta. Oppimistavoitteena oli käsitellä lasten kanssa kiusaamista ja kiusaamisilmiötä käsittelevään aineistoon tutustuminen auttoi saavuttamaan oppimistavoitteen. Halusimme myös oppia käyttämään erilaisia menetelmiä käsiteltäessä lasten kanssa vaikeita asioita ja nähdä menetelmien toimivuus. Mielestämme saavutimme tavoitteet. Opimme paljon tunnekasvatuksesta ja lapsen kehityksestä varhaislapsuudessa. Lapsikäsittelemme on muuttunut opinnäytetyöprosessin edetessä. Ennen ajattelimme kiusaamista tapahtuvan päiväkodissa. Teoriatietoon tutustuminen yhdessä opinnäytetyömme tutkimustulosten kanssa on opettanut sen, että kiusaamisesta ei voida suoraan puhua päiväkodissa. Lapset harjoittelevat sosioemotionaalisiatotoja, mikä saattaa konfliktitilanteissa näyttäytyä muille kiusaamisena. Päiväkodissa varhaiskasvattajien tehtävänä on ennaltaehkäistä kiusaamista opettamisen ja ohjaamisen avulla.

Opinnäytetyöprosessi alkoi hyvin ja selkeästi ja saimme ohjaavilta opettajilta hyviä ideoita, miten toteuttamamme tutkimuksen. Koska olimme toisillemme tuttuja, tiesimme miten toinen työskentelee. Tämän vuoksi oli helppo lähteä jakamaan tehtävälueita, mikä mahdollisti itsenäisen työskentelyn. Kesän 2015 aikana elämäntilanteiden eriaikaisuus ja se, että emme nähneet lainkaan, hidasti prosessin etenemistä. Tutkimuksen tulosten analysointi jäi myöhäiselle vaiheelle, sillä emme käyneet kysymässä neuvoa ja ohjausta ohjaavilta opettajilta. Meillä ei ollut mahdollisuutta käydä opettajien ohjauksessa loppukeväästä, sillä kesätyöt veivät meidät jo muualle Suomeen. Kuitenkin alkusyksystä 2015 opettajien ohjausten jälkeen prosessi eteni hyvää vauhtia ja saimme paljon hyviä ideoita ja ohjeita työhömme ohjaavilta opettajilta. Olemme erityisen tyytyväisiä syksyn toimintaamme, sillä olimme itse aktiivisempia opinnäytetyön suhteen.

Yhteistyö toistemme kanssa on sujunut ongelmitta ja olemme olleet yhtä mieltä tekstin sisällöllisistä ja ulkoisista asioista. Jos emme ole olleet yhtä mieltä asioista, olemme osanneet perustella eriävät mielipiteet siten, että toinenkin on voinut hyväksyä ne. Olemme osanneet tukea toisiamme vuorotellen, kun toisella on ollut haastavaa edetä prosessissa.

Olemme tyytyväisiä työn tulokseen, koska olemme saaneet oivalluksia lapsen kasvusta ja kehityksestä varhaislapsuudessa. Myös tutkimus onnistui hyvin ja kehitimme samalla toimivan tavan käsitellä lasten kanssa haastavia aiheita. Saimme varmuutta tunnekorrettien käyttöön lasten kanssa ja tulemme varmasti käyttämään piirtämistä menetelmänä lasten kanssa. Varjoteatteri on myös menetelmänä toimiva ja lapsia kiinnostava, mutta se vaatii hyvän alkuvalmistelun ja vähintään kaksi työntekijää tuokion toteuttamiseen.

Vaikka varjoteatteri oli lapsia kiinnostava, lapset kokivat esittämämme tarinat liian lyhyiksi. Varjoteatterin olisi voinut tehdä kiinnostavammaksi ja innostavammaksi esimerkiksi musiikilla tai muilla äänillä ja efekteillä. Varjoteatterin tarinat olivat hyvin yksinkertaisia, oikeasta päiväkotiympäristöstä poimittuja tilanteita. Tarinat oli tarkoituksella tehty lyhyiksi ja yksinkertaisiksi, jotta tarinoiden idea oli lapsen saavutettavissa iästä riippumatta. Vaikka haastattelukerroilla aineisto alkoi toistaa itseään, olisi kertoja

voinut olla enemmänkin. Kysymyksiä olisi voinut muotoilla eri tavoin, jolloin vastaukset olisivat voineet olla monipuolisempia. Myös piirtäminen osoittautui erittäin toimivaksi aineistonkeruu menetelmäksi, joten sitä olisi voinut käyttää useammallakin haastattelukerralla.

Aiomme hyödyntää opinnäytetyömme tuloksia tulevaisuudessa työskennellessämme lasten kanssa varhaiskasvatuksen ammattilaisina. Opinnäytetyössämme käytettyjä menetelmiä aiomme käyttää myös tulevaisuudessa lasten kanssa työskennellessä. Osaamme nyt käsitellä kiusaamisaihetta lasten kanssa heitä kohtaavalla tavalla ja puuttua lasten välisiin riitatilanteisiin lapsilähtöisesti. Konfliktitilanteita päiväkodissa selvittäessä haluamme kuunnella lasta ja selvittää tilanteet siten, että lapsen empatiataito voi kehittyä mentalisaation kautta. Varhaiskasvattajat voivat saada uutta näkökulmaa työhönsä meidän opinnäytetyöstämme. Toimeksiantajamme sai opinnäytetyöstämme uusia näkökulmia, miten kiusaamisesta keskustella lasten kanssa.

Haastattelumenetelmään eri metodejen yhdistäminen onnistui mielestämme hyvin. Saimme lapsilta eri metodeja käyttämällä monipuolisesti vastauksia tutkimuskysymyksiin. Pelkällä haastattelulla emme usko, että olisimme saaneet näin laajasti tuloksia.

Tutkimuksessamme kehittämäämme haastattelumenetelmää voisi kehittää eteenpäin, tekemällä siitä työvälineen lasten kanssa työskentelyyn. Lisäksi tutkimastamme aiheesta voisi tehdä laajemman tutkimuksen ja erityisesti esikouluikäisten lasten ajatuksia kiusaamisesta voisi tuoda esille. Olisi kiinnostavaa saada tietää, miten kiusaamisilmiötä ymmärretään kouluian kynnyksellä.

LÄHTEET

- A2 *Koulukiusaamis-ilta* [tv-ohjelma]. Yle Ajankohtainen kakkonen 2014. Saatavissa 5.1.2015 asti: <http://areena.yle.fi/tv/2166868>
- Aro, T. 2011. Miten ymmärrämme itsesäätelyn? Teoksessa Aro, T. & Laakso, M.-L. (toim.). *Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen*. Porvoo: Bookwell Oy, 10–19.
- Baric, M. Nukketeatteri taidekasvatuksen ja leikin välineenä. Teoksessa *Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa – Iloa, ihmettelyä ja tekemistä*. Helsinki: THL, 36–39.
- Cacciatore, R. 2012. Aggressio – mahdollisuus vai riski. Teoksessa Hurme, V. (toim.). *Kiukkukirja: Aggressiokasvattajan käsikirja – vauvasta kouluikään*. Helsinki: VL-Markkinointi Oy, 26–39.
- Cacciatore, R. 2012. Tunteita on! Teoksessa Hurme, V. (toim.). *Kiukkukirja: Aggressiokasvattajan käsikirja – vauvasta kouluikään*. Helsinki: VL-Markkinointi Oy, 8–19.
- Coates, S. 2006. Foreword. Teoksessa Allen, J. & Fonagy, P. (toim.). *The Handbook of Mentalization-Based Treatment*. John Wiley & Sons Ltd: England, 15.
- Espoon kuvataidekoulu [www-sivu](http://www.espoonkuvataidekoulu.fi/opetus/tyopajat/piirtaminen) [viitattu 30.10.2014]. Saatavilla: <http://www.espoonkuvataidekoulu.fi/opetus/tyopajat/piirtaminen>
- Golding, K. 2014. *Hoitava kiintymys – terapeutin vanhemmuus*. Tampere: PT-Kustannus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Jalovaara, E. 2009. *Tunnetaidot tiedon rinnalle kasvatuksessa*. Tampere: Mediapinta Oy.
- Kauppi, A. & Takalo, A. 2014. Mentalisaation psykoanalyttiset juuret. Teoksessa Viinikka, A. (toim.) *Mentalisaatio perheiden kohtaamisessa*. Helsinki: Mannerheimin lastensuojeluliitto, 8-25.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2012. *Pienen lapsen sosiaalisuus*. Helsinki: WSOY.
- Kirves, L. & Stoor-Grenner, M. 2010. *Kiusaavtko pienetkin lapset?* [verkkokirja]. Mannerheimin Lastensuojeluliitto & Folkhälsan Förbund [viitattu 23.9.2014]. Saatavissa: <http://www.slal.fi/doc/Kiusaavtko20pienetkin20lapset1.pdf>
- Kirves, L. & Stoor-Grenner, M. 2011. *Kiusaamisen ehkäisy varhaiskasvatuksessa – Kiusaamisen ehkäisyn ja puuttumisen suunnitelman laatiminen* [verkkokirja]. Mannerheimin Lastensuojeluliitto & Folkhälsan Förbund [viitattu 23.9.2014]. Saatavissa: <http://www.laukaa.fi/upload/docs/paivahoito/kiusaamisenehkaisy.pdf>
- Korkiakangas, M. 1995. Sosiaalisen kognition kehitys. Teoksessa Lyytinen, P, Korkiakangas, M. & Lyytinen, H. (toim.) *Näkökulmia kehityspsykologiaan*. Porvoo: WSOY, 188–201.
- Kousa, T. 2014. Miksi kiusataan? *Poliisi.fi* [verkkokolumni] 5.9.2014 [viitattu 21.10.2014]. Saatavissa: [http://www.poliisi.fi/poliisi/ita-uusimaa14/home.nsf/files/DB968BAB3A046A2FC2257D4A0021CD0E/\\$file/Kolumni%202014-09-05%20Kuosa.pdf](http://www.poliisi.fi/poliisi/ita-uusimaa14/home.nsf/files/DB968BAB3A046A2FC2257D4A0021CD0E/$file/Kolumni%202014-09-05%20Kuosa.pdf)
- Laki lasten päivähoidosta* 19.1.1973/76 Finlex. Lainsäädäntö [viitattu 21.9.2014]. Saatavilla: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730036>
- Larmo, A. 2010. Mentalisaatio – Kyky pitää mieli mielessä. Lääkäriseura Duodecim.
- Lyytinen, H., Eklund, K & Laakso, M.-L. 1995. Varhainen kognitio, temperamentti ja vuorovaikutus. Teoksessa Lyytinen, P, Korkiakangas, M. & Lyytinen, H. (toim.) *Näkökulmia kehityspsykologiaan*. Porvoo: WSOY, 40–65.
- Mattila, K.-P. 2011. *Lapsen vahvistava kohtaaminen*. Juva: Bookwell Oy
- Metsämuuronen, J. 2000. *Laadullisen tutkimuksen perusteet*. Helsinki: International Methelp Ky.
- Metsämuuronen, J. 2006. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa Metsämuuronen, J. (toim.). *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Jyväskylä: International Methelp Ky, 79–147.

- Nurmi, P. 2013. Lupa tunteisiin. Teoksessa Nurmi, P. (toim.). *Lapsen ja nuoren viha*. Juva: Bookwell Oy, 15–27.
- Pellegrini, A. 1991. *Applied Child study – A Developmental Approach*. Hillsdale, New Jersey: Hove and London.
- Piaget, J. 1988. *Lapsi maailmansa rakentajana*. Juva: WSOY.
- Pihlaja, P. 2004. Sosiaalis-emotionaaliset vaikeudet lapsuudessa. Teoksessa Pihlaja, P. & Viitala R. (toim.). *Erityiskasvatus varhaislapsuudessa*. Helsinki: WSOY, 214–240.
- Poikkeus, A-M. 1995. Lasten toverisuhteet ja sosiaaliset taidot. Teoksessa Lyytinen, P., Korhonen, M., & Lyytinen, H. (toim.). *Näkökulmia kehityspsykologiaan*. Kehitys kontekstissaan. WSOY, Porvoo, 122–138.
- Repo, L. 2013. *Pienet lapset ja kiusaamisen ehkäisy*. Juva: Bookwell Oy.
- Ruokonen, I. & Rusanen, S. 2009. Esteettinen kasvattaja kulttuurisena kasvattajana. Teoksessa Ruokonen, I., Rusanen, S. & Välimäki A.-L. (toim.). *Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa – Iloa, ihmettelyä ja tekemistä*. Helsinki: THL, 10–15.
- Rusanen, S. 2009. Lapsen kuvista kulttuurin kuviin. Teoksessa Ruokonen, I., Rusanen, S. & Välimäki A.-L. (toim.). *Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa – Iloa, ihmettelyä ja tekemistä*. Helsinki: THL, 48–55.
- Salmivalli, C. 1998. *Koulukiusaaminen ryhmäilmionä*. Tampere: Gaudeamus
- Salo, S. & Kalland, M. 2014. Lapsen mentalisaatiokyky. Teoksessa Viinikka, A. (toim.). *Mentalisaatio perheiden kohtaamisessa*. Helsinki: Mannerheimin lastensuojeluliitto, 39-54.
- Sinkkonen, J. 2008. *Mitä lapsi tarvitsee hyvään kasvuun*. Helsinki: WSOY.
- STAKES, 2005. *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet* [verkojulkaisu]. Saatavissa [viitattu 15.10.2014]: <https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/77129/Varhaiskasvatussuunnitelmanperusteet.pdf?sequence=1>
- Tenovirta, J. 2015. Suuri ryhmä voi syrjäyttää jo pienenä. *Kouvolan Sanomat*. 2.6.2015.
- Toivanen, T. 2009. Draamakasvatuksen mahdollisuudet varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Ruokonen, I., Rusanen, S. & Välimäki A.-L. (toim.). *Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa – Iloa, ihmettelyä ja tekemistä*. Helsinki: THL, 23–35.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Varto, J. 2011. Taidepedagogiikan käytäntö, tiedonala ja tieteenala: Lyhyt katsaus lyhyen historian juoneen. Teoksessa Anttila, E. (toim.). *Taiteen jälki – Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä*. Helsinki: Teatterikorkeakoulu, 17–33.
- Vienola, V. 2011. Varhaisvuosien eettinen kasvatus. Teoksessa Hujala, E. & Turja L. (toim.). *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Juva: Bookwell Oy, 162–178.
- Virtanen, J. 2006. Fenomenologia laadullisen tutkimuksen lähtökohtana. Teoksessa Metsämuuronen, J. (toim.). *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Jyväskylän: International Methelp Ky, 149–213.

LUPA OSALLISTUA HAASTATTELUUN

Olemme Savonia ammattikorkeakoulun kolmannen vuoden sosionomiopiskelijoita ja teemme opinnäytetyötä päiväkotilasten ajatuksia kiusaamiseen liittyen. Tarkoituksenamme on saada selville, mitä lapset ajattelevat kiusaamisesta käyttäen haastattelun apuna erilaisia leikki- ja taide-menetelmiä.

Lapsen nimi:

Annan luvan lapseni osallistua haastatteluun liittyen Savonia ammattikorkeakoulun opiskelijoiden Elise Kankaan ja Elina Laitisen opinnäytetyöhön ”Päiväkotilasten ajatuksia kiusaamisesta”.

Paikka/Aika

Allekirjoitus/Nimenselvennys

LIITE 2: KIRJE VANHEMMILLE

Hei

3.9.2014

Olemme Savonia-ammattikorkeakoulun 3. vuoden sosionomiopiskelijoita. Olemme tekemässä opinnäytetyötä päiväkotikielkkaan. Haluaisimme saada selville opinnäytetyötämme varten päiväkotilasten ajatuksia ja ymmärrystä kiusaamisesta päiväkodissa. Sitä varten haluaisimme haastatella lapsia leikkien ja satujen avulla sekä tarkkailla heitä päiväkodin arjen keskellä.

Lasten nimiä tai muita henkilökohtaisia tietoja ei mainita tai käytetä opinnäytetyössämme. Lapsia tarkkaillaan ryhmänä eikä ketään lasta nosteta yksittäisenä tapauksena esiin. Haluamme tuoda lasten omia ajatuksia esiin työssämme, kuitenkin siten ettei lasta voida tunnistaa.

Ryhmähaastattelut aiomme nauhoittaa, jotta voimme kuunnella lasten ajatuksia myös jälkeenpäin ja hyödyntää niitä meidän opinnäytetyössämme. Emme ota kenestään kuvia eikä videoita mitään. Kaikki saamamme aineisto on ainoastaan meidän käytössämme.

Allekirjoittamalla sopimuksen annat meille luvan haastatella lastasi opinnäytetyötämme varten.

Ystävällisin terveisin

Elina Laitinen

elina.a.pesonen@edu.savonia.fi

&

Elise Kangas

elise.l.kangas@edu.savonia.fi

LIITE 3: ABSTRAHOINTIKAAVIO

