



Karppinen Elina

Kiusaamisen ehkäisy varhaiskasvatuksessa

Kandidaatintutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Varhaiskasvatuksen tutkinto-ohjelma
2023

Kiusaaminen on valtava ongelma koulumaailmassa. Pitkälle edenneiden kiusaamistilanteiden ratkaisuksi on kehitelty lukuisia toimenpideohjelmia, joiden todellinen vaikutus kiusaamistilanteiden päättymiseksi on heikko. Kiusaamisen ehkäisyn tulisi alkaa systemaattisesti jo varhaiskasvatuksessa, joka tarjoaa monelle lapselle kokemuksen ensimmäisestä vertaisryhmästä. Kiusaaminen on monimutkainen ryhmäilmiö, johon vaikuttaa suuresti ryhmän dynamiikka sekä ryhmän jäsenten kokemus ryhmäidentiteetistä. Varhaiskasvatus, erityisesti esikouluikä, on ihanteellista aikaa harjoitella vertaissuhdetaitoja, jotka määrittävät sen, millaisen roolin lapsi omaksuu kiusaamistilanteessa.

Kiusaamisen ehkäisy varhaiskasvatuksessa vaatii laadukasta peruspedagogiikkaa, jonka sydämessä ovat arvot tasavertaisesta toisten kunnioittamisesta. Näistä arvoista ja asenteista keskustellaan ja sovitaan niin varhaiskasvatuksen työyhteisön, kuin myös lasten sekä vanhempien kesken. Jotta kiusaamista voidaan ehkäistä, on varhaiskasvatuksen tilan oltava turvallinen. Turvallisen tilan kasvatusyhteisön jäsenillä on voimakas yhteenkuuluvuuden tunne, jota varhaiskasvattaja rakentaa ja tuottaa aktiivisesti. Turvallisessa, hyvän koheesion ryhmässä ei juuri esiinny kiusaamista.

Koska kiusaaminen tapahtuu vuorovaikutuksessa toisten kanssa, on sosiaalisilla ja emotionaalisilla taidoilla merkittävä osuutensa siihen, kuinka paljon kiusaamista esiintyy ja miten lapsi toimii kiusaamistilanteessa. Kiusaamisen ehkäisyn kannalta merkittäviä harjoiteltavia sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja ovat muun muassa ryhmään liittymisen taidot, ongelmanratkaisutaidot, prososiaaliset taidot, yhteistyötaidot, tunnetaidot ja itsesäätelytaidot. Koska varhaiskasvatusikäisen lapsen oppiminen on hyvin kontekstisidonnaista, parhaimman tuen näiden taitojen harjoittelemisen tueksi lapsi saa kasvattajalta niissä arjen tilanteissa, joissa haasteita kohdataan. Siksi kasvattajan aito läsnäolo ja aktiivinen ryhmän havainnointi on kiusaamisen ehkäisyn kannalta välttämätöntä.

Kiusaamiseen puuttumisessa on varhaiskasvatuksessa kyse preventiosta. Tavoitteena on, ettei kiusaamista pääsisi muodostumaan lainkaan. Kiusaamisen ehkäisy ja puuttuminen on varhaiskasvatuksessa helpompaa kuin peruskoulussa, jossa kiusaaminen on usein jatkoa jo vuosia. Avain massiivisen kiusaamisongelman purkamiseen voi löytyä varhaiskasvatuksesta.

Avainsanat: kiusaaminen, kiusaamisen ehkäisy, kiusaamiseen puuttuminen, tunnetaidot, itsesäätelytaidot, sosiaaliset ja emotionaaliset taidot, kasvatusyhteisön turvallisuus

Sisältö

1. Johdanto	4
2. Tutkimuksen lähtökohdat	6
2.1 Tutkimusmetodi.....	6
2.2 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymys.....	7
2.3 Aineistonkeruumenetelmät	7
3. Kiusaaminen varhaiskasvatuksessa	9
3.1 Kiusaamisen ja konfliktin välinen ero	9
3.2 Voimasuhteiden epätasapaino.....	10
3.3 Ryhmädynamiikka	10
3.4 Kiusaamistavat varhaiskasvatusikäisten lasten keskuudessa	12
4. Kiusaamisen ehkäisy varhaiskasvatuksessa	15
4.1 Turvallisen ilmapiirin luominen kiusaamisen ehkäisyn keinona	15
4.1.1 <i>Kiusaamisen vastainen toimintakulttuuri</i>	16
4.1.2 <i>Ryhmän yhteenkuuluvuuden tunne kiusaamisen ehkäisyn edellytyksenä</i>	17
4.1.3 <i>Yhteistyö vanhempien kanssa kiusaamisen ehkäisyssä</i>	18
4.2 Sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen tukeminen kiusaamisen ehkäisyn keinona	19
4.2.1 <i>Tunteiden säätelyn harjoittelu kiusaamisen ehkäisyssä</i>	19
4.2.2 <i>Aggressiivisesti käyttäytyvien lasten tukeminen</i>	21
4.2.3 <i>Syrjäänvetäytyvien lasten tukeminen</i>	22
4.2.4 <i>Vertaissuhteiden tukeminen kiusaamisen ehkäisyn keinona</i>	24
4.2.5 <i>Leikkisäännöt – onko kaikkien pakko päästä leikkiin?</i>	26
4.3 Kiusaamiseen puuttuminen.....	27
4.3.1 <i>Tilanteiden luonteen arviointi kiusaamiseen puuttumisessa</i>	27
4.3.2 <i>Anteeksipyyttäminen kiusaamistilanteiden käsittelyssä</i>	28
4.3.3 <i>Seuranta kiusaamiseen puuttumisen jälkeen</i>	29
5. Johtopäätökset	31
6. Pohdinta	34
6.1 Jatkotutkimusideat	36
Lähteet	37

1. Johdanto

Kandidaatintutkielmani aihe on kiusaamisen ehkäisy varhaiskasvatuksessa. Mielenkiintoni aiheeseen kumpuaa omasta kokemuksestani koulukiusattuna. Koulukiusaaminen on ollut pitkään vahvasti esillä mediassa ja kiusaamisongelman taltuttamiseksi on pyritty löytämään ratkaisuja, joista Suomessa tunnetuin on Turun yliopistossa kehitetty KiVa Koulu – toimenpideohjelma. KiVa Koulu – menetelmästä myös itselläni on kokemusta yläkouluajalta. Ohjelmasta oli tuolloin jotain hyötyä, mutta kiusaamista ei saatu koulun tasolta loppumaan. Lopulta jouduin vaihtamaan koulua. Kiusaaminen on monimutkainen ryhmäilmiö, johon on erittäin vaikea vaikuttaa silloin, kun kiusaamisongelma on kehittynyt laajasti koko ryhmän tasolla. Ehkä toimivampi ratkaisu kiusaamisongelman purkamiseen piilee varhaiskasvatuksessa, joka tarjoaa monelle lapselle ensimmäisen kokemuksen vertaisryhmässä toimimisesta ja ryhmäidentiteetin muodostamisesta. Jos kiusaamisen ehkäisy aloitetaan systemaattisesti jo varhaisessa vaiheessa lapsen ensimmäisessä vertaisryhmässä, kiusaamisongelmat peruskoulussa voivat vähentyä.

Pikkumäki ja Peltola (2017) väittävät, että mitä varhaisemmassa lapsen kehitysvaiheessa negatiivisiin vuorovaikutusmalleihin voidaan puuttua, sitä vaikuttavampia seurauksia lasten vuorovaikutustaitojen tukemisella on. Laaksosen (2014) mukaan esikouluikä on vertaissuhteiden kehittymisen kannalta ihanteellista aikaa harjoitella vuorovaikutteista ja vastavuoroista kanssakäymistä, tunteiden säätelyä, tarkoituksen mukaista ilmaisua, prososiaalista käytöstä sekä toisen huomioon ottamista (Laaksonen, 2014). Varhaiskasvatukseen voidaan katsoa olevan erittäin keskeinen toimintaympäristö, jossa lapset pystyvät harjoittelemaan vuorovaikutustaitojaan ja toimijuuttaan ryhmässä aikuisen opastuksella (Pikkumäki & Peltola, 2017). Tutkimukset antavat viitteitä sille, että kiusaamista voidaan ehkäistä, ja siihen tulisi paneutua jo varhaiskasvatuksessa. Kuten Laaksonen toteaa väitöskirjassaan (2014), lapsen vertaissuhdetaidot vaikuttavat siihen, millaisen roolin hän omaksuu kiusaamisprosessissa. Jos lapsi ajautuu vertaisryhmänsä torjumaksi varhaiskasvatuksessa, on hänellä entistä vaikeampaa harjoitella vertaissuhdetaitoja. Siksi kiusaamisen ehkäisemiseen tähtäävään kasvatukseen tulisi paneutua systemaattisemmin jo varhaiskasvatuksessa (Laaksonen, 2014).

Tutkimusta lasten keskuudessa tapahtuvasta kiusaamisesta on tehty huomattavasti enemmän peruskouluikäisten lasten, kuin varhaiskasvatusikäisten lasten osalta. Pikkumäki ja Peltola (2017) esittävät artikkelissaan, että tutkimuksen vähäisyys koskien kiusaamisilmiötä varhaiskasvatusikäisten lasten keskuudessa voi johtua osin eriävistä mielipiteistä pienten lasten kognitiivisesta

kyvykkyydestä kiusata tietoisesti. Tutkimuksissa on kuitenkin havaittu, että jo varhaiskasvatuskäiset lapset kykenevät kiusaamiseen, joka on samankaltaista, kuin peruskouluikäisten lasten keskuudessa (Pikkumäki & Peltola, 2017). Lisää tutkimusta kiusaamisesta ja sen ehkäisystä varhaiskasvatuksessa tarvitaan.

Kiusaamisen ehkäisy varhaiskasvatuksessa on merkittävä osa tunne- ja turvataitokasvatusta, josta Oulun kaupunki on julkaissut uuden turvataitokasvatuksen mallin (Oulun kaupunki, 2022). Uudessa turvataitokasvatuksen mallissa sekä Oulun kaupungin varhaiskasvatussuunnitelmassa (2022) kiusaamisen ehkäisy varhaiskasvatuksessa on saanut aiempaa enemmän huomiota. Aiheen merkitsevyys osana laadukkaan varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa on huomioitu aiempaa paremmin, joten uusia tutkimuksia kiusaamisesta ja sen ehkäisystä varhaiskasvatuksesta lienee tulevan lähitulevaisuudessa lisää.

Kiusaaminen on vakava riskitekijä lapsen terveille kasvulle ja kehitykselle. Kiusatuiksi joutuneet lapset kokevat myöhemmin elämässään muita todennäköisemmin ahdistuneisuutta, masennusta, sopeutumattomuutta, pelkoa, yksinäisyyttä ja jopa itsetuhoisuutta (Eriksson, ym., 2002; Laine, 2005; Repo, 2015). Muita kiusanneilla lapsilla taas on kasvanut riski epäsosiaaliseen käytökseen myöhemmässä elämässään, mikä ilmenee päihteiden käyttönä, rikollisuutena ja yhteiskunnasta syrjäytymisenä (Repo, 2015). Kiusaamisella on hyvin kauaskantoiset seuraukset, joista eivät kärsi vain kiusatut, vaan myös kiusaajat. Kiusaamistilanteessa Hamaruksen (2012) mukaan koko lapsiryhmä kärsii ryhmän dynaamisista ongelmista. Repo (2015) toteaa, että varhainen kiusaamiseen puuttuminen rakentaa turvallisuutta vertaisryhmässä, jolla on suuri merkitys lapsen kasvulle ja kehitykselle. Turvallinen vertaisryhmä mahdollistaa lapsen kokemuksen oppimisen ilosta ja osallisuudesta, jotka ovat laadukkaan varhaiskasvatuksen perusta (Repo, 2015). Kiusaamisen ehkäisy varhaiskasvatuksessa on äärimmäisen tärkeää sekä lapsen ollessa varhaiskasvatuksessa, että lapsen myöhemmän elämän kannalta. Kiusaamisen ehkäisy ei ole vain kiusaamistilanteisiin puuttumista ja niiden käsittelyä, vaan lapsen sosiaalisen kompetenssin kokonaisvaltaisen kehityksen tukemista. Siksi pidän aihetta erittäin merkittävänä osana varhaiskasvatusta.

2. Tutkimuksen lähtökohdat

Tämä kandidaatintutkielma on kvalitatiivinen, eli laadullinen tutkimus. Tässä osiossa kuvailem tutkielmani lähtökohdista avaamalla tutkielmani teoreettisen viitekehyksen, kuvailemalla valitsemani tutkimusmetodia ja tutkimukseni tavoitteita sekä pohtimalla tutkimukseni luotettavuutta ja eettisiä kysymyksiä. Kandidaatintutkielmassani tutkin kiusaamisilmiötä varhaiskasvatusikäisten lasten keskuudessa ja niitä keinoja, joilla kiusaamista voidaan ehkäistä ja kuinka jo ilmentyneeseen kiusaamiseen tulisi puuttua. Muodostin tutkimukseni teoreettisen viitekehyksen aihetta käsittelevien lähteenä käyttämieni tutkimusten pohjalta. Tutkimukseni teoreettinen viitekehys rakentuu kahdesta pääkäsitteestä, jotka ovat kiusaaminen varhaiskasvatuksessa ja kiusaamisen ehkäisy varhaiskasvatuksessa.

2.1 Tutkimusmetodi

Käytän tutkimusmetodin kandidaatintutkielmassani kuvailevaa kirjallisuuskatsausta. Salminen (2011) mukaan kuvailevaa kirjallisuuskatsausta voidaan luonnehtia yleiskatsaukseksi tutkittavasta ilmiöstä, ilman tiukkoja sääntöjä aineiston rajauksen suhteen (Salminen, 2011). Kangasniemi ja kollegat (2013) toteavat kuvailevan kirjallisuuskatsauksen tarkoituksena olevan etsiä vastauksia tutkittavaa ilmiötä koskeviin kysymyksiin ja selvittää ilmiötä koskevat keskeiset käsitteet sekä käsitteiden väliset suhteet toisiinsa. Metodini tavoitteena on tutkia, millaista tieteellistä keskustelua tutkittavasta ilmiöstä käydään ja selvittää mahdollisia kehityssuuntia. Kuvailevan kirjallisuuskatsauksen avulla aiempien tutkimusten tuloksia ja kysymyksiä voidaan joko vahvistaa tai täsmentää tai jopa tunnistaa ristiriitoja ja tiedonaukkoja (Kangasniemi, Utrianen, Ahonen, Pietilä, Jääskeläinen & Liikanen, 2013).

Salminen (2011) toteaa, että kuvaileva kirjallisuuskatsaus voidaan jakaa narratiiviseen ja integroivaan katsaukseen. Toteutan kandidaatintutkielmani narratiivisena kirjallisuuskatsauksena, jonka avulla käsiteltävästä ilmiöstä pyritään luomaan laaja kuva, joka tiivistää aiempien tutkimusten tuloksia. Narratiivinen katsaus tutkittavaan ilmiöön muodostaa aiemmasta tutkimustiedosta jäsennettynä helppolukuisen kokonaisuuden, jossa aiempien tutkimusten tulokset yhdistyvät (Salminen, 2011). Salminen (2011) myös väittää, että narratiivinen lähestymistapa mahdollistaa tutkimustiedon ajantasaistamisen, mikä on mielestäni erittäin merkittävää ja siihen pyrin kandidaatintutkielmassani.

2.2 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymys

Kandidaatintutkielmani tavoitteena on selvittää, millaisena kiusaamisilmiö näyttäytyy varhaiskasvatusikäisten lasten keskuudessa ja millaisin keinoin kiusaamista voidaan ehkäistä. Koen tutkielmani aiheen hyvin merkittäväksi, koska kiusaamisilmiö on todellinen ongelma koulumaailmassa. Uskon, että jos systemaattinen kiusaamisen vastainen kasvatus aloitetaan jo varhaiskasvatuksessa, voidaan kiusaamisilmiön muodostumista koulumaailmassa merkittävästi vähentää. Yleinen harhaluulo on, etteivät varhaiskasvatusikäiset lapset osaa kiusata, mutta se on aihetta koskevissa tutkimuksissa todettu vääräksi. Kiusaamisen toimintamalleja muodostuu jo varhaiskasvatusikäisessä, joten niitä on syytä ehkäistä jo varhaisissa kehityksen vaiheissa. Tutkielmani avulla haluan koota yhteen aiempaa tutkimustietoa kiusaamisilmiöstä ja kiusaamisen ehkäisyn keinoista varhaiskasvatuksen kontekstissa. Tavoitteena on lisätä ja jäsentää tietoisuutta kiusaamisilmiöstä sekä siitä, kuinka varhaiskasvatusikäiset lapset kiusaavat. Tutkielmaani voidaan hyödyntää varhaiskasvatuksessa kiusaamisen ehkäisyn ja puuttumisen suunnitelman laatimisessa sekä tiivistetyn tutkimustiedon hankinnassa.

Tutkimuskysymykseni on: ***Kuinka kiusaamista voidaan ehkäistä varhaiskasvatuksessa?***

Kangasniemen ja kollegojen (2013) mukaan tutkimuskysymyksen on oltava riittävän täsmällinen, jotta aihetta voidaan tarkastella syvällisesti, mutta toisaalta tarpeeksi väljä, jos ilmiötä halutaan tarkastella monipuolisemmista näkökulmista (Kangasniemi, ym., 2013). Tutkimuskysymykseni tarkoittaa tutkimukseni kohteen olevan kiusaamisen ehkäisy varhaiskasvatuksessa, mutta koen kiusaamisilmiön määrittelyn myös merkittäväksi tutkielmassani. Kiusaamisilmiön määrittely on hyvin oleellista, koska kiusaamista ei aina osata tunnistaa varsinkaan varhaiskasvatusikäisten lasten keskuudessa. Näen, että kiusaamisen määrittely voidaan laskea tässä yhteydessä muodostamani tutkimuskysymyksen alle, koska ilmiön tunnistaminen on merkittävä edellytys kiusaamisen ehkäisemiselle.

2.3 Aineistonkeruumenetelmät

Kandidaatintutkielmassani haluan varmistaa, että jokaisen teoreettisen pääkäsitteen riittävän laajan tarkastelun ja tutkimuksen luotettavuuden takaamiseksi olen käyttänyt kunkin käsitteen analysoinnissa tarpeeksi monta tieteellistä lähdettä. Eskola ja Suoranta (1998) toteavat, että kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineiston koolla ei välttämättä ole kovin suurta merkitystä, koska tutkimustuloksissa ei pyritä tilastollisiin yleistyksiin, vaan kuvaamaan tiettyä ilmiötä,

tulkitsemaan tietynlaista toimintaa ja rakentamaan teoreettisesti mielekäs käsitys tutkittavasta ilmiöstä (Eskola & Suoranta, 1998). Lähdemateriaalin laajuus riippuu hyvin pitkälle metodin valinnasta. Alasuutari (2011) kuitenkin toteaa, että kattavampaa aineistoa käyttämällä tutkija varmentaa myös moninaisempien tarkastelujen mahdollisuuden (Alasuutari, 2011). Riittävä lähdemateriaalin määrä on merkittävä erityisesti silloin, kun tutkimusmetodina käytetään kirjallisuuskatsausta. Kangasniemen ja kollegojen (2013) mukaan kuvailevaa kirjallisuuskatsausta metodina käytettäessä tutkimuskysymys ohjaa aineiston valintaa ja aineiston keräämisessä korostuvat tutkimusmetodin aineistolähtöinen luonne. Tämä tarkoittaa, että aineiston analysointi ja aineiston kerääminen tapahtuvat jokseenkin samanaikaisesti (Kangasniemi, ym., 2013). Olenkin aineistoa kerätessä oivaltanut tarvitsevani lisää lähdekirjallisuutta aineistossa esiin-nousseista teemoista ja laajentanut tutkielmaa tehdessäni lähdeaineistoa samanaikaisesti.

Olen etsinyt lähdeaineistoa erinäisistä tieteellisistä tietokannoista sekä suomeksi että englanniksi. Hakutermeinä olen käyttänyt muun muassa kiusaaminen, kiusaaminen varhaiskasvatuksessa, kiusaaminen päiväkodissa, lasten vertaissuhteet, sosiaalisten taitojen tukeminen, ryhmädynamiikka varhaiskasvatuksessa ja kiusaamisen ehkäisy. Kansainvälisiä lähteitä etsiessä olen käyttänyt hakusanoina esimerkiksi bullying, harassment, social skills, group behavior ja early childhood education.

3. Kiusaaminen varhaiskasvatuksessa

Tässä osiossa käsittelen ensimmäistä kolmesta pääkäsitteestäni, kiusaamista varhaiskasvatuksessa. Kiusaamisilmiön käsitteellinen määrittäminen on edellytys kiusaamisen ehkäisevälle toiminnalle. Repo (2015) toteaa, että lasten parissa toimivilla aikuisilla tulisi olla yhteinen tietämys ja käsitys siitä, mitä kiusaaminen pitää sisällään ja millaisena se näyttäytyy varhaiskasvatusikäisten lasten keskuudessa. Jos varhaiskasvatuksen työyhteisön näkemykset kiusaamisesta poikkeavat selvästi toisistaan, on vaarana, ettei kiusaamisen ehkäisyyn voida suhtautua systemaattisesti (Repo, 2015). Osiossa selvitän ensin, millainen ero kiusaamisen ja konfliktitilanteiden välillä on. Sen jälkeen kuvailen kiusaamisilmiön ominaispiirteitä sekä ryhmädynamiikan merkitystä kiusaamisilmiön kannalta. Avaan myös erilaisia kiusaamisen tapoja ja sitä, millaisina ne näyttäytyvät varhaiskasvatusikäisten lasten keskuudessa.

3.1 Kiusaamisen ja konfliktin välinen ero

Salmivallin mukaan (2003) konfliktit ja erimielisyydet ovat väistämättömiä ihmisten välisissä sosiaalisissa suhteissa, ja ristiriitojen selvittelyllä on myös omat kehitykselliset tehtävänsä. Lapsi oppii konfliktien kautta muun muassa tunnistamaan erilaisia tunnereaktioita itsessään, hallitsemaan tunteitaan sekä selvittämään ristiriitoja. Ristiriitojen lisäksi lasten keskuudessa esiintyy hännäämistä ja kiusoittelua, jonka jotkut lapset kokevat leikillisesti, toiset taas todella loukkaavana. Tällaiset tilanteet ovat usein hyvin hetkellisiä ja kiusoittelun kohteeksi joutuvat lapset vaihtuvat. Tällöin ei ole kyse systemaattisesta tiettyyn henkilöön kohdistuvasta kiusaamisesta (Salmivalli, 2003). Mannerheimin lastensuojeluliiton tekemässä selvityksessä Kiusaavatko pienetkin lapset? (Kirves & Stoor-Grenner, 2010b) todettiin, että päiväkodin henkilökunnalla voi olla vaikeuksia erottaa kiusaaminen ja lasten välinen konfliktitilanne toisistaan (Kirves & Stoor-Grenner, 2010a). Selvityksessä esitettiin, että työntekijöiden on tunnettava lapsiryhmä tarpeeksi hyvin pystyäkseen arvioimaan, onko lasten välisessä ristiriitatilanteessa kyse kiusaamisesta vai satunnaisesta konfliktista (Kirves & Stoor-Grenner, 2010a).

Toisin kuin satunnaiset konfliktitilanteet, kiusaaminen on toistuvaa pidemmän ajan jakson aikana tapahtuvaa tiedostettua ja aktiivista kielteistä käytöstä toista kohtaan (Höistad, 2003). Salmivalli (1998) kuvailee kiusaamisen ja konfliktin välistä eroa niin, ettei kiusoittelu tai hännääminen, jota saa osakseen milloin kukakin ryhmän jäsenistä, täytä kiusaamisen tunnusmerkkejä. Kiusaamisesta ei pitäisi puhua myöskään silloin, kun kaksi keskenään tasaväkiä lasta riitelevät, jolloin tilanteen taustalla on erimielisyyksiä ja riitely on osa välien selvittämisen prosessia

(Salmivalli, 1998). Myös Repo (2015) ja Olweus (1992) määrittelevät kiusaamisen ilmiöksi, johon ei pidä lukea yksittäisiä kielteisiä tekoja, jotka kohdistuvat vaihtelevasti eri henkilöihin tai kahden henkilön välistä ristiriitatilannetta. Aho (1997) väittää, että kiusaamiseen liittyy usein jokin konflikti, jossa on kyse halusta hyökätä toista vastaan. Hyökkäyksellä halutaan tarkoituksenmukaisesti vahingoittaa toista joko sanallisesti tai fyysisesti. Aho (1997) kuitenkin täsmentää, että kiusaaminen eroaa monista muista konfliktitilanteista siten, että kielteinen käytös on yksisuuntaista ja osapuolten välillä vallitsee voimasuhteiden epätasapaino.

3.2 Voimasuhteiden epätasapaino

Kiusaamisen yhtenä tunnuspiirteenä voidaan katsoa olevan kiusaajan ja kiusatun välillä vallitseva voimasuhteiden epätasapaino, jolloin kiusattu on jossain määrin puolustuskyvytön kiusaajaan nähden (Olweus, 1992; Harjunkoski & Harjunkoski, 1994; Aho, 1997; Salmivalli, 1998; Repo, 2015). Salmivalli (1998) kuvailee kiusatun puolustuskyvyttömyyden syyksi fyysistä heikkoutta hyökkääjää kohtaan tai voimasuhteiden epätasapaino voi johtua myös siitä, että kiusaajia on monta. Kirves ja Stoor-Grenner (2010a) arvioivat, että voimasuhteiden epätasapainoon voivat vaikuttaa fyysisten erojen ja kiusaajien määrän lisäksi se, että kiusaaja on kiusattua verbaalisesti taitavampi, kiusaaja on kiusattua vanhempi tai kiusaajalla on korkeampi asema ryhmässä, jolloin hän tunnistaa uhrin heikkoudet ja saa toiminnalleen tukea muulta ryhmältä. Voimasuhteet voivat myös muuttua ryhmässä kiusaamisen edetessä ja tilanteen pitkittyessä, vaikka kiusaajan ja kiusatun asema ryhmässä olisi ollut aluksi suhteellisen tasavertainen. Ajan kuluessa kiusattu saakin entistä vähemmän toimintatilaa ryhmässä, jossa säännöt muuttuvat kiusaajan eduksi ja kiusaaminen kehittyy rajoitetun toimintatilan seurauksena (Kirves & Stoor-Grenner, 2010a).

3.3 Ryhmädynamiikka

Salmivalli (1998) kuvailee teoksessaan sosiaalisen ryhmän muodostumisen ja kehittymisen prosesseja. Puhuttaessa päiväkotoryhmästä voidaan puhua vertaisryhmästä, jonka kaikki jäsenet ovat ikänsä ja asemansa puolesta tasavertaisessa asemassa toisiinsa nähden. Ryhmän sisälle muodostuu sen jäsenten keskinäisestä vuorovaikutuksesta yhteiset tavoitteet ja normit, jotka säätelevät ryhmän toimintaa. Vertaillen lapsen osallisuutta ja vuorovaikutusmahdollisuuksia lapsen suhteessa oman perheen ja varhaiskasvatuksessa saadun vertaisryhmän välillä, vuorovaikutus on perhesuhteita vaativampaa vertaissuhteissa, koska toisen kiinnostus ja kiintymys

pitää jollain tavalla ansaita. Vertaisryhmään liittyminen on aina kehityksellinen haaste, eivätkä kaikki lapset tule hyväksytyksi ryhmässään vaan päinvastoin tulevat torjutuiksi (Salmivalli, 1998). Laine (2002) väittää, että lasten välisissä vuorovaikutussuhteissa oleellisia elementtejä ovat vertaisryhmän hyväksyntä ja torjunta. Jo varhaiskasvatuksen vertaisryhmissä lapset pysyvät arvioimaan kenen kanssa haluavat toimia eikä kaikkia ryhmän jäseniä pidetä samanarvoisina. Tämä mahdollistaa hierarkkisten sosiaalisten rakenteiden kehittymisen jo varhaiskasvatuksen vertaisryhmissä (Laine, 2002). Vertaisryhmän sisällä jokaiselle ryhmän jäsenelle muodostuu oma sosiaalinen asema eli status tai rooli, joka hahmottaa kuhunkin ryhmän jäsenen kohdistuvia odotuksia (Salmivalli, 1998; Laine, 1997). Kiusaamisilmiölle on tunnuksenomaista sen tapahtuminen ryhmäilmionä ja kiusaaminen perustuu ryhmän jäsenten sosiaalisiin suhteisiin (Salmivalli, 1998). Tietoisuus ryhmäidentiteetistä muodostuu jo lapsen varhaisina ikävuo-sina (Pikkumäki & Peltola, 2017), joten kiusaamisilmiön kehittyminen on mahdollista jo varhaiskasvatuksen vertaisryhmissä. Erityisesti tilanteessa, jossa lapsen ensimmäinen perheen ulkopuolinen vertaisryhmä on varhaiskasvatuksen kontekstissa, oman identiteetin muodostami-nen suhteessa ryhmään voi olla haasteellista.

Kiusaamisilmiön muodostuessa ja kehittyessä ryhmän jäsenet asettuvat rooliin, joka edustaa yksilön toimintaa suhteessa kiusaamiseen. Repo (2015) väittää, että kiusaajan ja kiusatun lisäksi muut kiusaamiseen liittyvät roolit ovat apureilla, vahvistajilla, puolustajilla ja sivustaseuraajilla. Salmivallin (1998) mukaan apurit toimivat kiusaajan avustajina tekemättä itse varsinaista aloitetta. Vahvistajat toimivat yleisönä kiusaamiselle ja vahvistavat kiusaajan toimintaa antamalla tälle myönteistä palautetta esimerkiksi nauramalla. Puolustajat ovat heitä, jotka asettuvat kiusatun kannalle ja yrittävät saada kiusaamista loppumaan tai muulla tavalla osoittavat tukeaan kiusatulle. Sivustaseuraajat eivät puutu kiusaamistilanteisiin toiminnallaan (Salmivalli, 1998). Höistad (2003) kuvailee ryhmän roolien merkityksen olevan oleellinen osa kiusaamistilanteita. Kehittyneessä kiusaamistilanteessa kiusaaja ei ole koskaan täysin yksin uhriaan vastaan, vaan häntä kannustetaan joko aktiivisesti tai passiivisesti. Myös kiusaamisen hiljainen hyväksyntä, eli passiivinen toiminnan tukeminen voi saada kiusaajan päättämään, että häntä tuetaan (Höistad, 2003). Passiivisessa roolissa kiusaamistilanteessa toimivat lapset eivät silti välttämättä hyväksy kiusaamista. Hamaruksen (2012) mukaan myös kiusaamista sivusta seuraavat lapset kärsivät tilanteesta, vaikeivat aktiivisesti toimisikaan kiusaamisen lopettamiseksi.

Koska kiusaamisesta varhaiskasvatusikäisten lasten keskuudessa on vain vähän tutkimustietoa, ei ole vielä pystytty selvittämään, miten roolit syntyvät. Tietoa siitä, tuleeko ryhmäilmiö vasta

viiveellä osaksi kiusaamiskuviota varhaiskasvatuksessa ei ole (Repo, 2015). Repo (2015) esittääkin, että varhaiskasvatusikäisten lasten keskuudessa ilmenevää kiusaamista tulisi tutkia tarkemmin ja selvittää, miten ryhmädynamiikka muodostuu kiusaamisen kehittymisen eri vaiheissa. Salmivallin (1998) mukaan lapset saattavat ottaa kiusaamistilanteissa aktiivisia rooleja kiusaajan avustajina tiedostamatta tai haluamatta. Ryhmän merkitys on niin suuri, että lapset voivat tulla toimineeksi kiusaamisen mahdollistavilla tavoilla ilman varsinaista tavoitetta (Salmivalli, 1998). Höistad (2003) esittää, että pelko joutua ryhmän ulkopuolelle tai itse kiusatuksi voi saada lapsen osallistumaan kiusaamiseen.

3.4 Kiusaamistavat varhaiskasvatusikäisten lasten keskuudessa

Repo (2015) jakaa aiempaan kirjallisuuteen nojaten kiusaamisen erilaiset muodot suoraan ja epäsuoraan kiusaamiseen. Suoralla kiusaamisella tarkoitetaan fyysistä vahingon tekoa, kuten tönimistä ja lyömistä sekä haukkumista. Epäsuoralla kiusaamisella viitataan poissulkemiseen, juoruiluun ja selän takana puhumiseen (Repo, 2015). Erityisesti vanhempaa lähdemateriaalia tutkiessani havaitsin, että niin kutsutusta epäsuorasta kiusaamisesta käytetään myös termiä hienovarainen kiusaaminen. Kuten Repokin (2015) toteaa, epäsuoran kiusaamisen tavoitteena on vahingoittaa kiusatun ihmissuhteita (Repo, 2015). Mielestäni termit epäsuora- ja hienovarainen kiusaaminen vähättelevät tekojen merkitystä. Termejä käyttämällä kiusaajan toiminta vaikuttaa hyväksyttävämmältä, eikä niin vakavalta, kuin minä siihen tulisi suhtautua. Repo (2015) esittääkin myös toisen tavan kuvailla kiusaamisen eri muotoja, missä ne jaetaan kolmeen yläkäsitteeseen: fyysiseen, sanalliseen ja psyykkiseen kiusaamiseen (Repo, 2015). Nämä kolme jakoa kuvaavat kiusaamisen eri muotoja selvemmin aliarvioimatta psyykkisen kiusaamisen vaka- vuutta ja vaikutuksia.

Erilaisia fyysisen kiusaamisen tapoja ovat esimerkiksi lyöminen, potkiminen, töniminen, esineillä heittäminen, nipistäminen ja hiuksista repiminen (Aho, 1997; Hamarus, 2012). Höistad (2003) toteaa, että fyysinen kiusaaminen on helpointa havaita, mutta sekin voidaan yrittää naamioida leikiksi tai vahingoksi. Kasvattajalta vaaditaankin tarkkuutta fyysisen vahingonteon arvioinnissa, onko kyse tahallisesta teosta, vai vahingosta. Jos töniminen on toistuvaa aina samaan lapseen kohdistuvaa, voidaan puhua kiusaamisesta (Höistad, 2003). Sanallista kiusaamista on esimerkiksi haukkuminen, nimittely, kuiskuttelu, selän takana puhuminen, lällättely ja matkiminen (Höistad, 2003; Kirves & Stoor-Grenner, 2010b). Höistad (2003) kuvailee psyykkistä kiusaamista hiljaiseksi kiusaamiseksi, koska se ei aina tarvitse sanoja tai suoranaisia

fyysisen väkivallan tekoja. Hiljaista psyykkistä kiusaamista on esimerkiksi katseen välttäminen, tuijottaminen, ilmeily, merkitsevien silmäyksien vaihto jonkun toisen kanssa, huokailu, selän kääntäminen sekä toisen kohtelu niin kuin tämä olisi ilmaa. Koska hiljaisen psyykkinen kiusaaminen tapahtuu usein katseilta piilossa, sitä voi olla vaikea havaita, jolloin opettaja voi ajatella, ettei kiusaamista esiinny. Hiljainen kiusaaminen on kuitenkin varsin yleinen kiusaamisen muoto ja aiheuttaa suurta vahinkoa kiusaamisen uhrille (Höistad, 2003). Aho (1997) kuitenkin muistuttaa, että kiusaaminen on aina subjektiivinen kokemus, jonka vuoksi kiusaamisen määrittelyn lähtökohtana tulisi aina pitää kiusatun omia kokemuksia kiusaamisen uhriksi joutumisesta, eikä ulkopuolisen havaintoja kiusaamisesta. Repo (2015) pohtii erilaisten kiusaamisen tapojen kategorisen jakamisen ongelmallisuutta. Monet yksittäiset teot voivat kuulua moneen eri kategoriaan, minkä lisäksi pitäisi arvioida, voiko pelkkää fyysistä kiusaamista esiintyä ilman psyykkistä kiusaamista (Repo, 2015).

Tanrikulu (2020) osoittaa tutkimuksessaan, että esikouluikäisten lasten yleisimpiä kiusaamisen tapoja ovat poissulkeminen, sanallinen uhkailu, toisen henkilökohtaisten tavaroiden varastelu, tavaroiden repiminen käsistä sekä erilaiset fyysisen kiusaamisen muodot. Sen sijaan juoruilu, selän takana puhuminen, toisen henkilökohtaisten ominaisuuksien, kuten painon, piteuden tai ulkonäön pilkkaaminen sekä toisten tavaroiden rikkominen todettiin tutkimuksessa harvinaisemmiksi kiusaamisen piirteiksi esikouluikäisten lasten keskuudessa. Syyksi sille, miksi varhaiskasvatusikäisten lasten kiusaaminen näyttäytyy usein fyysisen aggressiivisuuden keinoin, kuten tönimisenä, eikä juoruiluna, tutkimuksessa arveltiin pilkkaamisen vaativan korkeampaa kielenkehityksen tasoa (Tanrikulu, 2020). Myös Perren (2000) väittää, että verbaalista ja psyykkistä kiusaamista esiintyy enemmän lasten kasvaessa, mutta poissulkeminen osoittautuu yleiseksi kiusaamisen keinoksi jo varhaiskasvatusikäisten lasten vertaisryhmissä. Laaksonen (2014) taas arvioi, että edistyneemmät kiusaamisen muodot, kuten manipulaatio, edellyttävät vaativampia kykyjä sosiaalisten tilanteiden hallinnasta. Toisaalta ihmissuhteita vahingoittamaan pyrkivä kiusaaminen on tyypillistä jo 3-5 vuoden iässä. Tämä näkyy varhaiskasvatuksessa pääosin kavereiden uhkaamisena ja leikkiin pääsemisen estämisenä (Laaksonen, 2014). Laine (2005) muistuttaa, että psyykkistä kiusaamista voi olla vaikeampaa havaita, jolloin aikuinen ei tule siitä tietoiseksi.

Poissulkeminen on yksi yleisimmistä kiusaamisen tavoista varhaiskasvatusikäisten lasten keskuudessa (Repo, 2015; Pikkumäki & Peltola, 2017). Pikkumäen ja Peltolan (2017) mukaan poissulkemissa on usein kyse useamman ihmisen välisestä vuorovaikutuksesta, jossa kiusattu

tahallisesti jätetään ryhmän toiminnan ulkopuolelle. Poissulkeminen tapahtuu usein solvaamalla, toisen virheiden esittelyllä ja kiusatun huomiotta jättämisellä. Tämä kiusaamisen muoto näyttäytyy usein leikki-tilanteissa, joissa kiusatulle ei anneta samoja valtuuksia vaikuttaa leikkiin, kuin muilla lapsilla. Myös leikkiin pääsy voidaan tehdä hankalaksi erilaisten sääntöjen avulla (Pikkumäki & Peltola, 2017). Psykkisessä kiusaamisesta on varsin tavanomaista, että kiusattua kiristetään toimimaan tietyllä tavalla, jotta hän saa osallistua muiden ryhmäläisten toimintaan (Repo, 2015; Laine, 2002). Varhaiskasvatusikäisten lasten keskuudessa kiusatulle voidaan esittää esimerkiksi sääntö, että hän saa tulla leikkiin vain, jos hän leikkii tietyllä lelulla (Repo, 2015). Myös Laine (2002) kuvailee varhaiskasvatusikäisten lasten kiusaamisen ominaispiirteeksi poissulkemisen ja muun uhkailun. Kiusattua saatetaan uhkailla esimerkiksi syntymäpäiväkutsun perumisella (Laine, 2002). Repon (2015) mukaan syntymäpäiväkutsut ovatkin yleinen vallankäytönväline varhaiskasvatusikäisten lasten keskuudessa. Syntymäpäiväkutsujen avulla ryhmän sosiaalisia suhteita manipuloidaan ja kiusattu voidaan sulkea ryhmän ulkopuolelle (Repo, 2015). Useat psyykkisen kiusaamisen muodot, kuten poissulkeminen, voivat ilmetä myös limittäin. Psyykkisen kiusaamisen muotoja ovat poissulkemisen ohella kiristäminen, manipulointi ja uhkailu (Repo, 2015; Pikkumäki & Peltola, 2017). Psyykkisen kiusaamisen muodot voivat jäädä aikuiselta huomaamatta, jolloin kiusaamiseen puuttuminen on vaikeampaa (Laine, 2002).

4. Kiusaamisen ehkäisy varhaiskasvatuksessa

Kiusaamisen ehkäiseminen varhaiskasvatuksessa vaatii laadukasta peruspedagogiikkaa, jonka pääpiirteinä on tavoite tasa-arvoista toisen kunnioittamisesta (Repo, 2015). Laadukas peruspedagogiikka välittyy varhaiskasvatuksen arjen eri tilanteissa, joissa konkreettiset tilanteet mahdollistavat kiusaamista ehkäisevien käytänteiden harjoittelun. Hautakangas ja kollegat (2021) kuvailevat varhaiskasvatuksen arjessa esiintyvien tilanteiden mahdollistavan muun muassa itesääätelyntaitojen harjoittamisen, syrjinnän ehkäisyn ja yhteenkuuluvuuden tunteen rakentamisen, jotka ovat tärkeitä osa-alueita kiusaamista ehkäisevässä kasvatuksessa. Repon (2015) mukaan varhaiskasvatuksen kontekstissa kiusaamisen ehkäisy tapahtuu keskeisten toisten kanssa toimimisen pelisääntöjen ja taitojen opettamisella lapsille. Koska kiusaaminen on monimutkainen ryhmäilmiö, sen ehkäiseminen vaatii koko kasvatusyhteisöltä systemaattista ja johdonmukaista suunnittelua ja tietoista toimintaa (Repo, 2015).

Perehdyttyäni kiusaamisilmiötä käsittelevään tutkimukseen olen koonnut yhteen keskeisimmät edellytykset ja toimintaa määrittävät tavoitteet, jotka ovat avainasemassa kiusaamisen johdonmukaiselle ehkäisemiselle. Varhaiskasvatuksessa, kuten muissakin kasvatusyhteisöissä kiusaamisen ehkäisy alkaa kasvatusyhteisön turvallisen ja kaikkia yhteisön jäseniä kunnioittavan ilmapiirin rakentamisella. Kiusaamisen ehkäisy on aina kasvattajan vastuulla ja yhteisten pelisääntöjen opettaminen vaatii myös kasvattajalta niihin sitoutumista.

4.1 Turvallisen ilmapiirin luominen kiusaamisen ehkäisyn keinona

Hurme ja Kyllönen (2014) kuvailevat turvallisuuden olevan hyvinvoivan kasvatusyhteisön perusta. Kasvattajan vastuulla on luoda sellainen kasvu- ja oppimisympäristö, jossa lapsella on turvallinen olla ja hän voi keskittää voimavaransa häneltä odotettavaan toimintaan. Edellytys turvallisen kasvu- ja oppimisympäristön rakentamiselle on ennen kaikkea toimintayksikön vastuullisella asenteella, joka näyttäytyy aktiivisena havainnointina, yhteisenä vastuunkantona sekä haluna muokata ja kehittää toimintayksikön turvallisuutta (Hurme & Kyllönen, 2014). Kuten Hurme ja Kyllönen (2014) myös Kirves ja Stoor-Grenner (2010a) painottavat ryhmän aikuisen vastuullista roolia ryhmän turvallisen ilmapiirin edistäjinä ja rakentajina. Hurme ja Kyllönen (2014) väittävät, että ryhmää ohjaavan aikuisen toiminnalla on selvä yhteys ryhmässä esiintyvän kiusaamisen määrään. Kirves ja Stoor-Grenner (2010a) toteavat, että ryhmää, jossa esiintyy paljon kielteistä käytöstä lasten keskuudessa, ei ohjaa enää aikuinen, vaan lapset. Täl-

lainen ryhmä on turvaton kaikille. Turvallisessa ryhmässä lapset voivat luottaa siihen, että aikuinen kantaa vastuun ryhmän turvallisesta ilmapiiristä ja toiminnasta (Kirves & Stoor-Grenner, 2010a). Hurme ja Kyllönen (2014) toteavat, että kiusaamisilmiötä käsiteltäessä huomio on turvallisuuden tunteen kokemisen ydinalueella. Sekä kiusaamisen ehkäisyyn että turvallisuuden tunteen rakentamiseksi kasvatusyhteisössä on erityisesti kiinnitettävä huomio yhteisön yhteisiin turvallisuutta ja yhdenvertaisuutta ylläpitäviin toimintatapoihin, ryhmäytymiseen sekä yhteistyöhön vanhempien kanssa (Hurme & Kyllönen, 2014).

4.1.1 Kiusaamisen vastainen toimintakulttuuri

Kirves ja Stoor-Grenner (2010a) painottavat varhaiskasvatusyhteisössä vallitsevien arvojen ja asenteiden olevan kiusaamisen ehkäisevän kasvatuksen ytimessä. Aikuisen asenne sekä lapsia että kollegoja kohtaan toimii lapsille mallina siitä, millaiset arvot ovat hyveellisiä toisten kanssa toimimisessa. Jos aikuisten kesken esiintyy kasvatusyhteisössä paljon konflikteja tai jopa kiusaamista, on mahdotonta opettaa kiusaamisen vastaista toimintaa lapsille. Jännittynyt ilmapiiri aikuisten keskuudessa välittyy tällöin myös lapseen (Kirves & Stoor-Grenner, 2010a). Ahon (1997) mukaan aikuisen asenteet ja käyttäytyminen on suoraan yhteydessä siihen, kuinka paljon kasvatusyhteisössä esiintyy kiusaamista. Repo (2015) toteaaakin, että varhaiskasvatuksessa arvoilmapiirin pohjana tulee ymmärtää ihmisoikeudet, joita edistetään tasa-arvoisella toisten kunnioittamisella. Kiusaaminen on tasavertaisuuden arvojen esteenä niin kiusatulle kuin kiusaajalle, mutta myös niille lapsille, jotka joutuvat näkemään yhteisössä tapahtuvaa toisen ihmisarvon loukkaamista ja kunnioituksen puutetta (Repo, 2015).

Kasvatusyhteisön arvoja ja asenteita pohdittaessa liikutaan eettisten kysymysten äärellä. Viennonan (2017) mukaan tärkeimpiä lapselle merkityksellisiä eettiseen ja sosiaaliseen kasvuun liittyviä asioita ovat toisten hyväksyminen ja kunnioittaminen, tasa-arvoisuus, oikeudenmukaisuus ja rehellisyys. Näiden asioiden toteutumisesta varhaiskasvatuksessa on hyvä keskustella myös lasten kanssa. Lasten kanssa voidaan yhdessä laatia säännöt sille, kuinka toisten kanssa kuuluu käyttäytyä. Sääntöjen olemassaolo ja niiden noudattaminen ovat sosiaalisen käyttäytymisen perusta, jonka vuoksi lasten niistä tietoiseksi tuleminen on olennaista varhaiskasvatuksessa (Viennonan, 2017). Kirveksen ja Stoor-Grennerin (2010a) mukaan eettiset ja moraaliset kysymykset ovat lapsille oleellisia jo 1-3 vuoden iässä. Siksi yhteisten eettisten sääntöjen pohtiminen jo

varhaisella iällä on merkityksellistä kiusaamisen ehkäisyn kannalta. Lapsen sosiaaliseen kasvuun liittyvien eettisten sääntöjen ja arvojen oppimisessa aikuisen esimerkki ja tuki ovat merkittäviä tekijöitä (Kirves & Stoor-Grenner, 2010a).

4.1.2 Ryhmän yhteenkuuluvuuden tunne kiusaamisen ehkäisyn edellytyksenä

Virran ja kollegojen (2012) mukaan suurimpia turvattomuuden tunteen aiheuttajia kasvatusyhteisöissä ovat kielteiset ilmiöt, jotka liittyvät tiiviisti kiusaamiseen, väkivaltaan ja ongelmiin vertaissuhteissa. Ryhmän dynamiikalla ja yhteenkuuluvuuden tunteella on merkittävä asema turvallisuuden tunteen rakentumisessa (Virta, ym., 2012). Myös Juutisen (2015) mukaan varhaiskasvatuksen kontekstissa vertaisryhmän yhteenkuuluvuuden tunteella on merkitystä pois-sulkemisen ja kiusaamisilmiön muodostumisessa. Laine (2005) pitää yhteenkuuluvuutta kaikkein tärkeimpänä tunteena ihmisten välisissä vuorovaikutussuhteissa, sillä se kertoo yksilön suhtautumisesta muihin ihmisiin ja samaistumisesta tiettyyn ryhmään tai yhteisön. Kun yhteenkuuluvuuden tunne on voimakas, lapsi tuntee olevansa hyväksytty ryhmässä (Laine, 2005). Juutinen (2015) mukailee yhteenkuuluvuutta miellyttäväksi tunteeksi, joka yksilöllä on osana ryhmää. Sandberg ja Erikson (2010) kuvailevat yhteenkuuluvuuden tunteen merkitsevän kokemusta solidaarisuudesta, yhtenäisyydestä ja toveruudesta. Virran ja kollegojen (2012) mukaan yhteenkuuluvuuden tunteen tuomaan sosiaaliseen turvallisuuden kokemukseen liittyvät kysymykset siitä, onko yhteisössä turvallista olla oma itsensä, ilman ulossulkemisen pelkoa. Erityisesti kiusaamisen kannalta merkittävää on, annetaanko kielteiselle käytökselle yhteisön hiljainen hyväksyntä vai puolustaako yhteisö jäseniään tarvittaessa (Virta, ym., 2012). Varhaiskasvattajan vastuulla on luoda ja tarjota lapsille tunne yhteenkuulumisen kokemuksesta (Sandberg & Erikson, 2010). Kiusaamisen ehkäisyn kannalta varhaiskasvattajan on tiedostettava mekanismeja, joilla yhteenkuuluvuuden tunnetta voidaan rakentaa ja edistää (Juutinen, 2015).

Yhteenkuuluvuuden tunnetta voidaan joko heikentää tai vahvistaa varhaiskasvatuksen ympäristössä ja arjen toiminnoissa (Sandberg & Erikson, 2010; Juutinen, 2015) ja sitä tulisi luoda yhdessä yhteisössä jatkuvasti (Juutinen, 2015). Laineen (2005) mukaan yhteenkuuluvuuden tunnetta voidaan edistää lisäämällä ryhmän koheesiota. Jos ryhmän koheesio on vahva, ryhmän jäsenet sitoutuvat voimakkaasti ryhmän muihin jäseniin sekä ryhmän yhteiseen toimintaan. Myös Haapasalo ja kollegat (2020) tunnistavat ryhmän koheesio merkityksen kiusaamista ehkäisevän toiminnan ytimessä. Vahva ryhmäkoheesio toimii vetovoimana lasten välillä ja lisää yhteenkuuluvuuden tunnetta. Voimakkaan koheesio ryhmässä ei juuri ole syrjäytyneitä lapsia

eivätkä lapset koe tarvetta käyttää kiusaamista vallan välineenä selviytyäkseen ryhmässä (Haapasalo, ym., 2020). Laine (2005) täsmentää, että myönteisellä sosiaalisella ilmapiirillä on hyvin tärkeä merkitys ryhmän koheesion vahvistajana. Kasvattajan tulee kannustaa myönteistä vuorovaikutusta, tunteiden ilmaisemista sekä muiden huomioon ottamista ja kunnioittamista (Laine, 2005). Myönteistä vuorovaikutusta koko ryhmän tasolla kasvattaja voi edistää toimimalla Haapasalon ja kollegojen (2020) mukaan ryhmäsensitiivisesti. Ryhmäsensitiivinen kasvattaja vastaa lapsen aloitteisiin ja tunnistaa yksittäisen lapsen tarvitseman huomion antamalla tälle emotionaalista tukea näin edistämällä lapsen turvallisuuden tunnetta ryhmässä. Kasvattajan pedagoginen ryhmäsensitiivinen ote auttaa koko lapsiryhmää kokemaan yhteenkuuluvuutta ja vahvistaa lasten hyvántahtoista käyttäytymistä. Erityisesti kiusaamisen ehkäisyn kannalta myönteiseen vuorovaikutukseen kannustaminen sekä yksilö- että ryhmätasolla edistää ryhmässä toisiaan kunnioittavaa, auttavaa ja tukevaa ilmapiiriä (Haapasalo, ym., 2020).

Juutisen (2015) tutkimuksessa selvisi, että varhaiskasvatuksen työntekijät voivat sanoillaan ja toiminnallaan sulkea lapsia yhteisen toiminnan ulkopuolelle tai ohjata lapsia toimimaan yksin. Huomion arvoista onkin pohtia, kuinka kasvattaja ohjaa lasten sosiaalista toimintaa suhteessa toisiinsa ja kuinka yhteenkuuluvuutta edistetään tietoisesti arjen pedagogiikassa. Yhteenkuuluvuutta saatetaan pitää helposti itsestäänselvyytenä, kunnes se lopulta näyttää puuttuvan ja ryhmässä esiintyy kiusaamista tai poissulkemista (Juutinen, 2015). Kuten Haapasalo ja kollegatkin (2020) toteavat, kasvattajan oma toiminta näyttäytyy esimerkkinä lapsille. Kasvattajan toiminnan laatu välittyy näin koko lapsiryhmän hyvinvointiin (Haapasalo, ym., 2020).

4.1.3 Yhteistyö vanhempien kanssa kiusaamisen ehkäisyssä

Repon (2015) mukaan vanhempien rooli kiusaamisen ehkäisyssä on luonnollisesti merkittävä, vaikka kiusaamisen tapahtuukin vertaisryhmässä varhaiskasvatuksessa. Kiusaamistilanteiden selvittäminen ja systemaattinen käsittely edellyttää, että myös lapsen vanhemmat ovat tietoisia siitä, mitä vertaisryhmässä kodin ulkopuolella tapahtuu (Repo, 2015). Repo (2015) sekä Haapasalo ja kollegat (2020) kuvailevat kasvatusyhteistyötä varhaiskasvatuksessa sensitiiviseksi ja vastavuoroiseksi vuorovaikutussuhteeksi, jossa keskustelu on luottamuksellista ja kuulluksi tuleminen mahdollista. Erityisen tärkeää on varmistaa, että kiusaamistilanteista ja lapsen asemasta ryhmässä kerrotaan vanhemmille rehellisesti ja selkeästi (Repo, 2015; Haapasalo, ym., 2020). Repo (2015) muistuttaa, että kiusaaminen voi herättää vanhemmissa voimakkaita tun-

teita, kuten pelkoa, ahdistusta ja häpeää. Keskustelun lähtökohtana olisikin hyvä välttää syylistäviä ilmaisuja ja liiallisia tulkintoja tilanteista. Tulkintojen välttämiseksi varhaiskasvattajan on syytä kertoa vanhemmille, millaisia tekoja lapseen on kohdistunut tai millaisia tekoja lapsi on kohdistanut muihin lapsiin. Kertoman jälkeen tulkinta tilanteesta voidaan tehdä turvallisesti yhdessä lapsen vanhemman kanssa (Repo, 2015).

4.2 Sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen tukeminen kiusaamisen ehkäisyä keinona

Sosiaaliset taidot ovat taitoja, joita yksilö tarvitsee toisten kanssa toimiseen erilaisissa tilanteissa. Ne käsittävät yksilön valmiuksia toimia muun muassa yhteistyössä toisten kanssa ja ratkaista vuorovaikutuksessa esiintyviä ristiriitoja. Emotionaaliset taidot taas kuvaavat yksilön kykyä kohdata ja säädellä tunteitaan sekä ymmärtää toisten tunteita ja ennakoida niitä. Sosiaaliset ja emotionaaliset taidot ovat harjoiteltavia taitoja, joilla on suuri rooli myös kiusaamisestilanteissa. Repon (2015) mukaan lapsi ei aina itsestään selvästi pärjää sosiaalisissa tilanteissa, vaan tarvitsee aikuisen tukea ja ohjausta.

4.2.1 Tunteiden säätelyn harjoittelu kiusaamisen ehkäisyssä

Koivuniemi ja kollegat (2021) kuvailevat erilaisten tunteiden ilmentyvän yksilöissä moninaisilla tavoilla. Tunteiden ilmaisun taustalla ovat niin fysiologiset tekijät kuin myös yksilön valmiudet ilmaista ja käsitellä hänessä heränneitä tunteita. Erilaisten tunteiden kohtaamista ja ilmaisemisen voimakkuutta voidaan työstää tunteiden säätelyn harjoittelulla, jonka aloittaminen varhaisilla kehityksen vuosilla luo merkittävän pohjan kasvulle, kehitykselle ja oppimiselle läpi elämän (Koivuniemi, ym., 2021). Varhaiskasvatusikäisillä lapsilla tunteiden säätelyn taidot ymmärretään sopeutumiskykyinä emotionaalisesti haastaviin tilanteisiin estämällä ei-toivottua käytöstä, jonka sijaan pyritään aktivoimaan sosiaalisesti odotettua käytöstä (Kurki, 2017). Repon (2015) mukaan tunteiden säätelyn harjoittelu on keskeinen osa-alue kiusaamisen ehkäisyyn tähtäävässä kasvatuksessa. Tunteiden säätelyyn liittyvät vaikeudet ja niistä syntyvä heikko itsekontrolli liittyvät negatiiviseen sosiaaliseen käyttäytymiseen, jolloin yksilö käyttäytyy impulsiivisesti ja ajautuu helposti konflikteihin muiden kanssa (Repo, 2015). Veijalainen, Reunamo ja Alijoki (2017) kuvailevat valmiuksien tunnistaa ja käsitellä tunteita antavan vankan perustan empatian kokemiselle, sillä edistyneet tunteiden säätelyn taidot auttavat lasta myös ymmärtämään toisten tunteita ja aikomuksia. Kehittyneet tunteiden säätelyn taidot ovat vahvasti sidoksissa lapsen sosiaalisiin taitoihin, jolloin vuorovaikutus vertaisten kanssa on huomaavaista,

avointa ja joustavaa (Veijalainen, ym., 2017). Kurki (2017) kuitenkin toteaa, että erityisesti pienillä lapsilla on vielä suhteellisen rajallinen tulkintakyky sille, miksi toiset ihmiset tuntevat tietyllä tavalla ja kuinka tunteet vaikuttavat käytökseen. Kyky ymmärtää toisten tunteita alkaa kehittyä yksilöllisesti toisen ikävuoden tienoilla (Kurki, 2017). Aikuisen avustuksella lapsi oppii tunnistamaan ja sanoittamaan tunteitaan, jonka seurauksena hän kykenee myös asettumaan toisen asemaan ja arvioimaan, millainen käytös on oikein toista kohtaan (Kirves & Stoor-Grenner, 2010b).

Varhaiskasvatuksessa vertaisryhmä on oivallinen harjoituskenttä tunteiden säätelyn harjoittelulle, jossa aikuisen tuki on merkittävässä asemassa (Repo, 2015). Koivuniemi ja kollegat (2021) täsmentävät, että varhaiskasvatuksen arki koostuu arvokkaista tilanteista, joissa tunteiden säätelyn harjoittelulle avautuu lukuisia mahdollisuuksia. Näitä ovat kaikki emotionaaliset tilanteet, kuten erimielisyydet leikissä, epäonnistumisen kokemukset, vauhdikkaat ilon purskaukset ja järjestystä vaativat siirtymät sekä odotustilanteet. Näissä tilanteissa lapset voivat kokea voimakkaita tunteita, kuten vihaa, turhautumista ja riehaantumisen tunnetta. Koska lapsen ajattelu on hyvin kontekstisidonnaista, arjen eri tilanteet tarjoavat arvokkaita hetkiä tunteiden säätelyn harjoitteluun konkreettisesti tunteiden kokemisen aikana (Koivuniemi, ym., 2021). Repo (2015) jakaa ajatuksen konkreettisesta tunteiden säätelyn harjoittelusta tilanteissa, joissa lapset kohtaavat erilaisia tunteita. Lapsella täytyy olla tietyn tunteen tunnistamisen tueksi henkilökohtainen kokemus tunteesta. Aikuinen voi sanoittaa lapselle esimerkiksi lapsen tuntiessa kateutta, että tunteen nimi on kateus ja sellainen tunne löytyy aika ajoin meistä jokaisesta (Repo, 2015).

Tunteiden säätely ei kuitenkaan tarkoita tunteiden tukahduttamista tai niiden kieltämistä (Repo, 2015). Haapasalon ja kollegojen (2020) mukaan tunteiden säätelyn harjoittelu on käyttäytymisen hallinnan harjoittelua. Lasten kanssa harjoitellaan taitoja toimia erilaisten tunteiden muodostuessa niin, etteivät tunteet vaikuta negatiivisesti muihin. Esimerkiksi vihan tunteminen on täysin sallittua, mutta se ei saa aiheuttaa lapsessa tarvetta loukata toista. Merkittävää onkin harjoitella käyttäytymistä voimakkaiden tunteiden kokemisen aikana (Haapasalo, ym., 2020). Tässä harjoittelussa aikuisen empaattinen tuki, ohjaus ja palaute ovat ratkaisevan tärkeässä asemassa (Repo, 2015; Haapasalo, ym., 2020; Hautakangas, ym., 2021; Koivuniemi, ym., 2021). Koivuniemi ja kollegat (2021) pitävät tunteiden mallintamista hyvänä keinona avustaa lasta käsittelemään tunteitaan ja säätelemään niiden ilmaisuja. Aikuinen voi mallintaa suotuisaa toimintaa lapselle omalla esimerkillään puhumalla rauhallisesti lapsen tunteenpurkauksen aikana

ja näyttämällä, kuinka tilannetta voidaan työstää eteenpäin. Lasta voidaan myös auttaa hahmotamaan tilannetta sekä lapsen omasta että toisten näkökulmasta (Koivuniemi, ym., 2021). Myös Hautakangas ja kollegat (2021) painottavat aikuisen sensitiivisyyttä lapsen tunteiden säätelyn kehityksessä. Kun aikuinen avustaa lasta sanoittamaan tunteitaan ja toimimaan tilanteessa suotuisalla tavalla, lapsi alkaa asteittain ymmärtää ja sisäistää itsesäätelyprosessiin vaadittavia taitoja (Hautakangas, ym., 2021).

4.2.2 Aggressiivisesti käyttäytyvien lasten tukeminen

Aggressiivista käytöstä on kahdenlaista: reaktiivista- ja proaktiivista aggressiota (Salmivalli, 1998; Perren, 2000; Laine, 2002; Repo, 2015). Repon (2015) mukaan reaktiivisesti aggressiiviset lapset toimivat voimakkaan tunteen vallassa impulsiivisesti, jolloin aggressio on äkki-piikaista ja vaikeasti kontrolloitavaa. Impulsiivinen käytös altistaa lapsen helposti vertaisryhmänsä torjumaksi, koska muut lapset kokevat äkkipikaisen aggressiivisen käytöksen usein häiritseväksi. Tällöin heillä on riski joutua vertaisryhmänsä ulkopuolelle ja ajautua kiusaamisen uhrin asemaan (Repo, 2015). Laine (2002) toteaa, että päiväkodissa torjutaankin helpoiten lapsia, joiden käytös on impulsiivista ja joilla on heikot itsehillinnän taidot. Jo torjutuilla aggressiivisilla lapsilla ryhmään takaisinliittyminen voi olla vaikeaa, jos myös yritykset saavuttaa ryhmän kiinnostus ovat muita häiritseviä (Laine, 2002). Salmivalli (1998) täsmentää, että reaktiivisesti aggressiivisen käytöksen syynä voi olla pelkoa tai tunnetta uhatuksi tulemisesta. Tällöin aggressiivinen käytös on syntynyt olosuhteissa, jotka herättävät samoja tuntemuksia, esimerkiksi turvattomassa ja ahdistavassa kasvuympäristössä (Salmivalli, 1998).

Repo (2015) toteaa, että toisinkuin reaktiiviseen aggressioon, proaktiiviseen aggressioon ei liity suuttumustilaa. Proaktiivisesti aggressiivisesti käyttäytyvä lapsi käyttää väkivaltaa suunnitellusti tarkoituksenaan saavuttaa tavoitteensa. Nämä lapset ovat usein sosiaalisesti taitavia, jonka ansiosta he pystyvät lukemaan ryhmän dynamiikkaa taitavasti ja manipuloimaan muiden toimintaa. Heillä voi kuitenkin olla puutteita muilla sosiaalisen kompetenssin osa-alueilla, kuten empatiataidoissa. Proaktiivisesti aggressiivisesti käyttäytyvillä lapsilla on riski ajautua kiusaamaan muita lapsia (Repo, 2015). Perrenin (2000) mukaan proaktiivisesti aggressiivisesti käyttäytyvät lapset tavoittelevat toiminnallaan dominanssia ryhmässä. Onnistuessaan tämä usein toimiikin, sillä proaktiivinen aggressio saa muut lapset pelkäämään niin käyttäytyvää lasta, jolloin he haluavat olla tämän kavereita, jotteivat joutuisi itse hänen toimintansa uhriksi. Jos suun-

niteltu aggressiivinen käytös onnistuu toistuvasti ja lapsi saavuttaa korkean aseman vertaisryhmässään kiusaamalla, proaktiivinen aggressiivinen käyttäytyminen on palkitsevaa ja lapsi jatkaa toimintaansa (Perren, 2000). Salmivallin (1998) mukaan proaktiivisesti aggressiiviset toimintamallit voivat olla lähiympäristöstä opittuja. Lapsi voi kokea saaneensa aggressiiviselle toiminnalleen vahvistusta, jos hän on tottunut saavuttamaan tavoitteensa negatiivisella käytöksellään (Salmivalli, 1998).

Käyttäytyessään toistuvasti aggressiivisesti lapsi on todennäköisesti saanut toiminnalleen hyväksyntää ja oppinut aggressiivisia käytösmalleja, jolloin häneltä voi puuttua taitavuutta ja tietoisuutta vaihtoehtoisista toimintamalleista (Salmivalli, 1998; Repo, 2015). Repon (2015) mukaan kiusaamisen ehkäisyssä onkin tärkeää, että lapsen aggressiiviseen käytökseen puututaan heti ja lapselle tehdään selväksi, ettei aggressiivinen käytös ole hyväksyttävää. Lapselle tulee asettaa selkeät rajat, joiden laatimisessa ja ylläpitämisessä yhteistyö varhaiskasvattajan ja lapsen vanhempien välillä on merkittävän tärkeää. Lapsi ei saa silti kokea, ettei hän olisi hyväksytty. Aggressiivisen käytöksen vastapainoksi lapselle tulisi mahdollistaa toimintaa, josta hän voi saada aikuiselta positiivista palautetta. Positiivisten yhteisten kokemusten kautta lapsi oppii näkemään yhteisen toiminnan miellyttävänä, jolloin tarve käyttäytyä aggressiivisesti ryhmässä pienenee (Repo, 2015).

4.2.3 Syrjäänvetäytyvien lasten tukeminen

Laine (2002) kuvailee syrjäänvetäytyvän lapsen käytökselle ominaista olevan se, ettei hän haakeudu oma-aloitteisesti mukaan vertaisryhmänsä toimintaan. Kyse ei siis ole ryhmän ulkopuolelle jättämästä lapsesta, vaan lapsen omasta käyttäytymistavasta eristäytyä omiin oloihinsa. Jotkut syrjäänvetäytyvät lapset ovat luonteeltaan epäseurallisia, vaikka heillä olisikin sosiaalisia taitoja toimia muiden kanssa. Toiset syrjäänvetäytyvät lapset taas olisivat kiinnostuneita liittymään vertaisryhmän toimintaan, mutta ovat ujoja, pelokkaita ja estyneitä. He haluaisivat leikkiä muiden kanssa, mutta heillä ei välttämättä ole ryhmään liittymiseen tarvittavia taitoja (Laine, 2002). Kirvesniemi, Poikolainen ja Honkanen (2019) toteavat, että jotkut lapset ovat hiljaisempia ja näkymättömämpiä ryhmässä, kuin muut. Varhaiskasvatuksen vertaisryhmissä saattaa esiintyä tilanteita, jossa hiljaiset lapset vetäytyvät toistuvasti omiin oloihinsa, mutta vilkuilevat kiinnostuneina muiden yhteistoimintaa tai osoittavat halukkuuttaan osallistua leikkiin oleskelemalla muiden läheisyydessä. Tällöin lapsen syrjäänvetäytymisen syynä voi olla se, ettei lapsella ole riittäviä sosiaalisia taitoja osallistua toimintaan (Kirvesniemi, ym., 2019). Nivalan

(2021) mukaan lapsen syrjäänvetäytymisestä voi seurata yksinäisyyttä, joka on vahvasti sidoksissa sosiaalisen taitojen puutteelliseen kehitykseen. Kun sosiaaliset taidot ovat heikot, lapsen on vaikea osallistua yhteistoimintaan ja ylläpitää sosiaalisia suhteita. Tilanteessa, jossa lapsi vetäytyy usein toimimaan yksinään, lapsi ei saa riittävästi positiivisia sosiaalisia kokemuksia, jotka ovat merkittäviä sosiaalisten taitojen kehittymiselle (Nivala, 2021).

Laineen (2002) mukaan syrjäänvetäytyviä lapsia ei ainakaan aktiivisesti torjuta vielä varhaiskasvatusikäisten lasten keskuudessa, mutta myöhemmin kouluiässä vetäytyvä käytös voi lisätä lapsessa varovaisuutta ja pelokkuutta, jotka altistavat syrjinnälle koulussa. Jos lapsi on syrjäänvetäytyvä ja ujo, jonka lisäksi hän joutuu torjutuksi vertaisryhmässään, riski pysyvämpään sosiaaliseen sopeutumattomuuteen kasvaa huomattavasti (Laine, 2002). Myös Repo (2015) väittää, ettei syrjäänvetäytyvä käytös välttämättä altista kiusaamiselle vielä varhaiskasvatusiässä, vaan ongelmat voivat lisääntyä iän karttuessa. Vaikka syrjäänvetäytyvän lapsen vertaissuhteet saattavat ulkopuolisen silmin vaikuttaa neutraaleilta, voivat ne lapsesta itsestään tuntua negatiivisilta. Lapsen ajatukset, aiomukset ja odotukset muita kohtaan voivat ajan myötä muotoutua hyvin negatiivisiksi ja syrjäänvetäytymisestä tulee kierre (Repo, 2015). Laine (2005) toteaa, että varhaislapsuudessa ilmentynyt syrjäänvetäytyvä käytös on varsin pysyvää myös lapsen kasvaessa. Syrjäänvetäytyneen lapsen sosiaalinen kehitys on hidasta, koska hän jää paitsi vuorovaikutuksesta vertaistensa seurassa (Laine, 2005).

Aikuisen tuen merkitys onkin äärimmäisen tärkeää syrjäänvetäytyvien lasten ikätasolleen suotuisan sosiaalisen kehityksen takaamiseksi. Kuten Kirvesniemi ja kollegat (2019) tutkimuksessaan havaitsivat, varhaiskasvatuksen henkilöstö ei välttämättä reagoi syrjäänvetäytyvän lapsen käytökseen, vaan lapsi saattaa toistuvasti leikkiä yksin pitkiäkin aikoja kerrallaan (Kirvesniemi, ym., 2019). Kun lapsen syrjäänvetäytymisen syynä ovat lapsen vaikeudet osallistua vertaistensa toimintaan, tulisi varhaiskasvattajan avustaa lasta toimintaan liittymisessä. Repon (2015) mukaan syrjäänvetäytyvän lapsen tukemisessa erityisesti aikuisen sensitiivisyys on merkityksellistä. Lapsen sosiaalista itsevarmuutta on tuettava rauhassa ja pitkäaikaisesti. Aikuinen voi avustaa lasta liittymään vertaistensa leikkiin olemalla leikissä itse mukana ja ohjaamalla leikkiä niin, että lapsi saa kehitystasolleen sopivan roolin leikistä (Repo, 2015). Syrjäänvetäytyvän lapsen non-verbaalista viestintää on havainnointava tietoisesti. Jos lapsi jää oleskelemaan leikin ulkopuolelle kiinnostuneen oloisena, aikuisen on tuettava lasta leikkiin mukaan pääsyssä. Ajan mittaa lapsen itsevarmuus ja sosiaaliset taidot kehittyvät ja lapsi voi uskaltaa liittyä vertaistensa toimintaan itsenäisesti.

4.2.4 Vertaissuhteiden tukeminen kiusaamisen ehkäisyn keinona

Vertaisryhmällä tarkoitetaan suunnilleen samanikäisten tai samalla kehityksen tasolla olevien lasten ryhmää (Laine, 2002; Repo, 2015). Kokemus vertaisryhmästä ja siinä toimimisesta alkaa varhaiskasvatuksessa, jossa lapset alkavatkin muodostaa ensimmäisiä ystävyys-suhteita (Laine, 2005). Repon (2015) mukaan varhaiskasvatusikäisen lapsen vertaissuhteilla on merkittävä myönteinen vaikutus lapsen sosiaalistumiseen ja kokonaiskehitykseen. Hyvien vertaissuhteiden ja toimivan vertaisryhmän voidaan katsoa tukevan lapsen kehitystä, itsetuntoa sekä myönteisten vuorovaikutustaitojen harjoittelua (Repo, 2015). Varhaiset vertaissuhteet tarjoavat lapselle välttämättömät kognitiiviset ja emotionaaliset resurssit, joiden avulla lapsi kykenee toimimaan sosiaalisessa maailmassa (Laine, 2002). Ongelmat vertaissuhteissa ja ryhmään kuulumisessa lisäävät huomattavasti sekä syrjäytymiskehityksen että kiusaamisen riskiä (Repo, 2015). Laaksonen toteaa väitöskirjassaan (2014), että lapsen osallistumiseen ja toimintaan vertaisryhmässä vaikuttavat vertaisryhmän torjunta ja hyväksyntä, lapsen vuorovaikutustaidot, motivaatio ja aikuisen tuki. Hyväksynnän ja torjunnan dynamiikka vaikuttaa siihen, pääseekö lapsi osallistumaan vertaisryhmän toimintaan. Sekä lapsen vuorovaikutustaidoilla että motivaatiolla on merkitystä siinä, kuinka aktiivisesti lapsi hakeutuu vuorovaikutukseen vertaisryhmänsä kanssa ja kuinka hänet otetaan ryhmässä vastaan (Laaksonen, 2014).

Repon (2015) mukaan lapsen asemaan vertaisryhmässä vaikuttaa lapsen sosiaalinen kompetenssi, joka käsittää sosiaaliset taidot, sosiokognitiiviset taidot, sosiaalinen asema ryhmässä, ystävyys-suhteet sekä negatiiviseen sosiaaliseen käyttäytymiseen puuttuminen. Nämä sosiaalisen kompetenssin osa-alueet käsittävät merkittäviä sosiaalisia taitoja, muun muassa ryhmään liittymisen taidot, ongelmanratkaisutaidot, prososiaaliset taidot, yhteistyötaidot, tunnetaidot, motivaatio, aiheet ja odotukset muita kohtaan sekä sosiaalinen ymmärtäminen. Vakavat puutteet näissä taidoissa voivat ajaa lapset äärimmäiseen käyttäytymiseen, kuten kiusaamiseen (Repo, 2015). Laaksonen (2014) havaitsi tutkimuksessaan, että nämä sosiaalisen kompetenssin eri osa-alueet ja niiden edistyneisyys lapsen kehityksessä vaikuttivat merkittävästi siihen, millaisen roolin lapsi omaksuu kiusaamistilanteissa. Hyvät sosiaalisen kompetenssin sisältämät taidot omaavat lapset jäävät kiusaamistilanteiden ulkopuolelle, eli eivät toimi kiusaajina tai ajaudu kiusatuiksi. Kiusaajilla ja kiusatuilla taas on huomattavia puutteita sosiaalisen kompetenssin sisältämissä taidoissa. Kiusaajilla vaikeudet vertaissuhteissa ilmenevät muuta määrällisenä asenteena, muiden syrjäyttämisenä ja loukkaamisena sekä konfliktien hallinnan ja empatian puutteena. Kiusatuilla taas on vaikeuksia vuorovaikutukseen liittymisessä ja itsensä puolustamisessa (Laaksonen, 2014).

Laine (2005) toteaa, että lapsen sosiaalisen kompetenssin kehitykseen vaikuttaa laajasti koko lasta ympäröivä sosiaalinen konteksti, johon lukeutuvat lapsen perhe, kulttuuri ja sosiaalinen yhteisö sekä sen arvot ja asenteet. Repo (2015) painottaa, että varhaiskasvatusikäisillä lapsilla koko sen hetkinen elämä on sosiaalisen kompetenssin käsittävien taitojen harjoittelua, jossa aikuisen läsnäololla, tuella ja ohjauksella on luonnollisesti merkittävä rooli. Laaksonen (2014) toteaa, että erityisesti varhaiskasvatusikäisillä lapsilla lapsen vanhempien ja varhaiskasvattajan tuella on merkittävä rooli lapsen vertaisryhmässä toimimisen kannalta. Lapsen vertaissuhdetaitojen tukeminen alkaa lapsen aktiivisella ja systemaattisella havainnoinnilla, jotta lapsen vertaissuhdetaitojen kehittymisen tila tulee kasvattajan tietoisuuteen. Myös lapsen vanhempien pedagoginen rooli on suuri. Siksi varhaiskasvatuksen työntekijöiden on tehtävä yhteistyötä lapsen vanhempien kanssa, jotta kaikki lapsen elämässä toimivat aikuiset voivat toimia lapsen vertaissuhdetaitojen tukijoina (Laaksonen, 2014). Repon (2015) mukaan lapsi tarvitsee harjoitellakseen vertaissuhdetaitoja konkreettisia tilanteissa, joissa koko ryhmän roolissa sekä aikuisen tuella on suuri merkitys. Laaksonen (2014) toteaa, että koko lapsiryhmän kanssa on hyvä käydä avointa keskustelua siitä, kuinka vertaisten kanssa kuuluu toimia. Myönteinen vertaisten kanssa toiminta edellyttää toisten huomioon ottamista (Laaksonen, 2014). Laineen (2005) mukaan aikuisen tulee avustaa koko lapsiryhmää toimimaan myönteisesti toistensa kanssa. Lasten kanssa harjoitellaan muun muassa erilaisia toimintavaihtoehtoja ristiriitatilanteissa, kontaktin ottamista, keskustelun ylläpitämistä, kuuntelemista, osoittamaan ystävyyttä sekä toimimaan muita dominoimatta. Näihin asioihin palataan toistuvasti, jotta harjoittelu on riittävää ja lapsen taitoja edistävää (Laine, 2005).

Vertaissuhdetaitojen tukeminen on arjen kasvatustyötä (Repo, 2015). Aikuisen läsnäolo, havainnointi ja sensitiivinen ote koko lapsiryhmään ovat vertaissuhdetaitoja tukevan toiminnan ytimessä. Aikuinen avustaa lapsia leikkiin liittymisessä ja leikin ongelmallisten tilanteiden ratkaisemisessa. Neuvot toimia vertaisten kanssa kulkevat arjen tilanteissa aina tarvittaessa. Vertaissuhdetaidot sisältävät lukuisia komponentteja, joiden oppiminen on pitkän ajan prosessi. Repo (2015) täsmentää, että kiusaaminen tapahtuu vertaissuhteissa, joissa tilanteet ovat yksilöllisiä. Niihin vaikuttavat monet tekijät kuten yksilön valmiudet ja ryhmän dynamiikka. Ei ole olemassa yhtä oikeaa tapaa toimia, vaan kiusaamistilanteet täytyy ymmärtää aina siinä yhteydessä, missä ne tapahtuvat (Repo, 2015). Sen vuoksi kiusaamisen ehkäisy ja lasten vertaissuhteiden tukeminen tapahtuu jokapäiväisissä, muuttuvissa tilanteissa.

4.2.5 Leikkisäännöt – onko kaikkien pakko päästä leikkiin?

Yksinäisyyttä ja syrjäytymistä pyritään estämään päiväkodissa säännöllä, jonka mukaan kaikki lapset on otettava mukaan leikkiin (Köngäs, 2019). Säännön ideana on ihanne yhteisöllisyydestä, jonka onnistuessa kaikki ovat kavereita keskenään (Repo, 2015). Köngäs (2019) kritisoi tämän leikkisäännön toimivuutta sillä, ettei leikkiin mukaan ottamisen pakottaminen edistä lasten sosiaalisuutta, joustavuutta, hyväksyntää tai tunnetaitojen kehitystä. Pakottamalla lapsia ottamaan leikkiin mukaan lapsi, joka ei kyseisessä leikissä ole haluttua seuraa, lapsilta odotetaan syyllisyyden ja säälin tunnetta. Sääntöä noudattaessaan aikuinen siirtää vastuun yksinäisestä lapsesta muille lapsille, vaikka aikuisen tehtävä olisi todellisuudessa opettaa lapsille taitoja, kuinka tulla toimeen toisten kanssa (Köngäs, 2019). Kuitenkin Haapasalo ja kollegat (2020) muistuttavat, että toistuva leikin ulkopuolelle jääminen vaurioittaa merkittävästi lapsen minäkuvaa ja tekee lapsesta haavoittuvan ryhmässä. Kaiken toiminnan varhaiskasvatuksessa tulisi olla kiusaamista ja syrjintää ehkäisevää (Haapasalo, ym., 2020). Köngäs (2019) kuvailee teoksessaan tilanteita, joissa leikin ulkopuolelle jäävän lapsen taidot liittyä leikkiin ovat kuitenkin kyseenalaisia. Lapsen, jolla on toistuvasti vaikeuksia liittyä muiden leikkiin, sosiaaliset taidot voivat olla lasta syrjäyttäviä. Lapsi saattaa käyttää hyväkseen kultaista sääntöä leikkiin mukaan ottamisesta, jonka varjolla hän pomottaa ja uhkailee muita. Lapsesta tulee ymmärrettävästi epäsuosittu leikkikaveri, jos hänen tapansa liittyä leikkiin on muita kuormittava (Köngäs, 2019). Näin toimiva lapsi tarvitsee aikuisen tukea vuorovaikutustaitojensa kehittämisessä. Haapasalo ja kollegat (2020) pitävät tärkeänä, että lapset oppivat luomaan myönteisiä ja tasavertaisia vuorovaikutussuhteita, joissa löydetään kompromisseja ristiriitatilanteissa (Haapasalo, ym., 2019). Leikkiin liittyminen uhkailemalla ei ole merkki myönteisestä ja tasavertaisesta vuorovaikutuksesta.

Köngäksen (2019) kuvailemissa tilanteissa leikkiin liittyvällä lapsella ei ollut valmiuksia liittyä muiden toimintaan sosiaalisesti hyväksyttävällä tavalla. Uhkaileva ja pomottava toiminta lisäävät muissa lapsissa varautuneisuutta, eikä lapsen seuraan mielellään liitytä. Lapsella on riski joutua vertaisryhmänsä torjumaksi ja myöhemmin kiusatuksi. Leikkisäännöllä tarkoitetaan hyvää, mutta pelkän fraasin opettaminen lapsille ei riitä. Lapsille ei ole hyödyllistä opettaa, että kaikkien kanssa tulee olla ystävä, jos ystäväneä olemisen taidot jäävät taka-alalle. Siksi aikuisen aito läsnäolo lapsiryhmässä on tärkeää, jotta aikuinen kykenee havaitsemaan lapsille haastavat tilanteet vertaissuhteissa ja avustamaan niissä. Uhkailu ei edistä vertaissuhteita ja onkin merkki haasteista vuorovaikutustaidoissa. Aikuisen ohjeistuksella lapsi voi löytää myönteisemmän tavan liittyä muiden leikkiin.

4.3 Kiusaamiseen puuttuminen

Toisinkuin peruskoulussa, varhaiskasvatuksessa kiusaamiseen puuttumista voidaan pitää kiusaamisen ehkäisynä. Repo (2015) esittääkin, että varhaiskasvatusikäisten lasten keskuudessa kiusaamiseen puuttuminen tulisi ymmärtää laajempänä kokonaisuutena kiusaamisen ehkäisynä, kuin vain sen hetkisen kiusaamistilanteen käsittelynä (Repo, 2015). Kiusaamisen ilmentyessä varhaiskasvattaja puuttuu tilanteeseen, jolloin hän selvittää yhdessä toista kohtaan väärin toimineen lapsen kanssa, miksi tämä on toiminut toimivallaan tavalla ja miksi kyseinen toiminta on väärin. Tällöin kiusaamistilanteeseen puuttuessa toista kiusanneen lapsen toiminnalle etsitään syy ja vaihtoehtoinen positiivinen tapa toimia. Repo (2015) täsmentää, että yleensä varhaiskasvatusikäisten lasten parissa kiusaaminen päättyy kiusaamiseen puuttumiseen, jolloin voi olla vaikeaa erotella, mikä toiminta oli nimenomaan kiusaamiseen puuttumista ja mikä kiusaamisen ehkäisyä (Repo, 2015).

Kirveen ja Stoor-Grennerin (2010a) mukaan kiusaamiseen puuttuminen varhaiskasvatusikäisten lasten parissa on helpompaa, kuin peruskouluiässä. Tähän vaikuttaa se, ettei varhaiskasvatusikäisillä lapsilla kiusaamiseen liittyvät roolit ole vielä kovin pysyviä, eikä kiusaaminen ole jatkunut vuosia (Kirves & Stoor-Grenner, 2010a). Kiusaamiseen puuttuminen varhaiskasvatuksessa hyödyntäen systemaattisesti kiusaamisen ehkäisyn eri keinoja kussakin kiusaamistilanteessa, on kiusaamisen ehkäisyä ja lapsen vertaissuhdetaitojen kehitystä tukevaa toimintaa.

4.3.1 Tilanteiden luonteen arviointi kiusaamiseen puuttumisessa

Repo (2015) toteaa, että kaikkiin lasten välisiin konfliktitilanteisiin on syytä puuttua. Jokainen lapsiryhmä, ryhmän lapsi ja ryhmässä esiintyvät tilanteet ovat kuitenkin yksilöllisiä, jolloin oikeanlaisen toimintatavan valinta edellyttää varhaiskasvattajalta lasten tuntemista, ryhmän havainnointia ja sensitiivisyyttä (Repo, 2015). Kirveen ja Stoor-Grennerin (2010a) mukaan on erityisen tärkeää havaita se, onko konfliktitilanteessa kyse kahden tasavertaisen lapsen ristiriitatilanteesta vai kiusaamisesta. Kun kaksi tasavertaista lasta kohtaavat erimielisyyden, voi varhaiskasvattaja seurata tilannetta sivusta ja tarvittaessa antaa ohjeita vuorovaikutustaitojen harjoitteluun. Jos kyse on kiusaamisesta, jolloin kiusaamisen uhri on puolustuskyvytön ja tilanne sisältää vallankäyttöä, tilanteen selvittäminen on aina varhaiskasvattajan vastuulla ja kiusaamiseen on puututtava vakavasti (Kirves & Stoor-Grenner, 2010a).

Haapasalon ja kollegojen (2020) mukaan kiusaamiselle on aina syy, jonka selvittäminen on tärkeä osa kiusaamiseen puuttumista. Repo (2015) täsmentää, että kiusaamisen taustalla voi olla esimerkiksi lapsen tunne tulleen ryhmän torjumaksi, vallan tavoittelu ryhmässä, lapsen pelko yksin jäämisestä tai ongelmat ryhmän sosiaalisessa hierarkiassa (Repo, 2015). Haapasalo ja kollegat (2020) toteavat, että kiusaamistilanteeseen puuttuessaan varhaiskasvattajan on osattava selvittää kiusaamistilannetta ja lapsen negatiivisen toiminnan taustoja sensitiivisesti ilman syytöksiä ja nöyryyttämistä. Toisten kanssa toimiminen on harjoiteltava taito, jota oppiessaan jokainen lapsi tekee virheitä. Keskustelussa toista kiusanneen lapsen kanssa varhaiskasvattaja selvittää lapselle, miten hän toimi väärin ja miksi toiminta on väärin (Haapasalo, ym., 2020).

Keskustelua kiusaamisesta on tärkeää käydä myös sekä kiusaamisen uhriksi joutuneen lapsen, että koko lapsiryhmän kanssa. Haapasalo ja kollegat (2020) muistuttavat, että kiusaaminen on ryhmäilmiö ja siksi on merkityksellistä keskustella ilmentyneestä kiusaamisesta yhdessä koko lapsiryhmän tasolla. Lasten kanssa kiusaamisesta ja sen aiheuttamista tunteista tulee keskustella yhdessä ja pohtia, miksi kiusaaminen on väärin. Keskustelussa varhaiskasvattajan on kuitenkin painotettava sitä, että asiaa on käsitelty jo kiusaamiseen osallistuneiden lasten kanssa ja koko lapsiryhmää on rohkaistava opettelemaan yhdessä toimimisen taitoja (Haapasalo, ym., 2020).

4.3.2 Anteeksipyytäminen kiusaamistilanteiden käsittelyssä

Anteeksipyytäminen on toisten kanssa elämisen sosiaalinen sääntö, jonka tarkoituksena on viestittää teon kohteelle, että tekijä on toiminut väärin ja ymmärtänyt loukanneensa toista (Repo, 2015). Suorittaessani pedagogista työssäoppimisjaksoa eräässä päiväkodissa, keskustelin riitojen selvittämisestä ja anteeksipyytämisestä pitkän työuran lasten parissa tehneen varhaiskasvatuksen lastenhoitajan kanssa. Hän kuvaili anteeksipyytämisen merkitystä tärkeänä osana vertaissuhdetaitojen kehitystä. Hänen mukaansa on äärimmäisen tärkeää, että lapselle on anteeksipyytäessä täysin selvää, mitä tämä pyytää anteeksi. Lapselle on sanoitettava, miten hän on toiminut väärin toista kohtaan ja mitä hänen on täsmälleen pyydettävä anteeksi. Tällöin anteeksipyytäessään lapsi ymmärtää mitä anteeksipyytäminen tarkoittaa, eikä siitä tule vain keino kuitata tilannetta. Väärinteko konkretisoituu, jolloin lapsi tiedostaa, ettei kyseinen käytös ole hyväksyttävää tai oikein toista kohtaan. Vienolan (2017) mukaan kaikki lapset eivät kuitenkaan tunnu ymmärtävän sanallista selitystä siitä, miten on toiminut väärin. Tämä johtaa toistuviin konflikteihin ja väärin toimimiseen. Joskus kyse saattaa olla lapsen kielellisistä vaikeuksista

ymmärtää aikuisen viestejä. Tällöin tilanteita voidaan havainnollistaa lapsille esimerkiksi nukkeatterilla tai kuvasarjoilla, joissa esiintyy samoja väärin tekemisen tilanteita. Näin lapsi saa konkreettista apua ymmärtämään tekojen seurauksia ja ratkaisuja (Vienola, 2017).

Repo (2015) toteaa, että anteeksipyyttämisellä ei ole juurikaan merkitystä, ellei väärin tehneen syyllisyyden tunteet ole heränneet. Merkityksen ymmärtäminen vaatii lapselta moraalien kehitystä (Repo, 2015). Vienolan (2017) mukaan lapsen kyky tuntea syyllisyyttä alkaa kolmen ikävuoden tienoilla. Syyllisyyden tunne on eettisen kasvamisen ja moraalien kehittymisen kannalta merkittävää, koska syyllisyyden tunteen ansiosta lapsi ymmärtää väärin ja oikein toimimisen eron. Lapset kokevat syyllisyyttä eri tavalla, mikä voi johtua lapsen yksilöllisestä temperamentista ja kasvatusympäristöstä. Siksi syyllisyyden tunteen kohdatessaan lapsi tarvitsee sensitiivisen aikuisen avustusta käsittelemään syyllisyyden tunnetta. Tällöin on syytä pohtia rajojen asettamisen tapoja. Ilman aikuisen herkkyyttä ja huomaavaisuutta, rajojen asettaminen voi olla vain vallankäyttöä, joka vaurioittaa kasvatettavaa (Vienola, 2017). Repon (2015) mukaan lapsen syyllisyyden tunnetta voidaan herätellä sensitiivisesti, jolloin lasta rohkaistaan tuntemaan syyllisyyttä ilman häpeää. Tämä onnistuu antamalla lapselle aikaa tuntea syyllisyyttä pyytämällä lasta pohtimaan, miksi väärin teon kohteeksi joutuneella lapsella on paha mieli. Tärkeää on, ettei väärin toiminutta lasta syyllistetä, vaan kannustetaan häntä pohtimaan oman toiminnan muuttamista. Aito anteeksipyyttäminen edellyttää moraalien kehittymisen alkamista (Repo, 2015).

4.3.3 Seuranta kiusaamiseen puuttumisen jälkeen

Repon (2015) mukaan tärkeä osa kiusaamiseen puuttumista on tilanteen seuranta. Vaikka varhaiskasvatusikäisten lasten keskuudessa aikuisen vakava suhtautuminen kiusaamiseen siihen puuttuessa usein riittää laittamaan pisteen kiusaamiselle, on muistettava, että toisen kanssa toimimisen taitoja vielä harjoitellaan. Jotta voidaan olla varmoja siitä, että kiusaaminen todella loppuu, on aiheellista seurata ryhmän toimintaa vielä kiusaamistilanteen käsittelyn jälkeen (Repo, 2015). Haapasalo ja kollegat (2020) pitävät seuraamisen kannalta tärkeänä sitä, että toista kiusanneen lapsen toimintaa valvotaan ja tuetaan ryhmässä. Toista kiusanneelle lapselle voidaan kertoa, että hänen toimintaansa muiden lasten kanssa tarkkaillaan ja aikuinen auttaa tarvittaessa (Haapasalo, ym., 2020). Kun toista kiusannut lapsi tietää, että aikuinen on läsnä tukemassa vastaisuuden varalta tilanteissa, joissa kiusaamista saattaisi tapahtua, tilanteesta selviäminen ja taitojen opettelu tuntuu turvallisemmalta.

Kirves ja Stoor-Grenner (2010a) toteavat, että kiusaamisesta tulisi keskustella vielä jälkikäteen sekä lasten että lasten vanhempien kanssa, jotta voidaan tietää kiusaamisen päättyneen. Sekä lapsille, että lasten vanhemmille voidaan tarjota moniammatillista apua tarvittaessa. Kiusaamisen seurannan kannalta on tärkeää kokoontua myös varhaiskasvatuksen henkilöstön kanssa keskustelemaan jatkosta, eli siitä, millä tavalla kiusaamiseen vastaisuudessa puututaan. Varhaiskasvatuksen henkilöstön tulee varmistaa, että toiminta kiusaamisen ehkäisemiseksi on johdonmukaista ja toiminta kiusaamisen ilmentyessä on yhteneväistä koko varhaiskasvatuksen henkilöstön osalta (Kirves & Stoor-Grenner, 2010a).

5. Johtopäätökset

Tässä kandidaatintutkielmassa olen kuvannut kiusaamisen ehkäisyä varhaiskasvatuksessa. Tutkimuskysymykseni oli ”*Kuinka kiusaamista voidaan ehkäistä varhaiskasvatuksessa?*” Tutkimassani aineistossa korostuivat erilaisten sosioemotionaalisten taitojen tukemisen merkitys sekä varhaiskasvatusryhmän turvallisuus ja kasvatusyhteisön yhteiset käsitykset kiusaamisesta ja siihen puuttumisesta. Tuloksissa selvisi, että kiusaamisen ehkäisy varhaiskasvatuksessa on mahdollista vain, jos kiusaaminen ilmiönä ymmärretään ja se kyetään erottamaan tavanomaisesta satunaisesta konfliktitilanteesta. Tutkimusaineistossa painotettiin silti myös varhaiskasvatuskäisen lapsen kontekstisidonnaista oppimista, joka tarkoittaa, että kiusaamisen ehkäisylle tarjoutuu tilanteita varhaiskasvatuksen arjessa erilaisissa lasten välisissä konfliktitilanteissa. Lapsen sosioemotionaalisen kehityksen ja toisten kanssa toimimisen taitoja on kaikkein rikkainta harjoitella niissä arjen tilanteissa, joissa lapsi kohtaa haasteita. Siksi varhaiskasvattajan aktiivinen havainnointi ja aito läsnäolo lapsiryhmän toiminnassa ovat kiusaamisen ehkäisyssä äärimmäisen tärkeitä piirteitä. Koska varhaiskasvatuskäiset lapset vielä harjoittelevat sujuvan ja positiivisen vuorovaikutuksen taitoja, on aikuisen tuki ja ohjaus todella merkittävässä asemassa kiusaamisen ehkäisyssä varhaiskasvatuksessa.

Tutkimustuloksena kiusaamisilmiön ominaispiirteistä selvisi, että kiusaaminen on monimutkainen ryhmäilmiö, jossa ryhmän dynamiikalla ja ryhmän jäsenten yksilöllisellä ryhmäidentiteetillä on suuri merkitys (Laine, 1997; Salmivalli, 1998). Tietoisuus ryhmäidentiteetistä muodostuu jo varhaiskasvatusiällä (Pikkumäki & Peltola, 2017). Siksi erityisesti varhaiskasvatuksessa, jossa monelle lapselle tarjoutuu ensimmäinen kokemus vertaisryhmästä, ryhmädynamiikan merkitys suhteessa kiusaamiseen on merkittävää ymmärtää, jotta kiusaamista voidaan ehkäistä systemaattisesti. Edellytys kiusaamisen ehkäisyyn ja puuttumiseen on tunnistaa tilanteet, joita voidaan pitää kiusaamisena. Kahden tasavertaisen lapsen satunnainen konfliktitilanne tulee erottaa kiusaamisesta, joka edellyttää kiusaajalta pidemmän ajanjakson aikana tapahtuvaa yksisuuntaista aktiivista negatiivista käytöstä kiusattua kohtaan (Olweus, 1992; Salmivalli, 1998; Höistad, 2003; Repo, 2015). Kiusaamisen tunnuspiirteenä voidaan pitää kiusaajan ja kiusatun välillä vallitsevaa voimasuhteiden epätasapainoa (Olweus, 1992; Harjunkoski & Harjunkoski, 1994; Aho, 1997; Salmivalli, 1998; Repo, 2015). Tällöin kiusaaja on jollain tapaa vahvemmassa asemassa kiusattuun nähden, minkä vuoksi kiusattu on jossain määrin puolustuskyvytön.

Voimasuhteiden epätasapainoa kiusaajan ja kiusatun välillä voivat luoda esimerkiksi ikä, fyysinen vahvuus, verbaalinen lahjakkuus, asema ryhmässä ja kiusaajien määrä suhteessa kiusattuun (Kirves & Stoor-Grenner, 2010a).

Kiusaamisen muodot voidaan jakaa kolmeen kategoriaan: psyykkiseen-, sanalliseen- ja fyysiseen kiusaamiseen (Repo, 2015). Varhaiskasvatuskäisten lasten keskuudessa yleisin kiusaamisen tapa on poissulkeminen (Repo, 2015; Pikkumäki & Peltola, 2017). Poissulkeminen tapahtuu usein leikkitilanteissa, joissa leikkiin pääsy tehdään vaikeaksi tai muissa tilanteissa, joissa ryhmän dynamiikkaan pyritään vaikuttamaan manipuloimalla, esimerkiksi syntymäpäiväkuutsuilla uhkailemalla. Poissulkemisen lukeutuu psyykkisen kiusaamisen muotoon, jota varhaiskasvattaja ei välttämättä huomaa, ellei kasvattaja aktiivisesti seuraa ryhmän toimintaa ja ymmärrä kiusaamista ilmiönä. Fyysiseen kiusaamiseen lukeutuvat erilaiset fyysiset vahingonteon, kuten lyöminen, potkiminen ja töniminen. Sanallista kiusaamista on esimerkiksi haukkuminen ja nimittely. Kategorinen jako on jokseenkin ongelmallinen, sillä kiusaamistapauksissa erilaiset kiusaamisen muodot ilmentyvät usein limittäin.

Kiusaamisen ehkäisy varhaiskasvatuksessa alkaa turvallisen tilan luonnilla. Turvallinen tila rakentuu toimintayksikön vastuullisella asenteella luoda ja edistää toiminnan turvallisuutta jatkuvasti (Hurme & Kyllönen, 2014). Toimintayksikön arvot ja asenteet ovat kiusaamisen ehkäisyn ytimessä ja niistä tulee keskustella niin henkilöstön, lasten kuin lasten vanhempien kesken (Kirves & Stoor-Grenner, 2010a). Yhteistyö vanhempien kanssa on luonnollisesti tärkeässä asemassa kiusaamisen ehkäisyssä ja siihen puuttumisessa. Lapsen vanhempien kanssa tehtävän kasvatusyhteistyön tulee olla sensitiivistä, luottamuksellista ja rehellistä (Haapasalo, ym., 2020). Varhaiskasvattajan vastuulla on edistää ryhmän yhteenkuuluvuuden tunnetta, joka luo lapsille turvaa toimia ryhmässä (Sandberg & Erikson, 2010; Juutinen, 2015; Haapasalo, ym., 2020). Hyvän koheesion ryhmässä ei juuri esiinny kiusaamista (Haapasalo, ym., 2020).

Koska kiusaaminen tapahtuu sosiaalisissa suhteissa, onkin oletuksenarvoista olettaa, että sosiaalisten taitojen harjoittelua voidaan pitää merkittävänä osana kiusaamisen ehkäisyä. Tämän päätelmän puolesta puhuvat myös tämän kandidaatintutkielman tulokset. Kiusaamisen ehkäisyssä tulee keskittyä erityisesti itsesäätelytaitojen, tunteiden ilmaisun tapojen ja vertaissuhteissa toimimisen harjoitteluun (Laine, 2002; Kirves & Stoor-Grenner, 2010a; Laaksonen, 2014; Repo, 2015; Haapasalo, ym., 2020). Lähdeaineistossa nostettiin esiin myös varhaiskasvattajan valmiudet tunnistaa ne lapset, joilla on riski ajautua vertaisryhmänsä torjumaksi, jolloin torjutun lapsen riski ajautua kiusaamaan muita ja toisaalta myös riski tulla kiusatuksi kasvaa.

Riski ajautua vertaisryhmän torjumaksi on erityisesti niillä lapsilla, jotka käyttäytyvät toistuvasti aggressiivisesti tai vetäytyvät pääosin ryhmän ulkopuolelle (Salmivalli, 1998; Perren, 2000; Laine, 2002; 2005; Repo, 2015; Kirvesniemi, ym., 2019). Aggressiivisesti käyttäytyvät ja syrjään vetäytyvät lapset tarvitsevat erityisesti varhaiskasvattajan tukea vertaisryhmässä toimimisessa kiusaamisen ehkäisyn kannalta.

Kuten Repo (2015) mukailee kiusaamisen ehkäisyn luonnetta varhaiskasvatusikäisten lasten parissa, kyse on preventiosta. Kiusaamisen ehkäisy varhaiskasvatuksessa on kasvatusta ja opetusta, jonka tavoitteena on, ettei kiusaamista pääsisi muodostumaan lainkaan (Repo, 2015). Koska varhaiskasvatus mahdollistaa kokemuksen ensimmäisestä vertaisryhmästä lapsille, jotka vielä harjoittelevat toisten kanssa toimimisen taitoja, on varhaiskasvatus ihanteellinen konteksti ehkäistä kiusaamiseen liittyvien negatiivisten toimintamallien muodostumista. Epätoivottuja kiusaamiseen liitettäviä toimintatapoja esiintyy luonnollisesti moninaisin tavoin arjen eri tilanteissa, kun lapset kohtaavat ristiriitoja keskenään ja etsivät identiteettiään suhteessa vertaisryhmään. Siksi kasvatusyhteisön yhteisten näkemysten muodostaminen kiusaamisen ehkäisystä ja siihen puuttumisesta on oltava osa suunnitelmallista toimintakulttuuria ja sen kehittämistä. Suunnitelmalliseen kiusaamisen ehkäisyyn varhaiskasvatuksessa velvoittaa Opetushallitus Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (OPH, 2022). Tutkimusaineistossa varhaiskasvattajan ja koko kasvatusyhteisön rooli korostuivat kiusaamisen ehkäisyn kivijalkana. Kiusaamisen ehkäisy ei voi olla systemaattista, ellei konkreettisista keinoista toteuttaa sitä ole neuvoteltu yhdessä kasvatusyhteisön keskuudessa. Siksi varhaiskasvatusyksikön tulisi laatia oma kiusaamisen ehkäisyn ja puuttumisen suunnitelma.

6. Pohdinta

Erityisesti kiusaamisen kaltaisen subjektiivisesti koetun ilmiön määrittelylle asetetut tarkat reunaehdot voivat vähätellä yksilön tuntemuksia kiusatuksi joutumisesta, jos kiusaamisen kriteerit eivät täyty yksilön kokemuksesta huolimatta. Tämän ongelman näen koskevan jossain määrin myös nimenomaan kiusaamisen määrittelyä, sillä yksilötasolla kokemus kiusatuksi joutumisesta ja kiusaamisesta voivat poiketa kiusaamisilmiön määritelmästä. Alasuutari (2011) toteaa, että on lähes mahdotonta arvioida, onko kerrottu tieto yksilön omista tuntemuksista luotettava (Alasuutari, 2011). Tämä tulee mielestäni ottaa huomioon erityisesti silloin, kun tutkimuksen kohteena ovat varhaiskasvatusikäiset lapset, joiden verbaalinen valmius kuvailla tuntemuksiaan on maltillisempi. Kiusaaminen on myös terminä helppo yhdistää pieneenkin kiusantekoon tai vahinkoon, joka tuntuu epämiellyttävältä. Toisaalta lapsen kokema kiusoitteleva hännääminenkin voi ajansaatossa voimistua ja yleistyä, jolloin käytös alkaa olla toistuvaa ja mahdollisesti yksisuuntaista, jolloin se alkaa täyttää kiusaamisen kriteerejä. Siksi erityisesti varhaiskasvatuksen kontekstissa kiusaamiseen puuttuminen tulee ymmärtää nimenomaan kiusaamisen ehkäisyä ja toisin päin. Voitaisiin siis ajatella, että vaikka satunnaista hännäämistä ei tulisikaan pitää kiusaamisena, on sen huomiointi ja siihen puuttuminen kiusaamisen ehkäisyä.

Alasuutarin (2011) mukaan lähdeaineiston luotettavuutta voidaan arvioida vertaamalla sitä toisiin lähteisiin (Alasuutari, 2011). Näin ollen, mitä useammassa tieteellisessä lähteessä ilmiötä kuvaillaan samoin termein, sitä luotettavampi kyseinen termistö on kuvaamaan ilmiön ominaispiirteitä. Tutkiessani kiusaamista ilmiönä ja kiusaamisen ehkäisyn keinoja, halusin varmistaa, että esittämieni asioiden tueksi löysin vastaavuutta useammasta tieteellisestä lähteestä. Erityisesti kiusaamisilmiön kuvaamisessa minusta oli merkityksellistä, että esiintuomieni määreiden tueksi löytyi viitteitä useammista eri lähteistä. Toisaalta kiusaaminen varhaiskasvatuksessa on vähemmän tutkittu ilmiö, kuin kiusaaminen peruskoulussa, jonka kontekstista lähdemateriaalia olikin enemmän saatavilla. Näin ollen jouduin osittain soveltamaan tutkimukseeni peruskouluikäisten lasten keskuudessa tapahtuvaan kiusaamiseen kohdistuvaa tutkimusta. Tämä voi osittain vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen heikentävästi. Toisaalta Kirves ja Stoor-Grenner (2010b) sekä Pikkumäki ja Peltola (2017) toteavat, että kiusaamisen varhaiskasvatuksessa on havaittu olevan hyvin samankaltaista, kuin peruskoulussa.

Kiusaamisen kaltaiseen abstraktiin ilmiöön kohdistuvan tutkimuksen luotettavuutta voi olla haasteellista arvioida, sillä ilmiö esiintyy ja elää ihmisten välisissä vuorovaikutussuhteissa ja on aina tulkittava tapauskohtaisesti. Puusan ja Julkusen (2020) mukaan laadullisen tutkimuksen

luotettavuuden arvioinnissa tuleekin enemmän keskittyä siihen, kuinka perusteellista tutkimuksessa käytetyn aineiston ja siitä tehtyjen tulkintojen ja havaintojen kuvaaminen on, ja kuinka hyvin tutkimuksesta seuranneet johtopäätökset istuvat tähän kuvaukseen. Aaltio ja Puusa (2020) toteavatkin laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnin nojaavan siihen, millaisia laadullisia menetelmiä tutkimuksessa on käytetty (Aaltio & Puusa, 2020). Koska toteutin kandidaatintutkielmani kirjallisuuskatsauksena, voidaan tutkimustulosten luotettavuutta arvioida arvioimalla lähdeaineiston luotettavuutta, määrää ja sitä, kuinka paljon eri lähteiden välillä on käyty keskustelua. Lähdekirjallisuuden hankin erilaisista tieteellisistä tietokannoista, joista valikoin lähdemateriaaliksi vertaisarvioituja aineistoja. Lähdeaineistoista valikoin käsiteltäviksi aihekokonaisuuksiksi teemoja, joiden merkitys kiusaamisen määrittelyssä ja ehkäisyssä oli tunnistettu useissa lähteissä. Luotettavan, vertaisarvioidun ja riittävän lähdeaineiston lisäksi pyrin tutkielmaa kirjoittaessani lähteiden väliseen vuoropuheluun.

Aaltio ja Puusa (2020) pitävät totuudellisuuteen pyrkimystä ohjenuorana kaikelle tutkimukselle. Totuudellisuuden pyrkimyksen tulee olla päämääränä kaikissa tutkimusprosessin eri vaiheissa. Erityisesti totuudellisuuteen pyrkimyksellä on merkitystä tutkimustulosten luotettavuuden sekä tutkimuseettisten kysymysten kannalta. Jos totuudellisuuteen ei pyritä, vaarana on, että tutkimuksen tulokset palvelevat vain tietyn ihmisryhmän tai organisaation etuja, jolloin tutkimusta ei voida pitää lainkaan luotettavana tai hyvän etiikan mukaisena (Aaltio & Puusa, 2020). Koen, että erityisesti kiusaamisen kaltaisen, yksilöä mahdollisesti traumatisoivan ilmiön tutkimisessa tutkijan omat kokemukset voivat vaikuttaa siihen, millaisiin johtopäätöksiin tutkija valitsee keskittyä sekä siihen, millaisessa valossa käsiteltävä aihe esitellään. Tutkimuseettisten kysymysten kannalta tutkijan on kyettävä kohtaamaan tutkimuksensa aihe ilman valtavaa kokemuksellista tunnelatausta, joka voi heikentää tutkijan otetta totuudellisuuteen pyrkimyksessä.

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan mukaan (2012) tutkimus voi olla eettisesti hyväksyttävä vain, jos se on suoritettu hyvän tieteellisen käytännön periaatteiden mukaisesti. Näihin periaatteisiin lukeutuu muun muassa huolellinen, tarkka ja rehellinen ote tutkimukseen koko tutkimusprosessin aikana, tieteellisten kriteerien mukaisten eettisesti kestävien tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmien käyttö, asianmukainen viittaustapa ja kunnioitus muiden tutkijoiden tekemiä tutkimuksia kohtaan sekä tutkimuksen toteuttaminen ja tulosten raportointi tieteelliselle tiedolle asetettujen vaatimusten mukaisesti (TENK, 2012). Edellä mainittuihin tieteellisen tutkimuksen eettisiin periaatteisiin olen pyrkinyt koko tutkimusprosessin aikana. Mielestäni

tutkimusta ei voida pitää tieteellisenä, ellei näitä tutkimuseettisiä periaatteita noudateta asianmukaisesti.

6.1 Jatkotutkimusideat

Kiusaaminen ilmiönä ja sen ehkäisy varhaiskasvatuksessa ovat minulle merkittäviä aiheita. Siksi kandidaatintutkielmani aiheen jatkaminen pro gradu – tutkielmassa kiinnostaa minua kovasti. Koska kiusaaminen liitetään edelleen suurimmaksi osaksi peruskouluikäisiin lapsiin, haluaisin kohdentaa pro gradu – tutkielmani nimenomaan 3-5 -vuotiaisiin lapsiin. Kiusaamisen systemaattinen ehkäisy tulisi aloittaa kolmen ikävuoden tienoilla, koska silloin lapsi alkaa kiinnostua enemmän toisten lasten kanssa leikkimisestä ja kaverisuhteista. Haluaisin toteuttaa tulevan tutkielmani jollain tapaa kentällä havainnoiden ja haastatellen sekä lapsia että varhaiskasvatuksen työntekijöitä. Olisi mielenkiintoista suunnitella ja toteuttaa kiusaamisen ehkäisyyn tarkoitettu pedagoginen projekti ja palata tietyn ajan kuluttua lapsiryhmän pariin havainnoimaan projektin tuloksia. Projekti voisi esimerkiksi olla jonkinlainen pedagoginen työpaja ja sisältää materiaaleja kiusaamisen ehkäisyyn käytettäväksi arjen tilanteissa. Näen, että kiusaamisen ehkäisy varhaiskasvatuksessa on muutakin, kuin vain kiusaamisen ehkäisyä ja puuttamista. Kiusaamisen ehkäisyssä keskitytään laaja-alaisesti varhaiskasvatusikäisen lapsen vertaissuhdetaitojen, sosiaalisten taitojen ja emotionaalisten taitojen tukemiseen, mutta myös kasvatusyhteisön turvallisuuden edistämiseen ja toisten kanssa toimimisen arvoperustan tarkaste- luun.

Lähteet

- Aaltio, I. & Puusa, A. (2020). Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (luku 11). Helsinki: Gaudeamus.
- Aho, S. (1997). Yksilö ryhmässä – Kiusaaminen. Teoksessa S. Aho & K. Laine, *Minä ja muut – kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen* (s. 226-251). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0*. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Haapasalo, T., Kirkkopelto, K., Kauppila, E., Nousiainen, K. & Repo, L. (2020). *Meidän juttu – Kiusaamisen ehkäisy lasten vertaisryhmissä*. Helsinki: Lasten Keskus.
- Hamarus, P. (2012). *Haukku haavan tekee: puututaan yhdessä kiusaamiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Harjunkoski, S-M. & Harjunkoski, R. (1994). *Kiusanhenki lapsen kengissä: Koulukiusaaminen – haaste kasvattajalle*. Helsinki: Kirjapaja Oy.
- Hurme, K. & Kyllönen, T. (2014). *Turvassa! : vahvista lapsen turvallisuuden tunnetta ja vaurau vaaratilanteisiin*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Höistad, G. (2003). *Irti kiusaamisen kierteestä* (suom. S. Korpela). Helsinki: Kirjapaja Oy. (Alkuperäisteos julkaistu 2001).
- Julkunen, S. & Puusa, A. (2020). Uskottavuuden arviointi laadullisessa tutkimuksessa. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (luku 12). Helsinki: Gaudeamus.
- Juutinen, J. (2015). Lasten yhteenkuuluvuuden rakentuminen päiväkotiarjen pienissä kertomuksissa. *Journal of Early Childhood Education Research*, 4(2), 159–179. <https://journal.fi/jecer/article/view/114046>
- Kangasniemi, M., Pietilä, A., Utriainen, K., Jääskeläinen, P., Ahonen, S. & Liikanen, E. (2013). Kuvaileva kirjallisuuskatsaus: Eteneminen tutkimuskysymyksistä jäsenettyyn tietoon. *Hoitotiede*, 25(4), 291-301. <https://www.finna.fi/Record/arto.1614408?lng=en-gb>
- Kirves, L. & Stoor-Grenner, M. (2010a). Kiusaamisen ehkäisy varhaiskasvatuksessa - Kiusaamisen ehkäisyn ja puuttumisen suunnitelman laatiminen. Helsinki: Mannerheimin lastensuojeluliitto & Folkhälsan.
- Kirves, L. & Stoor-Grenner, M. (2010b). Kiusaavatko pienetkin lapset? Helsinki: Mannerheimin lastensuojeluliitto & Folkhälsan.

- Kirvesniemi, T., Poikolainen, J. & Honkanen, K. (2019). The Finnish day-care centre as an environment for learning social-emotional well-being. *Journal of Early Childhood Education Research*, 8(1), 26-46. <https://journal.fi/jecer/article/view/114103>
- Koivuniemi, M., Kinnunen, S., Mänty, K., Järvenoja, H. & Näykki, P. (2021). Varhaiskasvatushenkilöstön käsityksiä lasten tunteiden säätelytaitojen kehittymisestä – Käytäntöön integroitu koulutus ammatillisen kehittymisen tukena. *Journal of Early Childhood Education Research*, 10(2), 264-292. <https://journal.fi/jecer/article/view/114166>
- Kurki, K. (2017). *Young children's emotion and behaviour regulation in socio-emotionally challenging situations* (Väitöskirja). Oulu: Oulun yliopisto. <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9789526216973.pdf>
- Köngäs, M. (2019). *Tunneäly varhaiskasvatuksessa*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Laaksonen, V. (2014). *Lasten vertaissuhdetaidot ja kiusaaminen esikoulun vertaisryhmissä* (Väitöskirja). Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House. https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/42805/978-951-39-5564-9_vaitos25012014.pdf?sequence=1
- Laine, K. (2005) *Minä, me ja muut – sosiaalisissa verkostoissa*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Laine, K. (1997). Yksilö ryhmässä – Yksilön sosiaalisen aseman määräytyminen ryhmässä. Teoksessa S. Aho & K. Laine, *Minä ja muut – Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen* (s. 208-210). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Laine, K. (2002). Vertaisryhmä ja syrjäytyminen. Teoksessa K. Laine. & M. Neitola (toim.), *Lasten syrjäytyminen päiväkodin vertaisryhmästä. Kasvatusalan tutkimuksia 11* (s. 13-37). Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Nivala, E. (2021). Osallisuuden vahvistaminen yksinäisyyden ehkäisemisenä varhaiskasvatuksessa. *Journal of Early Childhood Education Research*, 10(1), 33-59. <https://journal.fi/jecer/article/view/114149>
- Olweus, D. (1992). *Kiusaaminen koulussa* (suom. M. Mäkelä). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava. (Alkuperäisteos julkaistu 1986).
- Oulun kaupunki. (2022). *Turvataitokasvatus*. <https://www.ouka.fi/turvataitokasvatus> (Katsottu: 23.2.2023.)
- Oulun kaupungin varhaiskasvatussuunnitelma. (2022). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2022 ja Oulun kaupungin varhaiskasvatussuunnitelma. <https://www.ouka.fi/docu->

[ments/112792/131455/Varhaiskasvatussuunnitelman+perusteet+2022+ja+Oulun+kau-pungin+varhaiskasvatussuunnitelma_net_sa2022.pdf/441d38d9-0a14-4890-950c-3d51d50eabfd](https://www.researchgate.net/publication/35112792/131455/Varhaiskasvatussuunnitelman+perusteet+2022+ja+Oulun+kau-pungin+varhaiskasvatussuunnitelma_net_sa2022.pdf/441d38d9-0a14-4890-950c-3d51d50eabfd)

- Perren, S. (2000). *Kindergarten children involved in bullying: social behavior, peer relationships, and social status*. Department of Psychology, University of Berne.
- Pikkumäki, S. & Peltola, M. (2017). Poissulkeminen ja siihen liittyvät vaikuttamiskeinot varhaiskasvatuksessa. *Prologi*, 13(1), 8-23. https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/57037/prologi-2017_08-23_pikkum%C3%A4ki-peltola_verkkoon.pdf?sequence=1
- Puusa, A. & Juuti, P. (toim.).(2020). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus.
- Repo, L. (2015). *Pienet lapset ja kiusaamisen ehkäisy*. (2. painos). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Salminen, A. (2011). *Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin*. Vaasan yliopiston julkaisuja. https://www.uwasa.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-349-3.pdf
- Salmivalli, C. (1998). *Koulukiusaaminen ryhmäilmionä*. Helsinki: Gaudeamus.
- Salmivalli, C. (2003). *Koulukiusaamiseen puuttuminen – Kohti tehokkaita toimintamalleja*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Sandberg, A. & Erikson, A. (2010). Children’s participation in preschool—on the conditions of the adults? Preschool staff’s concepts of children’s participation in preschool everyday life. *Early Child Development and Care*, 180(5), 619–631. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03004430802181759?journalCode=gecd20>
- Tanrikulu, I. (2020). Teacher Reports on Early Childhood Bullying: How Often, Who, What, When and Where. *Early Child Development and Care*, 190(4), 489-501. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03004430.2018.1479404?journalCode=gecd20>
- TENK (2012). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012. Toimituskunta: K. Varantola, V. Launis, M. Helin, S. K. Spoofo & S. Jäppinen. Helsinki. https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf (Katsottu 23.2.2023.)
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. (2013). *Laadullinen tutkimus ja sisältöanalyysi*. (10. painos). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Veijalainen, J., Reunamo, J. & Alijoki, A. (2017). Children’s self-regulation skills in the Finnish day care environment. *Journal of Early Childhood Education Research*, 6(1), 89-107. <https://journal.fi/jecer/article/view/114071/67270>

- Vienola, V. (2017). Varhaisvuosien eettinen kasvaminen ja oppiminen. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.), *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. (4. painos). (s. 158-177). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Virta, M., Asanti, R., Junntila, N., Koivusilta, L., Koski, P. & Virta, A. (2012). Mistä syntyy turvallisuuden tunne koulussa? Teoksessa E. Lindfors (toim.), *Kohti turvallisempaa oppilaitosta! Oppilaitosten turvallisuuden ja turvallisuuskasvatuksen tutkimus- ja kehittämissaasteita. OPTUKE-verkoston 1 tutkimus- ja kehittämissymposium Hämeenlinnassa 8.-9.2.2011* (s. 120-134). Tampereen yliopisto: Kasvatustieteiden yksikkö.