



OULUN YLIOPISTO  
UNIVERSITY of OULU

MUOTIO, RIIKKA  
VENDELIN, MARJAANA

"SIINÄ TULEE YMMÄRRYS EHKÄ SYVEMMÄKSI..."  
KÄSITYKSIÄ PROSESSIDRAAMAN KÄYTÖSTÄ KIUSAAMISEN  
KÄSITTELYSSÄ

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA  
Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö

Luokanopettajan koulutus  
Varhaiskasvatuksen koulutus

2013



Luokanopettajankoulutus Varhaiskasvatuksen koulutus		Tekijä <b>Muotio, Riikka</b> <b>Vendelin, Marjaana</b>	
Työn nimi "Siinä tulee ymmärrys ehkä syvemmäksi..." Käsityksiä prosessidraaman käytöstä kiusaamisen käsittelyssä			
Pääaine Kasvatustiede	Työn laji Pro gradu -tutkielma	Aika Huhtikuu 2013	Sivumäärä 126 + 1 liite
<p>Kiusaamista ilmenee niin koululaisten kuin alle kouluikäisten keskuudessa. Opettajat tarvitsevat kiusaamisen ehkäisemiseen ja käsittelyyn konkreettisia välineitä, joita vastavalmistuneilla ei useinkaan ole. Tällä kasvatustieteen pro gradu -työllä välitämme opettajille tietoa prosessidraaman mahdollisuuksista kiusaamisen käsittelyssä ja tarjoamme tutkimustulosten pohjalta johdetun mallin, jota opettajat voivat soveltaa oman lapsiryhmänsä kanssa.</p> <p>Tässä tutkielmassa tarkastellaan kiusaamista prosessidraaman kontekstissa. Kiusaamisen ja prosessidraaman aihepiirit toimivat siten tutkielman teoreettisena viitekehyksenä. Kiusaamisen määrittely auttaa koko koulun tai päiväkodin yhteisöä havainnoimaan kiusaamista ja puuttumaan siihen. Tietämys prosessidraamasta opetusmenetelmänä antaa puolestaan opettajalle välineet, joiden avulla hän ohjaa lapsia tutkimaan ilmiötä. Prosessidraaman taustalla vaikuttavat erilaiset teoriat yhteistoiminnallisesta oppimisesta.</p> <p>Tutkielma on toteutettu fenomenografisella lähestymistavalla, jossa keskitytään erilaisten käsitysten ja niiden variaation esille tuomiseen tutkittavasta aiheesta. Tässä se tarkoittaa opettajaksi opiskelevien käsityksiä prosessidraaman käytöstä kiusaamisen käsittelyssä. Aineisto on kerätty haastatteleamalla viittä Oulun yliopiston luokanopettaja- ja varhaiskasvatuksen opiskelijaa, ja aineistonkeruumenetelmänä on käytetty teemahaastattelua. Pääongelmana tutkielmassa on selvittää millaisia käsityksiä opiskelijoilla on prosessidraaman käytöstä kiusaamisen käsittelyssä. Se voidaan jakaa kolmeen alaongelmaan: Millainen toimintamenetelmä prosessidraama on kiusaamisen käsittelyssä? Millaista kiusaamisesta oppiminen on prosessidraamassa? Millaisia käsityksiä opiskelijoilla on kiusaamisesta ja millaisina lasten kiusaamiskäsitykset näyttäytyvät opiskelijoille? Tavoitteenamme on tutkimusongelman avulla jäsentää opettajaksi opiskelevien käsityksiä kiusaamisesta ja sen käsittelystä prosessidraaman avulla sekä tuoda esille opiskelijoiden käsityksiä kiusaamisesta ilmiönä ja tarjota lukijoille välineitä kiusaamisen käsittelyyn.</p> <p>Aineiston analyysissä opiskelijoiden käsityksistä rakentui kolme pääkategoriaa, joissa opiskelijoiden käsityksiä kuvataan yksityiskohtaisempien alakategorioiden avulla. Opiskelijoiden käsityksiä prosessidraamasta toimintamenetelmänä tarkastellaan työpajatoiminnan valmisteluun, toteutumiseen ja jatkamiseen sekä osallisuuteen, aikuisen rooliin ja toimintamenetelmän soveltamiseen liittyvien käsitysten kautta. Käsityksiä prosessidraamassa oppimisesta kuvataan seuraavissa alakategorioissa: mitä prosessidraamassa opitaan, miten prosessidraamassa opitaan, lapsilähtöisyys oppimisen taustalla, yhteistoiminnallinen oppiminen sekä prosessidraamassa oppimisen vertailua luokassa oppimiseen. Tutkimushavainnot kiusaamiskäsityksistä jakautuvat kahteen alakategoriaan: opiskelijoiden käsityksiin kiusaamisesta sekä opiskelijoiden käsityksiin lasten kiusaamiskäsityksistä. Analyysi ja tutkimushavainnot raportoidaan yksityiskohtaisesti tutkimuksen luotettavuuden lisäämiseksi.</p> <p>Opiskelijoiden käsitysten mukaan prosessidraama soveltuu hyvin toimintamenetelmänä kiusaamisen käsittelyyn. Menetelmä vaatii sekä valmistelua että jatkokäsittelyä ja ryhmällä on vaikutusta menetelmän käyttöön, mutta ennen kaikkea toimintamenetelmä osallistaa lapsia käsittelemään kiusaamista monesta eri näkökulmasta. Aikuisen tulee luoda draamalliselle ilmaisulle turvallinen ilmapiiri. Lisäksi hänen roolinsa menetelmässä on kannustava, toimintaa eteenpäin ohjaava ja lasten ideoille sekä toiminnalle tilaa antava. Prosessidraaman perusteet tunteva opettaja voi soveltaa toimintamenetelmää omalle ryhmälleen sopivaksi. Prosessidraamassa opitaan kiusaamisesta ilmiönä, omista mahdollisuuksista toimia kiusaamistilanteessa sekä sosio-emotionaalisia taitoja osallistumisen, ryhmässä toimimisen, leikin ja pohtimisen kautta. Prosessidraama on opiskelijoiden mukaan lapsilähtöinen ja yhteistoiminnallinen oppimismenetelmä, jonka avulla lasten ymmärrys kiusaamisilmiöstä laajenee ja syvenee. Kiusaaminen on opiskelijoiden käsitysten mukaan fyysistä, psyykkistä ja verbaalista toisen ihmisen kaltoin kohtelua, joka voi olla ulospäin näkyvää tai huomaamatonta. Se voi ilmetä sekä lyhyellä että pitkällä aikavälillä. Kokemuksena kiusaaminen on opiskelijoiden mukaan subjektiivista ja se herättää ihmisissä erilaisia tunteita. Lasten kiusaamiskäsitykset kuvastuvat opiskelijoiden mukaan ratkaisuihin, joita he tuovat esille kiusaamisen käsittelemisessä prosessidraaman avulla. Lasten käsitykset kiusaamisesta näyttäytyivät opiskelijoille siten, että niin lapsilla kuin aikuisilla on mahdollisuus vaikuttaa kiusaamisen loppumiseen.</p>			
Asiasanat draamakasvatus, fenomenografia, teemahaastattelu, luokanopettajat, opiskelijat, varhaiskasvattajat, yhteistoiminnallinen oppiminen			

## Sisällys

1 Johdanto .....	1
2 Kiusaaminen.....	4
2.1 Kiusaamisen määrittelyä .....	4
2.2 Kiusaamisen ilmeneminen ja roolit.....	8
2.3 Kiusaamisen seuraukset .....	10
2.4 Kiusaamiseen puuttuminen .....	12
2.4.1 Kasvattajan vastuu kiusaamisen selvittämisessä.....	13
2.4.2 Kiusaamisen ennaltaehkäiseminen.....	15
2.5 Yhteenvetoa kiusaamisesta.....	16
3 Prosessidraama.....	20
3.1 Draamassa oppiminen .....	20
3.2 Yhteistoiminnallinen oppiminen draamassa.....	23
3.3 Prosessidraama ja sen työtavat .....	26
3.4 Kiusaamisen ja prosessidraaman suhteesta .....	30
3.5 Yhteenvetoa prosessidraamasta.....	31
4 Tutkimuksen toteuttaminen.....	33
4.1 Tutkimusmenetelmänä fenomenografinen lähestymistapa .....	33
4.1.1 Käsitteet fenomenografisen tutkimuksen kohteena.....	34
4.1.2 Toisen asteen näkökulma .....	35
4.2 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimustehtävä.....	37
4.3 Aineistonkeruumenetelmänä teemahaastattelu .....	40
4.3.1 Haastatteluteemat .....	42
4.3.2 Haastattelujen toteutus .....	44
4.4 Aineiston analyysi .....	46
4.4.1 Teoreettinen katsaus analyysiin .....	46
4.4.2 Analyysin eteneminen.....	47
5 Tutkimushavainnot.....	55
5.1 Prosessidraama toimintamenetelmänä.....	57
5.1.1 Työpajatoiminnan valmistelu.....	57
5.1.2 Työpajan toteutuminen.....	59
5.1.3 Osallisuus työpajassa .....	64

5.1.4 Työpajatoiminnan jatkaminen .....	70
5.1.5 Aikuisen rooli työpajassa.....	73
5.1.6 Toimintamenetelmän soveltaminen .....	75
5.1.7 Yhteenveto prosessidraamasta toimintamenetelmänä .....	78
5.2 Prosessidraamassa oppiminen.....	79
5.2.1 Mitä opitaan? .....	79
5.2.2 Miten opitaan? .....	81
5.2.3 Lapsilähtöisyys oppimisen taustalla .....	85
5.2.4 Yhteistoiminnallinen oppiminen .....	86
5.2.5 Oppimisen vertailua luokassa oppimiseen.....	87
5.2.6 Yhteenveto prosessidraamassa oppimisesta .....	89
5.3 Käsitteitä kiusaamisesta.....	90
5.3.1 Opiskelijoiden käsityksiä kiusaamisesta.....	91
5.3.2 Opiskelijoiden käsityksiä lasten kiusaamiskäsityksistä .....	95
5.3.3 Yhteenveto kiusaamiseen liittyvistä käsityksistä.....	99
6 Tulokset .....	101
6.1 Millainen toimintamenetelmä prosessidraama on kiusaamisen käsittelyssä?.....	101
6.2 Millaista kiusaamisesta oppiminen on prosessidraamassa?.....	105
6.3 Millaisia käsityksiä opiskelijoilla on kiusaamisesta ja millaisina lasten kiusaamiskäsitykset näyttäytyvät opiskelijoille? .....	107
6.4 Opiskelijoiden käsitykset prosessidraaman käytöstä kiusaamisen käsittelyssä.....	109
7 Luotettavuuden arviointi.....	112
8 Pohdinta .....	117
Lähteet .....	121
Liite 1 .....	127

# 1 JOHDANTO

Kiusaaminen on vakava ongelma, johon pitäisi puuttua ennen kuin se aiheuttaa pysyviä seuraamuksia ympäristölleen. Lapsiryhmissä konflikteja syntyy jatkuvasti ja haasteena kasvattajalle onkin huomata, milloin kyseessä on niin sanotusti harmitonta pilailua, ihastuksen kohteena olevan kaverin kiusoittelua, kahden tai useamman voimasuhteiltaan tasaväkisen lapsen yhteenotto ja milloin joku lapsista todella joutuu kiusaamisen kohteeksi sanan varsinaisessa merkityksessä. Koulutuksessamme ei ole tullut esille menetelmiä puuttua koulussa tai päiväkodissa ilmenevään kiusaamiseen tai sen ennaltaehkäisemiseen. Vastavalmistuneen opettajan keinot käsitellä kiusaamista eivät välttämättä ole riittäviä ongelmien selvittämiseksi, ja usein kiusaamiseen puuttuvien menetelmien löytäminen jää opettajan oman kiinnostuksen varaan. Tällä tutkielmalla haluamme tuoda esille prosessidraamaa opetuksen välineenä kiusaamisen käsittelyyn.

Olemme suorittaneet puheviestinnän ja draamakasvatuksen sivuaineopintoja Oulun yliopiston kasvatustieteen tiedekunnassa. Opintoryhmämme koostui sekä luokanopettajia että varhaiskasvatuksen opiskelijoista. Ryhmämme osallistui ensimmäisen kerran syksyllä 2011 Jäitä hattuun -projektiin, joka suoritettiin Oulussa yhdessä alakoulussa. Talvella 2012 vierailimme toisella Oulun seudun koululla pitämässä työpajaa samalla toimintamenetelmällä. Koulut olivat tuolloin mukana KiVa Koulu -ohjelmassa eli Kiusaamisen vastaisessa toimenpideohjelmassa ja siihen liittyen oppilaat olivat vastanneet koulussa toteutettuun kiusaamiskyselyyn. Kiusaamiskyselyn vastaukset kertoivat millaista kiusaaminen on alakoulun oppilaiden keskuudessa eli missä, milloin ja miten kiusaamista tapahtuu. Ryhmämme suunnitteli ensimmäiselle koululle kaksi keskeneräistä näytelmää, jotka pohjautuivat kiusaamiskyselyn tuloksista luettaviin alakoulun oppilaiden kiusaamiskokemuksiin. Toisella koululla käytimme työpajassa vain toista näytelmää, jota hieman muokkasimme oppilasryhmälle sopivaksi.

Valmistamamme näytelmät kirjoitettiin 2.–4.-luokkalaisille sekä 5.–6.-luokkalaisille. Toteutimme projektin kouluissa työpajatoimintana, jossa oppilaat pääsivät vaikuttamaan näytelmän kulkuun ja kiusaamistilanteiden selvittämiseen. Jokaisessa työpajassa käytettiin kullekin ryhmälle sopivia prosessidraaman työtapoja. Ensimmäisellä koululla noin tunnin kestäviä työpajoja pidettiin yhteensä kymmenen, joista 2.–4.-luokkalaisille järjestettiin

kuusi ja 5.–6.-luokkalaisille neljä tuntia. Toisella koululla 6.-luokkalaisille pidettiin vain yksi työpaja kestoaltaan 1,5 tuntia.

Aloitimme tutkimusaineiston keräämisen tammikuussa 2012. Kaikki puheviestinnän ja draamakasvatuksen sivuaineryhmässä mukana olleet opiskelijat kirjoittivat esseen, jossa pohtivat ja analysoivat kokemuksiaan Jäitä hattuun -projektista. Kirjoitelmat olivat vapaamuotoisia ja niissä pohdittiin prosessidraaman ja Jäitä hattuun -projektin lisäksi laajasti draamakasvatusta sekä sen pohjalla olevia omia ammatillisia näkemyksiä ja arvoja kasvattajana. Analysoimme esseitä osana kasvatustieteen syventäviin opintoihin kuuluvaa kvalitatiivista tutkimuskurssia tarkoituksenaamme hyödyntää aineistoa pro gradu -tutkielmaamme. Emme kuitenkaan saaneet kirjoitelmista riittävän tarkkaa ja syvällistä tietoa opettajaksi opiskelevien käsityksistä prosessidraaman käytöstä kiusaamisen käsittelyssä, joten koimme tarpeelliseksi toteuttaa uusi aineistonkeruu sivuaineryhmän opiskelijoille. Päädymme toteuttamaan kvalitatiivisen tutkimuksemme aineistonkeruun teemahaastattelulla, joista muodostimme tutkielmamme varsinaisen aineiston. Analysoimme litteroimaamme haastatteluaineistoa fenomenografisella tutkimusotteella.

Osallistumisemme työpajan toteutukseen antoi meille aihetta tutkia prosessidraamaa kiusaamisen käsittelyssä. Osallistuminen vaikutti luonnollisesti omiin käsityksiimme aiheesta. Mielestämme prosessidraama on hyödyllinen ja toimiva väline opettajalle käsitellä kiusaamista yhdessä lasten kanssa. Tiedostamalla omat käsityksemme aiheesta olemme kuitenkin pystyneet jättämään ne tutkimuksen ulkopuolelle siten, että ne eivät vaikuta aineiston havainnointiin tai tuloksiin.

Tutkielman alussa esittelemme teoreettisen viitekehuksemme, joka koostuu kiusaamisesta ja prosessidraamasta. Olemme jakaneet ne omiksi pääluvuikseen asiasisältöjen laajuuden vuoksi. Kiusaamisen ja prosessidraaman lukujen loppuun olemme kirjoittaneet yhteenvedot, jotka kokoavat lukujen keskeisimmät sisällöt tutkimusaiheeseemme liittyen. Tämän jälkeen esitämme, miten olemme toteuttaneet tutkimuksen. Ensiksi perehdymme fenomenografiseen lähestymistapaan, jota olemme käyttäneet tässä tutkielmassa tutkimusmenetelmänä. Sitten nostamme esille tutkimustavoittemme ja -tehtävämme, josta siirrymme aineistonkeruumenetelmämme esittelyyn ja lopulta aineiston analyysin kuvaamiseen. Luvussa viisi raportoimme tutkimushavaintomme, joiden pohjalta vastaamme luvussa kuusi tutkimusongelmaamme. Seitsemäs luku koostuu tutkielman

luotettavuuden arvioinnista. Tutkielma päättyy pohdintaan, jossa esitämme tutkimustuloksista johdetun mallin prosessidraaman käyttämiseen kiusaamisen käsittelyssä.

## 2 KIUSAAMINEN

Tässä luvussa tarkastellaan kiusaamista moninaisena ilmiönä aiheeseen liittyvän kirjallisuuden ja tutkimusten avulla. Luku jakautuu viiteen alalukuun. Ensimmäisessä alaluvussa tuomme esiin kiusaamisen määrittelyn useita näkökulmia eri tutkijoiden avulla. Sen jälkeen siirrymme tarkastelemaan kiusaamisen ilmenemistä ja kiusaamisen yhteydessä esiintyviä rooleja. Kolmannessa alaluvussa tuomme esiin kiusaamisen seurauksia, mikä johdattaa meidät puolestaan perustelemaan kiusaamiseen puuttumista neljännessä alaluvussa. Viimeiseksi tässä luvussa yhdistämme kiusaamisen teoreettisen tarkastelun meidän tutkimuksemme kontekstiin.

### 2.1 Kiusaamisen määrittelyä

Koulukiusaamistutkimuksissa on käytetty yleisesti norjalaisen psykologian tohtori Dan Olweuksen vuodelta 1973 lähtöisin olevaa määritelmää kiusaamisesta: ”yksilöä kiusataan tai hän on kiusaamisen uhri, jos hän on toistuvasti tai pidempään alttiina yhden tai useamman muun henkilön negatiivisille teoille” (Olweus 1992, 14). Negatiivisilla teoilla hän tarkoittaa sitä, että joku tahallisesti tuottaa tai yrittää tuottaa toiselle vammoja tai epämiellyttävän olon. Negatiiviset teot voivat olla verbaalisia eli sanallisia, tai fyysisistä kontaktia, kuten lyömistä ja tönimistä sisältäviä. Negatiivisia tekoja voidaan saada aikaan myös ilmeiden ja elein avulla sekä sulkemalla joku pois ryhmästä tai kieltäytymällä noudattamasta toisen henkilön toiveita. Olweus (1992) korostaa määritelmässään tekojen toistuvuutta ja kestoja. Kiusaamisen kohteena voi olla yksilö tai ryhmä, mutta kiusaaminen edellyttää, että vastapuolet ovat voimasuhteiltaan epätasapainossa eli kiusaamisen uhrin on vaikea puolustautua. (Olweus 1992, 14–15).

Suomalainen koulukiusaamisen tutkija Christina Salmivalli (2010, 12) toteaa, että ”kiusaaminen on systemaattista vallan tai voiman väärinkäyttöä”. Myös Salmivalin (2010, 12) mukaan ilmiössä on oleellista se, että kiusaaja on jollain lailla kiusattua vahvempi. Voimasuhteiden ero osapuolten välillä voi hänen mukaansa johtua iästä, fyysisistä ominaisuuksista, asemasta ryhmässä, tukijoukoista tai joistakin muista ominaisuuksista tai resursseista. Kiusaajalla on valtaa tai voimaa, jonka avulla hän alistaa kiusattua. Tämä on Salmivallin (2010, 12) mukaan keskeinen asia, mikä erottaa kiusaamisen muusta



aggressiivisesta käyttäytymisestä: ”osapuolten roolijako ja keskinäiset voimasuhteet ovat yleensä varsin selkeät”. Olweus (1991, 417) sekä Kristensen ja Smith (2003, 482) ovat saaneet konkreettisia tutkimustuloksia siitä, että alakoululaisten keskuudessa tapahtuva kiusaaminen on usein vanhempien oppilaiden kohdistamaa kiusaamista nuorempia oppilaita kohtaan. Tämä ei kuitenkaan merkitse sitä, että kiusaaja on aina automaattisesti kiusattua vanhempi, sillä yhtä hyvin kiusaaja ja kiusattu voivat olla ikätovereita keskenään.

Kaikki eivät kuitenkaan näe varsinaisen kiusaamisen ja muun kiusoittelun välistä eroa niin jyrkästi kuin Salmivalli (2010) ja Olweus (1992). Päivi Hamarus (2006) esittää, että kiusaaminen voidaan nähdä jatkumona, jonka ääripäihin voidaan sijoittaa kiusoittelu sekä fyysinen väkivalta eli kaksi voimakkuudeltaan erilaista kiusaamista. Tällöin kiusaaminen ilmenee janoilla eri muodoissa ja näin ollen esimerkiksi kiusoittelua ei voi pitää kiusaamisesta erotettuna käyttäytymisenä. (Hamarus 2006, 49.)

Kiusaamisen määrittelyyn liitettävät teon kesto ja toistuvuus nousevat esiin esimerkiksi Olweuksen (1992) määritelmässä. Toiset tutkijat kuitenkin kyseenalaistavat, miten tarpeellista kiusaamisen määritelmälle on, että kiusaamista tapahtuu tietyn määritellyn ajanjakson aikana tarpeeksi toistuvasti. Maarit Vartia ja Katriina Perkkä-Jortikka (1994) nostavat henkisestä väkivallasta puhuessaan oleellisemmiksi kiusaamista määritteleviksi tekijöiksi toistuvan kielteisen käyttäytymisen aiheuttamat yksilölliset kokemukset, vaikutukset ja seuraukset. Pohjoismaisissa tutkimuksissa henkisen väkivallan uhreiksi on laskettu henkilöt, joita on kiusattu vähintään kerran viikossa puolen vuoden ajan. Vartia ja Perkkä-Jortikka (1994) huomauttavat, että voihan ihminen kokea tulleen syvästi loukatuksi ja kiusatuksi, vaikka kiusaaja ei olisikaan ahdistellut häntä puolta vuotta. (Vartia & Perkkä-Jortikka 1994, 27.)

Kiusatun omia kokemuksia tulisi pitää kiusaamisen määrittelyn lähtökohtana myös Sirku Aho (1997) mukaan. Hän perustelee kantaansa sillä, että kiusaaminen on subjektiivinen kokemus. Ulkopuolinen havainnoitsija ei siten voi määritellä, onko toinen joutunut kiusatuksi vai ei, koska jokainen ihminen kokee kiusaamisen eri tavalla. Toiset kokevat kiusaamisen herkemmin kuin toiset. Aho (1997) kuitenkin selittää kiusaamisen tahalliseksi ja tietoiseksi haluksi loukata, uhata, pakottaa, vahingoittaa tai pelottaa jotakuta. Hän tarkentaa, että kiusaaminen voi olla psyykkistä tai fyysistä sekä suoraa tai epäsuoraa. Kiusaajan teot ovat tahallisia ja tietoisia ja niiden tarkoituksena on loukata ja alistaa

kiusattua. (Aho 1997, 227–228.) Hamarus (2006) lisää, että kiusaamisessa on toiminnan lisäksi kyse asenteesta: ensinnäkin, miten kiusaaja itse asennoituu kiusaamiseensa, toiseksi, miten yhteisö asennoituu kiusattuun. Sen vuoksi Hamarus (2006) kokee vaikeaksi määritellä ja mitata kiusaamis-ilmiötä. (Hamarus 2006, 51.)

Kiusaajan, uhrin ja heidän välisen suhteen lisäksi kiusaamista on tutkittu myös ryhmänäkökulmasta. Salmivallin (1998, 33) mukaan kiusaaminen on ryhmäilmiö, sillä ”se tapahtuu yleensä ryhmässä ja perustuu ryhmän jäsenten välisiin sosiaalisiin suhteisiin”. Jo muun muassa Pikas (1990, 31) on määritellyt kouluväkivallan (suomentajan käännöksen ruotsin sanalle mobbning) tarkoittavan ryhmän yksilöön kohdistamaa sekä fyysistä että psyykkistä väkivaltaa, eli ryhmäväkivaltaa. Hamarus (2006, 53) puolestaan määritteli väitöskirjassaan kiusaamisen tarkoittamaan ”tietyissä olosuhteissa sosiaalisten prosessien seurauksena syntyneitä ilmiötä, jossa oleellista on valtasuhteiltaan epätasapainoinen vuorovaikutus ja jossa pyritään usein toistuvasti ja tietoisesti loukkaamaan jotain ryhmän jäsentä”. Tämä määritelmä viittaa kulttuuriseen tutkimusnäkökulmaan.

Päivi Hamarus ja Pauli Kaikkonen (2011, 66) esittävät, että tutkimuksista lähtöisin olevan perinteisen kiusaamisen määritelmän rinnalle tulisi luoda määritelmä, ”joka nousee yhteisöjen ennaltaehkäisevästä toiminnasta”. Heidän mielestään tutkimuksissa toimivat tarkat ja rajatut määritelmät ovat ongelmallisia vietäessä ne käytäntöön. Määritelmän ohjatessa toimintaa käytännössä se ei välttämättä toimikaan kiusaamisen havaitsemisen ja puuttumisen apuna yhteisössä, vaan saattaa jopa estää aikuisia puuttumasta ongelmaan varhaisessa vaiheessa. Hamarus ja Kaikkonen (2011) antavat tästä esimerkiksi tilanteen, jossa kiusaamiseksi määritellään jatkuva kiusaaminen: kun toiminta ei ole jatkunut pitkään, siihen ei ole syytä puuttua, sillä sen ei ajatella olevan kiusaamista. Kun toiminnan annetaan jatkua, siitä tulee yhteisön tapa. Roolit vakiintuvat ja kiusaamiseen puuttuminen tulee vaikeammaksi. Kiusaamisen ennaltaehkäisevä työ tulisi aloittaa esimerkiksi kouluyhteisön eri toimijoiden, kuten opettajien, oppilaiden ja vanhempien, keskustelulla rakentaen yhteistä ymmärrystä kiusaamisesta. Silloin yhteisössä osataan käsitellä ilmiötä yhtenevästi ja tiedetään, miten kiusaamistilanteisiin tulee puuttua. (Hamarus & Kaikkonen 2011, 66.)

Määriteltäessä kiusaamista varhaisen puuttumisen ja yhteisön näkökulmasta Hamarus ja Kaikkonen (2011) nostavat esiin kaksi merkittävää kriteeriä. Ensimmäiseksi, kiusattu ei kykene puolustautumaan tasaveroisesti kiusaajaa/kiusaajia vastaan eli suhteelle on

ominaista valtaepätasapainossa oleminen. Se voi olla muodoltaan sosiaalista, fyysistä tai henkistä epätasapainoa, jolloin kiusaajalla on esimerkiksi enemmän ystäviä, hän on voimakkaampi tai sanavalmiimpi kiusattuun verrattuna. (Hamarus & Kaikkonen 2011, 66; vrt. Olweus 1992 ja Salmivalli 2010.) Nimenomaan tämä kriteeri erottaa Hamaruksen ja Kaikkosen (2011) mukaan oppilaiden tasaväkiset nahistelut kiusaamisesta. Toinen kriteeri kiusaamiselle on yksilön subjektiivinen kokemus, joka on ainakin riittävä syy yhteisölle tarkastella tilannetta ja selvittää, onko kysymys kiusaamisesta. Hamarus ja Kaikkonen (2011) huomauttavat vielä, että kiusaaminen on yleensä kiusaajalle vallan, aseman tai statuksen hakemista tai ystävyysuhteiden varmistamista ja tämän näkökulman ymmärtäminen auttaa kiusaamistilanteiden selvittelyssä. (Hamarus & Kaikkonen 2011, 66.)

Tomi Kiilakoski (2009) esittää, että koulukiusaaminen ei ole riittävä käsite ilmiöiden kuvaamiseen kaikissa tilanteissa. Hänen mielestään selkeitä väkivaltaisia tekoja tulisi kutsua väkivallaksi, ei kiusaamiseksi. Kouluun liitetään usein niin sanotusti vain kiusaamisen määritelmä, jolloin tapaukset, jotka aikuisten tekoina nimetään väkivallaksi, kuten pahoinpitelyt, luokitellaan koulu yhteisössä kiusaamiseksi. Se saattaa antaa kuvan tapauksen vähättelystä. Kiusaamisen rinnalla tulisi Kiilakosken (2009) mukaan käyttää kouluväkivallan termiä, jolla kuvataan rajuja tekoja. Kouluväkivallalla kuvataan siis toimintaa, joka tapahtuu koulussa ja täyttää väkivallan kriteerit. (Kiilakoski 2009, 35.)

Maailman terveysjärjestö WHO määrittelee väkivallan seuraavasti: ”Väkivalta on fyysisen voiman tai vallan tahallista käyttöä tai sillä uhkaamista, joka kohdistuu ihmiseen itseensä, toiseen ihmiseen tai ihmisryhmään tai yhteisöön ja joka johtaa tai joka voi hyvin todennäköisesti johtaa kuolemaan, fyysisen tai psyykkisen vamman syntymiseen, kehityksen häiriytymiseen tai perustarpeiden tyydyttymättä jäämiseen” (Väkivalta ja terveys maailmassa – WHO:n raportti 2005, 21). Väkivallalla tarkoitetaan tämän määritelmän mukaan tietoista toimintaa, jossa oleellista on itse fyysinen voima tai vallan käyttö tai sillä pelottelu teon lopputuloksesta riippumatta. Lisäksi väkivaltaisen teon seuraukset merkitsevät rasisista niin yksilön kuin yhteiskunnan tasolla.

Tuija Huukin (2010) mukaan kouluväkivaltaa käytetään käsitteenä pääosin silloin, kun kyseessä on koulussa tapahtuva fyysisen voiman käyttö tai uhka sen käytöstä siten, että tarkoituksena on fyysisen vamman aiheuttaminen toiselle tai toisille. Hän muistuttaa, että

kouluväkivaltaa on sekä määritelty että käytetty eri tutkimuksissa siten, että käsite yhdistetään helposti rikollisuuteen, oikeustoimialueeseen ja vakavaan toisen vahingoittamiseen. Kasvatuksellisenä kysymyksenä kouluväkivaltaa on alettu tarkastella vasta viime aikoina. (Huuki 2010, 29.)

Kiusaaminen on koulujen ja päiväkotien turvallisuutta alentava tekijä. Jukaraisen, Syrjäläisen ja Värriin (2012) tutkimuksessa kävi ilmi, että vuosiluokkien 6–9 oppilaiden keskuudessa kiusatuksi tuleminen pelko sekä erilaisuuden pelko olivat suurimmat turvattomuuden kokemuksen aiheuttajia koulussa. Tutkijoiden mielestä kouluturvallisuus ilmiönä tulisi käsittää siten, että se sisältää kaksi ulottuvuutta: sekä sosiaalisen eli osallisuuteen ja ihmissuhteisiin liittyvän, että humanistis-kulttuurisen eli oppilaan ihmisarvoisuuteen ja identiteettiin liittyvän ulottuvuuden. (Jukarainen, Syrjäläinen & Värri 2012, 248–249, 252.)

## **2.2 Kiusaamisen ilmeneminen ja roolit**

Kiusaamista tapahtuu niin koulu- tai hoitopäivän aikana kuin sen ulkopuolellakin. Sitä voi esiintyä esimerkiksi luokassa, luokkatilojen ulkopuolella, ruokailussa, välitunneilla ja koulumatkoilla. Kiusaamista esiintyy myös internetissä ja kännyköiden välityksellä, mutta kuitenkin kiusaamisessa on havaittavissa aina rooleja, jotka pysyvät kiusaamisen ilmenemisen eri muodoista huolimatta samantapaisina. Seuraavaksi tarkastelemme, miten eri tutkijat kuvaavat kiusaamisen ilmenemistä ja millaisia rooleja kiusaamisessa voidaan havaita.

Olweus (1991, 413) erottelee toisistaan suoran ja epäsuoran kiusaamisen. Suoralla kiusaamisella hän tarkoittaa suoria kohtaamisia kiusatun kanssa, joissa kiusaaminen kohdistuu suoraan kiusaajasta kiusattuun. Kristensen ja Smith (2003, 480) tuovat esille lisää kiusaamisen muotoja: kiusaaminen voi olla fyysistä kiusaamista toista kohtaan, kuten potkimista ja tönimistä, toisen omaisuuden vaurioittamista tai sanallista, haukkumisena ja nimittelynä ilmenevää kiusaamista. Sekä Olweus (1991) että Whitney ja Smith (1993) tunnistavat epäsuoran kiusaamisen, joka voi ilmetä esimerkiksi ulkopuolelle jättämisenä tai huhujen levittämisenä. Olweuksen (1991, 419) tutkimuksessa nousi esille myös se, että kiusaamista esiintyy enemmän poikien kuin tyttöjen keskuudessa. Toisin sanoen poikien keskuudessa kiusaaminen on enemmän näkyvää kiusaamista, kun taas tyttöjen keskuudessa

kiusaaminen on enemmän epäsuoraa. Samanlaiseen tulokseen päätyivät tutkimuksessaan myös Whitney ja Smith (1993, 11–12) sekä Kristensen ja Smith (2003).

Gunnar Höistad (2003) jakaa kiusaamisen kolmeen ryhmään: hiljainen, sanallinen ja fyysinen kiusaaminen. Hiljaista kiusaamista ovat esimerkiksi katseen välttäminen, tuijottelu, vaikeneminen ja selän kääntäminen eli kiusaaminen, jota opettajan on vaikea huomata. Sanalliseen kiusaamiseen lukeutuvat juorujen levittely, pilan teko, nimettömien puheluiden soittelu sekä tekstiviestien ja nimettömien sähköpostiviestien lähettäminen. Fyysinen kiusaaminen voidaan huomata ulkoisista väkivallan merkeistä, mutta toisaalta se voi olla myös tönimistä ja tavaroiden piilottelua, sellaista mikä voidaan naamioida leikiksi. (Höistad 2003, 80.) Laura Kirves ja Maria Stoor-Grenner (2011) käyttävät kiusaamisen muodoista luokittelua fyysiseen, sanalliseen ja psyykkiseen kiusaamiseen. Päiväkodissa esiintyvää fyysistä kiusaamista ovat heidän mukaansa muun muassa lyöminen, potkiminen ja leikkien sotkeminen. Sanallinen kiusaaminen ilmenee haukkumisena ja selän takana puhumisena, joista jälkimmäinen kuuluu myös psyykkiseen kiusaamiseen uhkailun, manipuloinnin, ilmeilyn, leikin sääntöjen muuttamisen ja poissulkemisen lisäksi. (Kirves & Stoor-Grenner 2011, 6.) Kiusaaminen saa eri muotoja myös internetissä. Nettikiusaamista ovat tutkineet muun muassa Kowalski, Limber, & Agatston (2008).

Kiusaaminen on ryhmäilmiö ja siihen on usein osallisina kiusaajan ja kiusatun lisäksi muita ryhmän jäseniä. Laura Kirves ja Maria Stoor-Grenner (2011) toteavat, että jo pienet lapset ovat tietoisia lapsiryhmässä vallitsevasta ryhmädynamiikasta. Toisin sanoen he tietävät, kuka ryhmän lapsista on määräilevä, kuka pilaa aina leikit häiriköinnillään, kuka kiusaa ja vastaavasti kenen seurassa viihdytään ja halutaan leikkiä. (Kirves & Stoor-Grenner 2011, 8.)

Lapset suhtautuvat kiusaamiseen eri tavoin. Salmivallin, Lagerspetzin, Björkqvistin, Östermanin ja Kaukiaisien (1996) tutkimuksessa nousi esiin ristiriita oppilaiden asenteiden ja toiminnan välillä: suurin osa oppilaista ei hyväksy kiusaamista, mutta silti moni heistä vahvistaa ja pitää yllä kiusaamisen kierrettä omalla toiminnallaan (Salmivalli 2010, 42). Ryhmässä jäsenten sosiaaliset roolit syntyvät vuorovaikutuksessa muiden jäsenten asettamien odotusten ja yksilön toiminnan seurauksena. Roolit eivät siis välttämättä edusta yksilön ominaista tapaa toimia, vaan yksilö voi alkaa toteuttamaan yhä enemmän niitä odotuksia, joita häneen kohdistetaan. (Salmivalli 1998, 49.) Vaikka oppilas ei

hyväksyisikään kiusaamista, hän voi joutua ryhmän paineen vuoksi asemaan, jossa hän toimii päinvastoin.

Kiusaamisprosessiin liittyy Salmivallin (2010) mukaan kiusatun ja kiusaajan lisäksi myös muita rooleja: hän nimeää apurin, kannustajan, puolustajan ja hiljaisen hyväksyjän roolit. Apuri avustaa aktiivista ja aloitteellista kiusaajaa, kannustaja puolestaan rohkaisee kiusaajaa ja vahvistaa tämän asemaa myönteistä palautetta antamalla, muun muassa tilannetta seuraamalla ja naureskelemalla. Rohkea puolustaja asettuu kiusaajaa vastaan yrittäen saada kiusaamisen loppumaan. Hän myös tukee kiusattua. Hiljainen hyväksyjä ei ota kantaa tilanteeseen, vaan vetäytyy syrjään ja on kuin ei huomaisikaan kiusaamista. (Salmivalli 2010, 43.) Olweus (1991) puolestaan nimeää apurin tai kannustajan kaltaisen kiusaajatyyppin passiiviseksi kiusaajaksi. Tämä kiusaajatyyppi osallistuu joskus kiusaamistilanteisiin, muttei ole itse aloitteellinen kiusaamisen suhteen. (Olweus 1991, 424.) Siihen, mihin rooliin lapsi joutuu kiusaamisprosessissa, vaikuttaa niin hänen yksilölliset kuin ryhmän ja siinä vallitsevat vuorovaikutussuhteisiin liittyvät tekijät, kuten lapsen sosiaalinen asema ryhmässä (Salmivalli 1998, 62). Varhaiskasvatuksessa lasten roolit eivät mahdollisesti ole vielä pysyviä ja vakiintuneita. Sen vuoksi kasvattajien on vaikea tunnistaa ryhmästä muut kuin kiusaajan ja kiusatun roolit. Toisaalta se kertoo siitä, että kiusaamista ehkäisevällä työllä on juuri tässä vaiheessa suuri merkitys. (Kirves & Stoor-Grenner 2011, 9.)

Kiusaamistilanteissa esiintyvät lasten eri roolit toimivat tarttumapintoina prosessidraamassa. Siinä kiusaamiseen pyritään vaikuttamaan eri roolihenkilöiden kautta siten, että näytelmän kiusaaja saataisiin lopettamaan kiusaaminen. Tällöin avainasemassa ovat juuri kiusaajan apurit ja kannustajat sekä muut tilannetta todistavat henkilöt.

### **2.3 Kiusaamisen seuraukset**

Kiusaaminen aiheuttaa kiusatulle monenlaisia seurauksia, mutta yksikin hyvä vertaissuhde voi olla kiusaamisen vaikutuksia pienentävä tekijä. Hyvien kaverisuhteiden puuttuessa pitkään jatkuneesta kiusaamisesta voi seurata vaikutuksia niin lyhyelle kuin pitkälle ajalle. (Salmivalli 2010, 29–30.) Kiusaaminen vaikuttaa voimakkaasti yksilön tunteisiin ja edelleen käyttäytymiseen. Kiusattu voi kokea olonsa muun muassa yksinäiseksi,

ahdistuneeksi ja nolatuksi. Hänen itsetuntonsa saattaa heiketä ja tuntemukset vaihtelevat häpeästä syyllisyyteen ja inhoon. (Hamarus 2012, 54–55, 95–96.)

Ikätovereiden suhtautumisella yksilöön on suuri vaikutus tämän käyttäytymiseen ja käsityksiin omasta itsestään. Boivin & Hymel (1997) osoittivat tutkimuksessaan, että negatiivinen ja torjuva suhtautuminen vaikuttaa lapsen sosiaaliseen elämään, eli negatiivisesta suhtautumisesta seuraa yksinäisyyttä. Se, että lapsi joutuu torjutuksi, vaikeuttaa entisestään sosiaalisen elämän ylläpitämistä ja sosiaalisten taitojen harjoittamista. Lapsen luontainen käyttäytyminen vaikuttaa Boivinin ja Hymelin (1997) mukaan siihen, miten ikätoverit suhtautuvat lapseen, mutta Hamarus (2012, 44) huomauttaa, että syitä kiusaamiseen ei pidä hakea kiusatusta, vaan yhteisöstä. Kiusatuksi joutuminen ei siten ole koskaan kiusatun vika.

Kiusaaminen rajoittaa kiusatun elämää ratkaisevasti. Koulussa tai päiväkotiryhmässä kiusatuksi joutunut henkilö on koko ajan samassa asemassa ryhmän sosiaalisessa elämässä. Näin kiusaaminen vaikuttaa kiusatun elämään koko koulu- tai päiväkotipäivän ajan. Kiusaamisen jatkuessa pitkään kiusattu voi entisestään syrjäytyä ryhmästä, mikä taas osaltaan lietsoo kiusaamista. (Salmivalli 2010, 25–27.) Vaikka konkreettista kiusaamista ei tapahtuisi joka päivä, jo pelkkä pelko kiusaamisesta vaikuttaa lapsen koulunkäyntiin ratkaisevasti. Lapsi kokee itsensä turvattomaksi ja kieltäytyy lähtemästä kouluun, oppiminen häiriintyy ja koulusta kotiin kulkevat reitit on suunniteltava uudelleen. (Hamarus 2012, 22.) Holmberg-Kalenius (2008) on kerännyt kirjaansa internetin keskustelupalstoilta kiusattujen ja heidän perheidensä kokemuksia kiusaamisesta. Kiusatun käyttäytyminen voi muuttua huomattavasti: Hänestä voi tulla hiljainen, vetäytyvä, pelokas tai pahoinvoiva. Hänellä voi olla univaikeuksia, painajaisia ja raivokohtauksia. Hän voi olla väkivaltainen, itkuinen ja masentunut. Kiusaaminen voi ilmetä sellaisenakin fyysisenä oireena kuin ihottumana. Edelleen kiusattu voi menettää ystävänsä, perusturvallisuuden tunteensa, kadottaa itsetuntonsa ja hänen tunne-elämänsä voi vaurioitua. Kiusattu voi menettää täysin luottamuksen muihin ihmisiin. (Holmberg-Kalenius 2008.)

Lapset reagoivat kiusaamistilanteisiin eri tavoin. Tanskalaisessa 10–15-vuotiaille lapsille osoitetussa kyselytutkimuksessa (Kristensen & Smith 2003) tutkittiin millaisia selviytymisstrategioita lapsilla on kiusaamistilanteissa. Lomakekyselyyn vastanneet lapset ratkaisivat kiusaamistilanteen useimmiten selviytymisstrategialla, joka luokiteltiin

itseluottamukseksi/ongelmanratkaisuksi. Sukupuolten väliseksi eroiksi selviytymisstrategioissa kävi ilmi, että tytöt hakevat poikia enemmän sosiaalista tukea ja sisäistämiskeinoja. Pojat taas käyttävät ulkoistamiskeinoja tyttöjä enemmän. Ikäryhmien välillä eroja oli taas siinä, että nuoremmat lapset etsivät sosiaalista tukea, hakevat etäisyyttä ja käyttävät sisäistämiskeinoja. (Kristensen & Smith 2003, 482–483.)

Kiusaamisen vaikutukset eivät rajoitu ainoastaan kiusaamisen kohteeksi joutuneisiin ihmisiin, vaan kiusaamisella on vaikutuksia myös itse kiusaajiin. Samanlainen lapsena ilmenevä huono käytös voi jatkua myöhemminkin elämässä. (Salmivalli 2010, 29–30.) Kanadalainen tutkimus varhaislapsuuden kiusaamiskäytöksen johtamisesta nuoruusiän rikolliseen toimintaan (Jiang, Walsh & Augimeri 2011) osoittaa, että niillä nuorilla tai varhaisteineillä, jotka ovat varhaislapsuudessa toimineet kiusaajina, on merkittävästi suurempi riski joutua rikolliselle polulle kuin niillä ihmisillä, jotka eivät ole lapsuudessaan kiusanneet muita. Tutkimuksen mukaan rikoksista tuomittuja kiusaajia voi olla jopa kaksinkertainen määrä verrattuna ei-kiusaajiin.

Kiusaamisen kohteeksi joutunut voi kärsiä kiusaamisesta pitkiäkin aikoja, pahimmillaan se varjostaa yksilön koko loppuelämää. Aina ei kuitenkaan tulla ajatelleeksi, että kiusaamisen uhreja ovat myös kiusatun läheiset. He ovat näkymättömiä uhreja ja kärsivät myös kiusaamisesta. (Holmberg-Kalenius 2008, 11–12.)

## **2.4 Kiusaamiseen puuttuminen**

Kiusaamiseen ei ole aina helppo puuttua, esimerkiksi aiemmin esitetyn kiusaamisen määritelmän ongelmallisuuden vuoksi. Päivi Hamarus (2012) esittää myös, että kiusaamiseen puuttuminen voi muodostua ongelmaksi, jos kiusaaminen patologisoidaan, normalisoidaan tai kielletään. Kiusaaminen ei ole koskaan kiusatun vika, eikä mikään piirre, ominaisuus tai tapa oikeuta kiusaamiseen, mutta tästä juuri kiusaamisen patologisoinnissa on kyse. Syyt kiusaamiseen nähdään olevan juuri kiusatussa. Kiusaamisen normalisointi pitää kiusaamista normaalina selviytymiskeinona elämästä. Vahvemmat pärjäävät yhteiskunnassa ja heikommat jäävät alle. Heikompien on vain opittava taistelemaan ja puolustautumaan. Kiusaaminen voidaan jopa kieltää kokonaan, mikä voi kertoa pahimmillaan siitä, ettei aikuisilla ole ehkä keinoja puuttua kiusaamiseen. (Hamarus 2012, 13–17.) Kiusaamiseen puuttuminen on kuitenkin aikuisten vastuulla ja



parhaassa tapauksessa kiusaamista osataan ennaltaehkäistä. Seuraavissa alaluvuissa käsittelemme niin kasvattajan vastuuta kuin ennaltaehkäisyä.

#### 2.4.1 Kasvattajan vastuu kiusaamisen selvittämisessä

Suomalaisen varhaiskasvatuksen arvopohja perustuu YK:n Lapsen oikeuksien sopimukseen, jonka artiklassa 2 todetaan, että lapsen oikeudet kuuluvat jokaiselle lapselle ja ketään lasta ei saa syrjiä. Artiklassa 19 puolestaan todetaan, että lasta tulee suojella kaikenlaiselta fyysiseltä ja psyykkiseltä väkivallalta, välinpitämättömältä kohtelulta ja hyväksikäytöltä. (YK 1989/2010.) Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005) ei erikseen mainita kiusaamista, mutta asiakirjassa kerrotaan lapsen oikeuksia konkretisoivat varhaiskasvatuksen keskeiset periaatteet, joihin kuuluvat lapsen oikeus turvallisiin ihmissuhteisiin, turvattuun kasvuun, kehittymiseen ja oppimiseen sekä turvattuun ja terveelliseen ympäristöön. Lisäksi yhdeksi kasvatuspäämääräksi on kirjattu toiset huomioon ottavien käyttäytymismuotojen ja toimintatapojen vahvistaminen. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 12–13.) Kasvatuksen periaatteet fyysisesti, psyykkisesti ja sosioemotionaalisesti turvallisesta kasvuympäristöstä sekä päämäärä sosiaalisesti ja empaattiseksi ihmiseksi kasvamisen tukemisesta toimivat yhdessä kasvattajien eettisenä pohjana kiusaamisen vastaisessa ja ennaltaehkäisevässä työssä.

Perusopetuslain mukaan jokaisella oppilaalla on oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön, joka sisältää sekä fyysisen että psyykkisen ympäristön. ”Opetuksen järjestäjän tulee laatia opetussuunnitelman yhteydessä suunnitelma oppilaiden suojaamiseksi väkivallalta, kiusaamiselta ja häirinnältä sekä toimeenpanna suunnitelma ja valvoa sen noudattamista ja toteutumista” (Perusopetuslaki 1998/628, § 29). Esiopetus kuuluu perusopetuslain piiriin. Sekä esiopetuksessa että perusopetuksessa opetuksen järjestäjiä veloitetaan laatimaan kiusaamisen ehkäisemisen ja puuttumisen suunnitelma opetussuunnitelmien yhteydessä.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004, 14) opetuksen ja kasvatuksen tehtävää määritellään siten, että oppilaalle on annettava mahdollisuus monipuoliseen kasvuun, oppimiseen ja terveen itsetunnon kehittymiseen. Lisäksi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004, 23) todetaan, että opettajan tulee tukea oppilaiden persoonallista kasvua, kehitystä ja osallisuutta. Suunnitelmassa nostetaan perusopetuslain

turvallisuusaspektin lisäksi esiin se, että oppimisympäristön tulee tukea myös oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 18).

Kiusaaminen, väkivalta ja häirintä mainitaan Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004, 25), jonka mukaan kuntien tulee laatia opetussuunnitelmaan oppilashuollon toimenpiteet sekä työn- ja vastuunjako tällaisten ongelmatilanteiden ehkäisemiseksi, havaitsemiseksi ja hoitamiseksi. Perusopetuslain (1998/628) pykälän 31a mukaan: ”Oppilaalla on oikeus saada maksutta opetukseen osallistumisen edellyttämä oppilashuolto. Oppilashuollolla tarkoitetaan oppilaan hyvän oppimisen, hyvän psyykkisen ja fyysisen terveyden sekä sosiaalisen hyvinvoinnin edistämistä ja ylläpitämistä sekä niiden edellytyksiä lisäävää toimintaa.” Oppilashuoltotyötä tehdään yhdessä oppilaan ja hänen huoltajiensa, opetus- ja oppilashuoltohenkilöstön ja kouluterveydenhuollon kanssa. Oppilashuollon koordinointi ja kehittäminen tapahtuvat moniammatillisessa oppilashuoltoryhmässä (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 24), johon voi kuulua esimerkiksi rehtori, kouluterveydenhoitaja, -psykologi, -kuraattori ja erityisopettaja sekä tarvittaessa muita jäseniä, kuten luokanopettaja. Oppilashuoltotyö toteutuu kuitenkin koko kouluyhteisössä työskentelevien aikuisten sekä oppilashuoltopalveluista (kouluterveydenhuolto ja koulunkäynnin tukeminen) vastaavien viranomaisten toimesta (Perusopetuslaki 1998/628, § 31a).

Edellä esitettyjen opettajan työtä ohjaavien asiakirjojen perusteella voidaan todeta, että perusopetuksessa ja varhaiskasvatuksessa opettajalla on velvollisuus puuttua kiusaamiseen, koska hänen tehtävänä on taata jokaisen lapsen ja oppilaan oikeus turvalliseen kasvuympäristöön ja ihmissuhteisiin peruskoulussa ja varhaiskasvatuksessa. Luokanopettaja ja varhaiskasvattaja tuntevat lapsiryhmänsä, millaisia rooleja ryhmän jäsenillä on ja miten ryhmä toimii. Salmivalli (2010, 32) muistuttaa, että lapsen rooli voi olla luokkaryhmässä toinen kuin kotona ja siten opettajalla, esimerkiksi vanhempiin verrattuna, on luokkansa vuorovaikutuksen ohjaajana paremmat mahdollisuudet puuttua ryhmässä ilmenevään kiusaamiseen. Opettajan kyky tunnistaa kiusaaminen on välttämätön edellytys, jotta hän voi puuttua kiusaamiseen (Salmivalli 2010, 47). Opettajat eivät kuitenkaan aina ole perillä siitä, esiintyykö heidän lapsiryhmissään toistuvaa kiusaamista. Tämä saattaa johtua siitä, että opettajankoulutuksessa saatu tieto ilmiöstä on ollut vähäistä ja kasvattajien valmiudet kiusaamisen havaitsemiseen eivät ole riittävät.

Hamarus (2012, 23) toteaa, että kiusaamisen tarkka määrittely auttaa kiusaamiseen puuttumisessa. Hamaruksen ja Kaikkosen määritelmä (ks. luku 2.1) on yksi sellainen esimerkki, mitä voidaan käyttää kiusaamisen tunnistamisen apuna. Määritelmä kannustaa juuri varhaiseen puuttumiseen, jolloin kiusaamisesta ei pääse syntymään pitkäaikaista ilmiötä. Hamarus (2012) muistuttaa vielä, että on tärkeää pitää yhteistä linjaa kodin kanssa kiusaamiseen puuttumisesta. Yhteinen määritelmä kiusaamiselle ja yhteiset ennalta sovitut toimintatavat puuttua kiusaamiseen auttavat välttymään epäselviltä tilanteilta ja tarttumaan yhdessä toimeen ongelman ratkaisemiseksi. Kasvattajilla on myös vastuu käsitellä kiusaamista lasten kanssa, jolloin myös lapset tietävät, mitä kiusaaminen on, mitä se aiheuttaa toisille ja miten siihen puututaan. (Hamarus 2012, 24–25.)

#### 2.4.2 Kiusaamisen ennaltaehkäiseminen

Kiusaamisen puuttuminen on tunnustettu tärkeäksi, mutta tärkeää olisi ennen kaikkea toimia niin, että kiusaamiselta vältyttäisiin. Tämä tarkoittaa sitä, että lapsen tulee saada jo pienestä pitäen sellainen kasvuympäristö, joka tukee hänen omaa kasvuaan hyväksi kansalaiseksi. Kiusaamisen ennaltaehkäisy voi jatkua eri muodoissaan aikuisuuteen asti, ja tästä on lapsen ympärillä olevien kasvatusalan ammattilaisten sekä lasten vanhempien pidettävä huolta.

Ennaltaehkäisevästi ajateltuna kiusaamisen käsittelyä on hyvä työstää yksilön tunneilmaisun kehittämisellä. Varsinkin pienelle lapselle, mutta myös hieman vanhemmalle lapselle, omista tunteista kertominen ei ole kovin helppoa. Tunteita voi olla vaikea sanallistaa tai niistä ei vain uskalleta kertoa aikuiselle. Lapsen kanssa voi käsitellä tunteiden ilmaisua jo pienestä alkaen, jolloin lapsi mahdollisesti kiusaamista kohdatessaan osaa kertoa omista tunteistaan ja kokemuksistaan (Hamarus 2012, 55). Tämä helpottaa aikuisen puuttumista tilanteeseen, kun tietää, miltä lapsesta todella tuntuu. Myös kiusaajan kanssa on hyvä harjoitella tunneilmaisua, erityisesti empatiataitoja, jolloin lapsen on helpompi samaistua kiusatun asemaan ja kuvitella, millaisia vaikutuksia kiusaamisella on kiusattuun (Hamarus 2012, 57).

Aikuisilla on suuri vastuu kiusaamisen ennaltaehkäisyn kannalta. Olweuksen (1991, 425) tutkimus osoittikin, että ensisijaisen huoltajan osoittama huomio lasta kohtaan vähentää lapsen riskiä tulla aggressiiviseksi tai vihamieliseksi. Päivähoidon henkilökunta tai

koulussa luokanopettaja eivät ole lapsen ensisijaisia huoltajia, mutta heidän osoittama huomio yksittäistä lasta kohtaan nousee varsin merkittäväksi viimeistään silloin, kun lapsen ensisijainen huoltaja ei kykene osoittamaan hellyyttä ja huomiota lastaan kohtaan. Olweus (1991) tuo myös esille kasvattajan vastuun asettaa lapselle rajat ja näin ehkäistä aggressiivista tai huonoa käytöstä, joka voi tulla esiin kiusaamisena muita lapsia kohtaan. Fyysiset rangaistuskeinot puolestaan lisäävät lapsen riskiä väkivaltaiseen käyttäytymiseen muita kohtaan. (Olweus 1991, 425.)

Kiusaamisen vastainen toimenpideohjelma, KiVa Koulu, on kehitetty Turun yliopiston psykologian laitoksen ja Oppimistutkimuksen keskuksen yhteistyönä. KiVa Koulu -ohjelma on suunnattu peruskouluun ja sen tarkoituksena on vaikuttaa koulun koko yhteisöön luoden kiusaamista ehkäisevää ja siihen puuttuvaa koulukulttuuria. Ohjelmaan rekisteröityvät koulut saavat materiaalipaketin, jossa on tuntisuunnitelmia ennaltaehkäisevään työhön ja ohjeet kiusaamiseen puuttumiseen. (Salmivalli 2010, 144–146.)

KiVa Koulu -ohjelma sisältää sekä yleisiä toimenpiteitä että kohdennettuja toimenpiteitä. Yleisillä toimenpiteillä avarretaan lasten ja nuorten tietoisuutta ryhmän vaikutuksesta kiusaamiseen. Tarkoituksena on vaikuttaa oppilaisiin siten, että he oppisivat vastustamaan kiusaamista ja tukemaan kiusattua. Näillä koko ryhmään kohdistuvilla toimenpiteillä herätellään yhteistä vastuuntunnetta ja pyritään muuttamaan ryhmässä vallitsevia normeja. Kohdennetut toimenpiteet otetaan käyttöön silloin, kun kiusaamistapaus tulee ilmi. Ne tarkoittavat aikuisten välitöntä reagoimista kiusaamiseen: kiusaamisen selvittämistä sekä avun ja tuen tarjoamista kiusatulle. (Salmivalli 2010, 147–151.)

## **2.5 Yhteenvetoa kiusaamisesta**

Kiusaamista on tutkittu useista näkökulmista. Yleisin kiusaamisen määritelmä, jota on käytetty paljon tutkimuksissa, lienee norjalaisen Olweuksen (1992) määritelmä, mutta Suomessa varsinkin Salmivalli (1998 ja 2010) ja Hamarus (2006) ovat määritelleet kiusaamista laajemmin eri näkökulmia huomioiden. Määritelmissä nousee yleensä esille, että kiusaamisessa osapuolten voimasuhteet ovat epätasapainossa, jolloin kiusaaja on jotenkin kiusattua vahvempi. Useissa määritelmissä, kuten Olweuksella (1992) ja Salmivallilla (2010), kiusaamisen määrittelyssä nousevat merkitseviksi tekijöiksi teon

toistuvuus ja kesto. Tähän on kuitenkin kohdistunut kritiikkiä. Toisten tutkijoiden, kuten Ahon (1997) sekä Vartian ja Perkkä-Jortikan (1994) mukaan kiusaamisen subjektiivinen kokemus on merkittävämpi asia kuin se, miten pitkään ja toistuvasti kiusaamista on tapahtunut. Hamarus (2006) puolestaan tuo kiusaamismäärittelyyn mukaan ilmiön tarkastelun jatkumona, joka ulottuu leikittelynomaisesta kiusoitelusta vakavaan fyysisenä väkivaltana ilmenevään kiusaamiseen.

Kiusaamista on tarkasteltu kiusatun ja kiusaajan näkökulmasta, mutta myös ryhmänäkökulmasta, jolloin kiusaamisen käsitetään perustuvan ryhmän jäsenten välisiin sosiaalisiin suhteisiin. (Ks. luku 2.1.) Se, mikä määrittää kiusaamiseksi ja mikä ei, on yhteydessä kiusaamisen käsittelemiseen ja kiusaamiseen puuttumiseen. Kasvattajilla ja opettajilla voi olla hyvin erilaisia näkemyksiä siitä, mitä kiusaaminen on. Se vaikeuttaa toisaalta kiusaamisen ennaltaehkäisemistä ja toisaalta kiusaamiseen puuttumista johdonmukaisesti yhteisössä. Erilaiset käsitykset kiusaamisesta vaikuttavat myös siihen, miten kiusaamista käsitellään prosessidraaman avulla. Jos kiusaamiseksi määritellään vain pitkäkestoinen ja toistuva toiminta, yksittäiset kiusaamisen teot sallitaan. Jos puolestaan merkittävämmäksi tekijäksi nousee kiusatun kokemus kiusaamisen uhriksi joutumisesta, toiminta prosessidraamassakin muuttuu. Prosessidraamasta tapahtumat ovat puolestaan siirrettävissä todellisuuteen.

Kiusaaminen ilmenee sosiaalisessa vuorovaikutuksessa eri muodoin. Tutkijat ovat erotelleet esimerkiksi suoraa ja epäsuoraa kiusaamista sekä fyysisen, psyykkisen ja verbaalisen kiusaamisen muotoja. Kiusaamisessa on havaittavissa joidenkin tutkijoiden mukaan eroja tyttöjen ja poikien välillä. Joka tapauksessa kiusaamisessa on havaittavissa aina samanlaisia rooleja. Kiusaajan ja kiusatun lisäksi kiusaamiseen liitetään eri tavoin aktiivisesti tai passiivisesti kiusaamiseen osallistuvia sivustaseuraajia, kannustajia, apureita, puolustajia ja hiljaisia hyväksyjä. Ryhmällä voi olla vaikutusta siihen, mihin rooliin sen jäsen kiusaamisessa asetetaan. (Ks. luku 2.2.) Käsiteltäessä kiusaamista prosessidraaman avulla lähtökohtana on koko luokkayhteisöön, sen sosiaalisiin rakenteisiin, vaikuttaminen. Prosessidraaman avulla kiusaamista on mahdollista käsitellä eri vaikuttamisen näkökulmista. Kiusaamista voidaan tutkia kiusaajan ja kiusatun sekä muiden kiusaamiseen liittyvien henkilöiden, kuten kiusaajan apurien, kannustajien, kiusatun puolustajien, opettajan ja vanhempien kautta. Miten he voivat toimia näytelmässä, millaisia erilaisia ratkaisuja todellisessakin elämässä voidaan saada aikaan?

Prosessidraamassa lapset huomaavat todennäköisesti ne kiusaamisen muodot, joita esiintyy heidän keskuudessaan ja he tunnistavat ne vääriksi tavoiksi toimia.

Kiusaamisella on aina seurauksia, joista erilaiset lapset selviytyvät eri tavoin; toiset paremmin ja toiset eivät ollenkaan. Seuraukset saattavat olla pieniä lyhytaikaisia ongelmia, mutta pahimmillaan kiusaaminen varjostaa kiusatun koko loppuelämää. Suurimmat vaikutukset kiusaamisella on kiusattuun, joka voi kokea tunteita laidasta laitaan. Erilaiset kiusaamisesta aiheutuneet ongelmat voivat puolestaan ilmetä niin psyykkisinä kuin fyysisinäkin oireina. Kiusaaminen rajoittaa kiusatun koko elämää eikä kiusaamisen vaikutuksia pidä siten väheksyä. Jo pelkkä pelko kiusaamisen jatkumisesta vaikeuttaa lapsen normaalia elämää. Kiusaamisen vaikutuksia arvioidessa pohditaan usein vain sitä, miten kiusaaminen vaikuttaa kiusaamisen uhriin. Myös kiusatun läheiset ulottuvat kiusaamisen vaikutuksen piiriin ja itse kiusaajallekin voi seurata kiusaamisesta pitkäaikaisia ongelmia. (Ks. luku 2.3.) Kiusaamisen seurauksia voi olla vaikea selittää lapselle puhumisen keinoin. Jos lapsi ei ole kokenut itse kiusaamista, hän ei välttämättä ymmärrä sen todellisia seurauksia. Prosessidraaman avulla kiusaamistilanne tehdään lapselle näkyväksi, joten lapsen on helpompi ymmärtää kiusaamisen vakavuus. Kiusatun tunteita voidaan tuoda prosessidraamassa näyttävästi esille, joten lapsi saa todellista kosketuspintaa siihen, miten kiusaaminen vaikuttaa yksilöön. Lisäksi lapsella on mahdollisuus päästä itse kokemaan miltä tuntuu asettua esimerkiksi kiusatun tai apurin rooliin, joten kiusaamisen seuraukset tulevat konkreettisemmiksi oman kokemuksen kautta.

Kiusaamiseen tulee aina puuttua, vaikka se koettaisiinkin ongelmalliseksi. Puuttuminen on helpompaa, jos kiusaamiseen suhtaudutaan vakavasti. Jokaisella lapsella on oikeus turvalliseen kasvuun, kehitykseen ja oppimiseen sekä turvalliseen elinympäristöön. Varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen piirissä lapsen oikeuksia turvaavat erilaiset asiakirjat kuten varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, perusopetuslaki ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Nämä asiakirjat velvoittavat aikuista toimimaan lapsen parhaaksi ja takaamaan hänelle turvalliset olosuhteet oppimiseen ja kasvuun. Opettajan ja kasvattajan tietoisuus kiusaamisesta sekä yhteinen ymmärrys kodin kanssa auttavat lasten kanssa toimivia aikuisia tunnistamaan ja puuttumaan kiusaamiseen. Aikuisen tulee olla tietoinen omasta roolistaan kiusaamiseen puuttumisessa, sillä yksin lapset eivät voi ratkaista kiusaamisen ongelmaa. Kiusaamiseen puuttumisen avuksi on kehitetty kouluille

ja päiväkodeille erilaisia toimenpideohjelmaa, jotka auttavat ongelman ratkaisemisessa. (Ks. 2.4.) Kiusaamiseen puuttumisen vastuu on siis loppujen lopuksi aikuisten harteilla, ja tulevien opettajien tulisi olla valmiita kohtaamaan kiusaaminen omassa työssään. Varhaiskasvatuksen sekä luokanopettajain koulutuksissa ei ole tullut esille riittäviä keinoja puuttua kiusaamiseen. Erilaiset opettajan työtä ohjaavat asiakirjat eivät ole uudelle opettajalle välttämättä tarpeeksi tuttuja työvälineitä, eikä kaikissa niissä edes oteta kantaa kiusaamiseen puuttumiseen. Tämän tutkielman avulla esille tuotava prosessidraama voi auttaa opettajaksi opiskelevia tutustumaan erilaisiin keinoihin puuttua kiusaamiseen.

Kiusaaminen on siis moninainen ilmiö, joka on tuttu kasvattajille työssään. Ilmiön moninaisuus tuo kuitenkin haastetta sen ymmärtämiseen ja käsittelemiseen. Prosessidraama voi kuitenkin tarjota kasvattajalle menetelmän käsitellä kiusaamista lasten kanssa. Jotta voimme avata tätä mahdollisuutta, on ensiksi tarkasteltava prosessidraamaa tarkemmin.

### **3 PROSESSIDRAAMA**

Tässä luvussa perehdymme tutkimuksemme toimintakontekstiin, prosessidraamaan. Avaamme tutkimuksemme kannalta tärkeitä käsitteitä draamakasvatus ja prosessidraama, ja tuomme esille prosessidraaman ominaisuuksia toimintamenetelmänä. Ensimmäisessä alaluvussa perustelemme draamassa oppimista. Toisessa alaluvussa keskitymme prosessidraamassa oppimisen yhteistoiminnalliseen luonteeseen. Kolmannessa alaluvussa esittelemme prosessidraaman keskeiset työtavat, joita käytettiin myös Jäitä Hattuun -projektissa. Neljännessä alaluvussa käsittelemme prosessidraaman ja kiusaamisen suhdetta. Lopuksi esitämme luvusta vielä yhteenvedon, jossa tarkastelemme teoreettista katsausta tutkielmaamme liittyen.

#### **3.1 Draamassa oppiminen**

Draamakasvatuksessa opitaan itsestä, sosiaalisista taidoista ja itse draamasta (Heikkinen 2005, 39). Draamakasvatuksen avulla kehitetään ihmisen ajattelua, käsitellään ilmiöitä ja luodaan uutta kulttuuria. Draamakasvatuksella pyritään tarjoamaan mahdollisuus tutkia kulttuuriperintöä ja tietoa symbolisella tasolla. Se pyrkii myös kehittämään taiteellisia ja luovia kykyjä ja opettamaan, kuinka taiteellisia kokemuksia voi siirtää sosiaaliseen todellisuuteen.

Tapio Toivanen (2009) avaa draamakasvatuksen käsitettä seuraavasti. Hänen mukaansa draamakasvatus on yleiskäsite, jolla kuvataan lasten ja nuorten draama- ja teatteriopetusta, ja se sisältää erilaiset draaman ja teatterin opetusmuodot osa-alueineen. Draamatyöskentely perustuu teatteritaiteeseen, mutta sen toimintamuodot ja opetukselliset periaatteet tulevat osittain kasvatuksesta ja leikistä. (Toivanen 2009, 76.)

Hannu Heikkisen (2001, 85) mukaan draamakasvatus käsittää kaiken draaman, jota tehdään erilaisissa oppimisympäristöissä niin koulussa kuin sen ulkopuolella. Draamakasvatus sisältää esittävän, osallistavan ja soveltavan draaman genret (Heikkinen 2005, 11), joiden kautta liikutaan draamakasvatuksen eri tiloissa. Draamakasvatus on hänen mukaansa elämänikäinen prosessi, joka tapahtuu useissa eri konteksteissa ja kohtaamisissa erilaisten ihmisten kanssa. Heikkinen (2001) näkeekin draamakasvatuksen



potentiaalinen kulttuurien luomisprosessissa ja kulttuurien tarkastelun tilana. Hän puhuu esteettisestä prosessista eli vaihtoehtoisten mahdollisuuksien ja erilaisten näkökulmien luomisesta. (Heikkinen 2001, 86.) Yleisesti kaikessa draamakasvatuksessa keskeneräisyys nähdään mahdollisuutena oppimistilanteille (Heikkinen 2005, 55). Esimerkiksi Jäitä hattuun -projektissa näytelmien keskeneräisyys oli lähtökohtana kaikelle työpajatoiminnalle.

Draamakasvatuksen oppimispotentiaali nähdään todellisen ja fiktiivisen maailman välillä toimimisessa. Ihminen kulkee näiden kahden maailman välissä roolissa ja omana itsenään kokien uutta ja luoden uusia merkityksiä. (Toivanen 2009, 76.) Asettumalla rooliin, joka voi olla hyvinkin erilainen, mihin on tottunut, pystytään kokemaan tunnetiloja ja ymmärtämään roolihahmon asenteita, asemaa, tunteita, motiiveja ja draaman estetiikkaa. Erilaisia näkökulmia tarkastelemalla huomataankin usein, että oikean ja väärän erottaminen toisistaan, samoin kuin yhden oikean vastauksen löytäminen, ei aina ole mahdollista. (Heikkinen 2005, 38.) Draamakasvatuksessa luodaan siis uusia merkityksiä kokemuksen kautta kulkien eri maailmojen välillä. Todellisuus ja fiktio kohtaavat esteettisen kahdentumisen avulla. Esteettisellä kahdentumisella tarkoitetaan kahdentumista roolissa, ajassa ja tilassa siten, että tiedostetaan kuitenkin samalla todellisuuden ja fiktion ero. (Heikkinen 2007, 55.)

Toivanen (2012) muistuttaa, että draamakasvatuksen käsitteistöllä pyritään havainnollistamaan draamaa pedagogisena toimintana ja erottamaan se teatteritaiteesta. Draamatunneilla toimitaan rooleissa ja näytetään omia ratkaisuja, näyttelemineen ja esiintyminen jäävät teatteriin. Tärkeää draamaprosesseissa on ryhmän sisäinen toiminnallisuus ja tasa-arvoisuus, ei niinkään lopputulos. Luokkahuone voidaan muuttaa fiktiiviseksi tilaksi ilman näkyviä muutoksia ja kaikille oppilaille annetaan mahdollisuus toimia keskeisissä rooleissa. Inhimillisiä tilanteita ja ristiriitoja tutkitaan viemällä ne fiktiiviseen todellisuuteen ja kuvitteellisiin roolihahmoihin. Näin draama antaa Toivasen (2012) mukaan mahdollisuuden keskittyä roolihahmojen pyrkimyksiin, tilanteiden ratkaisuihin, syihin ja seurauksiin. (Toivanen, 2012, 195–196.)

Allan Owens ja Keith Baber (2010) perustelevat draaman käyttöä opetusmenetelmänä neljästä lähtökohdasta käsin. Ensimmäinen lähtökohta draaman käytölle nousee arvoista, joihin he uskovat: Lapsi haluaa leikkiä. Leikissä hän käsittelee merkityksiä symbolisen

toiminnan kautta. Lapsen tarvetta leikkiä tulisi hyödyntää opetuksessa suhtautumalla leikkiin vakavasti ja tarjoamalla todellinen mahdollisuus oppia siinä tilanteessa. (Owens & Baber 2010, 10–11.) Todellisella mahdollisuudella Owens ja Baber (2010) tarkoittavat luultavasti opettajan mahdollisuutta käyttää leikkiä jonkin tietyn asian oppimisen välineenä. Myös Heikkinen (2007) korostaa leikin merkitystä draamassa. Hänen mukaansa leikkiä voidaan pitää draamakasvatuksen lähtökohtana. Vakava leikillisuus on draaman kentällä käytetty käsite, joka kuvaa draaman leikillistä luonnetta oppimistilanteissa. Siinä leikillisuus tarkoittaa muun muassa sitä, että se on hauskaa ja vakavaa, mutta myös leikillistä ja tutkivaa sosiaalisen todellisuuden käsittelemistä leikin kautta. (Heikkinen 2007, 50, 77–78.) Lisäksi ”leikillisuus luo mahdollisuuden sellaiseen vakavuuteen, joka pelkästään keskustelemalla tuntuu usein vaikealta, ellei mahdottomaltakin” (Heikkinen 2007, 80). Näin leikin avulla voidaan käsitellä sellaisia aiheita, joita muutoin olisi vaikea lähestyä lasten kanssa. Vakavat aiheet tulevat paremmin ymmärretyksi lapsille, kun niitä käsitellään leikin avulla.

Toinen lähtökohta draaman käyttöön opetusmenetelmänä tulee Owensin ja Baberin (2010) käytännön kokemuksista, joiden mukaan draamatyöskentely toimii motivoivana tekijänä oppimiselle. Kolmantena lähtökohtana kouluttajien empiiriset todisteet, muun muassa draamatyöskentelyn jatkuvasta kysynnästä, kertovat siitä, että draama voi edistää laadullista oppimista. Owens ja Baber (2010) tarkentavat, että draamassa ei omaksuta asioita pinnallisesti siirtämällä ja toistamalla niitä. Draamallisessa opetusmenetelmässä myös tiedostetaan se tosiasia, että jokaisella yksilöllä on oma oppimistyylinsä. Vaikka toiminnalliset menetelmät eivät olekaan ainoa tie todelliseen oppimiseen, kirjoittajat muistuttavat, että draamatyöskentelyä voidaan toteuttaa erilaisia oppimistyyliä, toimintoja ja ryhmätyötä hyväksikäyttäen. (Owensin & Baberin 2010, 10.)

Viimeiseksi Owens ja Baber (2010) nostavat draamaprosessin voimaannuttavan näkökulman. Draamatyöskentely toteutuu ryhmän sosiaalisen ja yhteisöllisen toiminnan kautta, eli se on demokraattista ja kriittistä toimintaa. (Owens & Baber 2010, 11.) Suomalainen draamakouluttaja Elina Rainio (2009, 9) puolestaan toteaa: ”kokemuksen ymmärtämisen, reflektoinnin ja uudelleen muokkaamisen kautta ihminen löytää uusia näkökulmia toimia ja valita”. Draamakasvatuksessa yksilö osallistuu ja pääsee vaikuttamaan ryhmän toimintaan sekä vertaa omia kokemuksiaan ja näkemyksiään muun ryhmän mielipiteisiin rakentaen omaa käsitystään käsiteltävästä aiheesta.

Erkki Laakson (2004) väitöstudkimuksen mukaan draamassa oppiminen näyttäytyi tutkittaville henkilöille yksilöllisten kokemusten kautta. Prosessidraamassa ei ainoastaan opittu käsiteltävästä aiheesta, vaan myös itse menetelmästä, tunteista ja omasta itsestään. (Laakso 2004, 170–172.) Draamatyöskentely vahvisti itseluottamusta ja Owensin ja Baberin (2010, 11) teoriaa tukien se toimi voimaannuttavana kokemuksena (Laakso 2004, 172). Myös Heikkinen (2005, 39) tuo esille mahdollisuudet itsetuntemuksen kehittämiseen. Laakson tutkimuksessa (2004) oppiminen kohdistui myös prosessidraamassa mukana olleeseen ryhmään tutkittavien oppiessa ryhmädynamiikasta ja ryhmän merkityksestä. Laakson tutkimuksessa tutkittavina toimivat ilmaisukasvatuksen sivuaineopiskelijat. (Laakso 2004, 26, 172.)

### **3.2 Yhteistoiminnallinen oppiminen draamassa**

Draamassa oppimista kuvaa Heikkisen (2007) mukaan parhaiten yhteistoiminnallinen oppiminen, mikä voidaan nähdä erilaisena perinteiseen luokassa tapahtuvaan opettajajohtoiseen oppimiseen verrattuna, mutta siinä tehdään eroa myös ryhmätyöskentelyyn. Yhteistoiminnallisessa oppimisessa olennaista on toiminnan tavoitteellisuus, vuorovaikutus ja yhteistyö osallistujien välillä, yksilön oma panostus toimintaan sekä ryhmän itsearviointi. Myös kokemuksellinen oppiminen sopii hyvin kuvaamaan draamassa oppimista, sillä siinä yksilön oppiminen muodostuu konkreettisia kokemuksia ja toimintaa refleктоimalla. (Heikkinen 2007, 126–128.) Tutkivasta oppimisesta voidaan (esim. Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2005) myös löytää yhtäläisyyksiä yhteistoiminnalliseen oppimiseen, esimerkiksi yhteisöllisyyden näkökulmasta.

Draaman yhteistoiminnallisuus ja vuorovaikutus mahdollistavat yksilön omien ajatteluprosessien kehittymisen, mikä puolestaan edistää oppimista. Prosessidraamassa yhdessä tekeminen luo tilaisuuden tällaiselle oppimiselle. Yhteistoiminnallinen oppiminen draamassa on siis yhdessä tekemistä, jossa kaikki osallistujat pääsevät vaikuttamaan toiminnan toteutumiseen, ja juuri vuorovaikutus tekee oppimistilanteesta yhteistoiminnallista. Yhteistoiminnallisen oppimisen tunnuspiirteeksi luetaan myös positiivinen keskinäisriippuvuus, joka kuvastaa oppijoiden riippuvuutta toisistaan päästäkseen omiin päämääriinsä kuitenkin vahingoittamatta toisten ryhmäläisten mahdollisuuksia samaan. Yksinkertaistettuna tämä merkitsee yhteistyötä ryhmän jäsenten

välillä. Jokaisen ryhmän jäsenen täytyy siis ottaa yksilöllistä vastuuta ryhmän toiminnasta ja osallistua tasaveroisesti toimintaan. Yhteistoiminnallinen oppiminen ei siten salli vapaamatkustajia, mikä taas perinteisessä ryhmätyössä ehkä olisi mahdollista. (Saloviita 2006, 45–50; Kagan & Kagan 2002, 39–42.) Yhteistoiminnallisen oppimisen kannalta myös ryhmähenki on tärkeää (Kagan & Kagan 2002, 42–43). Ryhmä toimii paremmin yhdessä, kun ryhmäläisten sosiaalinen kanssakäyminen on toimivaa ja kannustavaa toisiaan kohtaan.

Opettajan rooli on draamassa erilainen verrattuna perinteiseksi ajateltuun opettajan rooliin, jossa opettaja toimii autoritäärisesti tiedon antajana tai siirtäjänä. Yhteistoiminnallisessa oppimisessa opettaja toimii ryhmän ja yksilöiden tukena auttaen, tukien ja ohjaten oppimista. Opettaja ei siis toimi samalla tavalla kuin perinteisesti luokassa, mutta hänen on kuitenkin täytynyt valmistautua toimintaan etukäteen luomalla draaman maailma eli se kuvitteellisen todellinen tilanne, jossa yhteistoiminnallinen oppiminen tapahtuu. (Heikkinen 2007, 127, 132.) Opettajalla on siis suuri vastuu oppimistilanteiden toimivuudesta, mutta hänen roolinsa ei ole niin näkyvä kuin luokkatilanteessa. Hän toimii enemmänkin vuorovaikutustilanteiden rohkaisijana ja innostajana (Cohen, Lotan, Whitcomb, Balderrama, Cossey, & Swanson 2002, 147). Myös Rasku-Puttonen (2006) tunnistaa opettajan roolin erilaisuuden osallistavassa toimintakulttuurissa. Hänen mukaansa oppilaita aktivoidaan tiedon tuottamiseen, jonka paikkansa pitävyyden tarkistamisessa opettajalla on vastuu. (Rasku-Puttonen 2006, 116–117.) Draamapedagogiikassa opettajan roolia voidaan verrata teatterin ohjaajaan, jolloin opettajalla täytyy kuitenkin olla jonkinlainen tietämys draamakasvatuksen ideologiasta, kuten draamallisesta ilmaisusta ja fiktiivisessä maailmassa toimimisesta (Heikkinen 2007, 120–121).

Draamassa oppiminen pohjautuu Heikkisen (2005, 33) mukaan muun muassa sosiokulttuuriseen oppimisteoriaan. Roger Säljö (2001) on perehtynyt sosiokulttuuriseen oppimiseen, jolla hänen mukaansa on puolestaan perusta Vygotskyn teorioissa. Perusajatus sosiokulttuurisessa oppimisessa on Säljön (2011) mukaan siinä, että ihmiset oppivat kaikissa tilanteissa. Toisin sanoen kysymys ei ole siitä, milloin oppimista tapahtuu, vaan siitä, mitä opitaan. (Säljö 2001, 26, 46; myös Sfard 1998, 6.) Oppimista voi tapahtua tavallisissa arkisissa tilanteissa ilman tilanteen valmistelua. Tätä voisi verrata pienten lasten oppimiseen, jossa he oppivat niinäkin hetkinä, jolloin aikuinen ei ole osannut varautua oppimistilanteeseen tai ei ole edes tietoinen, että oppimista tapahtuu.

Hakkarainen, Lonka & Lipponen (2005) tuovat käsitteenä esille tilannesidonnaisen ajattelun, jolla on yhtäläisiä piirteitä sosiokulttuuriseen oppimiseen. Tilannesidonnaisen ajattelun mukaan oppimista ei voida erottaa koetusta tilanteesta, vaan opittu tieto ja ajattelu liittyvät toisiinsa. Vastoin sitä perinteisessä opettajajohtoisessa oppimistilanteessa opettaja ikään kuin siirtää tietoa oppilaille. Tämän koulutiedon voidaan ajatella siten olevan alkuperäisestä yhteydestään erotettua, joten sen ymmärtäminen ei palvele oppijoita parhaalla mahdollisella tavalla. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2005, 118.) Draamassa oppimistilanteet ovat toiminnallisia ja todellisen kaltaisia, mikä mahdollistaa oppimisen liittymisen koettuun tilanteeseen.

Tilannesidonnainen kognitio kuuluu käsitteenä tutkivan oppimisen piiriin, joka puolestaan osaltaan sopii kuvaamaan draamassa oppimista. Lipposen (2011, 33) mukaan tässä tutkivan oppimisen pedagogisessa mallissa ”oppiminen on parhaimmillaan ja merkityksellisimmillään yhteisöllinen tutkimusprosessi”. Myös draaman yhteistoiminnallisessa oppimisessä yhteinen tekeminen ja yhteistyö osallistujien välillä ovat oleellinen osa draaman tekemistä. Prosessidraamassa vuorovaikutuksen idea ottaa kaikki ryhmän jäsenet huomioon, sillä kaikki osallistujat yhdessä luovat oppimistilanteen osallistumalla siihen. Oppiminen on jo aikojen alussa tapahtunut vuorovaikutuksellisissa tilanteissa (Säljö 2001, 36). Opettajajohtoinen oppimistilanne ei kuitenkaan välttämättä täytä vuorovaikutuksellisuuden kriteeriä ja siten oppilaat eivät välttämättä koe oppivansa opetettavia asioita.

Tutkivan oppimisen mallissa (Hakkarainen, Bollström-Huttunen, Pyysalo & Lonka 2005) pyritään myös kehittämään omaa asiantuntijuuttaan ongelmanratkaisun avulla. Tässä on keskeistä yhdessä toimiminen, ja opettaja valitseekin yhdessä oppilaidensa kanssa aiheen, jota lähdetään yhdessä tutkimaan. Voidaan puhua jaetusta asiantuntijuudesta, jossa prosessi koetaan ja jaetaan yhdessä. Ekspansiivisen oppimisen syklissä (Engeström 2004) oppimisen keskeisenä lähtökohtana on puolestaan ristiriitojen selvittely, joiden ratkaisemisella voidaan luoda uusia parempia toimintamalleja. Yhteinen tekeminen ja dialogisuus ovat kuitenkin oletuksena tälle toiminnalle. Tutkivassa oppimisessa ei ole nähtävissä selkeää alkua ja loppua prosessille, kun taas ekspansiivisen oppimisen syklissä prosessi tulee päätökseen uuden toimintatavan vakiintuessa käytäntöön. (Hakkarainen, Bollström-Huttunen, Pyysalo & Lonka 2005, 30–31; Engeström 2004, 59–63.) Draaman oletettua keskeneräisyyden lähtökohtaa (Heikkinen 2007, 122–123) voidaan verrata

ongelmaperustaiseen oppimiseen. Molemmissa käsiteltävää aihetta lähestytään siitä näkökulmasta, että aiheen käsittely on vielä kesken.

Lapsen sosiaalistumisprosessi osaksi yhteisöä alkaa jo pienestä lähtien. Kun lapsi menee päiväkotiin, hänestä tulee osa ryhmää, yksi päiväkotiryhmän jäsenistä. Tällöin lasten keskinäiset vuorovaikutusprosessit alkavat hahmottua perustuen ensikontakteihin muiden kanssa. Lapsi oppii, että hän pystyy itse vaikuttamaan sosiaalisiin suhteisiin omalla tekemisellään. Näitä sosiaalisia taitoja lapsi tarvitsee kehittäessään omaa osallisuuttaan ryhmän jäsenenä. (Rasku-Puttonen 2006, 111–112.) Lasten osallistumista kasvatukseen ja opetukseen ei ole kuitenkaan nähty itsestänselvyytenä, vaan sitä voidaan pitää paremminkin uutena asiana kasvatuksen kentällä. Lasten osallisuus kasvatuksessa näyttäytyy monimuotoisena arkipäivän toimiin vaikuttamisesta aina toiminnan suunnitteluun ja arviointiin asti. (Turja 2011, 46, 49.) Tutkivassa oppimisessä nähdään myös osallistumisen merkitys ja tutkivaa oppimista voidaankin kuvata myös osallistavaksi pedagogiikaksi, jossa lapset itse pääsevät vaikuttamaan asioihin (Lipponen 2011, 38) sekä kehittämään omaa asiantuntijuuttaan (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2005, 129). Siten tutkiva oppiminen ei ole perinteisen opettajajohtaisen opetustilanteen kaltaista pedagogiikkaa, vaan sosiaalista yhdessä tekemistä. Draamassa lasten osallisuus nähdään mahdollisuutena vaikuttaa omaan oppimiseen ja oppimistilanteen luomiseen. Etenkin draaman sosiaalinen luonne tulee esille, kun draamaa kuvataan leikilliseksi tilanteeksi (Heikkinen 2007, 79). Leikki onkin lapsille ominainen tapa toimia, joten siten draaman käyttö opetuksessa on perusteltua.

Kokemuksellisessa oppimisessä yksilön omakohtainen kokemus käsiteltävästä asiasta on oleellisessa roolissa. Lisäksi yksilön täytyy reflektoida kokemaansa ja käsitteellistää näitä asioita itselleen. Myös aktiivinen toiminta on ominaista kokemukselliselle oppimiselle. Samanlainen toiminta kuvaa Lintusen (1995) mukaan myös draamaa. (Lintunen 1995, 110–111, 113.)

### **3.3 Prosessidraama ja sen työtavat**

Draamakasvatus voidaan jakaa Heikkisen (2005) mukaan kolmeen päägenreen: osallistava draama, esittävä draama ja soveltava draama. Osallistavassa draamassa tutkitaan jotain asiaa, teemaa tai ilmiötä draamallisen fiktion avulla. Keskeisintä osallistavassa draamassa

on itse toiminta. Siinä tutkiminen tapahtuu joustavasti fiktion menemällä, siellä toimimalla ja taas pois tulemisella. Prosessidraaman Heikkinen (2005) määrittelee edelleen osallistavan draaman päägenreksi. Prosessidraama tarkoittaa pohjatekstin eli draamatarinan avulla rakentuvaa draamaopetusjaksoa, missä opetuksen päämääränä on jonkin asian, esimerkiksi koulukiusaamisen, tutkiminen draamallisesti. (Heikkinen 2005, 11–12.) Rainio (2009, 7) toteaa draamatarinoiden toimivan ikään kuin peilinä ja ikkunana ryhmän kokemukselle ja ryhmän toteutus tarinasta näyttäytyy aina erilaisena muun muassa ryhmän tarpeista ja valinnoista johtuen. Prosessidraaman rinnalla on käytetty useita eri termejä kuvamaan draamakasvatusta. Yhtäläillä prosessidraama voitaisiin Laakson (2004 50) mukaan nimittää myös pedagogiseksi draamaksi, jonka hän itse määrittelee ”opetusmenetelmäksi, jossa asettumalla toisen ihmisen asemaan yhteisesti sovituissa kuvitteellisissa tilanteissa, pyritään saavuttamaan käsiteltävästä aiheesta syvällisempi ymmärrys”. Prosessidraaman käsitettä hän pitää kuitenkin täsmällisempänä ja nykyaikaisempänä. (Laakso 2004, 48–51, 53.) Siten tässäkin tutkielmassa on perusteltua käyttää prosessidraaman käsitettä kuvamaan edellä mainitun kaltaista draamallista kasvatustoimintaa.

Rainio (2009, 8–9) tiivistää prosessidraaman keskeiset piirteet seuraavasti: Prosessidraamassa ryhmän vuorovaikutus on dialogista ja leikillisyyttä ylläpitävä vuorovaikutuksen energiatasoa tuoden toimintaan turvan ja seikkailun elementit. Prosessidraamassa korostetaan prosessin merkitystä, mikä on lopputulosta tärkeämpää. Draamatyöskentely on kollektiivista toimintaa ja siinä kunnioitetaan ryhmän sisältämää moninaisuutta ja ravistellaan ennakkoluuloja. Keskeneräisyyden hyväksyminen on tärkeää, koska prosessi on jatkuva ja siten aina keskeneräinen.

Bowell ja Heap (2005) kuvaavat prosessidraamaa kokonaisuutena, jonka osallistuvat luovat yhdessä, tehden prosessidraamasta merkityksellisen heille itsellensä. Bowell ja Heap (2005) tarkentavat prosessin perustuvan improvisaatioon siinä mielessä, että prosessidraama ei ole valmiiksi kirjoitettu ja suunniteltu, vaan osallistujat itse kehittävät tarinaa draamatyöskentelyn myötä reaktioiden ja vuorovaikutuksen kautta. Prosessidraamassa onkin tärkeää roolihahmon suhtautumistapa asioihin. Osallistujat menevät rooleihin, joiden avulla teeman tai opeteltavan aiheen tutkiminen onnistuu. Opettajan tai prosessidraaman ohjaajan tehtävänä on ensinnäkin keksiä sellaisia keinoja, työskentelytapoja, joiden kautta luodaan yhteys roolihahmojen ja käsiteltävän aiheen

välille. Toiseksi hänen tulee sitouttaa oppilaat työskentelyyn, antaa heille mahdollisuus keksiä ja kokeilla erilaisia reagoitintapoja ja lopulta saada heidät refleктоimaan prosessia. *Bowell ja Heap (2005)* esittävät prosessidraaman suunnittelun periaatteet, jotka perustuvat heidän näkemykseensä prosessidraamasta ja joiden avulla opettajan on mahdollista suunnitella oppimiseen johtavaa draamaa. Suunnittelussa tulee ottaa huomioon teema tai opetettava aihe, konteksti, rooli, kehysmerkit ja strategiat, miten ne rakentavat draamatyöskentelyä ja miten niillä tuetaan oppimista. (*Bowell & Heap 2005, 16, 18–20.*)

Prosessidraamassa voidaan käyttää erilaisia osallistavan ja soveltavan draaman työtapoja. Eri työtavoilla voidaan 1) lämmitellä ja orientoitua teemaan, 2) rakentaa miljöötä 3) syventää toimintaa ja tarinaa, 4) ohjata tulkitsemiseen, 5) käsitellä ja reflektoida asioita, ja 6) lopettaa ja arvioida prosessia. (*Heikkinen 2005, 205–214.*) Jäitä hattuun -projekti toteutettiin pääasiassa forum-teatterina, mikä voi olla myös täysin oma työskentelymuotonsa. Tässä projektissa sitä täydennettiin ja sen ohella käytettiin muita työtapoja, kuten kuumaa tuolia, pikafoorumia, haastatteluja ja kuulusteluja, tyylinvaihtoa, roolinvaihtoa ja omantunnon kujaa. Oppilaat pääsivät toimimaan kaikissa työtavoissa.

Prosessidraamassa opettaja voi toimia jokerin roolissa. Jokerin tehtäviin kuuluu viedä työpajaa eteenpäin ja toimia ikään kuin ohjaajan roolissa. Hän on aktiivinen, toisaalta leikillinen, mutta toisaalta vakavasti aiheeseen suhtautuva ja osaa haastaa osallistujia leikillisen vakavaan toimintaan. Toisaalta voidaan ajatella, että opettaja toimii organisaattorina ja suunnittelee opetuksen ennakolta, mutta kuitenkin opettaja osallistuu myös itse toimintaan. (*Heikkinen 2005, 181.*)

Prosessin aloitukseen sopivia työtapoja ovat erilaiset leikit. Kyllä/ei -leikissä ryhmälle esitetään kysymyksiä tai väitteitä, joihin osallistujat vastaavat silmät kiinni. Vastauksen anto voi tapahtua esimerkiksi peukuttamalla, osoittamalla peukku ylös (kyllä) tai alas (ei), tai liikkumalla askel eteen (kyllä) tai taakse (ei). (*Heikkinen 2005, 206.*) Pienryhmissä tapahtuvat keskustelut aiheeseen liittyen auttavat myös osallistujia virittäytymään teemaan. Roolihahmoa voidaan puolestaan rakentaa ja havainnollistaa piirtämällä se seinälle. Hahmon ääripiirteiden ympärille kirjoitetaan hahmoa kuvaavia luonteenpiirteitä ja ominaisuuksia.



Toimintaa syventämään voidaan käyttää Kuuma tuoli -työtapaa, jossa roolissa toimiva henkilö istutetaan tuoliin ryhmän haastateltavaksi. Kuuman tuolin avulla rakennetaan roolihahmoa, voidaan selvittää hänen perspektiiviään ja saada tarkempia tietoja asiakontekstista. (Heikkinen 2005, 207–208.) Jäitä hattuun -projektissa kuuma tuoli -työtapaa käytettäessä roolihenkilöä haastattelevana ryhmänä toimi aina työpajan lapsiryhmä sekä opiskelijat, jotka eivät olleet mukana näytelmässä. Jokerina toimiva opettaja avasi ja päätti työtavan. Myös muilla haastatteluilla ja kuulusteluilla voidaan syventää tarinaa. Ne toimivat informaation hankkimisen välineinä, kun halutaan tietää lisää esim. motiiveista tai rakentaa rooleja. (Heikkinen 2005, 207–208.)

Forum-teatteri tai foorumiteatteri on prosessidraaman yksi tulkitsemiseen ohjaava työtapaa, jossa yleisöllä on mahdollisuus puuttua tapahtuman tai kohtauksen kulkuun esittämällä vaihtoehtoisia toimintatapoja, jolloin kohtaus näytellään uusiksi katsojan ehdottamalla tavalla. Foorumiteatteri on myös yksi osallistavan draaman genre, jossa annetaan tilaisuus vaikuttaa draaman kulkuun roolin kautta. Menetelmä perustuu Augusto Boalin (1992) sorrettujen teatteriin, jossa katsojalla oli mahdollisuus asettua sorretun rooliin katsojanäyttelijänä. Forum-teatteri nähdään vieläkin oleellisena sortotilanteiden käsittelyn välineenä. (Heikkinen 2005, 80, 210; Heikkinen 2007, 36.)

Roolinvaihdossa ongelmatilanteisiin saadaan uusi näkökulma asettumalla toisen rooliin (Heikkinen 2005, 210). Tyylinvaihdolla tarkoitetaan tarinan näyttelemistä uudella tavalla, esimerkiksi kauhuelokuvan tai oopperan tyyllillä. Sillä voidaan luoda uusia näkemyksiä aiheeseen. Teeman mukaisia aiheita on mahdollista käsitellä ja reflektoida Pään äänet -työtavalla. Ryhmä voi asettua roolihenkilön taakse toimiakseen hänen ajatusmaailmansa neuvoa-antavina taustääninä. (Heikkinen 2005, 211.)

Omantunnonkuja on prosessin lopettamiseen ja arviointiin liittyvä työtapaa, jossa ryhmän jäsenet yrittävät vaikuttaa roolihenkilön päätöksiin kehotuksia, perusteluja tai vetoamuksia antamalla. Roolihenkilö kulkee ryhmän jäsenistä muodostetun kujan lävitse ja kuultuaan kaikkien jäsenien palautteen tekee kujan päässä päätöksen omasta toiminnastaan. Pikafoorumissa ryhmän jäsenet saavat käydä kertomassa valitsemalleen, yhdelle tai useammalle, roolihenkilölle neuvon tai ajatuksensa, miten hänen kannattaisi jatkaa tästä eteenpäin. (Heikkinen 2005, 213–214.) Heikkinen (2005, 214) toteaa, että pikafoorumin avulla ”draamalle saadaan loppu, joka on erilaisten mielipiteiden, arvojen ja asenteiden

mittari”. Prosessidraamassa siten lopetus on yhtä tärkeässä asemassa kuin aiheeseen orientoituminen tai itse käsittelyvaihe.

### **3.4 Kiusaamisen ja prosessidraaman suhteesta**

Kiusaamista, sen syitä ja seurauksia, vaikuttimia ja luonnetta voidaan tutkia prosessidraaman avulla. Draama antaa osallistujalleen mahdollisuuden tutustua kiusaamiseen todellisessa tilanteessa draaman maailmassa esteettisen kahdentumisen avulla. Draaman leikillisen luonteen vuoksi lasten on helpompi ymmärtää koulussa tai päiväkodissa käsiteltäviä aiheita kuten kiusaamista. Leikissä lapsi oppii todellisuudesta, mutta kuitenkin kuvitteellisten tilanteiden kautta (Heikkinen 2007, 55). Kiusatun asemaan samaistuminen tai kiusaamistilanteisiin puuttuminen ja näiden aihoiden käsitteleminen puheen avulla opetuksessa ei välttämättä saavuta lasten ymmärrystä. Prosessidraaman avulla kokeillut vakavan leikilliset kiusaamistilanteet voivat auttaa lapsia ymmärtämään kiusaamisen vakavan luonteen. Heikkisen (2007, 130) mukaan draamassa vakavia aiheita voidaan käsitellä turvallisessa ympäristössä. Kiusaaminen on tästä yksi hyvä esimerkki.

Laakson (2004) tutkimus tukee kiusaamisen käsittelyä draaman avulla. Hänen tutkimustuloksensa osoittivat, että draaman avulla voidaan monipuolisesti käsitellä hyvinkin erilaisia asioita, kuten kiusaamista tai ulkopuolisuutta, syvällisempää ja laajempaa ymmärrystä tuottaen. Käsiteltävään aiheeseen saatiin draaman avulla uusia näkökulmia ja se tuotti parempaa henkilökohtaista ymmärrystä aihetta kohtaan. Tutkittavat muun muassa kokivat osaavansa paremmin ymmärtää toisten näkökulmia ja asettua toisen ihmisen asemaan esimerkiksi käsiteltäessä kiusaamista. (Laakso 2004, 170–173.) Erityisesti Laakso (2004, 171) toteaa, että prosessidraamaa voidaan käyttää työtapana silloin, kun opetuksen tarkoituksena on juuri ”asioiden ymmärtäminen, uusien näkökulmien löytäminen tai oppimisen laajeneminen oppimistilanteen ulkopuolelle”. Täten prosessidraama näyttää soveltuvan hyvin toimintamenetelmäksi, kun tarkoituksena on laajentaa oppilaiden käsityksiä kiusaamisesta.

Yhdysvaltalainen Rose Helen Merrell-James (2004) on tutkinut draamaan perustuvaa sosiaalisten taitojen ohjelman ”the 5 W’s of Bullying Intervention” vaikuttavuutta. Tutkimukseen osallistui 56 iältään noin 15-vuotiasta yhdeksäsluokkalaista, joista 29 kuului koeryhmään ja 27 kontrolliryhmään. Tutkimuksen alussa molemmat ryhmät osallistuivat

tilanteen alkukartoitukseen vastaamalla kiusaamiskyselyyn. Koeryhmä osallistui kiusaamisohjelmaan, jonka seitsemän intervention aikana käsiteltiin viittä kysymystä kiusaamiseen liittyen: kenelle ilmoittaa kiusaamisesta, miksi ilmoittaa kiusaamisesta, mitä voi tehdä kiusaamistilanteessa, missä ilmoittaa kiusaamisesta ja koska siitä tulee ilmoittaa. Jokaisen kerran jälkeen testiryhmäläiset kirjoittivat pohdintakortteja arvioiden niihin välittömästi omaa reaktiotaan tulevia kiusaamistapahtumia ajatellen. Ohjelman päättyessä sekä koe- että kontrolliryhmät vastasivat loppukyselyyn. Vastaukset analysoitiin ja koeryhmän ja kontrolliryhmän vastauksia vertailtiin keskenään. (Merrell-James 2004.)

Merrell-Jamesin (2004) tutkimustulosten mukaan draamallinen interventio lisäsi sivustakatsojien (bystanders) mahdollisuuksia puuttua kiusaamiseen. Kehitystä testiryhmän suhtautumisessa kiusaamiseen tapahtui muun muassa siten, että intervention jälkeen useampi nuori käsitti kiusaamisen olevan vakava ongelma koulussa. Tämän arvioidaan johtuvan siitä, että oppilaat tulivat tietoisemmiksi kiusaamisen vaikutuksista koulussaan osallistuttuaan intervention toimintaan: roolityöskentelyyn, koulukiusaamistilanteista keskusteluun ja omakohtaisten kiusaamistilanteiden reflektointiin. Testiryhmässä oli nähtävissä myös merkittävää kehitystä niiden nuorten määrässä, joiden mielestä on tärkeää auttaa vertaisiaan. Intervention jälkeen testiryhmäläiset osoittivat hallitsevansa myös yksityiskohtaisempia keinoja auttaa kiusattua esimerkiksi rohkaisemalla tätä kertomaan kiusaamisesta koulun viranomaiselle. (Merrell-James 2004, 146–156.)

### **3.5 Yhteenvetoa prosessidraamasta**

Prosessidraama on yksi osallistavan draamakasvatuksen laji, jossa oppiminen ja merkitysten luomisprosessi on mahdollista esteettisen kahdentumisen avulla toimimalla fiktiivisen ja todellisen maailman välillä. Draamakasvatuksessa yksilö osallistuu ryhmän toimintaan. Hän vertaa omia näkemyksiään ryhmässä ilmeneviin muihin näkemyksiin rakentaen samalla omaa käsitystään siitä aiheesta, jota draaman avulla käsitellään. (Ks. luvut 3.1 ja 3.3.) Jäitä Hattuun -projektissa käsiteltiin prosessidraaman keinoin kiusaamista. Tarkoituksen oli siten draamaa käyttäen oppia kiusaamisesta. Projektissa lapsiryhmät osallistuivat prosessidraamaan ja toimivat draaman fiktiivisissä maailmoissa. Tässä tutkielmassa yksi kiinnostuksen kohde onkin se, miten opiskelijat käsittävät oppimisen prosessidraamassa tapahtuvan, kun käsitellään kiusaamista.

Prosessidraamassa käytetään erilaisia osallistavan draaman työtapoja (ks. luku 3.3). Prosessidraaman työtapojen avulla oppilaat pääsevät käsittelemään kiusaamista useasta näkökulmasta ja käsittävät ehkä ilmiön moninaisuuden. He pääsevät kokeilemaan omia ideoitaan käytännössä. He näkevät, mitä heidän ratkaisuihstaan seuraa, mitkä ratkaisut ovat hyviä ja mitä he voivat käyttää todellisuudessa kiusaamistilanteessa.

Prosessidraamassa oppiminen on sosiaalista sekä vuorovaikutteista ja sitä kuvaavatkin parhaiten erilaiset sosiaaliset oppimisteoriat. Heikkisen (2005) mukaan draamassa oppiminen perustuu sosiokulttuuriseen oppimisteoriaan, mutta parhaiten draamassa oppimista kuvaa yhteistoiminnallisen oppimisen teoria (Heikkinen 2007). Yhteistoiminnallisessa oppimisessa on keskeistä yhteistyö ja vuorovaikutus osallistujien välillä, mutta myös yksilön tulee antaa oma panoksensa ryhmän oppimisprosessissa. Vuorovaikutustilanteet kehittävät yksilön omaa oppimista. Yhteisö luo yhdessä oppimistilanteen osallistamalla siihen. (Ks. luku 3.2.) Kiusaamisesta oppiminen ja kiusaamisilmiön ymmärtäminen eivät avaudu lapsille pelkän puheen tasolla, vaan niiden hahmottamiseen vaaditaan jotain konkreettisempaa. Yhteistoiminnallisessa oppimisessa opettaja ei siirrä ajatuksia lasten mieliin, vaan lapset pääsevät itse toimimaan. Oppiminen on oppilaiden omaa tutkimista ja kokeilemista aikuisen avustamana. Vuorovaikutuksen avulla kiusaamisilmiö saa laajempia merkityksiä kuin lapsen pohtiessa yksin asiaa. Kiusaamisen käsittely draaman avulla tuottaakin Laakson (2004) mukaan syvällistä ja laajaa ymmärrystä aiheesta (ks. luku 3.4). Yhdysvalloissa on puolestaan tutkittu draamaan perustuvaa interventiota yläkouluikäisten oppilaiden kanssa, ja tutkimustulokset puhuvat myös draamallisten menetelmien puolesta kiusaamisen käsittelyssä (ks. luku 3.4).

Tässä luvussa olemme tarkastelleet prosessidraamaa ja sen avulla tapahtuvaa oppimista sekä esittelleet prosessidraaman työtapoja. Lopuksi olemme perustelleet, miksi prosessidraama soveltuu kiusaamisen käsittelyyn lasten kanssa. Palaamme vielä tässä sekä edellisessä luvussa esittelemäämme teoreettiseen katsaukseen, kun vertailemme omia tutkimustuloksiamme siihen luvussa kuusi. Sitä ennen käsittelemme kuitenkin seuraavaksi oman tutkimuksemme toteutumista.

## 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tässä luvussa esittelemme tutkimuksemme toteuttamista. Olemme toteuttaneet työmme laadullisena tutkimuksena käyttäen fenomenografista lähestymistapaa tutkimamme ilmiön tarkastelussa. Ensiksi perehdymme teoreettisesti tutkimusmenetelmäämme eli fenomenografiaan. Sen jälkeen kerromme tutkimuksemme tavoitteet ja tutkimustehtävän. Kolmas alaluku käsittelee aineistonkeruumenetelmäämme teemahaastattelua ja neljäs alaluku koostuu aineiston analyysin kuvauksesta.

### 4.1 Tutkimusmenetelmänä fenomenografinen lähestymistapa

Fenomenografia on kehittynyt Ference Martonin oppimista ja ajattelua käsittelevistä tutkimuksista 1970-luvun alussa. Marton huomasi tutkimuksissaan, että jokaisesta tutkitusta ilmiöstä on olemassa vain rajallinen määrä erilaisia laadullisia käsityksiä ja kokemuksia tai tapoja ymmärtää ilmiö. (Marton 1986, 143; Marton 1994, 4424; Marton, Dahlgren, Svensson & Säljö 1988.) Fenomenografisessa tutkimuksessa ei ole tiettyä oikeaa menetelmää toteuttaa tutkimusta, sillä pääpaino tutkimuksessa on saada selvyys laadullisesti erilaisista käsityksistä tai tavoista kokea jokin ilmiö (Marton 1986, 154).

Fenomenografiassa pyritään tuomaan esille kaikki erilaiset käsitykset jostakin ilmiöstä sen mukaisesti, kuinka moni on voinut kokea tutkittavan ilmiön ja muodostaa siitä käsityksiä (Marton 1986, 145; Marton & Booth 1997, 121). Fenomenografista tutkimusta käsittelevässä kirjallisuudessa puhutaan käsitysten ohella myös kokemuksista, ja molemmat termit ovat yhtäläillä sopivia käytettäväksi fenomenografisessa tutkimuksessa. Tutkitaan fenomenografiassa sitten käsityksiä, kokemuksia tai ymmärrystä jostakin ilmiöstä, oleellista ei ole niinkään se, millä tavalla – vaikka silläkin on toki merkitystä – yksilön suhdetta ilmiöön kuvataan, vaan ennen kaikkea oleellista on löytää kaikki erilaiset variaatiot käsittää, kokea tai ymmärtää ilmiötä (Marton 1994, 4425; Marton & Booth 1997, 112). Martonin (1986, 144) mukaan ”fenomenografia tutkii laadullisesti erilaisia tapoja, miten ihmiset kokevat tai ymmärtävät erilaisia ilmiöitä”. Tässä tutkielmassa keskitymme tutkimamme ilmiön kuvailuun opiskelijoiden käsitysten kautta.

#### 4.1.1 Käsitukset fenomenografisen tutkimuksen kohteena

Fenomenografiassa ihminen nähdään rationaalisena olentona, joka muodostaa käsityksiä ilmiöistä eli ihmisen kokemuksista ulkoisesta tai sisäisestä maailmasta. Käsitteellistämällä ilmiöitä ihminen liittää tapahtumia toisiinsa ja pyrkii selittämään niitä. (Ahonen 1995, 116; Huusko & Paloniemi 2006, 164.) Käsitys ja ilmiö ovat samanaikaisia ja erottamattomia. Ihmisellä on yleensä useita käsityksiä ilmiöstä ja lisäksi hän voi muuttaa käsityksiään lyhyessäkin ajassa. Siten käsitys on dynaaminen ilmiö. (Ahonen 1995, 117.) Fenomenografiassa käsitukset eivät ole vain mielipiteitä jostakin ilmiöstä, vaan syvällisempää ymmärrystä ihmisen ja häntä ympäröivän maailman suhteesta (Huusko & Paloniemi 2006, 164). Käsitystensä avulla ihminen jäsentää uutta tietoa (Ahonen 1995, 117.) Tarkoituksena ei siis ole tuoda todellisuutta esille sellaisenaan, vaan nimenomaan yksilöiden käsityksiä kokemistaan ilmiöistä (Marton 1986, 145).

Fenomenografiassa ajatellaan, että maailma on yksi yhteinen ja se on yhtä aikaa sekä todellinen että koettu eli koettu ei ole irrallaan todellisuudesta (Huusko & Paloniemi 2006, 164). Ilmiötä ei ole olemassa, ellei joku muodosta siitä käsitystä, mutta myöskään käsitystä ei ole olemassa ilman ilmiötä (Marton 1994, 4426). Yksilön ja häntä ympäröivän maailman suhde ”ymmärretään non-dualistisena: yksilö ja maailma ovat sisäisesti suhteessa toisiinsa” (Huusko & Paloniemi 2006, 164). Tutkijan tulisi siten päästä ymmärrykseen tästä tutkittavan kokemasta ilmiöstä.

Kokemuksen tutkiminen ei rajoitu vain fenomenografian piiriin, vaan erityisesti siitä ollaan kiinnostuneita fenomenologisella tutkimuskentällä. Tehdäksemme eroa näiden kahden tutkimuksellisen suuntauksen välille, koska meidänkin tutkimuksessamme tarkastellaan osaksi käsitysten pohjalla olevia kokemuksia, on hyvä tuoda esille muutama asia kokemuksen tarkastelusta. Martonin (1986) mukaan fenomenografisessa tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita kokemusten variaatiosta, kun fenomenologiassa halutaan tietää, mikä on yleistä kokemusten eri muodoille eli mikä on kokemuksen olemus. Fenomenologiassa ollaan myös kiinnostuneita ihmisten ja heitä ympäröivän maailman välillä olevista suhteista, mutta fenomenografia on kiinnostunut ihmisten käsityksistä heitä ympäröivästä maailmasta. (Marton 1986, 144–145, 153.) Fenomenologisessa tutkimuksessa tutkija pitää mielessään oman kokemuksensa ilmiöstä, kun taas fenomenografisessa tutkimuksessa tutkija käsittelee ilmiötä vain toisten ihmisten kokeman kautta. Fenomenologia haluaa

tuoda esille kokonaisuudessaan ihmisen kokemusmaailman eikä ole niinkään kiinnostunut luokittelemaan käsityksiä. (Marton & Booth 1997, 117, 120.) Osittain fenomenografiassa on yhteyksiä myös psykologiseen ajattelun tutkimiseen. Fenomenografiassa ollaan kiinnostuneita ajattelun sisällöstä, kun taas perinteisessä psykologisessa ajattelun tutkimisessa ollaan kiinnostuneita ajattelua koskevista prosesseista ja itse ajattelusta. (Marton 1986, 144–145.)

Fenomenografiassa ei pyritä löytämään oikeita vastauksia, vaan ollaan kiinnostuneita erilaisista käsityksistä (Marton 1986, 145). Tutkiessamme opiskelijoiden käsityksiä prosessidraaman käytöstä kiusaamisen käsittelyssä, emme voikaan olettaa löytävämme oikeaa vastausta tai oikeaa käsitystä siitä, mitä prosessidraaman käyttö on kiusaamisen käsittelyssä. Olemme kiinnostuneita juuri opiskelijoiden erilaisista käsityksistä kyseistä ilmiötä kohtaan, sillä vain näin voimme tuoda prosessidraaman käytännöllisyyttä esille.

#### 4.1.2 Toisen asteen näkökulma

Tutkittavaa aihetta voidaan tarkastella teoreettisista lähtökohdista valitusta näkökulmasta käsin. Fenomenografiassa tämä tarkoittaa ilmiön tarkastelua toisen asteen näkökulmasta. Uljens (1989, 14) huomauttaa, että tutkimuskohdetta tarkastellaan fenomenografisessa tutkimuksessa ainoastaan tästä näkökulmasta. Luonnontieteissä on yleistä käyttää puolestaan ensimmäisen asteen näkökulmaa asioiden tutkimiseen. Ensimmäisen asteen näkökulma tutkimuksessa tarkoittaa todellisuuden ja sen ilmiöiden tarkastelua sellaisenaan, eli selvitetään millaista todellisuus on. (Marton & Booth 1997, 118.) Voidaan esimerkiksi tutkia sitä, miksi ilmasto lämpenee tai miten jotkut eläimet selviävät kylmästä talvesta. Fenomenografiassa, toisen asteen näkökulman mukaisesti, maailma pyritään taas näkemään siten kuin se näyttäytyy toiselle ihmiselle (Marton 1986, 146) eli ”tarkoituksena on kuvata ihmisten käsityksiä todellisuuden ilmiöistä”, ei todellisuutta sellaisenaan (Huusko & Paloniemi 2006, 165). Tutkimuksen kohteen muodostavat tällöin ihmisten erilaiset tavat kokea, käsittää ja käsitteellistää erilaisia ilmiöitä (Marton 1986, 146).

Toisen asteen näkökulmassa maailma nähdään rakentuvan sosiaalisesti ja konstruktivistisesti. Maailma näyttäytyy yksilölle suhteena ympäröivään todellisuuteen. (Huusko & Paloniemi 2006, 165.) Fenomenografisessa tutkimuksessa keskitytään tutkimaan sitä, miten ihmiset kokevat maailman, eikä fenomenografista tutkimusta siten

ole ilman ihmisten kokemuksia ja kokemuksista heijastuneita käsityksiä. Käsitykset ovat eri laatuaisia, mutta toisen asteen näkökulmassa käsityksen laadun arvioiminen ei ole kuitenkaan olennainen seikka. (Marton & Booth 1997, 120). Olennaista on käsitysten variaatio (Marton & Booth, 117).

Tässä tutkimuksessa olemme kiinnostuneita prosessidraaman toimivuudesta kiusaamisen käsittelyssä, mutta kuitenkin opiskelijoiden näkökulmasta, ei omana kiinnostuksen kohteenamme. Toisen asteen näkökulman mukaisesti tuomme esille prosessidraamaa kiusaamisen käsittelyn välineenä opiskelijoiden välityksellä. Yritämme päästä selvyteen siitä, miten opiskelijat ovat kokeneet prosessidraaman kiusaamisen käsittelyn välineenä ja millaisia käsityksiä heille on muodostunut kokemustensa kautta kyseenomaisesta ilmiöstä. Ongelmaksi voi muodostua se, miten saavuttaa ymmärrys siitä, mitä tutkittava yrittää kertoa. Martonin ja Boothin (1997, 121) mukaan kokemus maailmasta on sisäinen suhde ihmisen ja maailman välillä, joten tutkijalle tämä asettaa haasteen päästä sisälle toisen ihmisen kokemusmaailmaan ja saada selvyys ilmiöstä (toisen asteen näkökulman mukaisesti). Lisäksi Marton ja Booth (1997, 123) toteavat, että kokemusta on mahdotonta sanallistaa kokonaisuudessaan, mutta tutkijoiden tulisi kiinnittää huomiota niihin eroavaisuuksiin, mitä on havaittavissa, kun kerrotaan käsityksistä tai kokemuksista.

Uljens (1989) esittää Hasselgrenin (1985) ajatusten pohjalta, että tutkijan itsensä on tiedostettava omat käsityksensä tutkittavasta ilmiöstä. Tutkija tarkastelee tutkittavaa aihetta ulkopuolisin silmin, joten hänen on fenomenografian perusteiden mukaisesti pidettävä oma näkemyksensä irrallisena tutkittavan näkemyksistä. Näin tutkimus säilyttää Uljensin mukaan luotettavuutensa. (Uljens 1989, 34.) Myös Marton ja Booth (1997, 121) esittävät, että toisen asteen näkökulma on pidettävä mielessä koko tutkimuksen tekemisen ajan ja siten tutkijan on siis sulkeistettava omat kokemuksensa tutkittavasta ilmiöstä.



## 4.2 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimustehtävä

Tällä tutkimuksella haluamme jäsentää opettajaksi opiskelevien käsityksiä sekä kiusaamisesta kasvatusinstituutioissa että niistä mahdollisuuksista, joita prosessidraama tarjoaa sen käsittelyyn. Haluamme myös tuoda esille opiskelijoiden käsityksiä kiusaamisesta ilmiönä sekä tarjota lukijoille välineitä kiusaamisen käsittelyyn.

Tutkimustehtävänämmä on tutkia opettajaksi opiskelevien käsityksiä prosessidraaman käytöstä kiusaamisen käsittelyssä. Tutkimusongelma ja sen alaongelmat voidaan määritellä seuraavasti:

Millaisia käsityksiä opiskelijoilla on prosessidraaman käytöstä kiusaamisen käsittelyssä?

- a. Millainen toimintamenetelmä prosessidraama on kiusaamisen käsittelyssä?
- b. Millaista kiusaamisesta oppiminen on prosessidraamassa?
- c. Millaisia käsityksiä opiskelijoilla on kiusaamisesta ja millaisina lasten kiusaamiskäsitykset näyttäytyvät opiskelijoille?

Perustelemme tutkimusongelmamme alaongelmat teoreettisesti kiusaamisen, prosessidraaman ja tutkimuksemme lähestymistavan eli fenomenografian avulla. Samalla luomme teoreettisen pohjan myös pääongelmalle. Tarkastelemme alaongelmia siinä järjestyksessä kuin ne on edellä esitetty. Järjestys pysyy tutkielmassa samanlaisena myöhemmin myös tutkimushavaintoja ja tuloksia raportoidessamme.

Ensimmäisellä alaongelmalla haluamme selvittää opiskelijoiden käsityksiä prosessidraamasta toimintamenetelmänä kiusaamisen käsittelyssä. Prosessidraamaa toteutetaan erilaisten työtapojen kautta (ks. luku 3.3), jotka rakentavat työpajalle johdonmukaisen toimintakaaren alkaen lämmittelystä ja jatkuen asian käsittelyn kautta prosessin lopetukseen sekä arviointiin. Työtavat ovat siten keskeisessä roolissa toiminnan muodostumisessa. Kiusaamista voidaan yleisesti käsitellä erilaisten toimenpiteiden avulla kouluissa ja päiväkodeissa. Esimerkiksi KiVa Koulu -ohjelmalla halutaan saada oppilaat yhdessä kiusaamista vastaan (ks. luku 2.4.2). Prosessidraaman teoriassa puhutaan myös yhteisöllisyyden ideasta (ks. luku 3.2). Prosessidraama onkin yksi osallistavan draaman genreistä, joten yksilön osallistuminen toimintaan on siinä olennaista (ks. luku 3.3).

Työtavat tukevat tätä osallisuutta (ks. luku 3.3). Kiusaamiseen puuttuminen voidaan kokea ongelmalliseksi (ks. luku 2.4), mutta jokaisella lapsella on kuitenkin olemassa oikeus turvalliseen kasvuympäristöön (ks. luku 2.4.1), joten on tärkeää löytää oikeat ja toimivat keinot kiusaamisen käsittelyyn. Aikuinen on tässä suhteessa ratkaisevassa asemassa (ks. luku 2.4.1), joten hänellä täytyy olla riittävät välineet puuttua kiusaamiseen. Kiusaaminen on ryhmän yhteinen ongelma (ks. luvut 2.2 ja 2.3), joka vaikuttaa muihinkin kuin kiusattuun ja kiusajaan (ks. luku 2.3). Esimerkiksi kiusatun läheisiä voidaan myös pitää kiusaamisen uhreina. Lapset täytyy saada ymmärtämään kiusaamisen vakavuus ja laaja vaikutus, jotta kiusaaminen saadaan loppumaan. Kiusaamisen käsittely täytyy olla lähellä lasten maailmaa ja tehdä se heille ymmärrettäväksi. Prosessidraaman leikillinen luonne tukee tätä ideaa (ks. luvut 3.1 ja 3.3). Lisäksi prosessidraamassa kiusaamistilanteet muuttuvat näkyviksi, erilaisia kiusaamistilanteita käsitteleväksi toiminnaksi, jossa lapset pääsevät kokeilemaan, miltä tuntuu olla esimerkiksi kiusatun roolissa (ks. luku 3.3). Prosessidraama on hyvä keino käsitellä kiusaamista, mutta millainen käsitys opiskelijoille on muodostunut siitä eli toisin sanoen, millaisena toimintamenetelmänä prosessidraama näyttäytyy opiskelijoille kiusaamisen käsittelyssä?

Toisen alaongelman avulla tuomme esille opiskelijoiden käsityksiä prosessidraamassa oppimisesta, kun aiheena on kiusaaminen. Prosessidraama on yksi draamakasvatuksen osallistavaan genreen kuuluva laji (ks. luku 3.3), jossa käsiteltävää aihetta tutkitaan draaman maailmoissa esteettisen kahdentumisen avulla (ks. luku 3.1). Prosessidraamassa oppimista verrataan leikissä oppimiseen (ks. luvut 3.1 ja 3.3) sekä yhteistoiminnalliseen oppimiseen ja kokemukselliseen oppimiseen (ks. luku 3.2), joissa yksilön osallistuminen toimintaan on tärkeässä asemassa. Prosessidraamaan kuuluu nimensä mukaisesti prosessin omaista jatkuvaa työskentelyä keskeneräisen aiheen parissa. Menetelmän tärkeimpänä merkityksenä onkin itse prosessi (ks. luku 3.3), jossa oppiminen tapahtuu. Draaman käyttöä on kokeiltu ja tutkittu kiusaamisen interventiossa muun muassa Yhdysvalloissa (ks. luku 3.4), mutta tutkimuksia, jotka koskevat nimenomaan prosessidraaman käyttöä kiusaamisen käsittelyssä, emme löytäneet yhtäkään, ja siksi näemme tarpeen tuoda sitä esille. Olemme kiinnostuneita siitä, miten opettajaksi opiskelevat käsittävät oppimisen tapahtuvan tässä kontekstissa.

Kolmas alaongelma jakautuu kahteen osaan. Ensiksi tämän ongelman tarkoituksena on selventää opiskelijoiden käsityksiä kiusaamiseen liittyen. Toiseksi tarkoituksena on

selvittää, millaisina lasten kiusaamiskäsitykset näyttäytyvät opiskelijoille. Tutkijat ovat määritelleet kiusaamista eri näkökulmista. Yleisimmin tutkimuksessa käytettyyn Olweuksen (1992) määritelmään on tuotu uusia ja laajempia perspektiivejä. (Ks. luku 2.1.) Tämän alaongelman sisällä selvitämme, miten opiskelijat määrittelevät kiusaamista. Tutkimusten mukaan kiusaaminen ilmenee monella eri tavalla (ks. luku 2.2). Kiusaamisen ilmenemisen moninaisuus tulee esille tutkijoiden eritellessä kiusaamista (ks. luku 2.1 ja 2.2) ja siksi olemme kiinnostuneita, miten kiusaaminen ilmenee opiskelijoiden käsitysten mukaan. Tarkoituksenamme on myös tuoda opiskelijoiden käsitysten avulla esille, miten lapset suhtautuvat kiusaamiseen ja millaisia ratkaisuja heillä on kiusaamiseen.

Fenomenografinen lähestymistapa mahdollistaa opiskelijoiden käsitysten tutkimisen toisen asteen näkökulmasta (ks. luku 4.1). Lähestymme opiskelijoiden käsityksiä prosessidraaman käytöstä kiusaamisen käsittelyssä alaongelmien kautta fenomenografinen lähestymistavan ominaisuuksien mukaan. Tuomme alaongelmissa esille opiskelijoiden käsityksiä ja niiden variaatiota. Näiden käsitysten avulla saamme vastauksen pääongelmaamme.

Pääongelman avulla haluamme selvittää opiskelijoiden käsityksiä prosessidraamasta kiusaamisen käsittelyssä. Alaongelmien käsittely tukee pääongelman ratkaisua kooten yhteen opiskelijoiden erilaisia käsityksiä prosessidraamasta ja kiusaamisesta sekä niiden välisestä suhteesta. Alaongelmien avulla haluamme saada tarkennusta pääongelmaan ja tuoda esille kaikki mahdolliset erilaiset käsitykset prosessidraamasta kiusaamisen käsittelyssä. Prosessidraama toimintamenetelmänä mahdollistaa oppimisen prosessidraamalle tyypillisessä ympäristössä, jossa kiusaamisen käsittely toteutuu prosessidraaman keinoin ja kiusaaminen ilmiönä tulee esille prosessidraaman luonteen mukaisesti leikissä. Opiskelijoiden käsitykset prosessidraamasta toimintamenetelmänä luovat pohjaa heidän käsityksilleen oppimisen mahdollisuuksista prosessidraamassa. Tässä tutkielmassa keskitymme kiusaamisesta oppimiseen, joten opiskelijoiden kiusaamiskäsitykset sekä työpajassa ilmi tulleet lasten kiusaamiskäsitykset tuovat esille prosessidraaman toimivuutta kiusaamisen käsittelyssä, ja kiusaamiskäsitykset liittyvät siten käsityksiin toimintamenetelmästä ja oppimisesta.

### 4.3 Aineistonkeruumenetelmänä teemahaastattelu

Käytimme tutkimuksemme toteuttamisessa teemahaastattelua aineistonkeruumenetelmänä. Tarkastelemme seuraavaksi teemahaastattelua kirjallisuuden avulla perustellaksemme aineistonkeruumenetelmän käytön tässä tutkielmassa ennen ensimmäiseen alalukuun siirtymistä. Alaluvut koostuvat haastatteluteemojen esittelystä sekä haastattelujen toteutumisen raportoinnista.

Haastattelun teemoja suunniteltaessa tulee pitää mielessä tutkimusongelma, johon tutkimuksessaan hakee vastausta. Aihealueet siis juontavat juurensa tutkimusongelmasta ja se oikeuttaa erilaisten kysymysten esittämisen. (Puusa 2011, 82.) Tutkimuksen tekemisen kannalta on oleellista saada mahdollisimman hyvää ja monipuolista tietoa tutkittavasta aiheesta. Haastatteluun voidaan valita ihmisiä, joilla on omakohtaista kokemusta ja tietoa tästä aiheesta. Tällöin aineiston ja näytteiden hankinta on tarkoituksenmukaista ja harkinnanvaraista. Haastattelutilanne muotoutuu myös tutkimuksen tarkoituksen mukaisesti. Haastattelija voi ohjata kysymyksenasettelullaan haastattelua tiettyyn suuntaan, mikä voi toisaalta muodostua myös haastattelun rajoitteeksi. Kysymysten muodot tulisi miettiä tarkoin, jotta ne eivät ole johdattelevia, vaan jättävät tilaa vapaalle vastaukselle. Haastattelun yhdeksi eduksi nousee kuitenkin se, että haastattelijalla on mahdollista esittää haastateltavalle tarkentavia kysymyksiä. Myös haastateltavalla on mahdollista kertoa, mikäli hän ei ymmärrä kysymystä. (Puusa 2011, 76–78.)

Eskola ja Vastamäki (2001) neuvovat kiinnittämään huomiota haastattelupaikan valintaan. Paikan olisi hyvä olla molempien osapuolien kannalta neutraali tai jopa tuttu ja turvallinen. Viimeksi mainittu kuitenkin harvoin onnistuu. Paikan tulisi olla sellainen, jossa haastateltava ja haastattelija tuntevat olonsa mukaviksi ja voivat keskittyä haastatteluun ilman ulkopuolisia häiriötekijöitä. (Eskola & Vastamäki 2001, 27–29.)

Haastattelua voidaan luonnehtia keskusteluksi, joka tapahtuu sekä tutkijan aloitteesta että yleensä myös hänen ehdoillaan. Haastattelun tavoitteena on saada selville, mitä joku ajattelee jostakin asiasta. Tutkija on haastattelussa vuorovaikutuksessa haastateltavan kanssa, reagoi haastateltavan kertomuksiin ja pyrkii selvittämään häneltä tutkimuksen aihepiiriin liittyvää tietoa. Teemahaastattelussa haastattelun aihepiirit on suunniteltu

etukäteen. Tutkija varmistaa että kaikki aihealueet käydään läpi haastattelun aikana, mutta kysymyksiä eikä niiden järjestystä ole tarkasti muotoiltu. (Eskola & Vastamäki, 2001, 25–28.)

Haastattelutilanteessa haastattelijalla on apunaan teemarunko, jotta hän voi Eskolan ja Vastamäen (2001) mukaan varmistaa, että jokainen teema tulee käsiteltyä. Haastattelutilanteet ovat aina erilaisia kaikista haastattelun osapuolista johtuen. Vaikka tavoitteena on keskustelu haastateltavien kanssa, informaation saatavuuden helppous vaihtelee ja siksi haastattelijalla on hyvä olla mielessä myös valmiita kysymyksiä. Eskola ja Vastamäki (2001) esittävät teemarungon kolme tasoa. Ensimmäisellä tasolla ovat teemat eli keskustelun laajat aihepiirit. Toisella tasolla teemat on pilkottu suppeammiksi ja nämä apukysymykset auttavat tarkentamaan teemaa. Kolmannella tasolla kysymykset ovat hyvin yksityiskohtaisia ja niitä käytetään apuna vain, jos aikaisemmillä kysymyksillä ei ole saatu vastauksia. Haastattelijan on kuitenkin osattava olla sensitiivinen ja siirryttävä eteenpäin, jos haastateltavalla ei ole vastausta aiheeseen. Haastattelurunkoa tulee tarkastella kriittisesti, miettiä mikä on olennaista ja mikä ei tai minkälaisia eettisiä ongelmia kysymyksiin voi liittyä. (Eskola & Vastamäki 2001, 35–37.)

Teemahaastattelun lähtökohtana voidaan Puusan (2011, 81) mukaan pitää sitä, että ”tutkittavat ovat läpikäyneet tai kokeneet tietyn asian tai prosessin.” Fenomenografisen lähestymistavan mukaisesti tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita erilaisista käsityksistä jostain tietystä ilmiöstä (ks. luku 4.1). Todenmukaisinta tietoa tästä ilmiöstä tuovat juuri haastateltavat eli tutkittavat henkilöt. Eskola ja Vastamäki (2001, 42) toteavat, että teemahaastatteluaineistoa voidaan analysoida teemoittelemalla eli jäsentämällä aineistoa teemojen mukaan ja tyypittelemällä, jolloin aineistosta konstruoidaan erilaisia tyyppikuvauksia. Teemoittelu toimii fenomenografisen lähestymistavan analyysin prosessissa.

Fenomenografisen tutkimuksen toteutuksessa on ensisijaisesti käytetty haastattelua tiedonkeruun välineenä. Haastattelukysymysten tulisi olla mahdollisimman avoimia, jotta haastateltava paljastaisi henkilökohtaista merkitysulottuvuuttaan (eng. *relevance structure*). Haastattelut litteroidaan, jonka jälkeen kirjoitukset analysoidaan. Fenomenografiassa ei ole kuitenkaan yhtä oikeaa tapaa toteuttaa tutkimusta. (Marton 1986, 154.)

Ahonen (1995) tuo esiin fenomenografian tiedonkäsitykseen kuuluvan intersubjektivisuuden toteutumisen haastattelussa: Tutkijan hakiessa tietoa toisen ihmisen ajattelusta prosessissa on mukana myös hänen oma tietoisuutensa ja sen rakenteet heijastuvat siihen, miten tutkija tulkitsee toisen henkilön ilmaisua. Intersubjektiiivinen luottamus edellyttää, että haastattelija ensinnäkin tiedostaa omat lähtökohtansa, toiseksi kuuntelee haastateltavaa ja kolmanneksi haastateltava voi luottaa tutkijaan. (Ahonen 1995, 136–137.)

Tutkimusongelmamme (ks. luku 4.2) koskiessa opiskelijoiden käsityksiä ja tutkiessamme niitä fenomenografisen lähestymistavan (ks. luku 4.1) avulla, katsoimme teemahaastattelun olevan tutkimukseemme sopivin aineistonkeruumenetelmä. Teemahaastattelun avulla pystymme tuomaan esille opiskelijoiden käsityksiä tutkittavasta aiheesta. Teemahaastattelu luo mahdollisuuden syventyä opiskelijoiden käsityksiin ja tuoda tutkittavasta aiheesta esille mahdollisimman hyvää ja monipuolista tietoa.

#### 4.3.1 Haastatteluteemat

Muodostimme teemat haastattelua varten tutkimusongelman (ks. luku 4.2) ja teoreettisen perehtyneisyyden pohjalta. Tarkastelimme kirjallisuutta niin kiusaamisesta, prosessidraamasta, fenomenografiasta kuin teemahaastattelustakin. Nostimme haastatteluteemoiksi kolme laajaa aihekokonaisuutta: prosessidraama, sosiokulttuurinen/yhteisöllinen oppiminen prosessidraamassa ja kiusaaminen. Nämä olivat pääteemoja, joiden alla esiintyi tarkempia alateemoja, jotka auttoivat meitä muodostamaan kysymyksiä aiheesta. (Ks. liite 1.)

Ensimmäinen pääteema, prosessidraama, piti sisällään neljä alateemaa: prosessidraamaan valmistautuminen, prosessidraama kiusaamisen käsittelyssä, draamakasvatus opetusmenetelmänä ja oppimisen välineenä sekä erilaisten ajatusten ja ehdotusten huomioiminen työpajassa. Niiden avulla haimme vastausta tutkimusongelmamme kahteen ensimmäiseen alaongelmaan: Millainen toimintamenetelmä prosessidraama on kiusaamisen käsittelyssä? Millaista kiusaamisesta oppiminen on prosessidraamassa? (Ks. luku 4.2.)

Ensimmäisen alateeman avulla käsitelimme opiskelijoiden valmistautumista työpajaan (ks. liite 1). Bowellin ja Heapin (2005) mukaan prosessidraamaa ei voi suunnitella ja kirjoittaa valmiiksi, koska draamatyöskentelyyn osallistujat kehittävät tarinaa yhdessä improvisoiden. Prosessidraamaa tulee kuitenkin suunnitella opetusmenetelmään sopivalla tavalla, jotta oppimista pystytään tukemaan. (Ks. luku 3.3.) Tarkastelimme, millaisia käsityksiä opiskelijoilla on siitä, miten toimintamenetelmään valmistaudutaan, ja siten alateema liittyy tutkimuksen ensimmäiseen alaongelmaan.

Toisen alateeman tarkoituksena oli tuoda ilmi opiskelijoiden käsityksiä siitä, millainen toimintamenetelmä prosessidraama on kiusaamisen käsittelyssä, kuten mitä hyötyjä, ongelmia ja haasteita he menetelmässä näkevät (ks. liite 1). Esimerkiksi Heikkinen (2005) näkee prosessidraaman hyödyn siinä, että roolissa ihminen voi kokea erilaisia tunnetiloja sekä ymmärtää roolihahmon asenteita, tunteita ja motiiveja. Owens ja Baber (2010) huomauttavatkin, että tietoja ei siirretä tai toisteta pintaoppimisen tapaan, vaan prosessidraamassa oppiminen on laadullisempaa. (Ks. luku 3.1.) Siten kolmannessa alateemassa nostimme keskusteluun draamakasvatuksen opetusmenetelmänä sekä selvitimme, miten opiskelijat kuvailivat prosessidraamassa oppimista (ks. liite 1).

Prosessidraaman neljännessä alateemassa tarkastelimme, miten työpajaan osallistuneiden lasten ajatukset ja ehdotukset otettiin huomioon prosessidraamassa opiskelijoiden mukaan (ks. liite 1). Prosessidraamassa oppimista voidaan kuvata yhteistoiminnalliseksi (ks. luku 3.2). Myös Owens ja Baber (2010) huomauttavat, että draamatyöskentely toteutuu ryhmän sosiaalisessa toiminnassa (ks. luku 3.1). Alateeman avulla haimme vastausta siihen, millaisia ratkaisuja lapset toivat esiin työpajassa ja mikä merkitys opiskelijoiden mukaan oli sillä, että lapset pääsivät tuomaan oman äänensä kuuluviin ja heidän ratkaisuehdotuksiaan kokeiltiin (ks. liite 1).

Sosiokulttuurinen oppiminen prosessidraamassa -teeman tarkoituksena oli keskustella opiskelijoiden oppimiskäsityksistä prosessidraamassa. Oppimisesta keskusteltiin jo osittain ensimmäisen teeman kohdalla, mutta tässä toisessa teemassa haluttiin syventyä asiaan vielä kahden alateeman avulla: ryhmän merkitys prosessidraaman toimivuuden kannalta ja osallisuus prosessidraamassa. Kokonaisuudessaan tämän teeman tarkoituksena oli vastata tutkimusongelmamme toiseen alaongelmaan: Millaista kiusaamisesta oppiminen on prosessidraamassa? (Ks. luku 4.2.)

Ensimmäinen alateema käsitteli ryhmän merkitystä prosessidraaman toimivuuden kannalta (ks. liite 1). Prosessidraamassa ryhmän merkitys nousee esille, sillä draamaa luonnehtii yhteistoiminnallisuus ja vuorovaikutteisuus ryhmän jäsenten välillä (ks. luku 3.2). Ryhmä luo yhdessä prosessidraamaa, joten ryhmän luonne vaikuttaa prosessidraaman onnistumiseen ja siten oppimistilanteiden muodostumiseen. Alateeman avulla haluttiin selvittää opiskelijoiden kokemuksia ryhmän merkityksestä prosessidraamassa ja sitä, miten ryhmä vaikuttaa kiusaamisen käsittelyyn prosessidraamassa.

Toinen alateema käsitteli lasten osallisuutta prosessidraamassa (ks. liite 1). Lasten sosiaalistumisprosessi alkaa jo hyvin varhaisessa vaiheessa, jolloin lapsi oppii sosiaalisia taitoja tullakseen toimeen muiden ihmisten kanssa (ks. luku 3.2). Sosiaaliset taidot, mutta myös lapsen temperamentti vaikuttavat lapsen osallisuuteen ryhmässä. Lisäksi opettaja voi omalla toiminnallaan vaikuttaa lasten osallisuuteen draamassa (ks. luku 3.2 ja 3.3). Keskustelun kautta halusimme selvittää, miten opiskelijat näkevät osallistumisen vaikuttavan työpajatoimintaan ja kiusaamisesta oppimiseen.

Kiusaaminen liittyi teemana tutkimusongelman kolmanteen alaongelmaan. Tämän teeman avulla halusimme tuoda esiin kolmannen alaongelman mukaisesti opiskelijoiden käsityksiä kiusaamisesta sekä lasten käsityksiä kiusaamisesta sellaisina kuin ne opiskelijoille näyttäytyivät. (Ks. luku 4.2). Kiusaamisen määritelmät ovat muuttuneet alan tutkimuksen edetessä, ja opettajien tulisi tiedostaa kuinka kiusaaminen yleisesti määritellään, miten kiusaaminen ilmenee, mihin kiusaaminen vaikuttaa ja miten sitä tulee käsitellä lasten kanssa (ks. luku 2). Opettajan omat näkemykset kiusaamisesta, mutta myös lasten ajatukset, auttavat opettajaa tunnistamaan kiusaamistilanteita ja puuttumaan kiusaamiseen oikealla tavalla. Opettajalla on kuitenkin vastuu taata lapselle hyvä oppimisympäristö, johon kiusaaminen ei kuulu (ks. luku 2.4.1). Kolmannen teeman kautta halusimme tuoda keskusteluun ylipäänsä kiusaamisen, mutta myös sen näkymisen prosessidraamatyöpajassa.

#### 4.3.2 Haastattelujen toteutus

Haastattelimme tutkimukseemme viittä opiskelijaa Oulun yliopiston kasvatustieteen tiedekunnasta puheviestinnän ja draamakasvatuksen sivuaineryhmästä. Kaikki haastateltavat olivat osallistuneet prosessidraamatyöpajoihin kahdella alakoululla Oulun



seudulla osana Jäitä hattuun -projektia. Haastateltavista kaksi opiskeli luokanopettajiksi ja kolme oli varhaiskasvatuksen koulutusohjelmasta, joka pätevöittää toimimaan lastentarhanopettajana. Haastatteluhetkellä jokaisella haastateltavalla oli takanaan vähintään kolme vuotta kasvatustieteen opintoja.

Kerroimme projektiin osallistuvalla ryhmällä jo joulukuussa 2011 tekemämme aiheesta tutkielmaa. Toukokuussa 2012 kysyimme koehaastatteluun aluksi yhden opiskelijan ja kesäkuussa neljä muuta opiskelijaa, jotka kaikki suostuivat tehtävään. Informoimme haastateltavia lyhyesti tutkimustehtävästämme ja teemahaastattelun toteutumisesta suullisesti sekä sähköpostin ja sosiaalisen median avulla. Kerroimme haluavamme selvittää, millaisia ajatuksia ja käsityksiä heillä on tutkimusaiheesta.

Haastattelut toteutettiin Oulun yliopistolla kevään ja kesän 2012 aikana. Haastattelimme molemmat yhdessä jokaista haastateltavaa yksitellen. Haastattelujen kestot vaihtelivat puolesta tunnista tuntiin. Haastattelutilanteet äänitettiin, mikä antoi haastatteliijoille mahdollisuuden keskittyä kuuntelemaan haastateltavaa. Haastatteluissa käytettiin pohjana etukäteen määriteltyjä teemoja (ks. liite 1), ja haastattelijat pitivät huolen siitä, että kaikki teemat tulivat käsitellyiksi. Koehaastattelu huomattiin toimivaksi, eikä haastattelurunkoon tarvinnut tehdä sen jälkeen muutoksia, joten koehaastattelua pystyttiin käyttämään osana aineistoa muiden haastattelujen tavoin.

Haastattelut litteroitiin luettavaan muotoon. Ahonen (1995, 140) kehottaa tekemään litteroinnin sana sanalta puhutun kielen mukaisesti vivahteiden säilymiseksi. Hänen mukaansa joskus on myös tarpeen kirjoittaa merkintöjä haastateltavien ei-sanallisista viesteistä. Lisäsimme litteroidessamme huomautuksia muun muassa naurahduksista ja pitkistä tauoista. Lisäksi merkitsimme puheen päällekkäisyyksien aiheuttamat epäselvyydet. Litteroidut haastattelut muodostivat tutkimuksemme aineiston. Kaikkien haastateltavien nimet muutettiin anonyymiteetin säilymiseksi ja tästä kerrottiin myös haastateltaville.

## 4.4 Aineiston analyysi

Aineiston analyysissä tarkastelemme ensiksi fenomenografista analyysiä teoreettisesti. Fenomenografisessa analyysissä ei ole kuitenkaan olemassa vain yhtä oikeaa tapaa tehdä analyysiä, vaan se muotoutuu kussakin tutkimuksessa hieman erilaiseksi. Toiseksi esittelemme aineiston analyysin etenemisen sellaisena kuin se tässä tutkielmassa toteutui.

### 4.4.1 Teoreettinen katsaus analyysiin

Fenomenografisessa analyysiprosessissa ei ole kaikille lähestymistapaa noudattaville tutkijoille yhtenäistä analyysin etenemismallia, vaan analyysiprosessi määräytyy jokaisen tutkimuksen mukaan omanlaisekseen. On kuitenkin hyvä pitää mielessä fenomenografiselle analyysille keskeisiä tunnuspiirteitä kuten toisen asteen näkökulman käyttämistä (ks. luku 4.1.2). Tässä tutkimuksessa olemme käyttäneet analyysimme tukena Ahosen (1995), Huuskon ja Paloniemen (2006) sekä Häkkisen (1996) fenomenografisia analyysimenetelmiä.

Teoriaa ei käytetä käsitteiden luokittelurunkona tai teoriasta johdettujen valmiiden olettamusten testaukseen, vaan tulkinta muodostuu aineiston ja tutkijan vuorovaikutuksen kautta (Ahonen 1995, 123; Huusko & Paloniemi 2006, 166). Ahosen (1995) mukaan teoriaa ei voi kuitenkaan erottaa tutkimusprosessista. Tutkijan tulee perehtyä tutkimaansa aiheeseen, sillä tämä teoreettinen perehtyneisyys toimii aineiston hankinnan perustana esimerkiksi ohjaten tutkijaa haastattelun teemojen löytämisessä ja kysymysten asettelussa. (Ahonen 1995, 123, 134.) Lisäksi aikaisempien tutkimusten lukeminen tukee prosessia, jossa tutkija tiedostaa omat käsityksensä ja olettamuksensa tutkimusaiheesta, mikä tarkoittaa hänen avoimuuttaan tutkittaville käsityksille (Huusko & Paloniemi 2006, 166).

Häkkinen (1996) kuvaa analyysiä kehänä, jossa haastattelujen lukeminen, kategorioiden muodostaminen ja reflektointi vuorottelevat jatkuvasti. Kuvauskategoriat muodostuvat rakenteellisista eroista, joita aineistosta löydetään tutkimalla haastateltavien suhdetta tutkittavaan ilmiöön. Näin kategorisointi syntyy aineiston pohjalta. (Häkkinen 1996, 41.)

Analyysi etenee vaiheittain. Huuskon ja Paloniemen (2006, 166) mukaan tulkinta ja merkitysten jäljittäminen tapahtuvat samanaikaisesti eri tasoilla, ja jokaisella vaiheella on vaikutuksensa sekä merkityksensä seuraaviin valintoihin analyysissä. Tutkimuksessa ei ole tarkoitus keskittyä vastauksiin yksittäisinä tapauksina, vaan haastatteluista muodostetaan kokonaisuus. Empiiristä aineistoa käsitellään siis kokonaisuutena. (Huusko & Paloniemi 2006, 166; Häkkinen 1996, 39.)

Analyysiprosessi pyritään kuvaamaan yksityiskohtaisesti sen vuoksi, että lukija pystyy arvioimaan analyysin luotettavuutta. Kategorioiden tulkinnassa käytetään paljon esimerkkejä. Niiden tarkoitus on todentaa niitä merkityksiä, joita tutkijat ovat antaneet ilmaisuille. (Ahonen 1995, 131.)

#### 4.4.2 Analyysin eteneminen

Analyysin ensimmäisessä vaiheessa etsitään aineistosta merkitysyksiköitä (Huusko & Paloniemi 2006, 166–167; Häkkinen 1996, 41). Tässä analyysin ensimmäisessä vaiheessa tutustuimme aluksi haastatteluaineistoon. Jotta analyysi muodostuu yhtenäiseksi kokonaisuudeksi, luimme molemmat koko aineiston läpi etsien tutkimustehtävämme kannalta merkityksellisiä lausemia, merkitysyksiköitä. Fenomenografiassa tulkinta kohdistuu ajatukselliseen kokonaisuuteen. Merkitysyksiköitä määriteltessä tutkija tarkkailee ilmaisuja, miten laajalle niiden ajatusyhteydet tekstissä ulottuvat ja millaisia käsityksiä vastaajat ovat muodostaneet. (Huusko & Paloniemi 2006, 167; Ahonen 1995, 143.) Tarkastelimmekin lausemia koko asiayhteydessään.

Haastattelumme runko koostui kolmesta pääteemasta, jotka olivat prosessidraama, sosiokulttuurinen oppiminen prosessidraamassa ja kiusaaminen. Nämä teemat koostuivat tarkemmista osa-alueista. (Ks. luku 4.3.1 ja liite 1.) Esimerkiksi prosessidraaman teemaan kuului alateema: prosessidraama opetusmenetelmänä ja oppimisen välineenä. Jaottelimme opiskelijoiden lausemia näihin alateemoihin poimien vastauksia aiheittain jokaisesta haastattelusta. Lausemien yhteydessä pidettiin koko ajan mukana haastateltavan muutettua nimeä, jotta tiesimme kenen käsityksestä on kyse. Näin pystyimme tarkistamaan lausemien paikkansapitävyyden analyysiprosessin jokaisessa vaiheessa viemällä ne takaisin alkuperäiseen kontekstiinsa. Nämä nimiviittaukset näkyvät tässä tutkielmassa kursivoitujen käsitysten perässä sulkeissa.

Aineistosta poimimamme lauseimat eivät välttämättä olleet siinä kohdassa haastattelua, jossa teemasta puhuttiin, vaan haastattelun vapaamuotoisen keskusteleavan luonteen mukaisesti opiskelijat saattoivat puhua teemoista eri vaiheissa ja moneen otteeseen. Uljensin (1989, 40) mukaan eri ihmisten esille tuomat lausumat voivat olla laadultaan samanlaisia. Etsimme opiskelijoiden käsityksistä näitä laadullisia samankaltaisuuksia sijoittaen samanlaiset lausumat omiksi teemoikseen haastattelurungon mukaisesti. Suhtauduimme aineistoon avoimesti, emmekä antaneet omien käsitystemme tai odotustemme vaikuttaa lauseimien keräämiseen. Huusko ja Paloniemi (2006, 166) huomauttavatkin, että aineistolle on oltava avoin, joten aineistosta on tuotava esille laajalti erilaisia käsityksiä ilmiöön liittyen. Toisen asteen näkökulman mukaisesti ilmiötä tarkastellaan sellaisena kuin tutkittava tuo sen esille (ks. luku 4.1.2), emmekä siten ottaneet huomioon omia ajatuksiamme aihepiiristä. Havaitsimme haastatteluista alateemojen lisäksi myös muita aihepiirejä, jotka keräsimme omiksi kokonaisuuksikseen. Esimerkiksi *työtavan soveltaminen* nousi aihepiirinä opiskelijoiden vastauksista.

Esimerkki lauseimasta, joka liitettiin työtavan soveltamisen aihepiiriin:

*”Mmm, no on siis sillä tavalla niinkö, joo niinkö ehkä siis luokanopettajana niin kyllä mä niinkö sillä tavalla työssä ehkä voisin kuvitella käyttäväni. Et se oli siinä mielessä niinkö hyödyllinen kokemus, koska mä voisin ehkä kuvitella tuon kokemuksen jälkeen käyttäväni tuota työskentelymuotoa luokassa ainaki jossain määrin. Ei ehkä tommosessa laajuudessa, mutta niinku tämmösiä, miten mää sanosin. Niin, tavallaan ehkä jopa niinkö osana sitä opetustakin tavallaan. Et se ois niinkö osa sitä arkea.”* (Susanna)

Ensimmäisessä vaiheessa olimme siis tutustuneet aineistoon lukemalla haastattelut läpi ja etsimällä niistä merkitysyksiköitä sekä järjestämällä näitä havaitsemiamme lauseimia toisiinsa liittyviksi kokonaisuuksiksi haastattelu-teemojen mukaisesti, mutta myös luomalla uusia haastattelu-teemojen ulkopuolisia kokonaisuuksia, jotka havaitsimme aineistosta. Poimimamme lauseimat eivät olleet yksittäisiä lauseita, vaan suurempia ajatuskokonaisuuksia, kuten edellä oleva Susannan esimerkki havainnollistaa. Ensimmäisessä vaiheessa kerättyjä ilmauksia tai lauseimia voidaan kuvata merkitysyksiköiden joukoksi, pooliksi, jonka pohjalta analyysin toisessa vaiheessa muodostetaan kategorioita (Häkkinen 1996, 41; Marton & Booth 1997, 133).

Analyysin toisessa vaiheessa keskitytään kuvauskategorioiden rajojen määrittämiseen vertailemalla merkitysyksikköjä koko aineiston merkitysten pooliin. Merkitysten joukosta etsitään eroavuuksia ja yhtäläisyyksiä. (Huusko & Paloniemi 2006, 168; Häkkinen 1996, 42.) Häkkinen (1996) toteaa, että vertailemalla ilmauksia sekä muihin samaan kategoriaan kuuluviin ilmauksiin että muiden ryhmien ilmauksiin kategorioiden teoreettiset piirteet alkavat hahmottua vähitellen. Hän jatkaa, että kategoriat syntyvät tutkijan omissa konstruktioissa tai ne abstrahoidaan tutkittavien ilmauksista. (Häkkinen 1996, 43.)

Toisessa vaiheessa kävimme aineistoa uudelleen läpi ja järjestelimme lausekset ryhmiin, jotka pyrittiin kokoamaan itsenäisiksi ja toisistaan erottuviksi alustaviksi kategorioiksi. Marton ja Booth (1997, 125) esittävät kolme kriteeriä kategorioiden muodostamiselle: ensimmäiseksi kategorioiden tulisi liittyä tutkittavaan ilmiöön, toiseksi kategoriat täytyy esittää toisiinsa nähden selkeässä suhteessa ja kolmanneksi kategorioita tulisi olla riittävän vähän. Kaikki ensimmäisessä vaiheessa aineistosta poimimamme merkitysyksiköt liittyivät tutkimaamme ilmiöön eli prosessidraamaan kiusaamisen käsittelyssä. Erottelimme merkityssisällöltään samanlaisia lausekset omiksi kategorioikseen ja pyrimme pitämään kategorioiden lukumäärän selkeänä sekä kategoriat toisistaan erottuvina.

Ensiksi havaitsimme, että lausekset ryhmittyyvät viiteen isompaan kokonaisuuteen, jotka olivat *a) prosessidraamassa oppiminen, b) osallisuus, c) työtavan soveltaminen, d) lasten kiusaamiskäsitysten ilmeneminen prosessidraamassa ja e) ryhmä*. Nämä sisälsivät puolestaan alaryhmiä, joita nimitämme alakategorioiksi. Esimerkiksi lasten kiusaamiskäsitysten ilmeneminen prosessidraamassa piti sisällään ryhmät, joissa käsiteltiin lasten ratkaisuja ongelmatilanteisiin ja kiusaamiseen sekä työpajassa ilmi tulleita lasten ajatuksia kiusaamisesta. Kategorioita tarkasteltiin kriittisesti, jonka jälkeen niitä korjattiin ja niiden sisältöjä järjesteltiin yhteneväisemmiksi. Tämän seurauksena päädyimme muokkaamaan kategorioita ja jakamaan viidennen kategorian eli *e) ryhmän* sisällön muihin kategorioihin, sillä se oli sisällöltään rikkonainen ja sen alaryhmät olivat yhteydessä muihin kategorioihin. Muodostimme toisen vaiheen lopuksi neljä toisistaan selvästi erottuvaa kategoriaa: *a) prosessidraamassa oppiminen, b) osallisuus, c) prosessidraama opetusmenetelmänä ja työtavan soveltaminen sekä d) kiusaamiskäsitykset*.

Osa lausekset kuului selvästi useampaan kategoriaan, sillä sama lausekset saattoi näkökulmasta riippuen saada useita eri merkityksiä. Esimerkiksi seuraava Annelin

lauselma liittyy sekä kategoriaan *a) prosessidraamassa oppiminen* että kategoriaan *b) osallisuus*. Oppimista kuvaa asioiden prosessointi ja miettiminen, mutta myös tekeminen. Osallisuutta toimintaan Annelin lauselmassa kuvastaa tekeminen, sillä prosessidraamassa tekeminen tarkoittaa osallistumista. Huusko ja Paloniemi (2006, 166) huomauttavatkin, että sama ilmaisu voi saada eri merkityksen eri konteksteissa.

*”Ko joutuu ite niinkö miettimään niitä asioita ja prosessoimaan ja miettimään, että mitä mä tekisin ja sitte joutuu ehkä niinkö toimimaan niitten juttujen, että ei välttis joudu vaan miettimään, mutta joutuu tekeen niinkö konkreettisesti ja liikkumaan ja sanomaan jotaki ja niinkö sillai tekemään...”* (Anneli)

Toisessa vaiheessa muodostimme siis alustavat kategoriat merkitysyksiköiden joukosta saaden lopulta neljä kategoriaa. Nämä neljä kategoriaa eivät enää noudattaneet haastatteluteemoja, vaan ne perustuivat lauselmien välillä havaitsemiimme uusiin yhteyksiin. Alustavan kategorisoinnin pohjalta ryhdyimme tarkastelemaan kategorioiden sisältöjä analyysin kolmannessa vaiheessa.

Kolmannessa vaiheessa kategorioita keskitytään kuvaamaan abstraktimmalla tasolla (Huusko & Paloniemi 2006, 168; Häkkinen 1996, 43). Ensinnäkin kategoriat sisältävät niihin kuuluvien käsitysten erityispiirteet (Huusko & Paloniemi 2006, 168). Tässä tutkielmassa kategorioiden erityispiirteinä ovat käsitysten sisällöt. Toiseksi kategoriat liitetään empiirisesti aineistoon eli kategorioiden yhteyteen liitetään suoria lainauksia haastatteluista (Huusko & Paloniemi 2006, 168; Häkkinen 1996, 43; Marton 1994, 155).

Tässä kolmannessa vaiheessa luimme muodostamiamme kategorioita läpi. Otimme vuorotellen yhden kategorian tarkasteluun, jaoimme sen keskenämme alustavien kategoriassa tehtyjen ryhmittelyjen mukaan ja perehdyimme tutkimaan sekä muokkaamaan näitä alakategorioita pohtimalla niissä ilmeneviä yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia. Kategorioiden sisällä lausemia tarkasteltiin syvällisemmin ja pyrittiin tuomaan esille niiden abstraktimmat merkitykset ja yhteydet toistensa välillä. Kategorioiden auki kirjoittaminen auttoi meitä kuvaamaan kategoriasisältöjä selkeiksi kokonaisuuksikseen omine erityispiirteineen. Näin meille hahmottui selkeämmin, miltä osin eri kategoriat eroavat toisistaan. Huuskon ja Paloniemen (2006, 168) mukaan kategorioiden sisältöjen

auki kirjoittaminen auttaa juuri kategorioiden välisten suhteiden kuvaamisessa. Järjestelimme ja nimesimme alakategorioita uudelleen merkityssisältöjen ja niiden todellisten yhteyksien paljastuttua meille. Esimerkiksi *a) prosessidraamassa oppiminen* -kategoriassa muodostimme alakategorioita, kuten mitä prosessidraamassa opitaan, miten prosessidraamassa opitaan ja miten lapsilähtöisyys vaikuttaa oppimisen taustalla. Poimimme aineistosta esimerkkilausemia alakategorioiden yhteyteen havainnollistamaan merkityssisältöjen abstraktimpaa tulkintaa. Näin kategoriajärjestelmä sai tukea teoreettisesta kategorioiden muodostumisesta. Lisäksi luimme haastatteluja uudestaan läpi ja etsimme, onko haastatteluteksteissä vielä alakategorioihin sopivia lausemia, jotka olisivat mahdollisesti aikaisemmin jääneet meiltä huomaamatta.

Kolmannen vaiheen kategoriajärjestelmän syvällisempi tarkastelu auttoi meitä hahmottamaan kategorioiden järjestäytymistä toisiinsa nähden. Erityisesti kategorioiden auki kirjoittaminen selvensi todellisia merkityssisältöjä ja paljasti mahdolliset virheet sekä päällekkäisyydet kategoriasisältöjen kesken. Kolmannen vaiheen kategoriasisältöjen havainnollistaminen edesauttoi neljännen vaiheen lopullista tutkimushavaintojen raportointia.

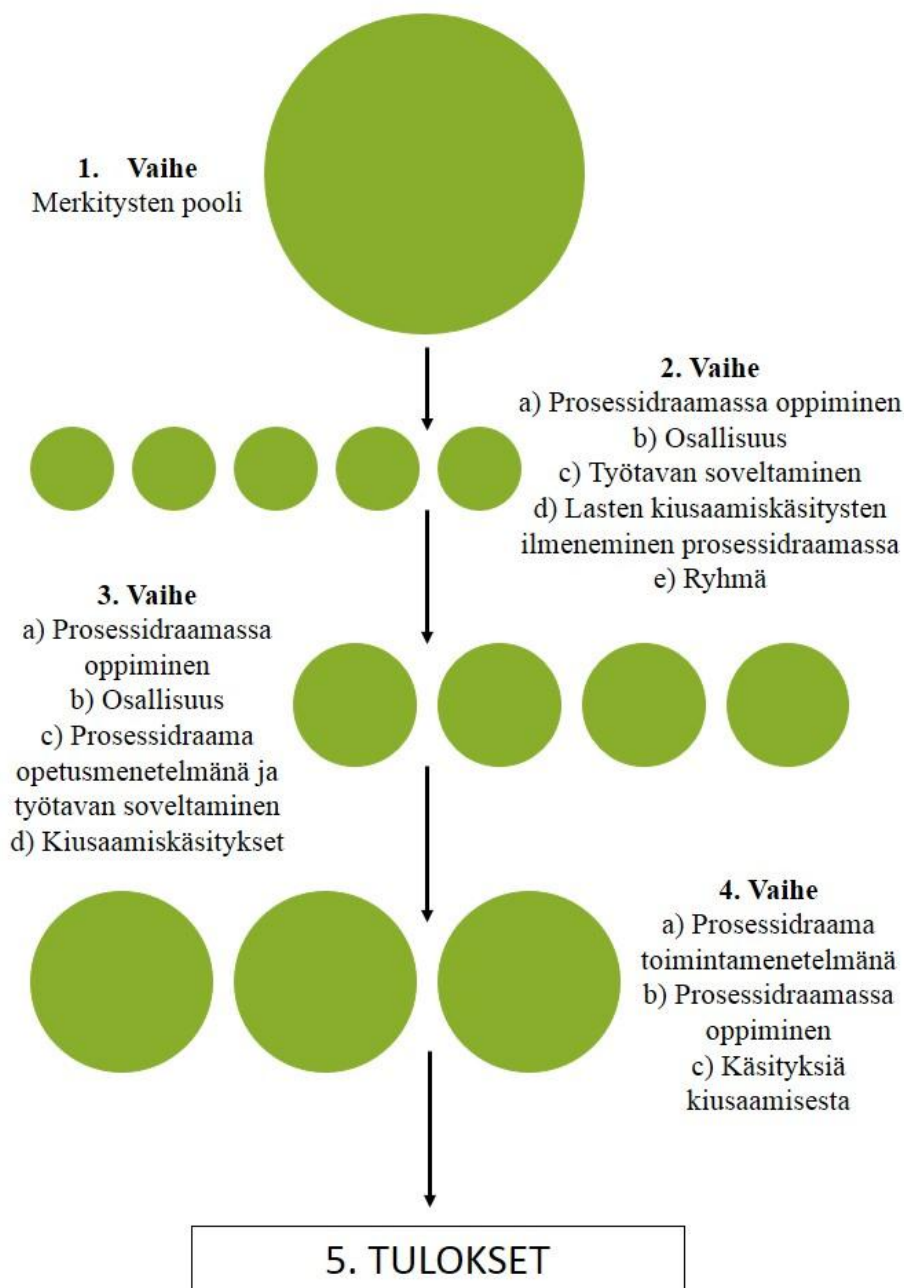
Kuvauskategoriat muodostuivat lopullisiksi vasta analyysin neljännessä vaiheessa raportoinnin yhteydessä, kun kävimme keskustelua kategorioissa ilmenevistä ongelmista. Huomasimme, että kategoria *b) osallisuus* liittyy kahteen muuhun kategoriaan: *a) prosessidraamassa oppiminen* ja *c) prosessidraama toimintamenetelmänä*, joka oli kolmas kategoria uudelleen nimettynä. Otimme siis osallisuuden tarkasteluun molemmissa kategorioissa. Koska osallisuus näyttäytyi luontevana tarkastelunäkökulmana toimintamenetelmään, päädyimme sijoittamaan sen sisällöltään laajimmaksi kasvaneeseen kategoriaan, joka on siis *c) prosessidraama toimintamenetelmänä*.

Raportoinnin aikana olimme jatkuvasti vuorovaikutuksessa keskenämme lukien toistemme havaintoja ja pohtimalla yhdessä eteen tulevia ongelmia. Tarkastelimme toistemme havaintoja, lisäsimme niihin tarvittaessa uusia ja kävimme jälleen keskustelua aiheesta. Lisäksi tarkistimme esimerkeiksi valikoidut lausemat vielä kertaalleen alkuperäisestä kontekstistaan. Pitkän analysointiprosessin jälkeen päädyimme kolmeen pääkategoriaan. Järjestelimme ja nimesimme vielä niiden alakategorioita selkeämmin ja sijoitimme

kuvauskategoriat seuraavaan järjestykseen: a) *prosessidraama toimintamenetelmänä*, b) *prosessidraamassa oppiminen* ja c) *käsityksiä kiusaamisesta*.

Analyysin viides ja viimeinen vaihe toteutui tutkimushavaintojen analysointina. Tutkimushavainnot tiivistyivät siis tulososiossa luvussa kuusi. Siinä vastaamme aikaisemmin esitettyyn tutkimusongelmaamme (ks. luku 4.2). Vastasimme alaongelmiin siten, että käsitelimme molemmat jokaista kysymystä.

Kuvio 1. Fenomenografisen analyysin eteneminen.





Havainnollistamme vielä analyysin etenemistä kuvion 1 avulla. Tähän olemme hyvin selkeästi ja yksinkertaistettuna rajanneet analyysin eri vaiheet ja kuvanneet siirtymät niiden välillä. Analyysin eri vaiheet on sijoitettu kuviossa 1 omiin tasoihinsa järjestyksessä ylhäältä alaspäin, ja siirtymät vaiheesta seuraavaan on merkitty nuolilla.

Analyysin ensimmäisessä vaiheessa muodostimme merkitysten poolin, joka sisälsi kaikki ne lauseimat, jotka poimimme aineistosta haastattelun teemojen avulla sekä lisäksi aineiston sisältöä havainnoiden. Merkitysten pooli on merkitty kuvioon 1 isolla vihreällä ympyrällä. Siitä edetään kuvion 1 seuraavaan osaan, joka sisältää viisi vihreää ympyrää. Ne kuvaavat analyysin toista vaihetta, jossa paljastimme merkitysten poolista viisi alustavaa kategoriaa. Nimesimme ne lauseimia yhdistävien tekijöiden mukaan: *a) prosessidraamassa oppiminen, b) osallisuus, c) työtavan soveltaminen, d) lasten kiusaamiskäsitysten ilmeneminen prosessidraamassa ja e) ryhmä* Alustavan kategorisoinnin tarkastelun yhteydessä havaitsimme ongelmia kategorian, *e) ryhmä* sisällön osalta ja päädyimme jakamaan sen sisällön muihin kategorioihin. Kolmannen vaiheen alkaessa meillä oli siten neljä kategoriaa, jossa kategoria *c) työtavan soveltaminen* sai uudeksi nimekseen *c) prosessidraama opetusmenetelmänä ja työtavan soveltaminen*. Tätä vaihetta havainnollistaa kuvion 1 seuraava osa, joka sisältää nyt neljä suurempaa ympyrää, jotka kuvaavat sisällöltään laajempia kategorioita.

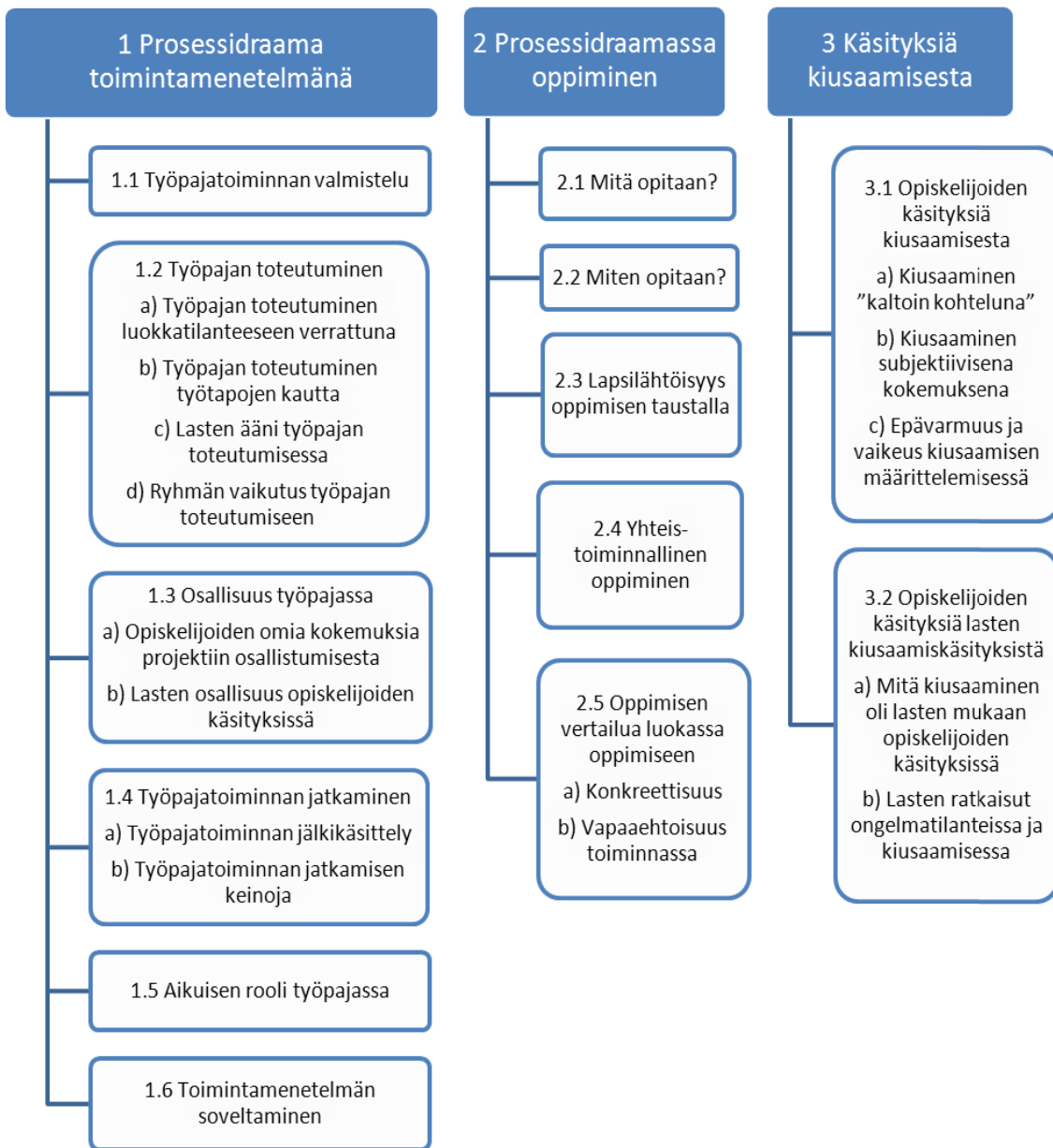
Kolmannessa vaiheessa kategorioiden sisältöä tarkasteltiin ja abstrahoititiin tutkimushavaintoihin. Havaitsimme, että kategoriassa, *b) osallisuus* ilmeni päällekkäisyyksiä kahteen muuhun kategoriaan. Siten jaoimme osallisuuteen kuuluvat lauseimat kategorioihin *a) prosessidraamassa oppiminen* sekä *c) prosessidraama opetusmenetelmänä ja työtavan soveltaminen*. Näin neljännessä vaiheessa eli kuviossa 1 seuraavalla tasolla on enää kolme kategoriaa, jossa niitä kuvaavat ympyrät ovat analysoinnin edetessä taas laajentuneet sisällöltään. Pääkategorioiden sisältöä alakategorioineen vielä järjesteltiin ja nimettiin paremmin sisältöään kuvaaviksi. Kategoria *c) prosessidraama opetusmenetelmänä ja työtavan soveltaminen* muutettiin nimeltään *c) prosessidraama toimintamenetelmänä* -kategoriaksi. Se muodostui laajimmaksi sisällöltään ja sijoitimme sen kategorisointijärjestyksessä ensimmäiseksi. Toiseksi sijoitettiin kategoria *b) prosessidraamassa oppiminen* ja kolmanneksi *c) käsityksiä kiusaamisesta* (alkuperäiseltä nimeltään *kiusaamiskäsitykset*). Analyysin neljännessä vaiheesta siirrytään kuviossa 1 viimeiseen eli viidenteen vaiheeseen, jossa lopullisten

pääkategorioiden tutkimushavainnot analysoitiin ja raportoitiin tuloksina. Kuviossa 2 (ks. luku 5) on esitetty vielä lopulliset pääkategoriat ja niiden jakautuminen alakategorioihin.

## 5 TUTKIMUSHAVAINNOT

Esittelemme opiskelijoiden käsityksiä prosessidraamasta kiusaamisen käsittelyssä kolmessa eri pääkategoriassa. Ensimmäinen pääkategoria kantaa nimeä prosessidraama toimintamenetelmänä, ja sen alakategorioihin olemme koonneet opiskelijoiden käsityksiä työpajatoiminnan valmistelusta, työpajatoiminnan toteutumisesta, osallisuudesta työpajassa, työpajatoiminnan jatkamisesta, aikuisen roolista työpajassa sekä toimintamenetelmän soveltamisesta tulevassa työssä. Toisessa pääkategoriassa tuomme esille opiskelijoiden käsityksiä prosessidraamassa oppimisesta. Alakategoriat koostuvat siitä, mitä prosessidraamassa opitaan, miten prosessidraamassa opitaan, lapsilähtöisyydestä prosessidraamassa oppimisen taustalla, yhteistoiminnallisesta oppimisesta sekä prosessidraamassa oppimisen vertailusta luokassa oppimiseen. Kolmannessa ja viimeisessä pääkategoriassa tuomme esille havaintomme aineistossa ilmenneistä kiusaamiskäsityksistä. Ensimmäisessä alakategoriassa tuomme esille opiskelijoiden käsityksiä kiusaamisesta ja toisessa alakategoriassa työpajassa ilmenneitä opiskelijoiden käsityksiä lasten kiusaamiskäsityksistä. Havainnollistamme kategoriarakenteen hierarkiaa kuviossa 2.

Kuvio 2. Kategoriarjestelmä.



Kuviossa 2 on esitetty kategoriarakenne kolmella eri tasolla. Ensimmäisen tason kategoriat ovat laajoja pääkategorioita. Ne on merkitty numeroilla 1-3. Toisen tason kategoriat ovat edellisten alakategorioita ja sisällöltään yksityiskohtaisempia. Tietyt alakategoriat – 1.2 Työpajan toteutuminen luokkatilanteeseen verrattuna, 1.3 Osallisuus työpajassa, 1.4 Työpajatoiminnan jatkaminen, 2.5 Oppimisen vertailua luokassa oppimiseen, 3.1 Opiskelijoiden käsityksiä kiusaamisesta ja 3.2 Opiskelijoiden käsityksiä lasten kiusaamiskäsityksistä – jakautuvat edelleen useampaan aiheeseen, jotka on merkitty

aakkosilla (a, b, c, d). Teemojen avulla luokitellaan opiskelijoiden käsityksiä alakategorioissa. (Ks. kuvio 2.)

## 5.1 Prosessidraama toimintamenetelmänä

Prosessidraama on nimensä mukaisesti pitkäkestoinen metodi. Yhtä työpajaa tulee valmistella etukäteen, mutta myös jatkokäsittelylle nähdään olevan tarvetta, varsinkin kiusaamista käsiteltäessä. Prosessidraamaa metodina tai toimintamenetelmänä voidaan kuvailla monipuoliseksi, sillä sen avulla kiusaamista voidaan käsitellä eri näkökulmista käsin, eikä aiheen käsittely jää pelkän puheen tasolle. Ensimmäisessä alakategoriassa käsitellään opiskelijoiden käsityksiä toimintamenetelmän valmistelusta. Tämän jälkeen tuodaan esille opiskelijoiden käsityksiä työpajan toteutumisesta toisessa alakategoriassa neljän eri teeman muodossa: a) työpajan toteutuminen luokkatilanteeseen verrattuna, b) työpajan toteutuminen työtapojen kautta, c) lasten ääni työpajan toteutumisessa ja d) ryhmän vaikutus työpajan toteutumiseen. Kolmannessa alakategoriassa keskitytään tarkastelemaan osallisuutta työpajassa. Tässäkin aihetta tarkastellaan teemojen kautta, jotka ovat: a) opiskelijoiden omia kokemuksia projektiin osallistumisesta ja b) lasten osallisuus opiskelijoiden käsityksissä. Neljännessä alakategoriassa tuodaan esille opiskelijoiden käsityksiä työpajatoiminnan jatkamisesta kahdesta näkökulmasta: a) työpajatoiminnan jälkikäsittely ja b) työpajatoiminnan jatkamisen keinoja. Aikuisen roolia käsitellään tässä omana kokonaisuutenaan viidennessä alakategoriassa. Kuudennessa alakategoriassa käsitellään opiskelijoiden käsityksiä toimintamenetelmän soveltamisesta. (Ks. Kuvio 2.) Lopuksi tuodaan esille opiskelijoiden keskeiset käsitykset prosessidraamasta toimintamenetelmänä yhteenvedon muodossa.

Tässä tutkimushavaintojen käsittelyssä käytämme käsitettä toimintamenetelmä kuvaamaan Jäitä hattuun -projektissa käytettyä työpajatoimintaa. Haastateltavat eivät ole käyttäneet käsitettä toimintamenetelmä, mutta käsite kokoaa hyvin yhteen tässä kategoriassa esille tuotavat käsitykset.

### 5.1.1 Työpajatoiminnan valmistelu

Opiskelijoiden oma valmistautuminen prosessidraamatyöpajaan vaati jonkin verran harjoittelua, ja opiskelijat toivat esille, että myös lasten olisi hyvä olla etukäteen tietoisia,

mistä prosessidraamassa on kyse. Osa opiskelijoista muisteli, että toisella vieraillemallaan alakoululla oli tehty KiVa Koulu -kiusaamiskysely, joten oppilailta oli jonkinlainen käsitys siitä, mitä työpaja tulee käsittelemään. Työpajan aiheet saatiin juuri kiusaamiskyselystä sekä opiskelijoiden omista kiusaamiskokemuksista.

Lapset, jotka osallistuivat työpajaan, ovat saattaneet tehdä draamaharjoitteita aikaisemmin koulussa. Susannan mukaan lapsia ei kuitenkaan tarvitse valmistella erityisesti prosessidraamaan tällaisessa toimintamenetelmässä, jossa he osallistuvat työpajaan. Tilanne on kuitenkin Leenan mielestä toinen silloin, kun opettaja käyttää prosessidraamaa pelkästään lasten kanssa. Leena tuokin esille, että työpajaan voi silloin valmistautua lasten kanssa samanlaisilla työtavoilla kuin he itse valmistautuivat kouluilla pidettävään työpajaan.

*”Ne on saattanu ehkä äidinkielessä tehä jotaki draamaharjoituksia tai enemmän näytelmiä tai vähemmän tämmösiä niinkö draamajuttuja, mitä siihen koulun arkeen kuuluu, mutta emmä usko, että siihen kauheesti niinkö esivalmistella kuitenkaan oppilaita, että aika hyvin näytti toimivan kyllä tuollai kylmiltään.” (Susanna)*

*”...jos lähetään oppilaiden kans tekemään tuollasta työpajaa, mitä me tehtiin, niin totta kai se pitää samalla tavalla valmistella, ku me tehtiin se. Siis käydä läpi niitä erilaisia, vaikka mitä on itte kokenu. Tai ehkä pienet oppilaat ei pysty vielä itte sanomaan sitä, mutta vaikka mitä on kuullu tai kertomaan jotain, millä tavalla voi kiusata. Ja sitte ehkä tolla tavalla kehittää semmosia pienempiä näytelmän pätkiä mahdollisesti, käydä niitä erilaisia työtapoja läpi.” (Leena)*

Opettajan näkökulmasta prosessidraamatyöpajaa ei voi opiskelijoiden käsityksen mukaan suunnitella yhtä tarkasti kuin yleensä tuntisuunnitelmia. Kuten muussa opetuksessa, prosessidraamassakin kyllä suunnitellaan tunnin rakenne ja tavoitteet, mutta työpajassa tilanne elää oppilasryhmän mukaan. Siten prosessidraaman sisällön etenemistä ei pystytty etukäteen suunnittelemaan.

*”...tavallaan ku siinä mennään niin niitten oppilaitten, niitten kautta, niin ei voi valmistautua henkisesti siihen, että mitä tulee tapahtumaan...” (Anneli)*

*”Hyvin selvät suunnitelmat pitäis ainakin opettajan olla, että miten se tunti etenee. Mutta sitte tässä prosessidraamassa sulla ei voi olla niinkö kauheen selkeitä niinku suunnitelmaa. Sulla on rakenne ja tavallaan tietyt tavoitteet siinäki ihan samalla tavalla niinku luokan opetuksessa, mutta että se tilanne on paljon elävämpi”*  
(Susanna)

*”eipä sitä paljon voi etukäteen suunnitella”* (Leena)

Opiskelijoiden käsityksen mukaan työpajan toimintaan tulee valmistautua. Työpajan vetäjillä valmistautuminen toteutuu työtapojen harjoitteluna. Työpajaan osallistuvien lasten on puolestaan hyvä olla tietoisia työpajan sisällöstä etukäteen, mutta valmistautumista työtapoja harjoittelemalla tarvitaan vain siinä tapauksessa, kun työpaja toteutetaan lasten kanssa alusta alkaen samalla tavalla kuin opiskelijat sen toteuttivat. Toiminnan tulee olla suunniteltua ja tavoitteellista, mutta prosessidraamaa ei voi suunnitella etenemään kovin tarkasti, koska työpajassa toimitaan aina osallistuvan lapsiryhmän mukaan.

### 5.1.2 Työpajan toteutuminen

Prosessidraamatyöpaja oli opiskelijoiden käsityksen mukaan joiltain osin erilainen verrattuna perinteiseen luokassa tapahtuvaan opettajajohtoiseen opetukseen. Lisäksi opiskelijat kuvasivat työpajan toteutumista prosessidraamassa käytettävien erilaisten työtapojen kautta. Opiskelijat toivat käsityksissään esille toiminnan toteutumiseen myös ryhmän näkökulman eli miten työpajaan osallistuva ryhmä vaikuttaa työpajatoiminnan muodostumiseen.

#### *a) Työpajan toteutuminen luokkatilanteeseen verrattuna*

Osaltaan työpajatoiminta on oppitunninkaltainen opetus- ja oppimistilanne. Opiskelijat toivat esille, että työpaja täytyy toteuttaa tiiviissä paketissa, jotta oppilaat jaksavat keskittyä toiminnan seuraamiseen; se täytyi toteuttaa niillä avuilla, mitä opiskelijoilla oli käytettävänänsä sekä niiden rajoitusten puitteissa, mitä työpajassa ilmeni. Vertaillessaan työpajatoimintaa luokassa tapahtuvaan opetukseen opiskelijoiden käsityksen mukaan tilanne näyttäytyi erilaisena ensinnäkin ympäristön suhteen. Luokkatilanteessa lapset

istuvat yleensä omilla paikoillaan tutussa tilassa, mutta työpajassa he istuivat salin lattialla ja omien kavereidensa kanssa.

*”Onhan se oppimistilanteelta ihan eri... niinkö tämmösen niinkö ympäristön kannaltaki se, että luokassa sä pystyt paremmin hallitteen sitä luokkaa opettajana... Niin ja juurikin se, että niinku just se, että vähän erilaista koulunkäyntiä sillain, että se ei tarvi aina olla sitä, jos se nyt vaikka on sitä luokassa olemista ja pulpetissa istumista...”* (Susanna)

*”tilanne oli tosi erilainen. Ne istu lattialla... Ne sai istua jopa kaverinsa vieressä. Eikä heitä koko ajan muistuteltu, että no niin, nostakaa käsi ylös enne ku puhutte.”* (Leena)

*”me ei oltu missään luokkatilanteessa, vaan tuolla oli vapaampi tunnelma”* (Leena)

Työpajassa oli Leenan mukaan vapaampi tunnelma kuin luokkatilanteessa. Yleensä luokassa viitataan, kun halutaan puheenvuoro, mutta työpajassa viittaamista ei vaadittu lapsilta. Heillä oli mahdollisuus puhua vapaasti, kun halusivat esimerkiksi ehdottaa jotain ratkaisua näytelmään tai kuulustella kuumassa tuolissa istuvaa roolihenkilöä. Työpajan vapaampaa tunnelmaa kuvailtiin myös huumorilla.

*”siinä on huumoria mukana, vaikka on vakavaa aihetta tehty”* (Susanna)

*”Me tehtiin tilanteesta tavallansa sellanen hassu... jotain erilaista, mitä koulutilanne oli...”* (Leena)

Joissakin näytelmän kohtauksissa oli mukana huumoria. Prosessidraamassa käsiteltävä aihe oli luonteeltaan vakava, mutta opiskelijoiden mukaan sitä ei käsitelty tällä tavoin, vaan toiminnasta tehtiin hauskaa. Työpajan erilaisuutta luokkatilanteeseen kuvasi yleisesti vapaampi tunnelma, vaikkakin työpaja toteutettiin tiiviinä oppitunnin mittaisena opetustilanteena.



*b) Työpajan toteutuminen työtapojen kautta*

Työpajassa kiusaamista käsiteltiin keskustelun kautta ja lisäksi erilaisilla prosessidraamaan kuuluvilla työtavoilla. Toteutuneet työtavat olivat sellaisia, joissa lapsi sai asettua näyttelijän rooliin, mutta myös sellaisia, joissa useat lapset saivat yhtä aikaa osallistua tekemiseen. Esimerkiksi Eevan mukaan pelkkä keskustelu työtapana ei ole riittävä, vaan hänen kokemuksensa osoitti, että muut työtavat ovat toimivampia lasten kannalta ajateltuna.

*”Siinä ainakin saatiin tosi hyvin keskusteltua ja käsiteltyä niitä semmosia vaikeitakin aiheita... Mmm, että kyllä mun mielestä tai mä uskoisin, että niillä ihan erillä tavalla ehkä aukes silmät siinä, kun käytettiin sitä kuin, että jos oltas pelkästään vaikka keskusteltu...” (Eeva)*

*”Ja kyllähän kaikkia kuunneltiin, jos ne vain uskalsi sanoa. Ja sekin, kun alussa tehtiin se, että pienemmissä porukoissa yritettiin keskustella, että mitä siinä nyt tapahtu, mitä te näitte, ketä siinä oli, niin siinä varsinkin oli ideana se, että yritetään edes jollakin tavalla ottaa kaikki huomioon, että niiltä hiljaseemmiltakin saadaan kysytyä jotakin...” (Leena)*

Maria, Leena ja Eeva toivat esimerkeissään esille pienryhmätoiminnan prosessidraamatyöpajassa. Heidän mukaansa tässä työtavassa ujoimmatkin lapset saivat äänensä kuuluviin, jos muuten työpajan aikana eivät uskaltaneet kertoa mielipidettään koko ryhmälle. Pienryhmässä keskustelussa olikin Leenan mukaan ideana juuri se, että työpajassa otetaan kaikki lapset huomioon.

*c) Lasten ääni työpajan toteutumisessa*

Työpajassa oppilaat pääsivät itse vaikuttamaan siihen, millaiseksi työpaja sillä kerralla muodostuu. Lapset saivat itse säädellä näytelmän kulkua ja puuttua tilanteisiin sekä antaa neuvoja ja ohjeita kuinka eri tilanteissa tulisi toimia. Työpajassa käsiteltiin nimenomaan niitä asioita, mihin lapset puuttuivat.

*”...että ne saa ite just puuttua ja antaa niitä neuvoja ja ohjeita ja tulla näyttelemään...” (Maria)*

*”Ja pystyt ite vaikuttamaan siihen tekemiseen... oppilailla on tavallaan se vaikuttamisen keino, kun ne pystyy sääteleen, et tavallaan että miten se näytelmä siinä tai se tilanne etenee. Näin. Ja myöskin se, että siinä tulee justkin se vaikuttaminen ja just se, että se tulee se oppilaan oma ääni sieltä esille.” (Susanna)*

Lasten ääni tuli työpajassa esille erilaisten kiusaamistilanteiden ratkaisuehdotusten kautta. Eevan mukaan lasten ehdotukset olivat pääasiassa fiksuja ja hyviä, mutta opiskelijat kertoivat, että kiusaamistilanteisiin ehdoteltiin myös huonompia ratkaisuja kuten toisen lapsen hakkaamista. Lapsille ei suoraan kerrottu, että kyseinen ratkaisumalli ei ole niin hyvä, vaan lapset saivat itse todeta sen työpajassa.

*”...sillai just ko tuli joskus, että hakataan se tyyliin...” (Anneli)*

*”Tosi fiksuja ja semmosia hyviä ehdotuksia. Ja vaikka ne tilanteet ei aina tavallaan ratkennukaan, niin musta tuntuu, että kuitenkin päästiin hyvälle alulle ja ne ainakin rupes ajattelemaan niitä asioita. Mun mielestä tosi hyviä ehotuksia oli. Pääasiassa ne oli niitä fiksuja.” (Eeva)*

Lasten ehdotusten moninaisuudesta huolimatta ehdotukset eivät aina ratkaisseet näytelmässä ilmennyttä ongelmaa. Lapsilla oli kuitenkin mahdollisuus vaikuttaa ongelmatilanteisiin puuttamalla näytelmän kulkuun ja saamalla ehdottaa erilaisia ratkaisuja kiusaamistilanteisiin. Toisaalta Anneli myös huomautti, että oppilaiden rinnalla aikuisillakin oli mahdollisuus vaikuttaa työpajan toteutumiseen.

#### *d) Ryhmän vaikutus työpajan toteutumiseen*

Työpajaa kuvasi kokonaisuudessaan yhdessä tekeminen ja ryhmänä toimiminen. Kaikki otettiin mukaan ja huomioitiin työpajassa. Osallistujat toteuttivat työpajaa yhdessä, joten heillä oli olennainen vaikutus työpajan kulkuun. Maria ja Anneli toivat käsityksissään esille tutun ryhmän merkityksen toiminnan toteutumisessa. Tutun ryhmän nähtiin vaikuttavan lasten osallisuuteen työpajassa uskalluksena heittäytyä toimintaan. Vieraiden

lasten keskuudessa ei ole yhtä helppo nousta näyttämölle kuin tuttujen luokkakavereiden edessä. Tuttujen ihmisten keskuudessa kiusaamisen käsittely nähtiin helpompana, vaikka se oli myös toimivaa tuntemattomamman ryhmän kesken.

*”...siinä tehtiin hyvin paljon ryhmätyötä, tehtiin yhdessä, että kukaan ei ollu yksin... Siinä selkeesti niinku ryhmässä oltiin pienenä porukkana ja tehtiin yhdessä asioita.”*  
(Leena)

*”Kyllä se varmaan aina toimii, mutta että ne ainakin uskaltaa kunnolla siihen heittäytyä. Niin ja se, että ne tuntee, on minusta ehkä ainakin se mukavampi juttu.”*  
(Maria)

*”Niin sitte toisella kerralla, siis missä me tehtiin se toinen siellä niin ne oli sama luokka tai sit ne on ollu yhdessä sen luokan kans vaikka kuin kauan, niin kyllähän se vaikuttaa, kun on tutut lapset, tuttu tai tutut ihmiset siinä ympärillä niillä lapsillakin, niin ne uskaltaa sanoa semmosia juttuja mitä ne ei välttis uskalla, jos siinä on muita vieraasta luokasta porukkaa ja sillain niillä tulee heti semmonen jännä sinne...”*  
(Anneli)

Leena ja Susanna puolestaan pohtivat luokan tai ryhmän ilmapiirin vaikutusta toimintaan. Leenan mukaan kannustava ilmapiiri lisää oppilaan uskallusta osallistua toimintaan, kuten edellä tuttu ryhmä toi saman vaikutuksen. Susanna näkee ilmapiirin vaikuttavan osallistumisen taustalla.

*”...siinä pitää kuitenkin olla sellanen kannustava ilmapiiri luokassa, että kaikki uskaltaa lähteä sitte mukaan, koska jos heti ensimmäisenä yks nostaa kätensä ja sille huudetaan, että älä nyt sinä viitti, tai häähäähää, tuo on vähä nössö, niin kyllähän se lannistaa kaikki.”* (Leena)

*”No siis onhan tämä siis jos aattelee vaikka sitä osallistumista esimerkiksi, että kun se ryhmän osallistumisaktiivisuus vaikuttaa tosi paljon ja varmaan taustalla myöski se, että minkälainen henki siinä luokassa on, että annetaanko siellä oikeesti niille oppilaille tilaa niinkö olla oma itsensä ja annetaanko niille niinkö esittää omia mielipitteitä ja näkökulmia. Tavallaan, että mikä se on se kulttuuri siinä luokassa,*

*niin sehän vaikuttaa hyvin paljon, että miten ne sitte käyttäytyy tämmösessä tilanteessa.” (Susanna)*

Ryhmädynamiikan ja erilaisten ryhmien nähtiin myös säätelevän työpajatoimintaa. Erityisesti lasten ikä vaikutti siihen, miten lapset osallistuivat työpajan toiminnan rakentumiseen. 1–4-luokkalaisten nähtiin lähtevän hyvin toimintaan mukaan, kun taas 5–6-luokkaisten huomattiin olevan passiivisempia osallistujia työpajan toimintaan. Erilaisten ryhmien kanssa työpajassa otettiin käsiteltäväksi eri näkökohtia kiusaamisesta. Ryhmädynamiikka saattoi jopa rajoittaa joidenkin ryhmien osallistuvuutta toimintaan kuten Leenan puheesta käy ilmi.

*”Sieltä yhdestä kutosluokasta löyty se yks henkilö, joka päätti ottaa koko ryhmän mukaansa ja kukaan ei uskaltanu nousta sen niinku ylitse... mä näin, että se oli pitkälti se syy, että siellä oli se yks kaks henkilöä, jotka niinku jyräs koko homman. Ne oli niin vaikutusvaltasia siinä luokassa, että kukaan ei uskaltanut tehdä mitään, vaikka olis ehkä halunnukki.” (Leena)*

Opiskelijat kuvasivat työpajan toteutumista tiettyjen prosessidraamaan liittyvien ominaisuuksien kautta. Prosessidraamaa tehtiin selkeästi ryhmänä yhteistyössä lasten ja aikuisten kesken. Toiminta kussakin työpajassa muodostui pitkälti lasten ehdotusten mukaiseksi, mikä kertoi opiskelijoiden mukaan siitä, että lasten ääni tulee työpajassa hyvin kuuluviin. Tilanteena prosessidraamatyöpaja erosi joiltakin osin perinteisestä luokkatilanteesta, mutta myös yhtäläisyyksiä löytyy. Prosessidraamaan kuuluu erilaisten työtapojen käyttäminen ja tämän opiskelijat toivat käsityksissään esille kuvatessaan työpajan toteutumista.

### 5.1.3 Osallisuus työpajassa

Haastattelussa selvitettiin opiskelijoiden omia kokemuksia projektiin osallistumisesta. Lisäksi selvitettiin heidän käsityksiään työpajoissa mukana olleiden lasten osallisuudesta. Lasten osallisuutta tarkasteltiin siihen liittyvien tekijöiden ja osallisuuden merkityksen näkökulmista. Tämä alakategoria kertoo osittain työpajan toteutumisesta osallisuuden kautta. Osallisuus työpajassa -kategoria on kuitenkin niin laaja asiasisällöltään, että erotamme tämän kokonaan edellisestä työpajan toteutuminen -kategoriasta.

a) *Opiskelijoiden omia kokemuksia projektiin osallistumisesta*

Opiskelijoilta kysyttiin haastattelussa, onko projektiin osallistuminen vaikuttanut jotenkin heidän ajatuksiinsa tai käsityksiinsä kiusaamisesta ja sen selvittämisestä. Opiskelijat kuvailivat kokemustaan projektissa mukanaolostaan ja miten se on vaikuttanut heihin. Jotkut opiskelijat kokivat työpajaan osallistumisen olleen todella tunteisiin vetoava kokemus. Se oli esimerkiksi Eevan kohdalla osaltaan vaikuttanut siihen, että hän oli alkanut pohtia asiaa ja hänen käsityksensä kiusaamisesta oli laajentunut. Myös Anneli kuvasi ajattelunsa aiheesta lisääntyneen. Hän ei enää nähnyt kiusaamiseen liittyviä asioita niin mustavalkoisina, vaan ymmärsi, miten monisyinen ilmiö voi olla. Eeva kuvaili kokemuksen olleen myös voimaannuttava.

*”varmaan just ku ite pääsi olemaan se kiusattu siinä, niin tuli oikeesti semmonen vahva tunnekin tavallaan millasta se voi oikeesti tai jollekin voi olla. Niin kyllä se sillä tavalla laajeni ehkä ymmärrys tai semmonen niinku käsitys siitä. Ja pisti miettimään kyllä asioita.”* (Eeva)

*”itelleki tuli semmosia, että niihin on oikeesti niin monia syitä... siinä on niin paljo asioita päällekkäin mitkä johtaa johonki, että ei niinkö nää vaan mustavalkosena asioita, vaan vähä sillai niinkö värikkäämpänä...Et ehkä vähä sellasta ajattelua lisäs itellä”* (Anneli)

*”Mun mielestä se oli tosi semmonen, tosi mielenkiintonen ja voimaannuttava kokemus...”* (Eeva)

Susannaan ja Mariaan projektiin osallistuminen on vaikuttanut siten, että he suhtautuvat kiusaamiseen vakavammalla asenteella kuin ennen. Kiusaamiseen puuttumisen merkitys on vahvistunut molemmilla. He käsittävät kiusaamiseen puuttumisen ja asian käsittelyn olevan tärkeää.

*”...ku siihen aiheeseen on joutunu syventymään... niin ehkä mä oon jotenki sillai ottanu sen itekki myös sillai vakavammin siis sillai, että niinkö se puuttuminen... se on niinkö aivan ehottoman tärkeää...”* (Susanna)

*” Ja sillai ainakin jatkossa varmasti niinkö puuttuu kaikkeen, ku huomaa, eikä vaan niinkö jätä sitä sillai, että no, kyllä ne keskenään pärjää ja sanoo vaan, että äläkäpä tehkö noin, vaan oikeesti ottaa sen asian niinkö käsittelyyn.” (Maria)*

Opiskelijoiden käsityksissä tuli ilmi, että projektiin osallistuminen oli ollut joillekin tunteisiin vetoava ja voimaannuttava kokemus. Projektin aikana opiskelijat pohtivat kiusaamisen aihetta ja käsitykset siitä ovat sekä laajentuneet että syventyneet. Osa opiskelijoista on ymmärtänyt projektiin osallistumisen aikana, että kiusaamiseen puuttuminen on todella tärkeää.

*b) Lasten osallisuus opiskelijoiden käsityksissä*

Opiskelijat pohtivat lasten osallisuuteen vaikuttavia tekijöitä. Työpajassa kiusaamista käsiteltiin erilaisten prosessidraaman työtapojen kautta, joihin lapset pääsivät osallistumaan. Jokeri pyrki ottamaan työtapoihin mukaan mahdollisimman monta lasta, mutta kaikki halukkaat eivät kuitenkaan todennäköisesti päässeet osallistumaan niin halutessaan työpajassa käytettävän ajan rajoissa. Yhteen työtapaan osallistui usein vuorotellen useampi lapsi. Kun tilanne ei enää edennyt, työtapaa voitiin keskeyttää ja antaa osallistuneelle lapselle aplodit. Sitten työtapaa oli mahdollista jatkaa toisen lapsen kanssa.

*”...sieltä aina niinku poimittiin, jokainen niinku tai kaikki ketkä halus, niin pyrittiin niinkö saada sinne lavalle tekemään. Ja se, että mun mielestä se niinku jokerin tehtävä just niinkö on myöski arvioida tavallaan, että miten se, se näyttelijä siellä niinkö, jos tuntuu, että se ei pystykään sitten niinkö tekemään sitä hommaa tai se ei niinkö yhtään etene, niin sitte niinkö se voidaan aina keskeyttää. Sitte pyytää joku toinen oppilas siihen ratkasemaan sitä tilannetta...” (Susanna)*

*”kaikkihan ei tietäänkään päässy varmaan halukkaat, jotka sinne lavalle, mutta että se on nyt ihan niinkö ymmärrettävä tilanne... jos ois vaikka usiamman kerran siellä koululla tehty, niin sitte ois varmaan niinkö kaikki halukkaat päässy tekeen sitä” (Susanna)*

Haastateltavilta kysyttiin, mitkä tekijät heidän mukaansa vaikuttivat siihen, että lapset osallistuivat työpajan toimintaan. Maria arveli lapsien lähteneen mukaan toimintaan siksi,

että he näkivät, ettei näytelmässä asiat olleet hyvin. Lisäksi heikomman auttaminen on Marian mukaan helpompaa näytelmässä kuin oikeassa elämässä. Leena nosti näytelmästä esille roolihenkilöt, joihin oli helppo tarttua. Lapsia myös rohkaistiin, kannustettiin ja aktivoitiin osallistumaan. Työpajassa käytettiin erilaisia työtapoja ja lähestymistapa, josta kiusaamista tarkasteltiin, vaihtui useasti työpajan aikana. Opiskelijoiden käsitysten mukaan lasten osallistumiseen vaikuttavat siis sellaiset tekijät, jotka liittyvät toimintamenetelmään ja aikuisten toimintaan.

*”varmaan se, kun ne näki, ettei siinä oo asiat hyvin. Ku se oli kumminki vaan näytelmä, niin siinä pysty heleposti menemään niinku auttamaan vaikka sitä heikompaa. Ku sitte oikeas elämäs se on niinku vaikiampaa, varmasti.”* (Maria)

*”Aihe oli hyvä. Meillä oli hyvät näytelmät kaikilla. Meillä oli roolihenkilöitä, joihin oli helppo tarttua. Ja meillä oli innostava jokeri mukana. Ja se, miten lapsia rohkaistiin, että tulkaa rohkeesti tänne. Ja ideat otettiin huomioon, he sai tehdä just niinku he tahto, eikä heitä millään tavalla niinku tukahdutettu.”* (Leena)

*”No me aktivoitiin niitä. Meillähän oli niitä eri keinoja, niin jotenki siellä pysy vähä vaihtelevana ja vähä erilaisin lähestymistavoin sitä lähettiin lähestymään.”* (Eeva)

Lasten osallisuudessa oli kuitenkin havaittavissa eroja. Kaikki eivät halunneet osallistua työtapoihin. Susanna yhdistää tähän sekä ikäkauden että ryhmän sijoittelun. Hän esittää, että osallisuutta vähentää tietyn ikäkauden eli alkavan murrosiän tuoma epävarmuus itsestä, jolloin oppilas ei välttämättä halua asettaa itseään huomion keskipisteeksi. Ryhmän sijoittelulla Susanna tarkoittaa sitä, pääseekö esimerkiksi luokassa korkeaa statusta kantava oppilas vaikuttamaan istumapaikaltaan häntä alemmalla statusta kantaviin oppilaisiin, jotka haluavat osallistua työtapoihin. Tietyt työtavat ovat kuitenkin jokaista lasta osallistavia ja siten jokainen lapsi joutuu jossakin työpajan vaiheessa antamaan jotain itsestään ja osallistumaan. Esimerkiksi Annelin mukaan ujut lapset pääsevät tuomaan omat mielipiteensä esiin omantunnonkuja-työtavassa.

*”Jotku ei varmaan tosiaan kehannu, että tietenki ikäkaudesta liittyvä juttu, ettei välttämättä kehtaa eikä halua olla niinkö, tulla millään tavalla huomatuksi tai olla niinkö huomion keskipisteenä ja sitte myöski semmonen varmaan vaikutti, että niinkö*

*tämä ryhmän sijottelu, että olikko eturivissä vai takarivissä ja oliko siinä just niitä luokan johtoihmisiä vaikka siinä lähellä ja että niinkö tavallaan ois voinu mulukasta sua pahasti, jos sä menit sinne lavalle... Että tavallaan pitäis niinkö mahdollisimman semmonen estoton ryhmittäminen oppilaille niinkö jotenki aina onnistua luomaan ja... mutta... tuo on niin monialanen tuo prosessi, niin että tavallaan ko se on niin osallistava juttu, niin kuitenkin jossain vaiheessa niillä kuitenkin jokainen jonkulaisten, jotakin on joutunu antaa itestään.” (Susanna)*

*”No tästä olis hyvä jatkumo tuohon osallisuuteen, niin... Että minkälainen merkitys sun mielestä sillä on, että saa osallistua siihen työpajaan?” (Haastattelija)*

*”se on tosi olennainen osa sitä. Just se, että vaikka oiskin joku ujompi, joka ei välttämättä sano, mutta se tietää, että se saa sanoa, jos se haluaa siinä. Vaikka se omantunnonkuja, mikä se oli, niin siinä esimerkiksi pysty hiljaakin sanomaan sille hahmolle, joka kävelee siitä, sen oman mielipiteen, miten tulis toimia.” (Anneli)*

Opiskelijat kertoivat myös, mitä merkityksiä lasten osallisuudella heidän mukaansa on toimintamenetelmässä. Työpajassa lapset tulevat nähdyksi ja kuulluksi osallistuessaan sen toimintaan. Osallistuminen antaa opiskelijoiden mukaan lapsille onnistumisen kokemuksia ja itseluottamusta. Susannan mukaan myös ne lapset, jotka yleensä ovat hiljaisempia luokassa, rohkaistuvat ja pääsevät esiintymään, tulemaan huomatuksi ja ilmaisemaan itseään.

*”...tuossahan on se, että ilmapiiri on kannustava ja jokainen lapsi tekee siinä ratkasun ja saa aplodit ja niinkö sillai, että se vie sitä tarinaa eteenpäin, niin sille voi tulla, tulee semmonen olo, että jotenkin ratkas hän tilanteen. Yhessä päästään ehkä siihen lopputulokseen, ko kaikki vähäsen niinkö auttaa sitä tarinaa ja parempaan suuntaan tuo ...niitä onnistumisen kokemuksia.” (Anneli)*

*”...merkitys on juurikin tämä, että siis sä tuut nähdyksi ja sä tuota tuut huomatuksi ja sut otetaan sillä tavalla niinkö tosissaan. ...saa olla esillä ja tavallaan myöski semmoset oppilaat, jotka ei yleensä vaikka siinä luokassa oo esillä, niin ne saa tulla sitte niinku olla esillä ja osallistua ja rohkaistua tavallaan. Se antaa niinkö semmosta, totta kai se antaa itseluottamusta ja varmasti onnistumisen kokemuksia.” (Susanna)*



Osallistumisella on merkitystä oppimiseen siten, että lapsi joutui aiheen pohtimisen lisäksi toimimaan työpajassa fyysisesti. Kokeilemalla, kokemalla ja tuntemalla aihe konkretisoituu ja oppimisesta tulee kokonaisvaltaisempaa. Niiden kokemusten avulla, joita lapsi saa toimintamenetelmässä, hän voi rohkaistua toimimaan todellisessa elämässä. Jos lapsi pääsee puuttumaan työpajassa kiusaamiseen, hän voi uskaltaa puolustaa toista myöhemminkin oikeassa elämässä.

*”Ko joutuu ite niinkö miettimään niitä asioita ja prosessoimaan ja miettimään, että mitä mä tekisin ja sitte joutuu ehkä niinkö toimimaan niitten juttujen, että ei välttisi joudu vaan miettimään, mutta joutuu tekeen niinkö konkreettisesti ja liikkumaan ja sanomaan jotaki ja niinkö sillai tekemään... ite ja perus semmonen konstruktivistinen ajatusmalli, että ei voi oppia, jos ei niinkö ite tee jotaki tai niinkö että...” (Anneli)*

*”Niin elikkä siis, niinku tässä on tullut esillekin niin sanoit itekin, että sai ne lapset osallistua siihen toimintaan, niin mikä merkitys sillä sun mielestä on, että ne lapset saa ite osallistua siihen työpajatoimintaan?” (Haastattelija)*

*”No mun mielestä se antaa just semmosen paljo syvemmän merkityksenkin sille sitten kun sä pääset oikeesti sitä ite kokeilemaan ja kokemaan ja tuntemaan niitä erilaisia tunteita, niin se on paljon jotenki semmonen kokonaisvaltaisempi se tavallaan käsitys tulee sitte siitä mun mielestä.” (Eeva)*

*”No ehkä se voi myös jotenki tavallaan rohkasta myös niitä lapsia nyt vaikka tässä kiusaamistilanteessa tässä aiheessa niin sillä tavalla, että kun siellä pääsee kokeilemaan, että jos sä voit vaikka puuttua johonki asiaan, niin ehkä se sitten rohkasee, että no, mä voin oikeesti tehdä, niinku vaikuttaa joihinki asioihin. Niin tuntus että se vois olla tosi tehokasta... sitten uskaltaakin puolustaa toista ja niin pois päin.” (Eeva)*

Projektiin osallistuminen oli opiskelijoille tunteita herättävä ja voimaannuttava kokemus. Opiskelijoiden käsitykset kiusaamisesta laajentuivat ja syventyivät projektin aikana. Opiskelijoilla on erilaisia käsityksiä siitä, mitkä tekijät vaikuttavat lasten osallisuuden työpajassa. Lasten käsitetään osallistuvan työpajatoimintaan siksi, että heitä rohkaistaan ja aktivoidaan toimimaan sekä siinä on heille tarttumapintoja, niin näytelmän sisällössä kuin roolihenkilöissä. Myös eri lähestymistapojen käsitetään lisäävän lasten osallisuutta.

Vapaaehtoiset lapset pyritään saamaan osalliseksi heidän haluamiinsa työtapoihin, mutta kaikilla lapsilla ei kuitenkaan ole mahdollisuutta päästä osallistumaan kaikkiin työtapoihin, sillä aika asettaa rajansa työpajan toiminnalle. Myös lasten osallisuudessa on eroja. Opiskelijoiden mukaan lapsen iällä, persoonallisuudella ja ryhmän sijoittelulla on mahdollisesti vaikutuksensa siihen, miten näkyvästi lapsi osallistuu työpajatoimintaan. Opiskelijat kuvailevat lasten osallisuudella työpajatoiminnassa olevan useita merkityksiä. Ensinnäkin lapset tulevat nähdynksi ja kuulluksi päästessään esiintymään ja kertomaan omia ehdotuksiaan. Osallistuminen antaa lapsille lisäksi onnistumisen kokemuksia ja itseluottamusta. Osallisuus on merkittävää myös oppimisen sekä todellisessa elämässä kiusaamiseen puuttumisen kannalta.

#### 5.1.4 Työpajatoiminnan jatkaminen

Prosessidraamatyöpaja toteutettiin kertaluontoisena kurssityönä osana Oulun yliopiston puheviestinnän ja draamakasvatuksen sivuainekokonaisuutta. Opiskelijat näkivät yhden työpajan riittämättömänä aiheen käsittelyn kannalta. He mielsivät toteuttamansa työpajan yhdeksi osaksi pitkäkestoista kiusaamisen käsittelyn kokonaisuutta, ja yksi työpaja ei ollut heidän mukaansa riittävä aiheen käsittelemiseksi. Työpajaa tulisi jälkikäsitellä tai jollakin tapaa purkaa työpajassa käsitelty aihe eli kiusaaminen. Opiskelijoiden mukaan työpajatoimintaa voi jatkaa myös muissa oppiaineissa. Tärkeintä onkin toiminnan pitkäkestoisuus.

##### *a) Työpajatoiminnan jälkikäsitely*

Puheviestinnän ja draamakasvatuksen sivuaineen yhteydessä oli sovittu vain yksi kiusaamisesta pidettävä työpaja yhdelle luokalle tai ryhmälle. Työpajan ajatuksia herättävän luonteen vuoksi opettajilla oli mahdollisuus ottaa kiusaamisen aihepiiri jälkikäsitelyyn oman luokkansa kanssa ja työstää sitä valitsemallaan metodilla tai tavalla. Kiusaaminen on vaativa aihe käsiteltäväksi, koska se koskettaa monien elämää hyvinkin läheltä. Työpajassa aloitettu aiheen syvällisempi käsittely vaati opiskelijoiden käsitysten mukaan jälkityöskentelyä ja purkuvaihetta.

*”...mutta siitä pitäis tavallaan sitte, tavallaan pystyä jatkamaan sitä käsittelyä vielä niinku, niinku meilläkin tässä tai nuo [Koulu]n koululaisethan teki sen, että ne*

*kirjotti niitä tarinoita ja näin, että tavallaan purkivat sitä. Tämä niinkö tää purkuvaihe on hyvin tärkeä myöskin sitte. - Niin, ja totta kai niinku seuranta kaikessa tekemisessä, että jos nyt ollaan sitä mieltä, että kiusaamistilanne on vaikka vähentynyt tän niinku prosessidraaman ja kaiken läpikäymisten jälkipurun kautta, niin vielä sitten, että kattoo vähä ajan päästä tilanne uudestaan, että onko sitä niinkö tapahtunu muutoksia...” (Susanna)*

*”... se meidän ensimmäinen kerta ku tehtiin tunnissa, niin siinä tehtiin vaan pintaraapasu, että kyllähän me toivottiinki, että siellä koululla lähdetäis sitte jälkikäsittelemään sitä. Että kun se kumminkin oli koko päivän niillä oppilailla mielessä. Ja kyllähän ne kirjottiki kirjeitä meille siitä.” (Leena)*

*”...no siinä, eiks siinä ollu tarkoituksena vähän se, että tavallaan opettajat sitten jatkaa sitä prosessia luokassa, että se ei jää siihen yhteen kertaan. Mun mielestä varmaan hyväkin, että se... tai eihän se voi sinä yhdessä tilanteessa, mitä me nyt oltiin siinä, ei kovin pitkä aika kuitenkaan, niin ei sitä saa siinä tyhjentävästi käsiteltyä sitä aihetta, niin kyllä se on mun mielestä ihan aiheellista, että sitä jatkaa sitten jollakin toisella tavalla just vaikka keskustelemalla tai mitä niitä eri keinoja olikaan siinä jatkossa, että sitä jatketaan, että se ei jää siihen yhteen...” (Eeva)*

Yksi toimintakerta ei ollut opiskelijoiden käsityksen mukaan riittävä, sillä aihetta ei ehditä käsitellä siinä tyhjentävästi. Leena kuvasikin tunnin mittaista työpajaa pintaraapaisuksi kiusaamisen käsittelyssä. Opiskelijoiden mukaan työpajatoiminnassa oli nimenomaan tarkoitus, että osallistuvan ryhmän opettaja jatkaisi aiheen käsittelyä yhdessä luokkansa kanssa.

#### *b) Työpajatoiminnan jatkamisen keinoja*

Aiheen käsittelyn ja toiminnan jatkaminen nähtiin monipuolisena osana arkipäivän opetusta. Opettajan tulisi pystyä vastaamaan lasten haluun keskustella lisää aiheesta. Keskustelu nousi opiskelijoiden käsityksissä selkeästi esille, mutta myöskään muiden oppiaineiden integroimista aiheen käsittelyyn ei pidetty vieraana ajatuksena. Opiskelijoiden käsitysten mukaan kiusaamista voi käsitellä äidinkielellä ja kirjoittamisessa, kuvataiteessa, musiikissa, draamassa ja ylipäänsä kaikessa.

*”Ja sitten se, että niistä asioista keskustellaan sitten kunnolla siellä luokassa. Vastataan oppilaiden kysymyksiin, mitä siihen liittyy... Ehkä mahdollisesti tällä tavalla pääsee paremmin tarttumaan niihin luokan omiin kiusaamistilanteisiin. Käydään läpitte, mitäs täällä nyt yleensä tapahtuu. Ei tietenkään nimeämällä, että tuo kiusaa ja tämä on kiusattu, mutta niin, pääsee pureutumaan, mitä siellä luokassa tapahtuu... Se, että siitä puhutaan ja se pidetään niinku yllä, että sitä ei jätetä sen yhden tunnin jälkeen, että nyt me käsiteltiin kiusaamista tunti ja nyt me voidaan heittää se sivuun puoleksi vuodeksi.” (Leena)*

*”sen jälkeen just luokassa, tai missä onkin, kertoa niistä, mitä se herätti ja monenlailla, varmaan jossain kuvataiteessa... ja äidinkielessä voi kirjottaa sitten just jotain tekstejä siitä. Sitten ihan niinkö, jos on draamaa, niin siellä jatkaa. Ihan kaikessa. Ja siis silleen, että ottaa sen aina puheeksi, että miten siellä silloin kävi ja kattoo, onko siitä sitten mitään hyötyä. Muuttuuko se käytös vaikka siellä, jos on niitä ollu.” (Maria)*

Opiskelijat toivat myös esille aiheen käsittelyn jatkamisen pitkällä aikavälillä. Esimerkiksi asenteet eivät muutu hetkessä, vaan niiden työstäminen vaatii paljon aikaa. Toinen työpaja puolen vuoden tai vuoden kuluttua auttaa ehkä opettajaa näkemään millaisiin tuloksiin asenteiden muuttumisessa kiusaamista kohtaan on päästy.

*”...aiheellista kyllä jollakin tavalla jatkaa. Että silleen olis voinu olla ihan kiva vaikka käydä nyt syksyllä tai keväämmällä... tai sillon loppukevästä vois käydä vaikka uudestaan. Se ois ollu ihan mielenkiintosta... Sitten tavallaan ois ehkä päässy huomaamaan, onko niitten käsitykset jotenki muuttunu tai onko se tilanne siinä koulussa jotenki parantunu.” (Eeva)*

Työpajatoiminta ja siihen liittyvä toiminnan jatkaminen voi opiskelijoiden mukaan vähentää kiusaamista. Aiheen luonteen vuoksi se vaatii pitkäkestoista käsittelyä ja siksi opiskelijoiden mukaan muutoksen seuranta on tärkeää. Näin nähdään onko kiusaamisilmiö vähentynyt ja ovatko oppilaiden asenteet suhteessa kiusaamiseen muuttuneet. Työpajatoiminnan tarkoitus ei ollut jäädä vain yhteen käsittelykertaan, vaan opettajat olivatkin jatkaneet aiheen käsittelyä luokkansa kanssa esimerkiksi antamalla oppilaiden

kirjoittaa kirjeitä näytelmän henkilöille. Keskeiseksi toiminnan jatkamisen muodoksi opiskelijat nostivat aiheesta keskustelemisen.

#### 5.1.5 Aikuisen rooli työpajassa

Opiskelijoiden toteuttamissa työpajoissa aikuisia oli läsnä useita, sillä kaikki näyttelijät olivat aikuisia opiskelijoita ja jokerin roolissa oli yliopistonlehtori. Opiskelijat kuvasivatkin aikuisen roolia monimuotoiseksi ja useita tehtäviä hallitsevaksi. He toivat esille opettajan roolin auktoriteettina, auttajana, huolehtijana, tarkkailijana ja hyväksyjänä.

*”...no oli siinä se... just mitä meillekin puhuttiin, että... varsinki ku sinne [Koulu]un mentiin, niin tota... millaisia tunteita herättää oppilaissa, kun pitää kuitenkin pitää huolta, ettei kenellekään tuu paha olo sen tilanteen aikana ja myöskään ketään ei saa pakottaa mihinkään, mitä ne ei halua.” (Leena)*

*”...jokerin tehtävä just niinkö on myöski arvioida tavallaan, että miten se, se näyttelijä siellä niinkö, jos tuntuu, että se ei pystykään sitten tekemään sitä hommaa tai se ei niinkö yhtään etene, niin sitte se voi'aan aina keskeyttää” (Susanna)*

*”...siinähan on tosi tärkeää, että ei voi sanoa kellekään, että ei näin tai ei noin voi tehdä...” (Anneli)*

Opiskelijoiden käsitysten mukaan aikuisen täytyy pitää tarvittaessa kuria yllä, auttaa oppilaita löytämään oikeita ratkaisuja ja auttaa heitä osallistumaan työpajaan. Aikuisen täytyy varmistaa, että kaikki voivat hyvin vakavaa aihetta käsittelevässä työpajassa ja että asia ei jää avonaiseksi, vaan se käsitellään loppuun asti. Aikuinen huomioi opiskelijoiden mukaan kaikki oppilaat, eikä tyrmää kenenkään ideoita. Aikuisella täytyy lisäksi olla tilannetajua, mikä tuli esille hyvin monessa yhteydessä.

Opiskelijat kuvasivat aikuisen tehtävää työpajassa kannustavaksi, rohkaisevaksi, oppilaita aktivoivaksi ja oppilaat huomioivaksi. Lisäksi aikuisen täytyy pystyä luottamaan oppilaisiin ja kyetä edistämään ryhmän ilmapiiriä draamallista ilmaisua tukevaksi. Opiskelijoiden mukaan sellaisen opettajan, joka tuntee ryhmän, on helpompi toimia ryhmän kanssa prosessidraamatyöpajassa. Toisaalta taas osa opiskelijoista huomautti, että

heidän toteuttamansa työpajat saattoivat toimia hyvin, koska työpajaa pitävät opiskelijat olivat koulun ulkopuolisia henkilöitä.

*”Voi olla, että joku sano jotakin, mutta kun ei tavallaan tienny ketä on kiusattu ja ketä ei, niinku itse ainakaan, niin sitte suhtautu niinku kaikkiin lapsiin siis sillee samalla lailla. Mutta, en tiä, tuliko se siinä. Ehkä ne, jotka oikeesti tuntee sen ryhmän, niinku huomaa, jos se tuli, mutta itse ku ei tuntenu, tuntemattomana niinku ei.”* (Maria)

*”...me oltiin ulkopuolisia, me tultiin koulun ulkopuolelta, niin meillä on ehkä jonkinlainen semmonen vieraskoreusauktoriteetti... me ehkä saadaan niihin parempi ote ku opettaja, koska opettaja oli niille tuttu henkilö.”* (Leena)

Aikuisella täytyy lisäksi olla improvisaatiokykyä sekä didaktisia taitoja toteuttaakseen opetustilannetta. Maria kuitenkin huomauttaa kommentissaan, että prosessidraamatyöpaja voi toteutua monenlaisella tavalla. Aikuinen on tällöin avainasemassa viedäkseen toteutusta haluttuun suuntaan.

*”...jos ei vaikka tää prosessidraama ei niinku onnistu, niin se voi olla myöski, ohjaaja saa kattoa siinä itseä hyvin paljo peiliin, että onko tavallaan osannu ohjeistaa oikeen ja onko ne tavallaan ymmärtäny, että mitä siinä ollaan tekemässä.”* (Susanna)

*”Se niin riippuu, siitä, joka sitä vetää, mitä kaikkea se keksii. Niinkö kaikella mahdollisella lailla sitä voi työstää.”* (Maria)

Aikuisen rooli ja tehtävät ovat työpajassa hyvin moniulotteisia opiskelijoiden käsityksen mukaan. Työpajassa toimivat aikuiset ovat vastuussa sen toteutumisesta ja näin heillä täytyy olla käsitys siitä, miten toiminnan voi toteuttaa ja mitä työpajassa milläkin hetkellä tapahtuu. Osaltaan aikuisen voi olla helpompi toimia työpajassa, jos siihen osallistuva ryhmä on hänelle tuttu, mutta toisaalta ulkopuolisilla toiminnan toteuttajilla on omat etunsa työpajan onnistumisen kannalta.

### 5.1.6 Toimintamenetelmän soveltaminen

Opiskelijat toivat haastatteluissa ilmi, miten he käyttäisivät prosessidraamaa omassa työssään. He myös pohtivat projektissa tutuksi tulleen toimintamuodon soveltamisen mahdollisuuksia lasten kanssa toteutettavaksi. Lisäksi opiskelijat nostivat esiin uusia aiheita prosessidraamalla käsiteltäväksi.

Opiskelijoiden haastatteluissa kävi ilmi, että he näkevät prosessidraaman käytön mahdollisuudet tulevassa työssään. Projektissa mukana oleminen ja sitä kautta käytännön kokemuksen saaminen prosessidraaman tekemisestä lasten kanssa ikään kuin rohkaisee miettimään toimintamuodon käyttämistä niin koululaisten kuin alle kouluikäisten kanssa. Susanna voi kuvitella käyttävänsä prosessidraamaa jossakin määrin jopa osana luokan arkea. Leena puolestaan käsittää, että prosessidraaman käyttäminen päiväkodissa lasten kanssa vaatii prosessidraaman soveltamista heille sopivaksi. Se luo haastetta opettajalle, ja Leena ei ole varma, osaako hän vielä soveltaa prosessidraamaa niillä taidoilla, joita hänellä aiheesta on.

*”Et se oli siinä mielessä niinkö hyödyllinen kokemus, koska mä voisin ehkä kuvitella tuon kokemuksen jälkeen käyttäväni tuota työskentelymuotoa luokassa ainaki jossain määrin. Ei ehkä tommosessa laajuudessa, mutta... Niin, tavallaan ehkä jopa niinkö osana sitä opetustakin tavallaan. Et se ois niinkö osa sitä arkea.”* (Susanna)

*Voisikö ite käyttää tätä prosessidraamaa töissä?”* (Haastattelija)

*”Voisin! Tietysti se ehkä vaatis tavallansa kertaamista ja ehkä vielä enemmän asiaan perehtymistä vielä enemmän. Mutta kyllä mun mielestä voisin käyttää tulevassa työssäni. Tosin tulevassa työssäni oon töissä päiväkodissa, että se voi olla vähän haastekin siellä toteutettavaksi. Mutta jos osaisin soveltaa, niin miksi ei.”* (Leena)

*”paljo tulee sitte vastaan lasten kanssa... Sillä tavalla on kyllä hyötyä, että on sitte päässy kokeilemaan tommosta. Toivottavasti ehkä sitten joskus voi käyttää hyödyksikin, jos tulee tämmösiä tilanteita.”* (Eeva)

Opiskelijat pohtivat, voiko prosessidraamaa kiusaamisesta soveltaa toteutettavaksi lasten kanssa ilman muita aikuisia. Jäit hattuun -projektissa opiskelijat, jotka suunnittelivat

kiusaamisnäytelmän ja jotka toimivat työpajassa näyttelijöinä, olivat kaikki aikuisia. Nämä opiskelijat kuitenkin tuovat esille, että prosessidraamaa voisi rakentaa aiheesta myös lasten kanssa eri tavoin. Anneli ei alkaisi toteuttamaan prosessidraamaa kiusaamisesta lasten kanssa niin laajasti kuin projektissa tehtiin, vaan pienimuotoisemmin. Hän lähtisi rakentamaan näytelmää lasten omista kokemuksista käsikirjoittamalla sen yhdessä ryhmänsä kanssa. Sitten he miettivät yhdessä, millaisilla ratkaisuilla pahasta näytelmästä saataisiin parempi.

*”Voishan sitä jotenki soveltaa sillä tavalla, että pelkästään opettaja ja lapset. Uskoisin. Että ei välttämättä, jos tehtäs lasten kans jotaki näytelmiä, että ei siihen tarvis välttämättä niitä ulkopuolisia, ulkopuolisiakaan.”* (Eeva)

*”No sitte mä mietin, että voishan tämmöstä tehdä sillai lasten kanssa, jos lähtis lasten kans vaikka rakentaa sitä omaa näytelmää siis sillai niitten kokemuksista ja sit me voitais tehdä semmonen paha näytelmä ja miettiä, että miten siitä tekis hyvemman näytelmän tai siis sillai, että voishan tän tehdä tosi pienimuotoisesti lasten kanssa yhdessä, että käsikirjotettas niitten kans yhdessä ja sitte.”* (Anneli)

Maria ja Leena pohtivat prosessidraaman soveltamismahdollisuuksia alle kouluikäisten kanssa. Maria pitää parempana vaihtoehtona sitä, että toimintaan osallistuvat näyttelijät ovat aikuisia, mutta lastenkin kanssa näytelmän voi rakentaa. Lisäksi Maria on keskustellut toimintamuodon soveltamisesta kaverinsa kanssa. He ovat miettineet, voiko prosessidraaman näytelmän rakentaa käsinukeille, jos toimintamuodon käyttäminen ei onnistu siten, että lapset osallistuvat siihen näyttelijöinä. Leenan mukaan prosessidraamaa pystyy soveltamaan päiväkodissa, mutta kiusaamistilanteet eivät silloin saa olla liian pahoja ja lisäksi pitää ottaa huomioon ajan käyttö. Pienten lasten kanssa toimintamenetelmää toteutettaessa työpaja ei voi olla normaalin oppitunnin kestoinen, vaan prosessidraamaa voidaan toteuttaa useamman kerran lyhyissä tuokioissa. Leena kokee kuitenkin tarvitsevansa vielä lisää perehtymistä aiheeseen osatakseen soveltaa sitä lasten kanssa.

*”No pystyiskö sun mielestä rakentaa sitä näytelmää lasten kans? Niinku että vaikka osa lapsista tulis siihen mukaan?”* (Haastattelija)



*”Pystyis. No siis joo, me ollaan tätä mietittyki just kaverin kansa. Et varmaan pystys. Me mietittiin, et pystyskö ja sit vaikka jollaki käsinukeilla, jos ei sitte saa lapsia... Tai jotku tämmöset. Mutta sitte tietenki iha oikia näyttelijä tietenki olis parempi. Mietittiin, että sen vois ehkä lastenki kans rakentaa.” (Maria)*

*”Tietysti jos ajattelee päiväkodissa, niin tilanteet ei voi olla kovin pahoja, ku ne on aika pieniä. Ja pitää käsitellä pienissä erissä, että sitä ei voi vetää tuntia viisvuotiaitten kanssa. Mutta onhan se sovellettavissa ihan täysin. Mutta pitää olla ehkä enemmän tietoa. Yks kurssi ei riitä siihen, et sitä osaa käyttää. Ainakaan tällä hetkellä, jos töissä pitäis lähteä käsittelemään tilannetta, niin en kyllä tiä, mitä tekisin.” (Leena)*

Prosessidraaman soveltamismahdollisuuksia etsittiin myös muihin kuin kiusaamiseen liittyen. Susannan mielestä prosessidraamalla voi käsitellä murrosiän kynnyksellä olevien tai sitä läpi käyvien nuorten kanssa minuuteen ja arvomaailmaan liittyviä aiheita. Usean opiskelijan mukaan prosessidraama soveltuu ihmissuhteiden, kuten ystävyuden käsittelemiseen. Osa opiskelijoista totesi, että ongelmatilanteet ja vakavat asiat sopivat hyvin käsiteltäväksi prosessidraamalla.

*No ihan siis vaikka vastakohtana... myöski tämmösiä minä-tutkiskelua käsitteleviä aiheita niinkö siihen, että varsinki joillekin murrosikäisille tai niille, jotka on siinä kynnyksellä, niin omaa minuutta ja omaa arvomaailmaa ja niinku tämmösiä asioita ois ihan hyvä käsitellä. Ja ystävyys-asioita myöski.” (Susanna)*

*”yksinäisyyttä, joka liittyy kiusaamiseenkin tietyllä tavalla myöskin. Voihan sillä käsitellä myös iloisia asioita. Millä tavalla saa kavereita... Soveltamalla se käy moneen tilanteeseen... erilaisista ongelmatilanteista, vaikka vanhempien kans kotona olemisesta tai erilaisista perhetilanteista, ihmissuhteista...” (Leena)*

Kaikki opiskelijat pitivät prosessidraamaa sellaisena toimintamenetelmä, jota voi käyttää myöhemmin omassa työssään opettajana ja kasvattajana. Opiskelijoiden käsitysten mukaan opettaja voi tehdä prosessidraamaa lapsiryhmänsä kanssa ilman muita aikuisia. Toimintamuotoa varten ei välttämättä tarvita aikuisten suunnittelemaa näytelmää tai heitä näyttelämään, vaan prosessidraamaa kiusaamisesta voidaan rakentaa ja toteuttaa lasten

kanssa. Opiskelijoiden käsitysten mukaan prosessidraama soveltuisi myös minuuden, arvomaailman, ihmissuhteiden ja yleensä ongelmatilanteiden tutkimiseen.

#### 5.1.7 Yhteenveto prosessidraamasta toimintamenetelmänä

Prosessidraama toimintamenetelmänä näyttäytyi opiskelijoille hyvin laajana ja he toivat esille useita eri näkökulmia siihen liittyen. Työpajaa tulee valmistella etukäteen, vaikkakaan se ei opettajan osalta onnistu kovin helposti, sillä työpaja muotoutuu lasten ehdotusten mukaiseksi vasta työpajan toteutumisen aikana. Lapset saavat siis vaikuttaa työpajan kulkuun ja toteutumiseen omien ehdotustensa kautta. Työpajassa esiin tulleet lasten ehdotukset vaihtelivat hyvistä ratkaisumalleista huonoihin tapoihin ratkaista kiusaamistilanteita, ja aina hyvätään ehdotukset eivät lopulta ratkaisseet ongelmaa kiusaamisen taustalla saati itse kiusaamistilannetta.

Työpajatoiminnan toteutumista vertaillaan luokkatilanteeseen ja osittain se näyttäytyikin erilaisena, esimerkiksi prosessidraamatyöpajassa tunnelma on luokkatilannetta vapaampi. Työpajatoiminta toteutuu erilaisten työtapojen kautta, ja opiskelijoiden puheesta korostuu keskustelun merkitys. Keskustelu nähdään tärkeänä kaikki huomioon ottavana työtapana, mutta se ei pelkästään riitä kiusaamisen käsittelyyn. Ryhmän vaikutusta puolestaan työpajan toteutumiseen on käsitelty tutun ryhmän ja ilmapiirin merkityksestä sekä ryhmädynamiikan näkökulmasta. Opiskelijat näkevät tärkeänä, että kiusaamisen käsittelyä jatketaan jossain muodossa työpajan jälkeen. Kiusaamisen käsittely voi olla pitkäkestoista toimintaa eri oppiaineissa ja luokan arjessa puheenkin tasolla.

Opiskelijat kuvaavat kokemustaan työpajaan osallistumisesta voimaannuttavana ja ajatteluaan sekä kiusaamiskäsityksiään laajentavana. Osallistuminen on saattanut myös syventää ja vahvistaa opiskelijan suhtautumista kiusaamiseen. Lapset pääsivät osallistumaan työpajaan erilaisten työtapojen kautta. Osa työtavoista antaa mahdollisuuden kaikille lapsille osallistua toimintaan, ja osa työtavoista antaa tilaisuuden vain joillekin päästä toimimaan prosessidraamassa. Lasten osallisuuteen nähtiin vaikuttavan lapsen iän, lapsen aseman ryhmässä ja sen, kuinka aikuiset kannustavat lapsia osallistumaan. Osallistuminen antaa opiskelijoiden käsityksen mukaan lapsille onnistumisen kokemuksia ja esimerkiksi mallia arkielämään puuttua todelliseen kiusaamiseen.

Aikuisella nähtiin olevan merkittävä rooli työpajan toteutumisessa. Aikuisen rooli on moniulotteinen ja siten aikuinen osaltaan vaikuttaa siihen millaiseksi työpaja muodostuu. Opiskelijat toivat esille, että toimintamenetelmää on mahdollista soveltaa ja he saattaisivat käyttää sitä tulevassa työssään, vaikkakin osalla oli epävarmuutta omasta osaamisestaan prosessidraaman toteuttajana. Opiskelijoiden mukaan prosessidraama soveltuu myös muiden aiheiden kuin kiusaamisen käsittelyyn.

## 5.2 Prosessidraamassa oppiminen

Seuraavaksi tuomme esille opiskelijoiden käsityksiä prosessidraamassa oppimisesta, kun oppijana on lapsi. Tämä käsityskategoria sijoittuu lähelle ensimmäistä kategoriata, mutta eroaa siitä selvästi sen vuoksi, että kategoriassa ei tarkastella prosessidraaman toimintamenetelmään liittyviä pedagogisia asioita vaan itse oppimista. Tässä pääkategoriassa keskitytään selvittämään alakategorioiden avulla, millaista prosessidraamassa oppiminen on ja millaisia ominaispiirteitä sillä on opiskelijoiden käsitysten mukaan. Pääkategoria jakautuu viiteen osaan (ks. kuvio 2). Kahdessa ensimmäisessä alakategoriassa tuomme esille opiskelijoiden käsityksiä siitä, mitä prosessidraamassa opitaan ja miten opitaan. Kolmas alakategoria käsittelee oppimisen lapsilähtöisyyttä ja neljäs yhteistoiminnallista oppimista prosessidraamassa opiskelijoiden käsitysten mukaan. Viidennessä alakategoriassa tuomme esiin opiskelijoiden vertailua prosessidraamassa oppimisen ja luokassa oppimisen välillä kahden teeman, a) konkreettisuus ja b) vapaaehtoisuus toiminnassa, avulla. Lopuksi tässä alaluvussa esitämme yhteenvedon prosessidraamassa oppimisen kategoriasta.

### 5.2.1 Mitä opitaan?

Opiskelijoiden haastatteluista ilmenee, että käsitellessä kiusaamista prosessidraaman avulla opitaan useita eri asioita ilmiöön liittyen. Anneli käsittää oppilaiden oppivan prosessidraamassa ratkaisumalleja, joita he voivat käyttää apunaan todellisessa elämässä kiusaamista kohdatessaan. Myös Leena huomioi uusien toimintatapojen oppimisen. Hänen mukaansa oppilaat oivalsivat prosessidraamaan osallistuessaan, että kiusaamistilanteissa voi toimia monella tavalla. Lapsen oma ehdotus kiusaamistilanteen parempaan suuntaan viemiseksi voi olla hyvä ja käytännöllinen, mutta muiden ehdotukset voivat viedä tilannetta myös kohti ratkaisua, vain eri polkua pitkin. Näin lapset oppivat useampia tapoja

kiusaamistilanteiden ratkaisemisesta ja siten yleensä kiusaamistilanteiden selvittämisestä. Susanna kuvasi oppilaiden opettelevan vastuunottoa siitä, miten tuoda kiusaamistapauksia luokan, koulun ja vanhempien tietoisuuteen.

*”tarjos varmaan niille semmosia ratkasumalleja, että mitä voi tehdä, jos näkee tämmöistä tai kokee...”(Anneli)*

*”aivan, tän voi tehdä näinkin... Ja näki sen, että mikään ei oo tavallansa väärä, että minun toimintatapa on ihan yhtä oikein kun noi muutkin...”(Leena)*

*”opeteltiin vastuu siitä, että jos tulee tämmöisiä niinkö ikäviä tilanteita kiusaamistilanteita tai muita niin, että ne tuodaan vahvasti esille siinä luokassa ja niistä keskustellaan ja silleen, että otetaan myös vanhemmat ja kaikki koulun väki siihen tietoseksi...”(Susanna)*

Opiskelijat kertoivat, että prosessidraamassa opitaan myös myötätuntoa ja toisen/toisten tunteiden ymmärtämistä. Kun oppilas kokeilee prosessidraamassa kiusatun, kiusaajan tai sivustaseuraajan roolia, hän pääsee tutkimaan läheltä hänelle ehkä ennestään täysin vierasta roolia ja kokemaan roolihenkilön asemassa tälle ominaisia tunteita. Näin oppilas oppii asettumaan toisen ihmisen asemaan ja kokemaan, millaisia tunteita kiusaaminen herättää eri osapuolissa.

*”Ja sitte ainakin siinä oppii jotain empatiakykyä ehkä, toivottavasti, että miltä toisesta tuntuu. Se kai siinä on aika suuri. Miltä siitä kiusaajasta tuntuu ja miltä kiusatusta tuntuu ja niiltä, jotka menee vaan mukaan. Just niitä tunteitakin...”*  
(Maria)

Erilaisten tunteiden esille tuominen koetaan sallittavana ja hyvänä asiana prosessidraamatyöpajassa. Työpajatoiminta herättää osallistujissa tunteita ilosta aggressiivisuuteen, ja toisaalta opiskelijat käsittävät sen olevan tarkoituksenmukaista tunteista oppimista. Erilaisten tunteiden kokeminen voi auttaa käsiteltävän asian syvällisempää ymmärrystä.

*”...millaisia tunteita herättää oppilaissa, ku pitää kuitenkin pitää huolta, ettei kenellekään tuu paha olo sen tilanteen aikana ja myöskään ketään ei saa pakottaa mihinkään, mitä ne ei halua. Niin, olihan siinä tietynlainen haaste, että koko ajan niinku kattoo, että niillä lapsilla on kaikki hyvin koko ajan.” (Leena)*

Lapsi mahdollisesti oppii prosessissa myös itsestään. Lapsi voi kokea, että hän pystyy prosessidraamassa ratkaisemaan ongelmatilanteita muiden kanssa tuomalla esiin omia rakentavia näkökulmiaan. Siten osallistuminen prosessidraamaan voi Susannan mukaan kasvattaa lapsen näkemystä itsestään sovittelijana ja ajattelijana.

*”Ja tietenki se, että myöski onnistuminen sitä kautta, jos niinku pystyy vaikka jonku oleen mukana jossai tilanteessa, mikä niinku ratkiaan ja on pystyny ite antaan siihen niinkö rakentavia näkökulmia, niin myöski oma näkemys itestä niinkö tämmösenä sovittelijana ja oikeesti niinkö ajattelijana kasvaa sillai.” (Susanna)*

Opiskelijoiden käsitykset siitä, mitä prosessidraamassa opitaan, sisälsivät prosessidraaman aiheesta oppimista, eli miten kiusaamistilanteissa voi toimia ja miten niitä voi käsitellä. Osa haastateltavista käsitti, että prosessidraamassa opitaan myös sosio-emotionaalisia taitoja, kuten myötätuntoa. Yksi opiskelija totesi, että prosessidraamassa opitaan myös itsestä.

### 5.2.2 Miten opitaan?

Opiskelijoilta kysyttiin haastatteluissa, miten prosessidraamassa opitaan. Opiskelijoiden mukaan oppiminen prosessidraamassa tapahtuu aktiivisen osallistumisen myötä työpajatoimintaan. Lapset oppivat konkreettisesti tekemällä prosessidraamaa, kokemalla ja näkemällä kiusaamista draaman maailmoissa. Forum-teatteri -työtavassa lapset pääsivät asettumaan näytelmään jonkun roolihahmon, kuten kiusatun, sivustaseuraajan, opettajan tai vanhemman paikalle. He kokeilivat, miten itse pystyivät toimimaan roolihenkilön asemassa ja sitten seurattiin, tuottivatko oppilaan keksimät ratkaisut parempia tuloksia tai menikö tilanne entistä pahemmaksi.

*”Siinä opitaan tekemällä. Yksinkertaisesti, tekemällä, kokemalla ja näkemällä. Että eipä tota oikeen voi kirjoistakaan lukee. Kumminki parhaitenhan sitä oppii, kun pääsee ite tekemään... (Leena)*

*”Ja sitte se, että se on semmonen, missä oppilaitten pitää ite olla tosi aktiivisia, että ne saa siitä jotaki ja oppii jotaki, et niille ei voi valmiiks jättää päähän mitään, vaan niitten pitää ite tehdä” (Anneli)*

*”oppilas saa niinkö toimia osana sitä prosessia elikkä se on semmosta osallistavaa opetusta. Sä oikeesti niinkö tunnet ja näät ja koet sen, että mitä tässä niinkö tehdään. Ja pystyt ite vaikuttamaan siihen tekemiseen, että se niinku hyvin konkreettisesti ne...” (Susanna)*

Osa opiskelijoista ajattelee oppimisen tapahtuvan työpajassa leikin kautta. Aikuiset luovat työpajan leikillisen oppimisympäristön, mutta myös lasten uskotaan suurimmalta osin ymmärtävän työpajassa näyteltyjen ja koettujen tilanteiden olevan leikkiä. Susanna piti vakavan aiheen käsittelyä leikin kautta kuitenkin osaltaan haasteellisena ja epävarmana toimintana.

*”...missä vaiheessa sä tiät sen, että ne on nytten ymmärtänyt sen, että tää on vaan leikkiä ja että tähän on niinku saatu se ratkasu, niinku lopullinen ratkasu ja ne ymmärtää tavallaan sen yhteyden, että oli leikkii ja sitte siinä tuli ratkasu siis sillai niinkö.” (Susanna)*

Oppimisen kannalta käsitetään merkittäväksi asiaksi se, että lasten kokemat ja näkemät asiat työpajassa laittavat heidät todella miettimään tilanteita työpajan aikana. Useat opiskelijat toivat ilmi, että pelkästään kiusaamisen näkeminen ei tuota prosessidraamassa oppimista, vaan asioita pitää pysähtyä miettimään ja oppiminen tapahtuu ajatustyön myötä.

*”Ja vaikka ne tilanteet ei aina tavallaan ratkennukkaan, niin musta tuntuu, että kuitenkin päästiin hyvälle alulle ja ne ainakin rupes ajattelemaan niitä asioita” (Eeva)*

*”se niinkö osaltaan pysäytti ne lapset miettimään, ku ne on oikeesti joutunu miettimään, että miten, ko on tällönen tilanne, niin miten oikeesti sen voi niinkö ratkasta. Niin kyllä mä luulen, että se on niinkö tavallaan sitä kautta avannu niitä silmiä, että ku sä... oot pysähtyny ja miettimään ja pysäyttäminen on tärkeää.”*  
(Susanna)

*”kutoset ja sitte vitoset ne saatto olla jo niin ujoja tai semmosia, että ne ei oikeen uskaltanu sanoa, etä mitä ne oikeasti aatteli ja mitä ne ois halunnu, mutta sitähän ei välttis tiä eihän sitä voi nähä niitten pään sisälle, että mitä siellä silti on tapahtunu niitten pään sisällä, koska ne on nähäny sen... paljohan on semmosia lapsia, jotka niinkö istuu vaan sivussa ja seuraa, mutta ne saattaa oppia ihan järkyttävän paljo siitä, että ne vaan seuraa.”* (Anneli)

Ne lapset, jotka eivät uskaltaneet tuoda itseään esille ja ajatuksiaan muiden kuuluville, saivat osallistua työpajaan seuraamalla. Kuten Anneli edellä toteaa, he saattavat silti oppia paljonkin prosessoimalla ajatuksiaan.

Työpajassa käsiteltiin vakavaa ja arkaa aihetta, kiusaamista, joten aiheen käsittelyn jatkaminen nähtiin hyvin olennaisena lasten oppimisen kannalta. Oppimisen mahdollisuuksien ei nähty ajan riittämättömyyden vuoksi heikkenevän, vaan opiskelijat käsittivät jo yhden työpajan olevan merkittävä, mutta silti jatkumoa vaativa osa lapsen oppimisessa kiusaamisen käsittelemisestä. Esimerkiksi Marian käsityksen mukaan aika on työpajatoiminnalle rajoittava tekijä, mutta oppimisen mahdollisuudet ajan puitteissa luodaan kuitenkin lasten ehdoilla.

*”Siis eihän siinä voi kaikkea käsitellä, vaan se pitää supistaa, koska, siis sillan ku aika on rajallinen, ja se, ei ne lapset jaksais, jos se kestäis hirveen monta tuntia. Siis siinä menis se keskittymiskyky. Ehkä se meilläkin oli se toinen oli se kaks tuntia. Ehkä se oli kuitenkin paljon parempi, mutta tuota silti siinäkin tuntu silti, että jäi käsittelemättä paljonki juttuja. Mutta lähinnä just ne mistä, mihin ne lapset puuttuu, niin sitte käsitellään niitä juttuja.”* (Maria)

*”Onhan se siis sillai, että siis ei sitä koko juttua voi käsitellä vaan sillä yhdellä työpajalla, että sitä pitää prosessoija sen jälkeen ja sillai etukäteen ja siis, että se on*

*vaan niinku yks osa sellasta prosessia mitä tehään sen kiusaamisen käsityksen ja kiusaamisen kanssa... se on niinku yks semmonen palanen sieltä, mutta joka toivottavasti voi antaa tosi paljo ajatuksia niille lapsille ja mietteitä, että mitä ne pystyy sitte puhumaan ja kirjoittamaan ja piirtämään ja pohtimaan ja sitä kautta niinkö miettimään omaa käyttäytymistään” (Anneli)*

Opiskelijat pitivät työpajaa tärkeänä oppimisen välineenä, ja työpajan antamat mahdollisuudet tulisi nähdä heidän mukaansa kehittävänä osana perusopetusta. Työpaja nähtiinkin osaksi pitkäkestoista prosessia, jossa oppiminen jatkuu vielä työpajan jälkeen. Vaikka aiheen käsittelyn jatkaminen oli opiskelijoiden käsityksen mukaan ehdottoman tärkeää, Marian ja Eevan käsityksistä kävi ilmi, että jatkaminen on vaihtoehto, joka ei välttämättä toteudu. Kuitenkin käsittelyä jatkamalla oppilaiden asenteisiin voitaisiin oikeasti vaikuttaa.

*”se saa just ne lapset ite miettimään sitä juttua. Ja kun sitä voi sen jälkeen jatkaa.”*  
(Maria)

*”No mun mielestä ainaki aika hyvä alku siinä oli... Siinä ainaki saatiin tosi hyvin keskusteltua ja käsiteltyä niitä semmosia vaikeitaki aiheita... kyllä se varmaan, että jos sitä sitte jatketaan ja tavallaan ehkä jollakin tavalla jatkeittais sitä prosessia, niin se vois sitte oikeestiki vaikuttaa niihin niitten asenteisiin.”* (Eeva)

Prosessidraamassa opitaan opiskelijoiden käsitysten mukaan konkreettisesti tekemällä ja osallistumalla toimintaan sekä leikin kautta. Lapset kokeilevat prosessidraamassa, miten toimisivat erilaisissa kiusaamisen tilanteissa, seuraavat ryhmän toimintaa ja kokevat tunteita. Tällainen oppimiskokemus ohjaa lasta pohtimaan kiusaamista, ja lapsen on itse työstettävä ajatuksiaan näkemästään ja kokemastaan. Opiskelijoiden toteuttama työpaja oli heidän käsityksensä mukaan osa prosessia, joka tulee jossain muodossa jatkumaan myöhemmin. Oppimisprosessin luonteeseen kuului opiskelijoiden mukaan aiheen pitkäkestoinen käsittely myös ennen työpajaa. Käsittelyn jatkaminen oli opiskelijoiden käsitysten mukaan luonnollinen osa prosessia ja toisaalta käsittelyn jatkamista pidettiin ehdottoman tärkeänä, mutta toisaalta epävarmuus sen toteutumista kohtaan kuvastui opiskelijoiden käsityksistä.



### 5.2.3 Lapsilähtöisyys oppimisen taustalla

Useat opiskelijat kuvailivat prosessidraamaa lapsilähtöiseksi tavaksi käsitellä kiusaamista. Alakoulussa, jonne työpajan kanssa lähdettiin ensimmäiseksi, oli kartoitettu oppilaille tehdyllä kiusaamiskyselyllä kiusaamisen ilmenemistä, kuten sen muotoja sekä missä paikoissa ja milloin sitä esiintyy. Kyselyn tuottamaa informaatiota ja siten oppilaiden kiusaamiskokemuksia käytettiin apuna prosessidraaman keskeneräisiä näytelmiä rakennettaessa. Lisäksi näytelmiin vaikuttivat opiskelijoiden omat tiedot ja kokemukset kiusaamisesta. Leenan jälkimmäisessä puheenvuorossa tulee esiin, miten oppilaat todella tunnistivat näytelmän kiusaamistapahtumien toteutuvan omassa arjessaan. Leena ymmärtää, että lapsen on helpompi käsitellä kiusaamistilanteita, kun ne ovat hänelle jollakin tavalla tuttuja ja esitetään siten, että lapsi pystyy tarkastelemaan tilannetta laajemmasta näkökulmasta.

*”me kerrottiin niitä omia kokemuksia tai jonku tutun kokemuksia... niille (oppilaille) oli tehty se tutkimus... mistä selvis minkälaista kiusaamista siellä on. Niistä ne oli ja sitten niistä teksteistä, mitä meillä oli, niitä omakirjottamia” (Maria)*

*”Me saatiin aiheet sieltä ihan niinku sieltä koululta tuli. Ne oli tehny tutkimusta siellä ja me saatiin sieltä tavallaan sitä pontta ja tietysti niin sanotusti omista kokemuksista ja siitä mitä me tiedetään, mitä on olla ala-asteella ja peruskoulussa. Se tuli niinku sitä kautta. Sieltä koululta niitten lasten omista kokemuksista ja sekä meiltä.” (Leena)*

*”Ja myös pystyy näkemään ehkä sen tilanteen kokonaisuutena. ...vaikka omasta elämästä tuttu tilanne esitetään sun silmien edessä, niin pystyihän sitä käsittelemään paremminki omassa mielessä, kun sen näkee. Niinku siellä koululla oli paljo sitä... että isovelji kiusaa, niin sieltähän tuli paljo sitä, että kaikki huuteli, että munki veli tekee mulle noin.” (Leena)*

Opiskelijat kokevat, että prosessidraama etenee pääasiassa lasten mukaan. Oppilasryhmien kanssa työpajoissa keskityttiin käsittelemään niitä asioita, joita lapset pitivät kiinnostavimpina ja mihin he halusivat puuttua. Kohtauksien ja roolihenkilöiden käsittelystä äänestettiin. Suosituimmat kohtaukset näyteltiin uudestaan ja niitä alettiin

työstää lasten kanssa. Lapset osallistuivat prosessidraamaan muun muassa keksimällä ja esittämällä omia ratkaisuja näytelmän kohtauksien parempaan suuntaan viemiseksi. Lapset pääsivät haastattelemaan roolihenkilöitä muun muassa istuttamalla heidät kuumaan tuoliin.

*”Ne lapset saa ite keksiä niitä ratkasuja... Ne saa ite mieltää, mitä ne haluaa käsitellä. Tosi semmosta lapsilähtöstä. Tai mikä tahansa ryhmä sitä tekkee, niin niistä lähtevää... Mutta lähinnä just ne mistä, mihin ne lapset puuttuu, niin sitte käsitellään niitä juttuja.”* (Maria)

*”tavallaan ku siinä mennään niin niitten oppilaitten, niitten kautta, niin ei voi valmistautua henkisesti siihen, että mitä tulee tapahtumaan...”* (Anneli)

Opiskelijat kuvailivat prosessidraamassa oppimisen taustalla olevaa lapsilähtöisyyttä. Heidän mukaansa prosessidraamassa oppiminen rakentuu lapsen kontekstiin, niin lähtökohdiltaan kuin toimintatavoiltaan. Keskenäinen näytelmä syntyi osittain lapsen näkemästä maailmasta käsin ja näytelmän tapahtumat sekä roolihenkilöt koettiin opiskelijoiden mukaan lasten keskuudessa tutuiksi ja läheisiksi. Näytelmissä tapahtui sellaista, mitä lapsi voi itse kokea arjessaan niissä suhteissa, mitä hänen sosiaaliseen verkostoonsa kuuluu.

#### 5.2.4 Yhteistoiminnallinen oppiminen

Opiskelijat kuvailevat prosessidraamassa oppimista myös yhteistoiminnalliseksi oppimiseksi. Työpajan vetäjinä toimivat yliopiston draamakasvatuksen opettaja jokerin roolissaan sekä opettajaopiskelijoita, jotka osallistuivat työtappoihin joko näyttelijän roolissaan tai pienryhmäkeskusteluja ohjaten. Työpajoissa oli mukana vuorollaan eri oppilasryhmät opettajineen. Prosessidraamaa tehtiin yhdessä yliopiston ryhmän ja oppilaiden kanssa. Koulun opettajat osallistuivat työpajaan pääosin vain seuraamalla.

Opiskelijat kokevat, että oppilaiden oppimiseen vaikuttavat sekä oppilaat itse että prosessidraamaa pitämään tullut ryhmä eli opiskelijat ja jokeri. Oppilaat olivat vuorovaikutuksessa draamaryhmän ja muiden koululaisryhmään kuuluvien kanssa osallistuessaan työpajaan, jossa yhdessä vietiin tarinaa eteenpäin kokeilujen kautta. Leena

ilmaisee asian siten, että oppilaat pääsivät myös itse opettamaan omalla esimerkillään muita.

*”Kaiken kaikkiaan, että siinä on tavallaan se oma ryhmä, mutta myöski se, että niin sä joudut olleen myöski sen niitten näytelmän tekijöitten kans siinä vuorovaikutuksessa, et saat semmosta niinkö oikeeta kontaktia siinä sitte... Kontakti on aika tärkeetä ja se vuorovaikutuksen syntyminen.”* (Susanna)

*”Ja yhdessä toimitaan... ne saa yhdessä etsiä ratkaisuja.”* (Maria)

*”ne pääsi tavallansa itte opettamaan muita... siinä tehtiin hyvin paljon ryhmätyötä, tehtiin yhdessä, että kukaan ei ollu yksin, vaikka joutuki ehkä yksin sinne meidän keskelle. Siinä selkeesti niinku ryhmässä oltiin pienenä porukkana ja tehtiin yhdessä asioita.”* (Leena)

Aluksi työpajassa keskusteltiin pienryhmissä. Välillä kokeiltiin foorum-teatteria, jossa lapset hyppäsivät yksitellen näytelmään mukaan jonkun roolihenkilön paikalle. Oppilaat myös kuulustelivat roolihenkilöitä kuumassa tuolissa tai rehtorin puhuttelussa. Lopuksi oppilaat antoivat yksitellen tai kaverin kanssa neuvoja roolihenkilöille. Kuten Maria sanoi, oppilaat etsivät yhdessä ratkaisuja kiusaamiseen. Opiskelijat siis tuovat käsityksissään esille, että prosessidraamassa oppiminen on yhteistoiminnallista oppimista, jossa lapset oppivat osallistuessaan ja toimiessaan yhdessä niin muiden lasten kuin aikuisten kanssa.

#### 5.2.5 Oppimisen vertailua luokassa oppimiseen

Opiskelijoiden haastattelussa keskusteltiin prosessidraamassa oppimisen erilaisuudesta verrattuna luokanopettajan johdolla tapahtuvaan opetukseen luokassa, kun opetuksen sisältönä on kiusaaminen. Opiskelijat kokevat, että luokassa kiusaamisesta opitaan pääasiassa keskustelemalla. Oppimisen vertailua opiskelijat käsittelivät konkreettisuuden ja vapaaehtoisuuden näkökulmista.

a) *Konkreettisuus*

Opiskelijoiden käsitysten mukaan prosessidraamassa kiusaamista käsiteltiin konkreettisesti käytännön tasolla. Verratessaan sitä opetukseen, joka tapahtuu pelkästään esimerkiksi keskustelemalla kiusaamisesta, prosessidraaman nähtiin tuottavan syvempää ymmärrystä asiasta. Prosessidraamassa lapsi pääsee osalliseksi kiusaamisilmiötä eri työtapojen harjoitusten kautta, joten aihetta pystytään sekä käsittelemään useammasta näkökulmasta että tutkimaan syvemmällä tasolla. Siten lapselle avautuu kiusaamisesta laajempi kuva. Abstraktilla tasolla keskustelemalla lapsi ei välttämättä saavuta ymmärrystä kiusaamisesta niin moninaisena ilmiönä kuin se on.

*”Niin että lapset pääsee itse tavallaan eläytymään siihen kaikkiin eri rooleihin. Kuitenkin välttämättä kaikki ei ole ollu kiusattuja tai kiusaajia, mutta siinä pääsee tavallaan niinku ite sisälle siihen hommaan niin se voi tavallaan, pystytään sitä aihetta käsittelemään tosi, jotenki sillee syvemmin sillä tavalla, että se ymmärrys ehkä siinä tulee syvemmäksi... Että jos siitä vain keskustellaan, niin se ei ehkä tavallaan avaa ihan sitä kaikkea. Niin minusta se on semmonen, että pääsee itse osalliseksi sitä koko hommaa, kaikkea, mitä siihen kiusaamiseen liittyy.” (Eeva)*

*”mä uskoisin, että niillä ihan erillä tavalla ehkä aukes silmät siinä, kun käytettiin sitä kuin, että jos oltas pelkästään vaikka keskusteltu.” (Eeva)*

*”Tuossa se vaan sitte konkretisoitu niille oppilaille, että mitä se niinkö voi olla. Näin niinku oikeesti.” (Susanna)*

Prosessidraamatyöpajassa aihe konkretisoitui oppilaille tekemisen ja näkemisen kautta. Opiskelijoiden käsitysten mukaan oppilailla oli täten mahdollisuus saavuttaa asiasta syvempi ymmärrys kuin jos asiaa olisi käsitelty vain keskustelun kautta. Lasten osallistuminen konkreettiseen tekemiseen ja kiusaamistilanteisiin antoi heille erilaisia oppimisen kokemuksia kuin asian käsittely kuvainnollisella tasolla.

*b) Vapaaehtoisuus toiminnassa*

Usea haastateltava käsitti prosessidraaman työpajassa perustuvan lasten vapaaehtoisuuteen. Oppilaat pääsivät osallistumaan eri työtapoihin, jos he osoittivat innokkuutta. Oppilaita rohkaistiin osallistumaan, kertomaan ajatuksiaan ja nousemaan lavalle näyttämään esimerkkiä. Ketään ei kuitenkaan pakotettu siihen.

*”Mutta tuo justiinsa niinkö se, et se perustuu siihen vapaaehtoisuuteen, että sitten toisaalta ketään ei voi pakottaakaan tulemaan lavalle.”* (Susanna)

*”No, nehän sai siis itse viitata, jos ne haluaa tulla sinne”* (Anneli)

Opiskelijat tuovat käsityksissään esille, että oppiminen kiusaamisesta ilmiönä on prosessidraaman kautta joiltakin osin erilaista kuin keskusteleminen aiheesta luokassa opettajan kanssa. Prosessidraama käsitettiin konkreettiseksi ja keskustelulla yksistään ei nähty olevan yhtä suurta vaikutusta ymmärryksen syntymiseen. Lisäksi opiskelijat käsittivät, että prosessidraamassa oppiminen oli vapaaehtoista.

#### 5.2.6 Yhteenveto prosessidraamassa oppimisesta

Hahmotimme prosessidraamassa oppimisen pääkategoriassa viisi alakategoriaa: mitä opitaan, miten opitaan, lapsilähtöisyys toiminnan taustalla, yhteistoiminnallinen oppiminen ja prosessidraamassa oppimisen vertailua luokassa. Opiskelijat kuvailivat prosessidraamassa oppimiseen liittyviä käsityksiään näissä konteksteissa. Teimme lisäksi käsitysten ryhmittelyä viimeisen alakategorian sisällä.

Opiskelijat käsittävät, että prosessidraamassa opitaan luonnollisesti käsiteltävästä aiheesta. Tässä tutkielmassa sillä viitataan kiusaamiseen, joka oli tutkittavana ilmiönä Jäitä hattuun -projektin työpajoissa. Prosessidraaman aiheen lisäksi siinä opitaan myös sosio-emotionaalisia taitoja toisen ihmisen asemaan asettumalla ja hänen tilanteeseensa liittyviä tunteita kokemalla. Prosessissa voi yhden opiskelijan mukaan oppia myös itsestään: käsittää millainen ihminen on esimerkiksi sovittelijana. (Ks. luku 5.2.1.)

Prosessidraamassa opitaan opiskelijoiden käsitysten mukaan tekemällä ja kokemalla. Ratkaisujen pohtimisen lisäksi ajatukset ja ehdotukset konkretisoidaan teoiksi, niitä kokeillaan käytännön tasolla ja ne näytetään koko ryhmälle draaman maailmassa ikään kuin leikin kautta. Asioita prosessoidaan jälkikäteen, ja vasta se tekee oppimisesta todellista. Kiusaamisen aiheen pitkäkestoinen käsittely lasten kanssa on tärkeää ja prosessidraamalla tehty työpaja on vain osa sitä. Aiheen käsittelyä tulee prosessidraaman jälkeen jatkaa muilla mahdollisilla tavoilla. (Ks. luku 5.2.2) Opiskelijat käsittävät, että prosessidraaman oppimisen taustalla on toimintamenetelmän lapsilähtöisyys (ks. luku 5.2.3). Ainekset prosessidraaman keskeneräiseen näytelmään kerätään lasten maailmasta ja lapsia osallistetaan jatkuvasti toimintaan yhteistoiminnallisen oppimisen ilmapiirissä (ks. luku 5.2.4).

Oppimista prosessidraamassa verrattiin luokassa tapahtuvaan opetukseen. Opiskelijoiden käsitysten mukaan luokassa kiusaamista käsitellään todennäköisesti vain keskustellen eli abstraktilla puheen tasolla. Verratessaan sitä prosessidraaman konkreettiseen oppimisen tapaan opiskelijat käsittivät oppimisen olevan prosessidraamassa syvällisempää, sillä asioiden konkretisointi saavuttaa helpommin lapsen ymmärryksen. Lisäksi opiskelijat pitivät prosessidraamaa sellaisena oppimisen välineenä, jossa lapset saavat osallistua vapaaehtoisesti työtapoihin, joihin ketään ei voi pakottaa. Luokassa lapsella ei näytä olevan samanlaista valinnan vapautta. (Ks. luku 5.2.5.)

### **5.3 Käsitteitä kiusaamisesta**

Kolmas pääkategoria, käsitteitä kiusaamisesta, jakautuu kahteen alakategoriaan (ks. kuvio 2). Ensimmäinen alakategoria, opiskelijoiden käsitteitä kiusaamisesta, sisältää kolme teemaa: a) kiusaaminen ”kaltoin kohteluna”, b) kiusaaminen subjektiivisena kokemuksena sekä c) epävarmuus ja vaikeus kiusaamisen määrittelemisessä. Toinen alakategoria, opiskelijoiden käsitteitä lasten kiusaamiskäsitteistä, rakentuu kahden teeman avulla eli a) mitä kiusaaminen oli lasten mukaan opiskelijoiden käsitteissä ja b) lasten ratkaisut ongelmatilanteissa ja kiusaamisessa. Siten ensimmäisenä tässä alaluvussa käsitellään kiusaamista opiskelijoiden aspektista ja sen jälkeen kuvataan opiskelijoiden käsitteitä lasten kiusaamiskäsitteistä. Viimeiseksi pääkategoriasta esitetään vielä yhteenveto.

### 5.3.1 Opiskelijoiden käsityksiä kiusaamisesta

Käsitykset, joita opiskelijoilla on kiusaamisesta ilmiönä, vaikuttavat luonnollisesti käsityksiin siitä, miten prosessidraamaa pystyy ja voi käyttää kiusaamisen käsittelyssä. Kiusaamisilmiön ymmärtämisen tavalla on yhteys siihen, miten opettaja suhtautuu kiusaamiseen ja sen käsittelyyn eri keinoin. Haastatteluissa selvitettiin opiskelijoiden käsityksiä kiusaamisesta. Ensinnäkin opiskelijat kuvailevat kiusaamista toisen kaltoin kohteluna ja toiseksi he käsittelevät kiusaamista subjektiivisena kokemuksena. Opiskelijoiden kiusaamiskuvauksissa on kuitenkin havaittavissa epävarmuutta sen suhteen, mikä heidän mielestään todella on kiusaamista.

#### *a) Kiusaaminen ”kaltoin kohteluna”*

Opiskelijat pitävät kiusaamista toiseen kohdistuvana toimintana, joka sisältää erilaisia muotoja fyysisyyden, psyykkisyyden ja verbaalisuuden alueilla. Kiusaamisteot voivat olla fyysisiä, kuten lyömistä, potkimista ja tönimistä. Sanallinen kiusaaminen on toisen loukkaamista sanoin ja nimitellen. Kiusaamista voi ilmetä myös psyykkisin muodoin eli henkisenä kiusaamisena. Siihen voidaan laskea kuuluvaksi esimerkiksi syrjiminen, ulkopuolelle jättäminen ja pahan puhuminen selän takana.

*”No semmosta toisen kaltoin kohtelua. Voi olla henkistä tai fyysistä eri muodoin tapahtuvaa kiusan tekoa tai kiusaamisen semmosta. Se on laaja käsite, siihen kuuluu aika paljo ehkä erilaisia asioita, mutta negatiivista kuitenkin aina.” (Eeva)*

*”No kiusaamistahan on kaikki fyysinen. Koskettaminen, joka ei ole mieluisa, lyöminen, potkiminen hakkaaminen, läpsiminen, mikä tahansa, mikä tämmönen fyysinen, puhumattakaan mistään seksuaalisesta ahdistelusta. Lisäksi kiusaamista on tahallaan yksin jättäminen, syrjiminen, pahat sanat, toisen loukkaaminen sanoilla, puheilla. Tietysti toisesta juoruilu, semmonen. Tietyllä tavalla kantelukin voi olla. Niin sanotusti väärän todistuksen toisesta lausuminen on myöskin aika lailla kiusaamista. Monia asia... Päiväkodista lähtien tilanne siitä, että jätetään kutsumatta synttäreille, mikä on erittäin julmaa, että kutsutaan kaikki muut, mutta ei vaikka yhtä lasta.” (Leena)*

*”No siis semmosta sanallista haukkumista ja sitte semmosta, että me ei oteta sua leikkiin tai mä en kutsu sua synttäreille tai mä en ole sun kaveri, mutta sitte. No siis onhan sitte perus tönimistä tai lyömistä tommostaki tapahtuu.” (Anneli)*

Marian puheenvuoroissa ilmenee, että hän käsittää kiusaamisessa esiintyvän eroja lapsen iän mukaan. Päiväkodissa lapset käyttävät hänen mukaansa enemmän fyysisiä kiusaamisen keinoja ja koulussa kiusaaminen on enemmän psyykkistä, kuten syrjimistä ja selän takana naureskelua. Mutta myös pienet lapset käyttävät psyykkisiä ja sanallisia kiusaamisen muotoja. Jotain lasta ei oteta mukaan leikkiin ja toisia myös nimitellään.

*”se on ehkä enemmän semmosta, just semmosta syrjimistä, ei otetakaan mukaan välttämättä tai naureskellaan selän takana, semmosta, kun pienet ehkä saattaa mennä suurempaa ja lyödä vaan toista ja sitte olla kavereita.” (Maria)*

*”No se on just sitä, ettei oteta leikkeihin mukaan, nimitellään toisia, sitten saattaa olla ihan että tönitään, raavitaan, purraan, niinku tuolla meiän päiväkodissa pienillä jaja...” (Maria)*

Opiskelijoista vain yhden kanssa keskusteltiin kiusaamiseen liittyvästä aikakäsitteestä. Tämän opiskelijan mukaan kiusaamistoiminnan jatkuvuudella ei ollut niinkään merkitystä kiusaamisen määrittelyssä. Eevan käsityksen mukaan kiusaaminen voi olla sekä lyhyt- että pitkäkestoista.

*”Sitte voi olla semmosta lyhytaikaista tai sitte pitkäkestoista.” (Eeva)*

Yksi opiskelija otti esiin myös sen, että kiusaaminen voi olla niin näkyvää kuin huomaamatonta. Esimerkiksi selän takana pahan puhuminen tai jonkun huomiotta jättäminen siten, että hänen kanssaan ei keskustella, on Susannan mukaan huomaamatonta, piilossa tapahtuvaa kiusaamista. Piilokiusaamiseen voi liittyä myös eleitä ja ilmeitä ja aikuisen on vaikea huomata sitä.

*”Se monesti tapahtuu niin huomaamattomasti se kiusaaminen, niin eihän sitä niinkö aikuiset ymmärrä välttämättä, huomaa.” (Susanna)*



*”No kiusaaminen, ku se on niin kauheen moniselitteinen juttu... sitä voi tapahtua kauheen monessa muodossa, että se voi olla semmosta näkyvää...se voi olla niinkö väkivaltaa, haukkuminen, ja sit semmosta piilossa tapahtuvaa tavallaan, että niikö vaikka jotakin haukutaan tai puhutaan selän takana pahaa tai jolleki ei vaikka puhuta...että tavallaan semmosta piilokiusaamista, joka ei ehkä niinkö suoraan tai sillä tavalla kohdistu niinku kauheen näkyvästi, mutta että kaikki eleet ja ilmeet nekin voi siihen liittyä... just sitä piilokiusaamista on kauheen vaikee niinkö huomata...”*  
(Susanna)

Kiusaaminen ilmenee opiskelijoiden käsitysten mukaan lapsilla negatiivisina tekoina toista kohtaan. Toista kohdellaan kaltoin niin fyysisesti, psyykkisesti kuin sanallisesti. Kiusaamisen huomaamiseen liittyy yhden opiskelijan mukaan sen näkyvyys. Piilokiusaamista aikuisen on vaikea huomata. Toinen opiskelija puolestaan käsittää, että on olemassa sekä lyhyt- että pitkäaikaista kiusaamista.

*b) Kiusaaminen subjektiivisena kokemuksena*

Kiusaamisen määrittelyn näkökulma kiusatun subjektiivisena kokemuksena on havaittavissa opiskelijoiden käsityksistä. Kiusaaminen koetaan opiskelijoiden mukaan eri tavoin, yksilöllisesti. Vaikka yksi kokee jonkin toiminnan tai teon itseensä kohdistuneena olevan kiusaamista, toinen ei välttämättä koe sitä samoin, eli toinen ei samassa tilanteessa kokisikaan joutuvansa kiusatuksi. Siten kiusaaminen voi tarkoittaa eri asioita eri ihmisille.

*”Niin, sitä joku saattaa kokea sen... se on niinku niin omaehtosta, siis että toinen kokee jonku omalla kohalle, että toi kiusaa minua ja toisesta, toinen ei välttämättä välitä, vaikka sille tehtäis samalla tavalla. Se ei sille oookkaan niinkö mikään juttu...”*  
(Maria)

*”Niin, no tuo on nyt sitte, ku se saattaa eri ihmisillä tarkoittaa vähä eri, eri asioita, että mikä niinkö voidaan luokitella kiusaamiseksi”* (Eeva)

Opiskelijoiden mukaan kiusaamisen kokeminen puolestaan herättää tunteita ja tunteita, jotka eivät tunnu hyvältä. Nämä tunteet nousevat Susannan mukaan siitä, että kiusattu on kokenut joutuneensa väärin kohdelluksi. Susanna näkee myös kiusaamisen

herättämien tunteiden vaikuttavan mahdollisesti itsetuntoon. Anneli toteaa kiusaamisen herättävän kiusatussa pelon ja ahdistuksen tunteita, jotka vaikuttavat hänen toimintaansa.

*”tavallaan siinä kiusatussa ehkä aiheuttaa semmosia tuntemuksia, että sä kokenut jotenkin niinkö väärin ja se ei niinku tunnu hyvältä... itsetunnollisia juttuja saattaa aiheuttaa... kaikissa ikäryhmissä esiintyy...” (Susanna)*

*”No siis se on semmosta, että sille kiusatun kohteelle tulee semmonen ol... sitä alkaa jo pelottaa tai sitä alkaa jo ahistaa sitä kiusatun kohdetta, että se joutuu olleen vähä niinkö varuillaan.” (Anneli)*

Kaikki opiskelijat pohtivat kiusaamista yksilön näkökulmasta. Nostimme heidän haastatteluistaan esiin sen, että jokainen käsittää kiusaamisen määrittyvän osittain subjektiivisena kokemuksena. Kiusaamisen kokeminen herättää ikäviä tunteita, vääryyttä, pelkoa ja ahdistusta.

*c) Epävarmuus ja vaikeus kiusaamisen määrittelemisessä*

Haastattelussa kysyttiin, mitä haastateltavien mielestä kiusaaminen on ja miten se näkyy koulussa ja päiväkodissa. Kiusaamisen konkreettisten tekojen kuvailu oli opiskelijoille helppoa, mutta ilmiön määritteleminen koettiin lopulta melko vaikeaksi. He ikään kuin etsivät rajaa kiusaamisen ja ei-kiusaamisen välillä keskustelun aikana. Opiskelijat ymmärtävät kiusaamisen toteutuvan mahdollisesti yksittäisissä teoissa, kuten toisen nimittelyminen tai lyöminen, mutta opiskelijat ovat kuitenkin epävarmoja siitä, voiko tällöin puhua jo kiusaamisesta. Toisaalta Eevan mielestä kaikki asiat, jotka aiheuttavat toiselle mielipahaa, pitäisi ottaa vakavasti.

*”Mutta varmaan se, jos se aiheuttaa toiselle mielipahaa... niin pitäis aina kuitenkin ottaa vakavasti semmoset asiat, vaikka sitä ei nyt välttämättä sanottas kiusaamiseksi, niin kyllä se voi silti liipata läheltä, jos jotaki on nimitelty tai näin pois päin. Niin emmä nyt tiä voiko sitä sanoa kiusaamiseksi suoraan, mutta...” (Eeva)*

*”Siis niin tosi vaikeeta. Vaikeeta määritellä tätä.” (Anneli)*

*”Meillä vaikka pienten ryhmässä semmoset peruskeinot, että käydään mottasemassa toista... Siis mä en tiää voiko sitä kiusaamisena, mutta silti niinku tommosta väkivaltastaki ja onhan siis sitä on oikeesti aika paljon.” (Anneli)*

Opiskelijat tarkastelivat kiusaamista sekä teon ilmenemismuodon ja ulkopuolisen havaitsemisen näkökulmista että toiminnan ajallisen keston kautta. Kiusaamisen käsitetään olevan toisen kaltoin kohtelua fyysisesti, psyykkisesti ja verbaalisesti, joko näkyvästi tai huomaamattomasti sekä lyhyt- ja pitkäkestoisesti. Kaikki tutkimukseen osallistuneet opiskelijat käsittävät kiusaamisen määrittelyssä subjektiivisen kokemuksen merkittäväksi. Siitä huolimatta, että opiskelijat käsittelivät kiusaamista eri näkökulmista, useat heistä kokevat sekä kiusaamisilmiön määrittelyn vaikeaksi että epävarmuutta pohtiessaan, mikä käytännössä on kiusaamista.

### 5.3.2 Opiskelijoiden käsityksiä lasten kiusaamiskäsityksistä

Lasten kiusaamiskäsitykset tulivat ilmi jo osittain ennen toteutettua työpajaa kiusaamiskyselystä, mutta myös työpaja toi esille lasten ajatuksia siitä, mitä on kiusaaminen. Opiskelijoiden mukaan osa lapsista vähätteli kiusaamisen vakavuutta työpajassa, mutta suurin osa lapsista piti kiusaamista kuitenkin epämiellyttävänä ja vääränä. Lasten ratkaisut kiusaamistilanteisiin olivat hyvin erilaisia vaihdellen muun muassa iän mukaan.

#### *a) Mitä kiusaaminen oli lasten mukaan opiskelijoiden käsityksissä*

Työpajassa keskusteltiin lasten kanssa pienissä ryhmissä siitä, mitä heille esitetyssä keskeneräisessä näytelmässä tapahtui. Lapset tunnistivat näytelmissä esiintyvän kiusaamisen. He olivat nähneet tai kokeneet samanlaista kiusaamista kuin näytelmässä. Leena muisti, että lapsille toteutetun kiusaamiskyselyn vastauksissa oli käynyt ilmi, että lapset olivat kokeneet kiusaamisen ilmenevän yksin jättämisenä, synttäreille kutsumatta jättämisenä, potkimisena ja lyömisenä, ja juuri niitä kiusaamisen muotoja oli sisällytetty näytelmään.

*”...ja kun me kysyttiin lapsilta, että onko tämä tilanne mahdollinen, tai voiko olla totta, niin kyllä monet kerto, että kyllä mä ainakin oon nähny tuollasta samanmoista*

*kiusaamista. Ja kyllä ne kertomukset, joiden pohjalta me ne tehtiin, niin nehän oli tullu suoraan sieltä [Koulu]n koululta. Lapset itse oli saanu vastata kysymyksiin, ja siellä kerrottiin ihan oikeasti tästä yksin jättämisestä, synttäreille kutsumatta jättämisestä, potkimisesta, lyömisestä.” (Leena)*

*”Siis kyllähän niissä, kun keskusteli sitte pienissä piirissä lasten kans, niin joku saatto sanoa tyliin, että mun isoveli tekee noin tai sitte, että oon mä nähny tommosta tai sillai, että niitä tuli ihan spontaanisti sillain.” (Anneli)*

Opiskelijat havainnoivat lasten toimintaa työpajassa. Osa lapsista ei ottanut kiusaamista aihepiirinä tosissaan, vaan he vähätelivät sitä ja heittivät sen vitsiksi. Tämä viittasi joidenkin opiskelijoiden mukaan siihen, että nämä lapset saattavat oikeasti olla kiusaajia tai mukana kiusaamisessa. Susanna löytää lasten joukosta myös toisen ääripään, ryhmän, joka todella oli kiinnostunut aiheesta. He halusivat ottaa kantaa ja pohtia asiaa. Susanna oli huomannut ääripäissä ilmenevän eroja sukupuolen ja iän mukaan.

*”ne pojat, jotka saattaa muutenkin ehkä kiusata, jotenki tuntuu ainakin, kun ne heitti siellä niin vitsiksi sitä juttua, niin ainaki itse ehkä kuvitteli, että, no, ne saattaa sitten oikeestikin kiusata, kun ne sillä lailla toimii...” (Maria)*

*”No siis aika, no ainakin ensinnäkin sieltä löyty semmoset ääripäät esimerkiksi niitä, jotka saattaa kiusata tai ainaki semmosessa vaikutuspiirissä niinkö olla, niin saatto vähätellä ja laittaa överiksi niitä tilanteita. Ne ei ottanu niin tosissaan sitä aihepiiriä, mutta niitä, jotka ihan selvästi niistä huomaa, että niitä kiinnostaa se aihe jostain syystä ja ne niinku haluaa ottaa kantaa ja rakentaa ja pohtia sitä kiusaamisasiaa, mutta nämä on myöskin ihan tälleen niinkö sukupuolittain kautta ikäryhmittäin ilmeneviä asioita, että sillä tavalla en tiä kannattaako kauheesti eritellä, mutta että niinkö semmosia vivahteita ehkä huomaa... niissä suhtautumisissa kiusaamiseen.” (Susanna)*

Lapset myös ilmoittivat työpajassa selkeästi, että kiusaaminen on väärin. Leena oli näytellyt itse kiusaajaa ja saanut kokea, että hänestä ei pidetty. Leenan käsityksen mukaan lapset eivät viihdy kiusaajan seurassa. Eeva kertoi, että lasten kommentteista ja

keskusteluista sekä siitä, miten lapset lähtivät ratkaisemaan asioita, kävi selvästi ilmi, että suurin osa lapsista piti kiusaamista epämiellyttävänä.

*”Kyllähän siellä lapset selkeesti ilmoitti, että se on väärin... Kun itse esitti kiusaajaa, niin kyllä sitä aikamoisen ryöpyn sai päälle, että sai kyllä kokea, että tästä henkilöstä ei pidetty. Että sitä pidettiin semmosena tyhmänä ja henkilönä, jonka seurassa kukaan ei viihtyisi...” (Leena)*

*”kyllähän se niistä kommentteista ja keskusteluista aika sillä tavalla kävi ilmi, muistaakseni... No sillä tavalla, niitä tuli niitä ehotuksia ja ne lähti, miten ne niinku rupes niitä asioita ratkasemaan niin kyllä niistä huomasi selvästi niinku suurimmasta osasta, että kenellekään se ei oo niinku mieluista tai kukaan ei ole kiusaamisen kannalla tai sillä tavalla...” (Eeva)*

Opiskelijat sekä keskustelivat lasten kanssa että havainnoivat lasten toimintaa työpajassa. Lasten kertomusten, kommenttien ja käyttäytymisen pohjalta opiskelijat muodostivat käsityksiään siitä, mitä lapset pitivät kiusaamisena ja miten he suhtautuivat siihen. Ensinnäkin lapset tunnistivat kiusaamisen näytelmästä heille tuttuna ilmiönä. Toiseksi opiskelijat tuovat käsityksissään esille, että oppilaat suhtautuvat eri tavoin kiusaamiseen: toiset heittivät asian vitsiksi työpajassa ja toiset puolestaan olivat todella kiinnostuneita vakavasta aiheesta. Suurin osa lapsista ei kuitenkaan puoltanut kiusaamista.

#### *b) Lasten ratkaisut ongelmatilanteissa ja kiusaamisessa*

Opiskelijoiden mukaan lapset pyrkivät ratkaisemaan kiusaamista eri tavoin. He antoivat neuvoja kiusatulle, miten hän voi toimia joutuessaan kiusatuksi. Kiusattu voi itse sanoa suoraan kiusaajalle, että ei pidä siitä, mitä tapahtuu, tai lähteä pois tilanteesta ja olemaan välittämättä. Kiusattua kannustettiin puhumaan ja olemaan käyttämättä väkivaltaa. Kiusattua myös rohkaistiin olemaan oma itsensä, toimimaan niin kuin itse haluaa ja olemaan välittämättä muista. Toisaalta lapset neuvoivat näyttelijöitä olemaan kaikkien kavereita ja ottamaan toiset huomioon. Nämä neuvot kohdistuivat siten kiusatun ympäristöön muillekin kuin kiusatulle.

*”Sanoa itse suoraan, että joku ei oo kiva juttu. Ja jotaki semmosta, että lähteä pois siitä kiusaamistilanteesta varmaan ja... Tai sitte antaa vaan olla.” (Maria)*

*”No tuota siis ihan tämmösiä yleisiä, jos aattelee vaikka, että niinkö, että puhuu, elä käytä väkivaltaa... ja tavallaan olla välittämättä siitä mitään, jos vaikka joku naljailee sulle, niin joskus voi olla niinkö kaikista parasta ettei vaan välitä... ollenkaan siitä... Ja sitte tämmöstä, että ihmisiä tai näyttelijöitä kannustettiin olemaan kaikkien kans kavereita ja ottamaan niinku kaikki huomioon.” (Susanna)*

*”Ja tämä hiljanen tyttö, joka ei uskaltanut olla kaverinsa kaveri, niin sillekin kerrottiin, että älä nyt vaan välitä niistä tyhmistä tytöistä, että mee nyt vaan leikkimään sen kaveris kans, jos sä haluat. Ei sun tarte olla samanlainen ku ne muut...” (Leena)*

Lapset neuvoivat kiusattua kertomaan aikuiselle, että häntä kiusataan. Kiusatun ei tarvitse pitää asiaa itsellään salassa, vaan hän voi kertoa siitä vanhemmille tai opettajille. Lapset puuttuivatkin näytelmässä niin opettajan kuin isän roolihahmoihin. Lapset halusivat, että opettaja oikeasti valvoo välitunnilla ja kuuntelee, mitä oppilailla on kerrottavanaan. Toisessa näytelmässä lapset miettivät, miten isä voisi toimia, kun hänen lastaan kiusataan: isän pitäisi laittaa hetkeksi työnsä syrjään ja myös kuunnella lastaan.

*”kerro sun vanhemmille, että jos on joku tiukka tilanne koulussa, niin sitä ei kannata niinkö itsellä pitää salassa, vaan kertoa siitä vanhemmille ja kertoa siitä opettajille” (Susanna)*

*”siihen opettajan toimintaan puututtiin, että mitä opettaja vois tehdä. Myös puututtiin siihen, kun isompien näytelmässä oli tämä isä... niin myös puututtiin siihen, millä tavalla se isä voi siinä tilanteessa toimia. Monenlaisia. Että opettaja rupee avaamaan silmänsä... valvoo oikeasti välitunnilla tilannetta, kuuntelee, mitä se hiljainen Eerikakin sanoo. Tai sitten, että isä oikeasti jättää ne työpaperit vähäksi aikaa sivuun ja kuuntelee poikaansa.” (Leena)*

Jotkut opiskelijat tuovat esille, että iällä on merkitystä siihen, millaisia ratkaisuja ryhmä keksi työpajassa. Lapset esittivät Marian mukaan erilaisia ratkaisuehdotuksia iästä

riippuen. Anneli eritteli tarkemmin, että pienet lapset kokeilivat ja ehdottivat fyysisiä keinoja kiusaamisen pysäyttämiseksi. Pienillä lapsilla Anneli tarkoittaa 2. luokan oppilaita. Joku lapsista yritti estää toista esimerkiksi pitämällä jalasta kiinni. Vanhemmat, kuten kolmannen ja neljännen luokan oppilaat puolestaan yrittivät ratkaista tilanteita sanallisesti. He yrittivät muuttaa kiusaamistilannetta esimerkiksi puuttumalla pelin sääntöihin ja niiden noudattamiseen. He myös neuvoivat, miten toisia tulee kohdella.

*”Että siinä tuli laidasta laitaan varmaan niitä. Ja tietenki lapsen iästäkin riippuen, mitä siellä heiteltiin, niitä juttuja.” (Maria)*

*”No sithän ne yritti puhua ja sillain sitte, että sano sille, että ei saa tai ei voi tehdä noin... tosi monellahan oli just sillain niinkö, että ne yritti sanallisesti saaha tehdä, mut niillä pienemmillähän oli se pitää kiinni toisen jalasta sillain, että elä sinä mene sinne.” (Anneli)*

*”tuli semmonen olo, että pienemmille oli enemmän sitä semmosta, että ottaa kiinni tai hakataan tai sillain, että ne ei saanu niin rakentavia juttuja keksiä siihen, ko isommat... Sitte taas jos kolmos-nelosehan niillä oli tosi rakentavia juttuja mitä niinkö oli siihen just siinä ko me heiteltiin sitä palloa, niin ne oli sillain, että eihän tuolla tavalla voi pelata, sitä pitää pelata sillä tavalla nätisti, ne ties jo sääntöjä, että miten niinkö toimitaan ja miten kohdellaan toisia ja semmosia juttuja.” (Anneli)*

Opiskelijoiden käsitysten mukaan lapset yrittivät ratkaista kiusaamista eri tavoin neuvomalla ja rohkaisemalla kiusattua ja toisaalta myös kiusatun ympäristöä. Neuvot olivat hyvin konkreettisia, miten kiusattu voi toimia ja kenelle siitä kertoa. Lapset puuttuivat työpajoissa opettajan ja vanhemman toimintaan ja halusivat heidän kuuntelevan lasta. Jotkut opiskelijat tuovat lisäksi esille, että lapsen ikä vaikuttaa siihen, millaisia ratkaisuja hän kiusaamiseen keksii.

### 5.3.3 Yhteenveto kiusaamiseen liittyvistä käsityksistä

Opiskelijat kertoivat, miten itse määrittelevät kiusaamista ja millaisina lasten käsitykset kiusaamisesta näyttäytyivät havaintojen perusteella. Opiskelijat pitävät kiusaamista vaikeasti määriteltävänä ja moninaisena ilmiönä. Kiusaamista on toisen kaltoin kohtelu ja

se voi olla fyysistä, psyykkistä sekä verbaalista. Kiusaaminen voi olla näkyvää, mutta myös ulospäin huomaamatonta piilokiusaamista. Lisäksi kiusaamista on sekä lyhyt- että pitkäkestoinen toiseen henkilöön kohdistuva toiminta. (Ks. luku 5.3.1.)

Teon tarkastelun lisäksi opiskelijat katsovat kiusaamista myös uhrin eli kiusatun näkökulmasta. Opiskelijoiden käsitysten mukaan kiusaaminen tuntuu kiusatusta pahalta. Kiusaaminen on kuitenkin subjektiivinen kokemus tarkoittaen sitä, että kaikki eivät koe samoja asioita kiusaamiseksi. Tietyt teot tai tietynlainen toiminta ei herätä ihmisissä, joihin ne kohdistuvat, samoja tunteita ja samaa kokemusta. (Ks. luku 5.3.1)

Opiskelijat muodostivat työpajassa käsityksiään lasten kanssa käytyjen keskustelujen ja heidän toiminnan havainnoimisen kautta siitä, millaisena ilmiönä kiusaaminen määrittyy lapsille. Lisäksi opiskelijat olivat tietoisia lapsille aikaisemmin tehdyn kiusaamiskyselyn tuloksista. Opiskelijat kuvailevat kiusaamisen olevan lapsille tuttu ilmiö, mutta he suhtautuvat siihen eri tavoin: osa leikillään, mutta suurin osa kuitenkin vakavasti. Kiusaamista on lasten mukaan esimerkiksi yksin jättäminen, synttäreille kutsumatta jättäminen sekä potkiminen ja lyöminen. Lasten kiusaamiskäsitykset tulevat esille siinä, miten he yrittävät ratkaista kiusaamistilanteita prosessidraamassa. Lapset yrittävät vaikuttaa sekä kiusattuun että hänen ympäristöönsä neuvomalla ja rohkaisemalla, miten tilanteessa voi toimia ja kenelle asiasta kannattaa kertoa. Opiskelijoiden mukaan lapset käsittivät myös opettajan ja lapsen vanhemman olevan ratkaisuasemassa kiusaamisen selvittämisessä. Opiskelijat huomasivat, että lasten ratkaisut kiusaamistilanteissa vaihtelevat lapsen iän mukaan. (Ks. luku 5.3.2.)



## 6 TULOKSET

Tässä tutkielman osassa esittelemme aineiston havaintojen pohjalta tekemämme päätelmät. Tuomme esille keskeisimmät havainnot tutkimusongelmamme kannalta. Vastaamme ensiksi alaongelmiin eritellen tulokset niiden mukaisiksi. Ensimmäisenä nostamme esille opiskelijoiden käsityksiä prosessidraamasta toimintamenetelmänä kiusaamisen käsittelyssä, toiseksi tuomme esille opiskelijoiden käsityksiä siitä, millaista on kiusaamisesta oppiminen prosessidraamassa ja kolmanneksi keskitymme työpajassa mukana olleiden opiskelijoiden ja lasten kiusaamiskäsityksiin. Alaongelmien käsittelyn jälkeen vastaamme tutkimuksen pääongelmaan. Tutkimusongelmanamme on selvittää opiskelijoiden käsityksiä prosessidraaman käytöstä kiusaamisen käsittelyssä.

### 6.1 Millainen toimintamenetelmä prosessidraama on kiusaamisen käsittelyssä?

Prosessidraaman käyttäminen toimintamenetelmänä kiusaamisen käsittelyssä vaatii opiskelijoiden mukaan valmistautumista. Toiminnan suunnittelu on tärkeää, mutta poikkeaa tavallisen tuntisuunnitelman tekemisestä, koska prosessidraamaan osallistuvalla lapsiryhmällä on suuri vaikutus prosessin etenemiseen. Suunnitelman tulee antaa tilaa lasten osallisuudelle, sillä lapset vaikuttavat siihen millaiseksi toiminta muotoutuu. (Ks. luku 5.1.1.) Opiskelijoiden käsitykset suunnittelusta ovat verrattavissa Bowellin ja Heapin (2005) näkemykseen siitä, että prosessi ei ole valmiiksi kirjoitettu ja suunniteltu, vaan osallistujilla on merkitystä tarinan kehittelyyn draamatyöskentelyn myötä reaktioiden ja vuorovaikutuksen kautta (ks. luku 3.3).

Suunnitelmassa täytyy siis ottaa lapset huomioon, mutta myös itse toimintaa opiskelijat kuvasivat lapset huomioon ottavaksi. Toimintamenetelmä antaa lapsille tilaa käsitellä kiusaamista haluamallaan tavalla juuri sen vuoksi, että työpajassa käsitellään niitä asioita, mitä lapset nostavat esille. Lapset saavat kokeilla eri ratkaisumalleja ja todeta itse, mikä heistä on toimiva kiusaamistilanteiden ratkaisussa. Myös ryhmä vaikuttaa opiskelijoiden mukaan siihen, miten kiusaamista käsitellään työpajassa. Erilaisten ryhmien kanssa kiusaamisen käsittely toteutuu eri näkökulmista. Tähän vaikuttavat ryhmän ikäjakauma ja ryhmädynamiikka. Vahvat persoonat saattavat rajoittaa joidenkin ryhmäläisten osallisuutta toimintaan, ja näin kiusaamista käsitellään niiden henkilöiden mielipiteiden ja ehdotusten

kautta, jotka sillä hetkellä tulevat työpajassa ilmi. (Ks. luku 5.1.2.) Kagan ja Kagan (2002) pitävät nimenomaan ryhmähenkeä tärkeänä prosessidraaman kaltaisessa yhteistoiminnallisessa oppimisessa (ks. luku 3.2). Toiminta ei muotoudu kuitenkaan ainoastaan lasten näkökulmasta, vaan myös työpajassa mukana olevat aikuiset pääsevät vaikuttamaan kiusaamisen käsittelyyn. Prosessidraamaa kuvataankin yhdessä tekemiseksi. (Ks. luku 5.1.2.) Prosessidraaman luonnehtiminen yhteistoiminnalliseksi oppimiseksi saa tukea myös Heikkiseltä, mutta yhteisöllisyyden näkökulma oppimisessa tulee ilmi myös muissa oppimista käsittelevissä teorioissa (ks. luku 3.2).

Aikuisen täytyy opiskelijoiden mukaan hallita prosessidraamatyöpajassa monia rooleja ja tehtäviä. Loppujen lopuksi aikuinen on se, joka päättää mihin suuntaan työpajaa viedään. Hän ei tyrmää opiskelijoiden ratkaisuehdotuksia kiusaamiseen, vaan hyväksyy kaikki ehdotukset. Kuitenkin aikuisella on valta päättää mitkä ehdotukset pääsevät toteutukseen asti. (Ks. luku 5.1.5.) Myös Bowell ja Heap (2005) toteavat, että prosessidraaman ohjaajan tehtävänä on niiden työtapojen löytäminen, joiden avulla päästään käsittelemään aihetta, ja lisäksi ohjaajan tulee sitouttaa oppilaat draamatyöskentelyyn ja mahdollistaa heidän oppiminen (ks. luku 3.3). Kiusaamisen käsittelyssä aikuisen rooli nousee opiskelijoiden mukaan esille myös silloin, kun huolehditaan siitä, että kaikilla osallistujilla on hyvä olla työpajassa. Arka aihe koskettaa joitakin oppilaita hyvinkin läheltä, joten aikuisen täytyy olla kartalla kulloisestakin tilanteesta ja oppilaasta. (Ks. luku 5.1.5.) Myös Heikkinen (2007) puhuu opettajan roolista ryhmän ja yksilöiden tukijana (ks. luku 3.2). Aikuisen täytyy opiskelijoiden mukaan kannustaa oppilaita toimintaan, sillä oppilaat eivät välttämättä ole tottuneet prosessidraamaan toimintamenetelmänä (ks. luku 5.1.5). Aikuinen toimiikin Cohenin ym. (2002) mukaan vuorovaikutustilanteiden rohkaisijana ja innostajana (ks. luku 3.2). Opiskelijoiden mukaan aikuisen roolia koko toimintamenetelmässä voi helpottaa, jos hän tuntee oppilasryhmän entuudestaan (ks. luku 5.1.5).

Työpajan vetäjien tulee hallita työtavat ja roolinsa siten, että työpajan toiminta onnistuu. Opiskelijoiden mukaan se vaatii työtapojen ja oman roolin harjoittelemista. (Ks. luku 5.1.1.) Heikkinenkin (2007) on todennut, että opettajan tulee hallita draaman perusteet, eikä draamaa voi tehdä ilman asian osaamista (ks. luku 3.2). Osa opiskelijoista pitää hyödyllisenä sitä, että lapset ovat sekä etukäteen tietoisia työpajassa käsiteltävästä aiheesta että ovat käsitelleet kiusaamista jollakin tavalla jo aikaisemmin. Opiskelijoiden käsitysten mukaan lasten ei kuitenkaan tarvitse harjoitella työtapoja työpajaa varten. Ainoastaan

silloin työtapojen harjoittelu nousee yhden opiskelijan mukaan ajankohtaiseksi, jos toimintamenetelmää käytetään oman luokan keskuudessa ilman ulkopuolista työpajan toteuttajaa. (Ks. luku 5.1.1.)

Kiusaamisen käsittely saa opiskelijoiden mukaan prosessidraamassa erityisiä piirteitä. Kiusaamista käsitellään opiskelijoiden mukaan tässä toimintamenetelmässä huumorin avulla, vaikka aihe itsessään on vakava. Erityisesti hauskuuden takana on jokerin roolissa oleva opettaja sekä opiskelijoiden luomat näytelmät. Yleensäkin työpajassa on rennompia ja vapaampia tunnelmia kuin normaalissa luokkatilanteessa, mikä vaikuttaa osaltaan kiusaamisen käsittelyyn. (Ks. luku 5.1.2.) Yhteistoiminnallista oppimista ja draamassa oppimista kuvataan teoriassa luokkatilanteesta erilaiseksi, mutta erilaisuutta lähestytään kyseisissä oppimisteorioissa enemmän yhteisöllisyyden ja yhdessä tekemisen kuin rennomman ilmapiirin kautta (ks. luku 3.2). Toisaalta Heikkinen (2007) tuo vakavan leikillisyyden käsitteessä esille draamaan liittyvän hauskuuden ulottuvuuden, kun draamassa aiheita käsitellään leikillisten tilanteiden kautta (ks. luku 3.1). Työpaja saa opiskelijoiden käsityksissä myös luokkatilanteen kaltaisia piirteitä, kuten työpajan kesto. Prosessidraama toteutuu osittain omanlaisenaan menetelmänä, jossa toiminnasta kertovat erilaiset työtavat. Opiskelijat käsittävät, että keskustelu ei ole riittävä tapa käsitellä kiusaamista, mutta kuitenkin pienryhmätoiminta todettiin toimivaksi kiusaamisen käsittelyssä, koska siinä ujoimmatkin lapset saavat sanoa mielipiteensä. (Ks. luku 5.1.2.) Opiskelijat nostavat keskustelun esille myös toimivana kiusaamisen käsittelyn jatkamisen muotona (ks. luku 5.1.4.)

Yksin prosessidraamatyöpaja ei olekaan riittävä kiusaamisen käsittelyyn, koska siinä aiheita ei ehditä käsitellä syvällisesti, vaan opiskelijoiden mukaan työpajassa aloitettu kiusaamisen käsittely vaatii jatkamista oman opettajan johdolla. Työpajassa tapahtunut pitää jollain tapaa purkaa ja työstää jälkepäin. Opiskelijat näkevät, että juuri keskustelu on tähän hyvä väline, mutta myöskään muiden oppiaineiden integroimista aiheen käsittelyn jatkamiseen ei oudoksuttu. Yksinään prosessidraaman avulla kiusaamisen käsittely ei siis ole opiskelijoiden mukaan riittävää, mutta he näkivät muiden jatkokäsittelymenetelmien tukevan jo prosessidraamassa käsiteltyä. Kiusaamisen käsittely vaatii opiskelijoiden mukaan toimintaa pitkällä aikavälillä. Osittain kiusaamisen taustalla vaikuttavat asenteet, eikä niiden muuttaminen tapahdu hetkessä. Moni opiskelija kannattikin pitkäkestoista

seurantaa, mikä taas voi toteutua juuri prosessidraaman avulla esimerkiksi toisena työpajana puolen vuoden tai vuoden päästä ensimmäisestä. (Ks. luku 5.1.4.)

Prosessidraamaa toimintamenetelmänä kuvaa osallisuus. Opiskelijoiden käsitysten mukaan osallisuudella on merkitystä toimintamenetelmässä niin aikuiselle kuin lapselle. Kiusaamisen käsitteleminen prosessidraaman avulla voi olla tunteisiin vetoava ja voimaannuttava kokemus. Myös Owens ja Baber (2010) puhuvat draamaprosessin voimaannuttavasta näkökulmasta (ks. luku 3.1). Kiusaamisen käsittelemisen kokeminen prosessidraaman kautta mahdollistaa aiheen laaja-alaisen pohtimisen ja siten käsitysten laajenemisen ja syventymisen. Esimerkiksi kaksi opiskelijaa käsitti projektin aikana kiusaamiseen puuttumisen olevan hyvin merkittävää ja heidän käsityksensä asiasta vahvistuivat kokemustensa myötä (ks. luku 5.1.3).

Lasten osallisuuteen vaikuttavat opiskelijoiden mukaan monet eri tekijät. Toimintamenetelmässä rohkaistaan ja kannustetaan lasta toimimaan. Hänellä on mahdollisuus osallistua prosessidraamaan joko yksin tai muiden lasten kanssa työtavasta riippuen. (Ks. luku 5.1.3.) Myös tuttu ryhmä ja kannustava ilmapiiri vaikuttavat siihen, kuinka osallistujien on helpompi heittäytyä mukaan toimintaan (ks. luku 5.1.2). Kun prosessidraaman keskeneräinen näytelmä rakennetaan lähelle lasten omaa kokemusmaailmaa, he löytävät näytelmästä tarttumapintoja. Ne voivat olla esimerkiksi lapselle tuttuja kiusaamistilanteita ja roolihenkilöitä, kuten kiusaava isovelji. Lapsi kykenee osallistumaan prosessidraamassa tilanteeseen, joka on hänelle jotenkin tuttu. Myös eri työtapojen käyttäminen lisää yhden opiskelijan mukaan osallisuutta kiusaamisen käsittelyssä. (Ks. luku 5.1.3.)

Toimintamenetelmässä, jolla opiskelijat projektin toteuttivat, on kuitenkin se heikkous, että käytettävissä oleva aika on rajattu. Sen vuoksi jokainen lapsi ei välttämättä pääse kokeilemaan tiettyä työtapaa, johon haluaa osallistua. Opiskelijoiden mukaan myös lapsen iällä, persoonallisuudella ja ryhmän sijoittelulla voi olla merkitystä sille, uskaltaako tai haluaako lapsi osallistua toimintaan. Lapsen osallisuus kiusaamisen käsittelyssä prosessidraamalla nousee merkittäväksi ulottuvuudeksi toimintamenetelmässä, sillä opiskelijat käsittävät osallisuuden liittyvän itsetuntoon yhteydessä oleviin tekijöihin. Lapset tulevat osallisuuden kautta nähdyksi ja kuulluksi ja he saavat sekä onnistumisen kokemuksia että itseluottamusta. Osallisuudella on merkitystä myös oppimiseen

kiusaamisesta (tarkemmin luvussa 6.2) ja siihen, että lapsi pystyy puuttumaan kiusaamiseen sellaista nähdessään. (Ks. luku 5.1.3.) Osallisuuden näkökulmaa tuodaan esille tutkivan oppimisen teoriassa muun muassa Lipposen (2011) toimesta (ks. luku 3.2). Opiskelijoiden havaitsemat osallisuuden aspektit vahvistavat siten tutkivan oppimisen liittymistä draamaan.

Opiskelijoiden käsitykset kertovat siitä, että prosessidraama on lapsille sopiva menetelmä käsitellä kiusaamista. Opiskelijat voisivat käyttää prosessidraamaa omassa työssään joko sellaisena toimintamenetelmänä kuin toteuttamassaan projektissa tai soveltaen sitä omaan opetus- ja kasvatustyöhönsä sopivaksi. Toimintamenetelmän soveltaminen onnistuu opiskelijoiden mukaan pelkästään lapsiryhmänkin kanssa toteutettavaksi. Menetelmän käyttämiseen ei siis välttämättä tarvita muita aikuisia, vaan prosessidraamaa kiusaamisesta voidaan luoda alusta asti lapsiryhmän kanssa. Prosessidraama soveltuu kiusaamisen käsittelemisen lisäksi moneen muuhunkin. Opiskelijat esittivät mielenkiintoaan esimerkiksi minuuden, arvomaailman ja ihmissuhteiden käsittelemistä kohtaan lasten ja nuorten kanssa. (Ks. luku 5.1.6.)

## **6.2 Millaista kiusaamisesta oppiminen on prosessidraamassa?**

Opiskelijat käsittävät, että kiusaamisesta ilmiönä opitaan prosessidraaman avulla todella konkreettisesti osallistuen ja toimien yhdessä ryhmänä (ks. luvut 5.2.2 ja 5.2.4). Rainio (2009) on nostanut esille ryhmänäkökulman draamassa ja kuvaakin draamaa kollektiiviseksi toiminnaksi (ks. luku 3.3). Ryhmän merkitys korostuu myös yhteistoiminnallisen oppimisen teoriassa, jossa yhdessä toimiminen on yksi teorian tunnuspiirteistä (ks. luku 3.2). Lapset osallistuvat eri työtapojen kautta kiusaamisen selvittämiseen erilaisissa keskeneräisen näytelmän mahdollistamissa tilanteissa, kuten kiusatun ja kiusaajien vuorovaikutusta tai kiusatun ja opettajan vuoropuhelua sisältävissä kohtaamisissa. Opiskelijoiden käsitysten mukaan prosessidraamassa opitaan kiusaamisen ratkaisutapoja, erilaisia tapoja selvittää kiusaamista ja toimia kiusaamistilanteissa. (ks. luku 5.2.1.) Tämä tukee Toivasen (2012) käsitystä draamassa oppimisesta. Hänen mukaansa draaman avulla voidaan toiminnan kautta oppia ratkaisemaan erilaisia ongelmia ja käsittelemään niihin johtaneita syitä sekä niistä aiheutuvia seuraamuksia. (Ks. luku 3.1.) Lisäksi prosessidraamassa opitaan opiskelijoiden mukaan sosio-emotionaalisia taitoja, joiden avulla ymmärretään, miltä kiusatusta tuntuu. Käsitellessä kiusaamista

prosessidraamalla lapsi pääsee kokeilemaan, miten hän käyttäytyisi ja toimisi erilaisissa kiusaamistilanteissa. Onnistuneet kokemukset kiusaamisen ratkaisemisesta prosessidraamassa auttavat rakentamaan lapsen omaa käsitystä itsestään kiusaamisilmiöön liittyen: esimerkiksi lapsi käsittää, millainen sovittelija hän on. (Ks. luku 5.2.1) Laakso (2004) ja Heikkinen (2005) tuovat myös esille tunteista ja asenteista oppimisen draaman avulla, mutta lisäksi Laakson (2004) mukaan draamassa opitaan myös omasta itsestään (ks. luku 3.1).

Lapset oppivat kiusaamisesta, kun ilmiötä konkretisoidaan heidän maailmassaan. Opiskelijat käsittävät, että prosessidraamassa oppiminen tapahtuu eri ratkaisuvaihtoehtoja miettimällä ja niitä kokeilemalla draaman maailmassa leikin kautta. Tämä synnyttää kokemuksen, jonka pohtiminen on avain oppimiseen. (Ks. luku 5.2.2.) Opiskelijoiden käsitykset prosessidraamassa oppimisesta ovat verrattavissa Heikkisen (2005) ja Toivasen (2009) käsityksiin prosessidraaman oppimispotentiaalista, joka sijaitsee fiktion ja todellisuuden välillä (ks. luku 3.1). Opiskelijoiden mukaan kiusaamisen käsittelyä tulee kuitenkin lisäksi jatkaa muilla mahdollisilla keinoilla, sillä kiusaamisesta oppiminen vaatii aiheen pitkäkestoista käsittelyä. Oppiminen on opiskelijoiden mukaan prosessi ja työpajan tarjoama anti oppimiselle vain yksi osa oppimisen prosessia. Kuitenkaan työpajan vaikutusta oppimiseen ei väheksytä, vaan sitä pidetään tärkeänä. Opetus työpajassa etenee lasten mukaan, joten heillä on hyvät mahdollisuudet oppia kiusaamisesta työpajassa. (Ks. luku 5.2.2.) Opiskelijoiden käsitykseen voidaan hakea tukea Owensin ja Baberin (2010) käsityksestä, jonka mukaan draama on nimenomaan erilaisia oppimistyyplejä tukevaa toimintaa (ks. luku 3.1).

Opiskelijoiden käsitysten mukaan kiusaamisesta oppiminen prosessidraamassa on lapsilähtöistä ja yhteistoiminnallista. Keskeneräinen näytelmä perustuu lasten maailmaan, jossa on heille tuttuja henkilöitä ja kiusaamisongelmia. Lapset vaikuttavat siihen, mitä tilanteita ja roolihenkilöjä toimintatavassa käsitellään. Ratkaisujen etsiminen yhdessä näihin tilanteisiin vie toimintaa eteenpäin. Prosessidraama voidaan siis rakentaa lapsen kontekstiin sekä lähtökohdiltaan että toimintatavoiltaan siten, että oppiminen kytkeytyy niihin sosiaalisiin suhteisiin ja siihen arkeen, jossa lapsi elää. (Ks. luvut 5.2.3 ja 5.2.4.) Heikkisen (2005) mukaan draamassa onkin tarkoitus lähteä liikkeelle keskeneräisyyden asetelmasta, jossa draama muokkautuu osallistuvan ryhmän mukaan (ks. luku 3.1). Myös yhteistoiminnallisessa oppimisessä on Saloviidan (2006) mukaan ideana se, että osallistujat

pääsevät vaikuttamaan siihen, millaiseksi toiminta muodostuu (ks. luku 3.3.). Lisäksi Heikkisen (2005) esittämät prosessidraamaan soveltuvat työtavat ovat sellaisia, joissa lapset itse pääsevät vaikuttamaan toimintaan (ks. luku 3.3).

Niin kuin itse työpaja eroaa osiltaan luokkatilanteesta, niin opiskelijoiden mukaan myös kiusaamisesta oppiminen eroaa luokassa tapahtuvasta oppimisesta. Oppiminen prosessidraamassa perustuu osittain konkreettisen tekemiseen ja siihen, että lapsi pääsee osalliseksi todellisen kaltaisia kiusaamistilanteita. Lapsi pääsee esimerkiksi kokemaan miltä tuntuu olla kiusattuna. Tekemisen avulla oppilaat pystyvät paremmin sisäistämään sen, mitä kiusaaminen on verrattuna kiusaamisen käsittelyyn ainoastaan keskustelemalla. (Ks. luku 5.2.5.) Laakson (2004) mukaan draaman avulla käsiteltävästä asiasta voidaankin oppia syvällisemmin (ks. luku 3.3). Luokassa kiusaamisen käsittely saattaa usein jäädä vain keskustelun tasolle. Työpajassa käytetään erilaisia työtapoja, joten kiusaamisesta voidaan oppia useita eri näkökulmia tarkastelemalla. Lapsen ymmärrys kiusaamisesta laajentuu, kun hän näkee ja kokee tilanteita kiusatun, kiusaajan tai opettajan näkökulmasta. Kuitenkaan työpajassa ei pakoteta ketään osallistumaan toimintaan, joten oppimiskokemuksen luonne on oppilaan itsensä valittavana; haluaako oppilas oppia kiusaamisesta itse tekemällä vai seuraamalla tilannetta. (Ks. luku 5.2.5). Opiskelijoiden käsitykset draamassa oppimisesta yhtenevät Owensin ja Baberin (2010) käsityksen kanssa draaman mahdollisuudesta edistää laadullista oppimista sekä ottaa huomioon yksilölliset oppimistyylit (ks. luku 3.1). Draamassa oppimisen teoriassa on myös tuotu ero luokkatilanteen ja draaman välille, mutta asiaa on tarkasteltu kirjallisuudessa lähinnä opettajan näkökulmasta (ks. luku 3.2). Opettajan roolin erilaisuus ei noussut kuitenkaan opiskelijoiden käsityksistä teoriaa tukevalla tavalla esille.

### **6.3 Millaisia käsityksiä opiskelijoilla on kiusaamisesta ja millaisina lasten kiusaamiskäsitykset näyttäytyvät opiskelijoille?**

Opiskelijat tarkastelevat kiusaamista useista eri näkökulmista. Ensinnäkin he määrittelevät kiusaamista jakamalla sen fyysiseen, psyykkiseen ja verbaaliseen kiusaamisen muotoon, joiden kautta toisen ihmisen kaltoin kohtelu toteutuu. (Ks. luku 5.3.1.) Jaottelu on yhdenmukainen Kirveksen ja Stoor-Grennerin (2011) kanssa, mutta kohtaa osittain myös muiden tutkijoiden näkemyksiä (ks. luku 2.2). Kiusaamista ilmenee opiskelijoiden mukaan eri muodoin sekä lyhyellä että pitkällä aikavälillä. Myös Vartia ja Perkka-Jortikka (1994)

ovat esittäneet, että kiusaamista voidaan kokea, vaikka se ei olisikaan jatkuvaa (ks. luku 2.1).

Lisäksi kiusaaminen voi olla näkyvää toimintaa, mutta myös ulkoapäin vaikeasti havaittavaa piilokiusaamista, joka ei välttämättä saavuta aikuisten tietoisuutta (ks. luku 5.3.1). Nämä käsitykset ovat puolestaan verrattavissa muun muassa Olweuksen (1991) ja Ahon (1997) esittämään jaotteluun suorasta sekä epäsuorasta kiusaamisesta (myös Whitney ja Smith 1993), jota on esimerkiksi ulkopuolelle jättäminen tai huhujen levittäminen, mitä ulkopuolisen voi olla vaikea huomata (ks. luvut 2.1 ja 2.2).

Opiskelijoiden käsitysten mukaan kiusaamiseen liittyy subjektiivinen kokemus. Yksilöllisen kokemisen vuoksi samanlaiset kiusaamisen tai kiusoittelun teot herättävät ihmisissä erilaisia tunteita. Yksi voi kokea joutuneensa kiusatuksi tilanteessa, jossa toinen ei tunne kokevansa mitään samansuuntaista. Lapsen kokemus kiusatuksi joutumisesta voi olla riittävä peruste opettajalle selvittää, onko kiusaamista tapahtunut. (Ks. luku 5.3.1.) Myös Aho (1997) käyttää subjektiivisen kokemisen käsitettä ja hänen mukaansa juuri kokemus kiusaamisesta tulisi olla lähtökohtana, kun määritellään kiusaamista (ks. luku 2.1). Opiskelijoiden käsitysten taustalla näkyy kuitenkin epävarmuutta kiusaamisen määrittelyä kohtaan siitä huolimatta, että he osaavat kuvata kiusaamista moninaisena ilmiönä (ks. luku 5.3.1).

Opiskelijoiden mukaan lasten käsitykset kiusaamisesta vaihtelevat. Suurin osa lapsista pitää kiusaamista vääränä ja epämiellyttävänä ja suhtautuu siihen tosissaan, mutta osa lapsista suhtautui kiusaamisen käsittelyyn vitsinä eikä ottanut sitä tosissaan työpajassa. Lapsille toteutetusta kiusaamiskyselystä paljastui opiskelijoiden mukaan, että kiusaaminen ilmenee lasten mielestä yksin jättämisenä, synttäreille kutsumatta jättämisenä sekä potkimisena ja lyömisenä. (Ks. luku 5.3.2.)

Lasten ajatukset kiusaamisesta näkyy myös siitä, miten he ratkaisivat kiusaamistilanteita työpajassa. Opiskelijoiden kuvailemana lasten mukaan kiusaamistilanteita voi ratkaista eri tavoin muun muassa poistumalla tilanteesta tai välittämättä siitä, kertoa kiusaajalle, ettei pidä hänen toiminnastaan ja ratkaista tilanne puhumalla ilman väkivaltaa. Lasten mukaan kiusaamisesta huolimatta täytyy olla oma itsensä ja pystyä toimimaan haluamallaan tavalla. Ihmisten tulisi olla kaikkien kavereita ja ottaa ympärillään olevat ihmiset



huomioon. Kiusaamisesta pitäisi myös kertoa aikuiselle. Lasten mukaan aikuinen voi puuttua kiusaamiseen; esimerkiksi opettaja voi olla tarkkaavaisempi välitunnilla ja vanhemman tulee kuunnella lastaan. Opiskelijoiden mukaan lasten kiusaamiskäsitykset vaihtelivat lasten iän mukaan nuorempien ehdottaessa kiusaamistilanteiden ratkaisuksi enemmän fyysisiä keinoja ja vanhempien oppilaiden ratkaisevan kiusaamistilanteet mieluummin puhumalla. Lasten käsitykset kiusaamisesta näyttäytyivät opiskelijoille siten, että niin lapsilla kuin aikuisilla on mahdollisuus vaikuttaa kiusaamisen loppumiseen. (Ks. luku 5.3.2.)

#### **6.4 Opiskelijoiden käsitykset prosessidraaman käytöstä kiusaamisen käsittelyssä**

Olemme selvittäneet opiskelijoiden käsityksiä prosessidraaman käytöstä kiusaamisen käsittelyssä tuomalla esiin heidän erilaisia käsityksiään prosessidraamasta toimintamenetelmänä ja prosessidraamassa oppimisesta suhteessa kiusaamiseen. Lisäksi olemme selvittäneet, mitä käsityksiä opiskelijoilla on kiusaamisesta ja millaisina lasten kiusaamiskäsitykset näyttäytyivät heille projektin aikana. Seuraavaksi vastaamme tutkimuksen pääongelmaan, millaisia käsityksiä opiskelijoilla on prosessidraaman käytöstä kiusaamisen käsittelyssä, alaongelmien avulla tehtyjen havaintojen perusteella.

Opiskelijoiden käsitykset osoittavat, että kiusaamisen käsittelyyn lasten kanssa tarvitaan konkreettisia keinoja (ks. luku 5.2.5). Prosessidraaman avulla lapset pääsevät näkemään ja kokeilemaan konkreettisesti erilaisia keinoja ja tapoja puuttua kiusaamiseen. Siten prosessidraama tarjoaa lapsia osallistavan menetelmän, jonka avulla aiheen käsittely ei jää pelkän keskustelun tasolle, vaan lasten ymmärrys asiasta syvenee vakavan leikillisen kokemuksen kautta (ks. luku 3.1). Tämän tutkielman pohjalta emme tiedä lasten todellisia käsityksiä; ovatko esimerkiksi asenteet muuttuneet, mutta opiskelijoiden näkökulmasta prosessidraaman käytännöllisyys on toimiva tapa käsitellä kiusaamista. Myös prosessidraaman taustalla olevat oppimisen teoriat (ks. luku 3.2) tukevat opiskelijoiden havaintoja prosessidraaman toimivuudesta.

Opiskelijat kuvailivat työpajaa luokkatilannetta vapaammaksi (ks. luku 5.1.2). Oppilaat saivat muun muassa istua lattialla ja kavereidensa vieressä. Prosessidraamatyöpaja ei toteudu rakenteiltaan välttämättä samanlaisena joka paikassa, vaan tila saattaa rajoittaa esimerkiksi sitä, miten ja minne oppilaat sijoittuvat istumaan työpajan aikana. Sen sijaan

vapaampi tunnelma on mahdollista siirtää paikasta toiseen, mutta toki senkin toteutumiseen vaikuttavat ajalliset ja paikalliset ominaisuudet, kuten osallistuva ryhmä.

Ryhmällä näyttää olevan suuri merkitys prosessidraamassa oppimiseen. Prosessidraamassa oppimista kuvailtiin yhteistoiminnalliseksi oppimiseksi (ks. luku 5.2.4), jossa tehdään ja toimitaan yhdessä ryhmänä. Lisäksi ryhmällä käsitetään olevan merkitystä prosessidraaman toteutumiseen ja lasten osallisuuteen (ks. luvut 5.1.2 ja 5.1.3). Ryhmän avulla voidaan luoda suotuisa oppimisympäristö, jossa oppimispotentiaali kasvaa lasten uskaltautuessa kokeilemaan työtavoissa toimimista. Toisaalta vastakkaisessa tilanteessa, jossa ryhmän ilmapiiri ei ole hyvä ja kannustava, myös vaikutukset oppimiseen voivat olla vastakkaiset edelliseen tilanteeseen verrattuna.

Opiskelijoiden käsityksissä tuli esille, että prosessidraamassa opitaan vastuunottoa ja lisäksi siinä opitaan itsestä (ks. luku 5.2.1). Prosessidraama antaa siis mahdollisuuden lapselle tutkia omaa rooliaan ja suhtautumistaan kiusaamiseen. Hän voi kokeilla, miten toimii kiusaamistilanteissa: puuttuuko tilanteeseen itse, puolustaako heikompa, kykeneekö sanomaan kiusaajalle vastaan vai näkeekö parhaaksi mennä kertomaan tilanteesta aikuiselle. Prosessidraama antaa siis mahdollisuuden rakentaa omaa minäkuvaansa suhteessa kiusaamiseen.

Lasten ehdotukset kiusaamistilanteisiin eivät aina johtaneet ongelman ratkaisuun (ks. luku 5.1.2). Tämä todennäköisesti näytti lapsille, että kiusaamiseen ei ole helppo puuttua. Myös lasten kokemukset näyttämöllä, kun he itse yrittivät selvittää kiusaamista esimerkiksi opettajan roolissa, saattoivat tuoda samanlaisen kokemuksen kiusaamisen vakavasta luonteesta.

Opiskelijat kuvasivat aikuisen roolia työpajassa moniulotteiseksi (ks. luku 5.1.5), ja se on siten verrattavissa yleensä opettajan rooliin. Aikuisen roolia pidettiin myös osittain haastavana (ks. luku 5.1.5), mikä kertoo ehkä siitä, että opiskelijat kokevat oman tulevan työnsä haastavana. Prosessidraamatyöpajan tulee olla lapsille tilaa antava, joten sitä ei voida suunnitella tarkasti etukäteen (ks. luku 5.1.1).

Lasten huomioon ottaminen tuli esille sekä työpajan suunnittelussa (ks. luku 5.1.1) että toiminnan toteutumisessa (ks. luku 5.1.2). Osaltaan tämä voi kertoa siitä, että

opiskelijoiden työpaja oli suunniteltu lapset huomioon ottavalla tavalla. Opiskelijat myös käsittävät, että prosessidraama on lapsilähtöinen menetelmä (ks. luku 5.2.3).

Opiskelijoiden käsitysten mukaan kiusaaminen on subjektiivinen kokemus (ks. luku 5.3.1). Lapsen voi kuitenkin olla vaikea huomata toisen ihmisen näkökulmaa ja ottaa huomioon toisen tunteet. Varsinkin alle kouluikäiset lapset voivat olla vielä hyvin itsekeskeisiä ja sosiaaliset taidot eivät ole vielä hioutuneet. Prosessidraaman rakentuessa lapsen kontekstiin ja lapsilähtöisiin työtappoihin (ks. luku 5.2.3) oppimismenetelmä antaa lapselle mahdollisuuden tarkastella kiusaamista myös subjektiivisen kokemuksen näkökulmasta. Lapsi saattaa käsittää prosessidraaman avulla, että toisen lapsen pilkkaaminen ja leikin ulkopuolelle jättäminen voi tuottaa hänelle mielipahaa, ja pilkan kohteena oleva ja syrjitty lapsi voi kokea teot kiusaamisena.

## 7 LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTI

Tässä luvussa esitämme huomioitamme tutkimuksen luotettavuudesta ja tuomme esille tutkimuksen teon eettisyyteen liittyviä näkökulmia. Ensiksi käsittelemme aineiston hankintaprosessin luotettavuutta, sitten itse aineiston luotettavuutta ja lopuksi johtopäätösten sekä tulosten luotettavuutta. Ahonen (1995) esittää, että fenomenografisen tutkimuksen luotettavuus perustuu aineiston ja johtopäätösten validiteettiin. Tämä tarkoittaa sitä, että ensinnäkin aineiston ja johtopäätösten tulee vastata tutkittavan ajatuksia eli tutkimustulosten tulee olla aitoja. Toiseksi aineiston ja johtopäätösten tulee liittyä tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin, jotta tutkimustulokset ovat relevantteja. Ahosen (1995) mukaan tutkimuksen luotettavuus osoitetaan selvittämällä aineiston hankintaprosessin luotettavuus sekä arvioimalla aineiston ja johtopäätösten luotettavuutta. (Ahonen 1995, 152–156.)

Tarkastelemme ensiksi aineiston hankintaprosessin luotettavuutta. Toteutimme suurimman osan haastatteluista noin viiden kuukauden ja viimeisen haastattelun noin seitsemän kuukauden kuluttua siitä, kun olimme olleet kouluilla pitämässä työpajoja. Haastateltavat osallistuivat tutkimukseen vapaaehtoisesti ja heitä informoitiin tutkielman aiheesta, aineistonkeruusta ja tutkimusmenetelmästä (ks. luku 4.3.2). Haastatteluissa opiskelijat palasivat takaisin projektin aikaisiin kokemuksiin prosessidraamatyöpajaan ja muistelivat, mitä siellä oli tapahtunut. Osa opiskelijoista osoitti ajoittain hieman epävarmuutta omia muistikuviaan kohtaan. Marton, Dahlgren, Svensson ja Säljö (1988, 32–40) ovat tutkineet oppimista ja heidän mukaansa tekstin oppimisen muistaminen osoittautui yleensä vaikeaksi tehtäväksi – riippumatta tekstin sisällöstä, vaikka tekstin sisällölläkin oli merkitystä – jos tekstiä muisteltiin pitkän ajan kuluttua. Molemmat tutkimukset mittaavat muistamista, mutta meidän tutkimuksessamme olennaisena tutkimuskohteena ovat kuitenkin kokemusten pohjalta muotoutuneet käsitykset. Tutkimuksemme kannalta kaikilla käsityksillä on merkitystä, olivat ne sitten muodostuneet heti projektin jälkeen tai yli puolivuotta myöhemmin.

Puusa (2011) esittää muutamia huomionarvoisia asioita, jotka voivat vaikuttaa virheellisesti haastatteluun. Ilmapiirin ollessa luottamuksellinen haastateltava voi olla täysipainoisesti mukana haastattelutilanteessa. Haastateltava voi kuitenkin jännittää itse

haastattelua tai tilanteen tallentamista, mikä voi vaikuttaa vastausten antamiseen. Laadullisessa tutkimuksessa tutkija yrittää jollain tasolla ymmärtää tutkittavaa ilmiötä samoin kuin haastateltavat henkilöt. Tämä ei ole täydellisesti mahdollista, sillä absoluuttista todellisuutta on mahdoton tavoittaa. Tutkijan tulkinta haastateltavan käsityksestä voi muodostua virheelliseksi juuri sen takia, ettei tutkija osaa tai pysty tulkitsemaan sitä haastateltavan tarkoittamalla tavalla. Myöskään tutkittavan alkuperäisen kokemuksen tai käsityksen juurille ei enää päästä haastattelutilanteessa, vaan uudelleentulkinnat ovat muokanneet käsitystä autenttisesta erilaiseksi. Tutkijan tulkintaan vaikuttavat myös tutkijan esiyymmärrys tutkittavasta ilmiöstä, valittu teoreettinen viitekehys sekä itse haastattelutilanne, jossa tulkinta muodostuu haastattelijan ja haastateltavan välisessä vuorovaikutuksessa. (Puusa 2011, 78–80.)

Tässä tutkimuksessa luottamuksellisen ilmapiirin luominen haastattelutilanteisiin onnistui luonnostaan, sillä haastateltavat olivat meille tuttuja. Olimme tehneet yhteistyötä opintojen aikana ja osallistuneet Jäitä hattuun -projektiin, mikä vaati opiskelijaryhmältä erityistä luottamusta toisiinsa. Luottamuksen lisäämiseksi sovimme myös haastateltavien nimien muuttamisesta, jotta heidän anonymiteettinsä säilyy tutkimuksessa. Haastattelupaikaksi valikoitui yliopisto, koska se on paikkana tuttu niin haastattelijoille kuin haastateltaville. Koska tutkimusaihe liittyi molempien osapuolien opintoihin, yliopisto paikkana saattoi inspiroida haastattelutilanteessa ajattelemaan aihetta eri tavalla kuin, jos haastattelu olisi tehty esimerkiksi haastateltavien kotona. Haastattelutilanteet pyrittiin saamaan keskustelunkaltaisiksi. Tilanne ei kuitenkaan voi olla normaalin keskustelun kaltainen, jotta haastattelijat ei tuo omia mielipiteitään esiin ja siten vaikuta haastateltavan puheeseen. Keskustelumaisuutta haastatteluihin tuo enemmänkin kontekstisidonnaisuus käsiteltäviin aiheisiin. Analyysiä tehdessämme huomasimme, että haastattelut eivät ole olleet keskenään identtisiä, mikä ei ole ollut tarkoituskaan, joten kaikissa haastatteluissa ei ole tullut esille samanlaisia asioita. Tämä osaltaan vaikuttaa tuloksiin, mutta toisaalta tuloksissa tuodaan esille kaikki erilaiset käsitykset, mitä haastateltavat ovat tuoneet ilmi. Tämä osoittaa ainakin sen, etteivät haastattelijat ole vaikuttaneet haastateltavien vastauksiin saadakseen vastauksia tietystä aihealueesta. Aineistonkeruumenetelmänä teemahaastattelu oli kuitenkin perusteltua (ks. luku 4.3) ja sen avulla tavoitimme tietoa tutkimusaiheestamme.

Se, että haastateltavat olivat haastattelijoille entuudestaan tuttuja, on saattanut vaikuttaa tuloksiin. Toisaalta voidaan ajatella, että ilmapiiri on ollut luottamuksellinen, kuten edellä

käsiteltiin. Toisaalta taas tutulle henkilölle voi olla vaikeampi kertoa asioita kuin ventovieraalle. Tässä tutkielmassa ei käsitelty haastateltavien henkilökohtaisia asioita, joten siinä mielessä käsiteltävästä asiasta puhuminen pitäisi olla helppoa haastattelijoiden kanssa. Lisäksi haastattelijoiden ja haastateltavien yhteinen kokemus Jäitä hattuun -projektista saattoi tehdä asioista kertomisen helpommaksi, koska haastattelijoilla oli jo tieto ja ymmärrys siitä, mitä työpajoissa oli tapahtunut.

Seuraavaksi arvioimme aineiston luotettavuuteen liittyviä tekijöitä. Fenomenografiassa on tarkoitus tuoda esille kaikki erilaiset käsitykset tutkittavasta ilmiöstä (ks. luku 4.1), meidän tapauksessamme prosessidraamasta kiusaamisen käsittelyssä. Teimme haastatteluja niin kauan, kunnes aineisto alkoi jo toistaa itseään, eikä uusia näkökulmia tullut enää esille. Tämän huomasimme viidennen haastattelun kohdalla ja päätimme lopettaa aineiston keruun siihen.

Tutkijan tulee olla tietoinen omista käsityksistään ja avoin tutkittavien käsityksille (Huusko & Paloniemi 2006, 166). Siten itsereflektio on tärkeä osa fenomenografista tutkimusta lisäten tutkimuksen luotettavuutta. Olemme pitäneet mielessämme omat ennakkokäsityksemme prosessidraamasta kiusaamisen käsittelyssä koko tutkimuksen ajan, jotta olemme pystyneet analysoimaan tutkimushavaintoja mahdollisimman objektiivisesti. Objektiivinen analysointi on kuitenkin käytännössä lähes mahdotonta, sillä tutkija tekee valintoja esimerkiksi siinä, miten hän järjestee aineiston erilaisiin kategorioihin. Omat ennakkokäsitykset on pidettävä irrallaan siitä, mitä aineistosta nostetaan esille. Olemme itse olleet myös mukana tutkittavien opiskelijoiden kanssa toteuttamassa prosessidraamatyötapoja, joten meillä molemmilla on omat käsityksemme siitä, millainen toimintamenetelmä prosessidraama on kiusaamisen käsittelyssä, millaista kiusaamisesta oppiminen on prosessidraamassa sekä millaiset käsitykset meillä on kiusaamisesta tai miten lasten kiusaamiskäsitykset ilmenivät työpajassa. Emme ole antaneet näiden käsitystemme vaikuttaa analyysiprosessiin, vaan olemme tuoneet esiin sellaisia aiheeseen liittyviä käsityksiä, mitä aineistossa on esiintynyt. Tutkittavien opiskelijoiden käsitykset eroavat osittain omista käsityksistämme, mutta emme ole antaneet sen vaikuttaa tuloksiin.

Aineistossa opiskelijat puhuivat paljon työtavoista sen kummemmin erittelemättä, mitä tai millaisia työtapoja he niillä tarkoittavat. Heidän käsityksensä työtavoista perustuvat niihin työtapoihin, joita he ovat käyttäneet tehdessään prosessidraamaa. Kuvailimme nämä

työtavat luvussa 3.3. Prosessidraama oli kaikille opiskelijoille uusi menetelmä, joten heillä ei ollut aikaisempaa kokemusta työtavoistakaan. Opiskelijat olivat kuitenkin harjoitelleet työtapojen käyttöä jonkin verran sivuaineopintojensa aikana Jäitä hattuun -projektiin valmistautuessaan.

Kuvasimme analyysin mahdollisimman tarkasti luvussa 4.4.2 ja raportoimme tutkimushavainnot yksityiskohtaisesti luvussa 5. Edelliset luvut auttavat lukijaa varmistamaan analyysin aitouden. Luku 5 sisältää paljon sitaatteja, yksittäisiä lausumia aineistosta. Niiden tarkoitus on tukea käsitysten tulkintoja. Osittain tekstin luettavuus voi tuntua tutkimushavaintojen osalta raskaalta, mutta koimme tärkeäksi luotettavuuden kannalta pitää sitaatit pitkinä, jottei tulkinta vääristyisi. Kappaleiden lopussa olevat tiivistelmät helpottavat lukijaa ymmärtämään tutkimushavaintojen keskeisen sisällön. Olemme myös pitäneet huolen siitä, että aineistosta ei käy ilmi tutkittavien henkilöllisyyttä eikä niitä kouluja, joilla olemme vierailleet Jäitä hattuun -projektin yhteydessä.

Seuraavaksi tarkastelemme johtopäätösten luotettavuuden arviointia. Fenomenografisessa tutkimuksessa johtopäätökset esitetään kategorioina, jotka muodostetaan aineistosta löytyviä merkityksiä luokittelemalla. Johtopäätökset ovat luotettavia, jos ne ovat aitoja ja relevantteja. (Ahonen 1995, 154). Uljensin (1989, 55) mukaan juuri se, kuinka onnistuneesti kategorisointi tuo esille haastattelussa ilmi tulleet käsitykset, kertoo paljonkin fenomenografisen tutkimuksen validiteetista. Olemme osoittaneet analyysin luotettavuutta luvuissa 4 ja 5 kuvaamalla sekä aineiston hankintaprosessia, haastateltavien taustaa että tuomalla analyysiin otteita litteroiduista haastatteluista. Käydessämme aineistoa läpi useita kertoja huomasimme, että lukukerrat tuottivat yleensä uusia havaintoja. Palasimme siten analyysin jokaisessa vaiheessa tarkastelemaan lauselmia niiden alkuperäiseen kontekstiin, jotta varmistuimme tulkinnasta ja syntyvien kategorioiden aitoudesta. Haastattelussa ilmi tulleet käsitykset toimme esille sellaisinaan emmekä ole muuttaneet niitä missään analyysin vaiheessa. Useista aineiston lauselmista paljastui monia merkityksiä, joten aineiston järjestely kategorioihin ei ollut ongelmantonta. Juuri käsitysten tulkinta saattaa aiheuttaa ongelmia validiteetin kannalta. Tutkimushavaintojen yhteydessä esille tuomamme lausumat kertovat lukijalle siitä, kuinka hyvin olemme onnistuneet tulkitsemaan opiskelijoiden käsityksiä. Kategoriat, jotka lopulta muodostimme opiskelijoiden käsityksistä, liittyvät johdonmukaisesti tutkielman teoreettisiin lähtökohtiin

ja tutkimusongelmaan, mikä puolestaan osoittaa kategorioiden olevan relevantteja. Näin validiteetti johtopäätösten osalta täyttyy sekä aitouden että relevanssin suhteen.

Lopuksi siirrymme tarkastelemaan tulosten luotettavuutta. Kaikki tutkielmassa esille tuodut käsitykset ovat opiskelijoiden käsityksiä, myös opiskelijoiden arviot siitä, mitä työpajat ovat mahdollisesti antaneet lapsille. Siksi emme voi varmasti tietää, millaisia kokemuksia kiusaamisen käsittely on todellisuudessa antanut lapsille. Tämän työn tarkoituksena olikin tuoda esille työpajan antia tuleville opettajille ja sitä, miten he voisivat käyttää toimintamenetelmää tulevaisuudessa opettajan ammatissa. Lasten todellisen näkökulman selvittäminen olisi voinut tuoda lisää syvyyttä tulosten tarkasteluun, mutta toisaalta siinä olisi jo aihetta kokonaan toiselle tutkimukselle.

Martonin, Dahlgrenin, Svenssonin ja Säljön (1988, 32–40) tutkimuksessa kävi ilmi, että muisteltujen tekstien välillä on enemmän variaatiota tehtäessä testi myöhemmin, kun puolestaan välittömästi lukemisen jälkeen tekstin muistaminen aiheutti todella vähän eroavaisuuksia. Tämän seikan huomioiminen tukee omaa tutkimustamme, jossa eroavaisuuksia käsityksissä voi tulla paremmin esille, jos haastatteluja ei tehdä heti projektin päätyttyä. Toisaalta käsitykset ovat henkilökohtaisia ajatuksia, toisin kuin tekstin muistamisessa, jossa tekstin sisältöä ei pyritty liittämään mihinkään henkilökohtaiseen tapahtumaan. Toisaalta tekstin muisteleminen myöhemmin voi muokkautua omilla henkilökohtaisilla ajatuksilla ja kokemuksilla. Toisin sanoen muistin luonne vaihtelee eri ihmisillä eri tavoin, joten niin vaihtelevat myös tulokset. Siten käsityksistä tehtyä tutkimusta ei voi juurikaan yleistää ryhmän ulkopuolelle. Olemme tuoneet opiskelijoiden käsityksiä esille vain ja ainoastaan heidän käsityksinään, emmekä ole yleistäneet tuloksia kaikkeen prosessidraamassa oppimiseen. Tulosten ei siten ole tarkoituskaan olla yleistettäviä, mutta ne voivat olla apuna opettajien työstäessä prosessidraamaa ja kiusaamista.

Tulokset saivat paljon tukea teoriasta. Tulosten muodostuminen teorian kaltaiseksi voi johtua osittain siitä, että draamapedagogiikka ja nimenomaan prosessidraama on toimiva väline opetuksessa. Kuitenkin on tiedostettava se tosiasia, että toteuttamassamme prosessidraamaprojektissa oli mukana draamakasvatuksen ammattilainen, yliopistonlehtori Hannu Heikkinen. Hän toimi osana työpajoja, joten niistä muodostuneet käsitykset opiskelijoille perustuvat kokemuksiin, joihin liittyy osaltaan ammattilaisen läsnäolo.



## 8 POHDINTA

Tutkielmamme viimeisessä luvussa pohdimme vielä tutkimusaihettamme ja toteutunutta tutkimusta. Kerromme myös kehittämestämme yleisestä kehämällistä prosessidraaman käytöstä kiusaamisen käsittelyssä. Lopuksi esitämme lyhyesti ajatuksia jatkotutkimuksesta.

Huumorin avulla käsiteltävä vakava aihe, tässä tapauksessa kiusaaminen, voi olla alakouluikäisille helpommin lähestyttävä. Kiusaaminen voi koskettaa monia oppilaita hyvinkin läheltä, ja hauskuuden alle on helppo naamioda omat todelliset tuntemukset, eikä niitä tarvitse tuoda esille koko ryhmän edessä. Huumori saa lapset tarttumaan aiheen käsittelyyn, eikä siihen välttämättä suhtauduta välinpitämättömästi, vaikka tästäkin oli työpajassa esimerkkejä (ks. luku 5.3.2). Opiskelijoilla oli onnistuneita kokemuksia työpajan toteutumisesta, mutta kertooko se vain muutamasta onnistuneesta yksittäistapauksesta? Jos hauskuuden avulla käsitellään kiusaamista päivästä toiseen, johtaako se vain kiusaamisilmiön tekemiseen suureksi vitsiksi? Prosessidraamassa ei ole tarkoitus hauskuuden avulla peittää vakavaa aihetta allensa. Opiskelijoiden käsityksissä tämä asia ei ehkä tullut niin selkeästi kuitenkaan esille.

Vaikka opiskelijat tekevät eroa prosessidraaman ja perinteisen luokassa tapahtuvan opettajajohtoisen opetuksen välille käsiteltäessä kiusaamista, voidaan kysyä onko opetus loppujen lopuksi kuitenkaan niin erilaista? Prosessidraaman toteutumisessa ja kiusaamisaiheen jatkokäsittelyssä opiskelijat nostivat keskustelun tärkeäksi menetelmäksi (ks. luku 5.1.2). Luokassa tapahtuvassa opetuksessa eri aiheita käsitellään perinteisesti paljon puheen kautta. Toisaalta prosessidraamaan sisältyy konkreettinen tekeminen ja kiusaamistilanteiden näkeminen, joita ei välttämättä voida tuoda vastaavalla tavalla esille luokkatilanteessa. Nykyaikainen teknologia antaa kuitenkin hyvät mahdollisuudet tarjota myös luokkaopetuksessa muille aisteille kuin kuuloaistille enemmän virikkeitä.

Draaman käyttö opetuksessa toteutuu toiminnallisena käytänteenä, joka eroaa osittain perinteisestä kouluopetuksesta. Lasten luontaista tapaa toimia, eli leikkimistä, saataisiin lisää koulun arkeen lisäämällä draamakasvatuksen tunteja tai integroimalla draamaa muuhun opetukseen. Draaman käyttö osana opetusta olisi siinäkin mielessä perusteltua, että lapsi tulee siinä kuulluksi ja itsetuntemus lisääntyy (ks. luvut 3.1 ja 5.1.3). Lapsuus ei

nykyisellään ole enää niin leikinomaista kuin ennen, vaan yhä useampi lapsi joutuu kohtaamaan perheen sisäisiä ja ulkopuolisia ongelmia samalla tavalla kuin aikuiset. Muuttunut yhteiskunta ja siinä ilmenevät ongelmat näkyvät siten tämän päivän lapsissa, eikä ratkaisuja ongelmien käsittelemiseen ole aina saatavilla.

Osallistuminen prosessidraamassa ongelmatilanteiden ratkaisuun koetaan opiskelijoiden mukaan onnistumiseksi (ks. luku 5.1.3), millä puolestaan voi olla merkitystä myönteisen itsetunnon kehittymiseen. Hyvä itsetunto antaa lapselle rohkeutta asettua kiusaamista ja kiusaajaa vastaan. Mutta entä jos lapsi kokeekin prosessidraamassa epäonnistuvansa? Jos lapsella on valmiiksi alhainen status luokassa, niin prosessidraamassa epäonnistumisen jälkeen hänen voi olla todella vaikea toimia mahdollisten kiusaamisen vastaisten asenteidensa mukaan ja hän tyytyy mieluummin hänelle ryhmässä asetettuun rooliin. Toisaalta prosessidraama voi olla työvälineenä hyvä niiden oppilaiden kanssa, jotka tarvitsevat rohkaisua ja itsetunnon kehittämistä. Pienryhmätoiminta erityisesti näiden oppilaiden kanssa, ilman koko luokkaa, voi tuoda uuden työvälineen opettajalle. Opiskelijoiden mukaan (ks. luku 5.1.2) ryhmä kokonaisuudessaan vaikuttaa työpajan toteutumiseen, joten opettaja voisi mahdollisuuksien mukaan käyttää menetelmää tietyssä tarkoituksessa vain osan oppilaiden tai lasten kanssa.

Opiskelijoiden käsitysten mukaan aikuisen rooli prosessidraamassa on haastava (ks. luku 5.1.5). Voidaankin miettiä, kuka on valmis työskentelemään prosessidraaman parissa? Onko vastavalmistuneella opettajalla riittävät keinot hallita prosessidraaman kulkua erilaisten ryhmien kanssa vai täytyykö opettajan olla enemmän perehtynyt prosessidraamaan voidakseen toteuttaa sitä käytännössä? Onko prosessidraama siis hyvä työväline jokaiselle kasvatusalan opettajalle vai edellyttääkö sen käyttäminen erikoisosaamista? Kokonaan toinen kysymys on sitten se, kuinka moni jo työssä oleva opettaja olisi valmis käyttämään prosessidraamaa työssään. Joillakin opettajilla saattaa olla vakiintuneet toimintatavat, joista prosessidraama eroaa huomattavasti. Millä tavalla prosessidraama siis saadaan osaksi käytännön opetusta? Jonkinlaista osaamista menetelmän käyttäminen vaatii, jotta sitä osataan toteuttaa oikealla tavalla. Esimerkiksi vakavaa asiaa tulisi käsitellä leikillisyyden kautta, jotteivat konkreettiset työpajassa toteutetut tilanteet tunnu lapsista liian todellisilta ja siten jätä lapsiin traumaattisen kokemuksen kaltaisia jälkiä. Kiusaamisen jälkikäsitteily on täten myös tärkeää, kuten opiskelijat ovat huomanneet (ks. luku 5.1.4).

Sinänsä draamakasvatusta voidaan pitää haastavana lajina, että draama saadaan toimivaksi kokonaisuudeksi, jossa kaikkien on hyvä olla. Opiskelijat toivat esille ryhmän vaikutuksen draaman onnistumiseen (ks. luku 5.1.2). Kuinka siis draama toisaalta sopii käytännön arkeen päiväkodissa tai osaksi kouluopetusta, kun lapsiryhmät ovat suuria, eikä aikuisia ole luokassa välttämättä tarpeeksi. Opettajajohtoisessa opetuksessa ryhmä voi olla paremmin hallittavissa, mutta toisaalta draaman avulla lapset voivat oppia myös vastuuta, kun saavat osallistua opetuksen toteuttamiseen.

Olemme johtaneet tutkimustuloksista yleisen kehämallin prosessidraaman käytöstä kiusaamisen käsittelyssä (ks. kuvio 3). Mallin avulla havainnollistamme niin aikuisen kuin lapsen roolia oppimisprosessissa prosessidraamaa kiusaamisen käsittelyssä käyttäessä. Malli voi toimia myös apuna opetuksen suunnittelussa.

Kuvio 3. Kiusaamisen käsittely prosessidraaman avulla.



Kehämalli (ks. kuvio 3) kuvaa kiusaamiskäsitysten laajenemista prosessidraaman avulla. Ensiksi opettaja suunnittelee prosessidraamaa kiusaamisesta lapsiryhmälleen sopivaksi eli miten opettaja käyttää menetelmää lapsiryhmälleen sopivalla tavalla. Prosessidraaman keskeneräinen näytelmä rakennetaan siten, että se sisältää lasten arkisessa ympäristössä heille ennestään tuttuja kiusaamisen muotoja ja tilanteita, joihin heidän on helppo tarttua.

Osallistavan toimintamenetelmän avulla lapset oppivat kiusaamisesta, siihen liittyvien ongelmien ratkaisemisesta ja omista mahdollisuuksistaan puuttua kiusaamiseen kokeilemalla omia ideoitaan erilaisia työtapoja käyttäen sekä näkemällä muiden työskentelyä draaman maailmassa. Toimintamenetelmässä saamiensa kokemusten reflektoinnin ja sitä seuraavan oppimisen kautta lasten käsitykset kiusaamisesta laajenevat. Opettaja havainnoi lasten toimintaa, oppimista ja esille tulleita kiusaamiskäsityksiä ja ohjaa toimintaa eteenpäin niiden perusteella. Kiusaamisen käsittely prosessidraaman avulla näyttäytyy siten ikään kuin kehänä, jossa sekä opettaja että lapset vaikuttavat ensiksi siihen, miten toimintamenetelmää käytetään ja edelleen oppimiseen ja kiusaamiskäsitysten laajenemiseen kaikilla osapuolilla. Tämä puolestaan johtaa toimintamenetelmässä käytettävien työtapojen valintaan ja siihen, mihin ongelmakohtiin puututaan.

Kuvaamaamme kehämalli on verrattavissa ekspansiivisen oppimisen sykliin sekä tutkivan oppimisen malliin (ks. luku 3.2), joissa asiantuntijuus aiheesta lisääntyy prosessin eri vaiheissa. Prosessidraamassa käsitykset kiusaamisesta syvenevät ja laajenevat itse työpajan aikana, mutta myös sen jälkeen. Aiheeseen voidaan lisäksi tutustua ennen työpajaa. Jokaisessa prosessin vaiheessa lapsille annetaan tilaa käsitellä kiusaamista ja oppimismahdollisuudet luodaan lapsilähtöisesti. Prosessidraama luodaan yhdessä opettajan ja lasten kanssa. Asiantuntijuus on ikään kuin jaettua, jossa eri osapuolet toimivat yhdessä ongelman ratkaisemiseksi (ks. luku 3.2). Opettaja ja lapset vaikuttavat siten osaltaan menetelmän toteutumiseen.

Prosessidraaman todellista vaikuttavuutta esimerkiksi lasten oppimiseen tulisi tutkia lasten kautta. Lasten omakohtaiset kokemukset voisivat kertoa tarkempaa tietoa siitä, millaisia vaikutuksia prosessidraaman käytöllä on ollut lasten asenteisiin kiusaamista kohtaan. Opiskelijat ehdottivat toisen työpajan pitämistä, ja se voisi olla myös toimiva keino havaita, onko suhtautuminen kiusaamiseen muuttunut kouluilla. Tällöin tutkimuskohteena olisivat lasten asenteet ja niiden muutokset kiusaamiseen liittyen. Tutkimuksen voisi toteuttaa pitkäaikaisseurannalla havainnoimalla lasten toimintaa työpajoissa jokaisella toteutetulla kerralla sekä haastatteleamalla lapsia ennen ja jälkeen työpajojen. Ennen kaikkea kiusaamisen ehkäisemisessä on tärkeää pitkäaikainen ja jatkuva työskentely. Tällöin kiusaamisen käsittely ei tarvitsisi olla irrallinen opintokokonaisuus tai käsiteltävä teema, vaan osa arkipäivää niin koulussa kuin päiväkodissa.

## LÄHTEET

Aho, S (1997). Yksilö ryhmässä. Kiusaaminen. Teoksessa Aho, S. & Laine, K. Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Helsinki: Otava.

Ahonen, S. (1995). Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. (Toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä. 1.-2. painos. 113–160.

Boivin, M. & Hymel, S. (1997). Peere Experiences and Self-Perceptions: A Sequential Model. *Developmental Psychology* 33 (1), 135–145.

Bowell, P. & Heap, B. S. (2005). Prosessidraama: polkuja opettamiseen ja oppimiseen. Suomentanut: Raija Airaksinen, Pekka Korhonen ja Pietari Korhonen. Helsinki: Draamatyö.

Cohen, E. G., Lotan, R. A., Whitcomb, J. A., Balderrama, M. V., Cossey, R. & Swanson, P. E. (2002). Kompleksiopetus. Teoksessa Sahlberg, P & Sharan, S. (Toim.) Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja. Helsinki: WSOY. 137–154.

Engeström, Y. (2004). Ekspansiivinen oppiminen ja yhteiskehittely työssä. Tampere: Vastapaino.

Eskola, J. & Vastamäki, J. (2001). Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (Toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Juva: PS-kustannus. 2. painos, 24–42.

Hakkarainen, K., Bollström-Huttunen, M., Pyysalo, R. & Lonka, K. (2005). Tutkiva oppiminen käytännössä. Matkaopas opettajille. Helsinki: WSOY.

Hakkarainen K., Lonka K. & Lipponen, L. (2005). Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. Porvoo: WSOY.

Hamarus, P. (2006). Koulukiusaaminen ilmiönä. Yläkoulun oppilaiden kokemuksia kiusaamisesta. Jyväskylän yliopisto.

Hamarus, P. & Kaikkonen, P. (2011). Kiusaamisen määritelmät ja määrittely. *Kasvatus* 42 (1), 58–68.

Hamarus, P. (2012). Haukku haavan tekee. Puututaan yhdessä kiusaamiseen. Juva: PS-kustannus.

Heikkinen, H. (2001). Pohdintaa draamakasvatuksen perusteista. Teoksessa Korhonen, P. & Ostern, A-L. (Toim.) *Katarsis, draama, teatteri ja kasvatus*. Jyväskylä: Atena. 75–105.

Heikkinen, H. (2005). *Draamakasvatus – opetusta, taidetta, tutkimista!* Minerva: Jyväskylä.

Heikkinen, H. (2007). Vakava leikillisuus. *Draamakasvatusta opettajille*. Helsinki: Kansainvalistusseura. 2.–3. p.

Holmberg-Kalenius, T. (2008). *Elämää koulukiusaamisen jälkeen*. Jyväskylä: Gummerus.

Huuki, T. (2010). Koulupoikien statustyö väkivallan ja välittämisen valokiilassa. *Acta Universitatis Ouluensis. E Scientiae Rerum Socialium* 113.

Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37 (2), 162–173.

Häkkinen, K. (1996). Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Jyväskylä: Opettajankoulutuslaitos. *Opetuksen perusteita ja käytänteitä* 21.

Höistad, G. (2003). *Irti kiusaamisen kierteestä. Opas kouluille ja kasvattajille*. Suomentanut Salla Korpela. Helsinki: Kirjapaja.

Jiang, D., Walsh, M. & Augimeri, L. K. (2011). The linkage between childhood bullying behavior and future offending. *Criminal behavior and mental health* 21, 128–35.

Jukarainen, P., Syrjäläinen, E. & Värri, V-M. (2012). Kohti turvallista ja hyvinvoivaa koulua – Valvontaa, vastuuta ja elämää erilaisuuden kanssa. *Kasvatus* 43 (3), 244–253.

Kagan, S. & Kagan, M. (2002). Kompleksiopetus. Teoksessa Sahlberg, P & Sharan, S. (Toim.) *Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja*. Helsinki: WSOY. 24–47.

Kiilakoski, T. (2009). Viiltoja. Analyysi kouluväkivallasta Jokelassa. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. Verkkojulkaisu 28:  
<http://www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisu/viiltoja.pdf> [viitattu 23.9.2012.]

Kirves, L. & Stoor-Grenner, M. (2011). Kiusaamisen ehkäisy varhaiskasvatuksessa. Kiusaamisen ehkäisyn ja puuttumisen suunnitelman laatiminen. Helsinki: Mannerheimin Lastensuojeluliitto.

Kowalski, R., Limber, S. & Agatston, P. (2008). *Cyber Bullying. Bullying in the Digital Age*. Blackwell Publishing.

Kristensen, S. M. & Smith, P. K. (2003). The use of coping strategies by Danish children classed as bullies, victims, bully/victims, and not involved, in response to different (hypothetical) types of bullying. *Scandinavian Journal of Psychology* 44, 479–488.

Laakso, E. (2004). Draamakokemusten äärellä. Prosessidraaman oppimispotentiaali opettajaksi opiskelevien kokemusten valossa. Jyväskylä: Jyväskylä studies in education, psychology and social research 238.

Lintunen, J. (1995). Kokemuksellinen oppiminen ja pedagoginen draama. Teoksessa Lehtonen, J. & Lintunen, J. (Toim.). *Draama. Elämys. Kokemus. Kirjoituksia ilmaisukasvatuksen alalta II*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. 109–122.

Lipponen, L. (2011). Tutkiva oppiminen varhaispedagogiikassa. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. (Toim.). *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Juva: PS-kustannus. 31–38.

Marton, F. (1986). Phenomenography: A Research Approach to Investigating Different Understandings of Reality. *Qualitative Research in Education*, 141–161.

Marton, F. (1994). Phenomenography. Teoksessa Husén, T. & Postlethwaite, T. N. (Toim.). *The International Encyclopedia of Education*. Pergamon. 2. painos. Volume 8, 4424–2249.

Marton, F. & Booth, S. (1997). *Learning and awareness*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Marton, F., Dahlgren, L.O., Svensson, L. & Säljö, R. (1988). *Oppimisen ohjaaminen*. Suomentanut Eeva Pilvinen. Espoo: Weiling + Göös.

Merrell-James, R. H. (2004). The impact of a drama intervention program on the response of the bystander to bullying situations. *Persistently Safe Schools 2004: The National Conference of the Hamilton Fish Institute On School And Community Violence: Proceedings*. New York: Rochester City School District. 145–157. Verkkojulkaisu: <http://gwired.gwu.edu/hamfish/merlin-cgi/p/downloadFile/d/16829/n/off/other/1/name/13Jamespdf/> [Viitattu 10.10.2012.]

Olweus, D. (1991). *Bully/Victim Problems Among Schoolchildren: Basic Facts and Effects of a School Based Intervention Program*. Pepler, D. J. & Rubin, K. H. (Toim.) *The Development and Treatment of Childhood Aggression*. Hillsdale (N.J.): Lawrence Erlbaum Associates. 411–448.

Olweus, D. (1992). *Kiusaaminen koulussa*. Suomentanut Maija Mäkelä. Helsinki: Otava.

Owens, A. & Baber, K. (2010). *Draamakompassi. Prosessidraaman suunnittelu, käytännön työskentely, arviointi ja reflektointi*. Helsinki: Draamatyö.

*Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. (2004). Helsinki: Opetushallitus.

Perusopetuslaki 1998/628, § 29.



Perusopetuslaki 1998/628, § 31a

Pikas, A. (1990). Irti kouluväkivallasta. Suomentanut Eeva Pilvinen. Weilin + Göös.

Puusa, A. (2011). Haastattelu laadullisen tutkimuksen menetelmänä. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (Toim.) Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimustavan valintaan. Vantaa: JTO. 73–87.

Rainio, E. (2009). Prosessidraama ja tutkiva teatterityö. Vantaa: Sivistysliitto Kansalaisfoorumi SKAF ry.

Rasku-Puttonen, H. (2006). Oppijoiden yhteisö, osallisuus ja kasvattajan merkitys. Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa, A. R. & Rasku-Puttonen, H. (Toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino. 111–125.

Salmivalli, C. (1998). Koulukiusaaminen ryhmäilmionä. Helsinki: Gaudeamus.

Salmivalli, C. (2010). Koulukiusaamiseen puuttuminen. Kohti tehokkaita toimintamalleja. Jyväskylä: PS-kustannus. 2. uudistettu painos.

Saloviita, T. (2006). Yhteistoiminnallinen oppiminen ja osallistava kasvatus. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Sfard, A. (1998). On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One. *Educational Researcher* 27 (2), 4–13.

Säljö, R. (2001). Oppimiskäytännöt. Sosiokulttuurinen näkökulma. Suom. Bo Grönholm. Juva: WSOY.

Toivanen, T. (2009). Draamakasvatuksen mahdollisuudet – itsetuntemusta, vuorovaikutustaitoja ja elämänhallintaa. Teoksessa Aro, A., Hartikainen, M., Hollo, M & al. (Toim.) Taide- ja taito – kiinni elämässä! Helsinki: Opetushallitus. Taide- ja taitokasvatuksen julkaisu. 76–82.

Toivanen, T. (2012). Pohdintaa draamakasvatuksen perusteista suomalaisessa koulukontekstissa – opetusmenetelmä vai taideaine. *Kasvatus* 43 (2), 192–198.

Turja, L. (2011). Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. (Toim.). *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Juva: PS-kustannus. 41–53.

Uljens, M. (1989). *Fenomenografi – forskning om uppfattningar*. Lund: Studentlitteratur.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. (2005). Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus. *Oppaita* 56.

Vartia, M. & Perkkä-Jortikka, K. (1994). *Henkinen väkivalta työpaikoilla. Työyhteisön hyvinvointi ja sen uhat*. Helsinki: Gaudeamus.

Väkivalta ja terveys maailmassa – WHO:n raportti. (2005). Krug, E., Dahlberg, L., Mercy, J., Zwi & Lozano, R. (Toim.) Suomentanut Eila Salomaa. Lääkärin sosiaalinen vastuu ry ja Terveystieteiden tutkimuskeskus. Verkkójulkaisu:  
[http://www.who.int/violence\\_injury\\_prevention/violence/world\\_report/full\\_fi.pdf](http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/full_fi.pdf) [viitattu 23.9.2012]

Whitney, I. & Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*. Volume 35 (1), 3–25.

YK (1989/2010). YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista. Verkkójulkaisu:  
[http://www.unicef.fi/files/unicef/pdf/LOS\\_A5fi.pdf](http://www.unicef.fi/files/unicef/pdf/LOS_A5fi.pdf) [viitattu 26.9.2012.]

## LIITE 1

Gradun teemahaastattelurunko

Riikka Muotio ja Marjaana Vendelin

### 1) PROSESSIDRAAMA

- a. prosessidraamaan valmistautuminen
  - i. Miten työpajaa on valmisteltu?
  - ii. Miten itse valmistauduit?
  - iii. Millaisia ajatuksia oli työpajasta ja työskentelymenetelmästä kiusaamisen käsittelyssä ennen koululle menoa?
  - iv. Mistä aiheet työpajaan?
- b. prosessidraama kiusaamisen käsittelyssä
  - i. Millaisia hyötyjä prosessidraamassa on käsiteltäessä kiusaamista?
  - ii. Millaisia haasteita..?
  - iii. Millaisia heikkouksia..?
- c. draamakasvatus opetusmenetelmänä ja oppimisen välineenä
  - i. Millaista oppiminen on prosessidraamassa?
  - ii. Miten vertaisit perinteistä luokassa tapahtuvaa opetusta/opettajajohtoista prosessidraamassa oppimiseen?
  - iii. Kuinka kattavasti kiusaamista voidaan käsitellä työpajan aikana?
  - iv. Onko yksittäinen työpaja riittävä kiusaamisen käsittelyyn?
  - v. Miten toimintaa tulisi jatkaa? Miten aiheen käsittelyä tulisi jatkaa?
  - vi. Millaisia aiheita prosessidraaman avulla voidaan käsitellä? Miksi?
- d. erilaisten ajatusten ja ehdotusten huomioiminen työpajassa
  - i. Otettiinko kaikki lapset huomioon? Miten otettiin huomioon?
  - ii. Miten lasten ajatukset ja ehdotukset otettiin huomioon?
  - iii. Mitä merkitystä sillä on, että kokeillaan lasten erilaisia ehdotuksia?
  - iv. Millaisia ratkaisuja lapsilla oli ongelmatilanteisiin?
  - v. Millaisia ratkaisuja lapsilla oli kiusaamiseen?

### 2) SOSIOKULTTUURINEN OPPIMINEN PROSESSIDRAAMASSA

- a. ryhmän merkitys prosessidraaman toimivuuden kannalta
  - i. Millaisia ryhmät olivat työpajoissa?
  - ii. Millainen merkitys ryhmällä on kiusaamisen käsittelyssä prosessidraaman avulla?
  - iii. Onko sillä merkitystä millainen ryhmä on?
  - iv. Miten opettaja voi vaikuttaa ryhmän toimintaan?
- b. osallisuus prosessidraamassa
  - i. Millainen merkitys osallisuudella on työpajassa?
  - ii. Mihin osallisuus vaikuttaa?

- iii. Mikä sai lapset osallistumaan toimintaan?
- iv. Osallistuivatko kaikki lapset toimintaan?
- v. Miksi jotkut osallistuivat ja jotkut eivät?
- vi. Miten työpajaan osallistuminen vaikutti kiusaamiseen suhtautumiseen (sinulla/lapsilla)?

### 3) KIUSAAMINEN

#### a. käsityksiä ja kuvauksia kiusaamisesta

- i. Mitä on kiusaaminen?
- ii. Millaista kiusaaminen on koulussa/päiväkodissa?
- iii. Tuliko työpajassa ilmi, että kiusaamista on esiintynyt koulussa?
- iv. Näkyikö työpajassa se, miten tai mitä lapset ajattelevat kiusaamisesta?
- v. Onko prosessi vaikuttanut omiin ajatuksiin/käsityksiin kiusaamisesta?