



Kilpinen Suvi

”Mulla on koko ajan enempi ja enempi semmonen kuva, et me ymmärretään edelleen paljon se turvallinen koulu väärin.” - Tapaustutkimus erään etelä-suomalaisen erityiskoulun henkilökunnan näkemyksistä turvallisen pedagogiikan työkalusta

Pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Laaja-alainen luokanopettajan koulutus
2020

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

”Mulla on koko ajan enempi ja enempi semmonen kuva, et me ymmärretään edelleen paljon se turvallinen koulu väärin.” - Tapaustutkimus erään etelä-suomalaisen erityiskoulun henkilökunnan näkemyksistä turvallisen pedagogiikan työkalusta (Suvi Kilpinen)

Pro gradu -tutkielma, 72 sivua, 5 liitesivua

Toukokuu 2020

Tämän pro gradu -tutkielman tavoitteena on selvittää erään Etelä-Suomessa sijaitsevan erityiskoulun henkilökunnan käsityksiä turvallisen pedagogiikan työkalusta ja sen käytöstä heidän työssään. Turvallisen pedagogiikan työkalu on Kankaan koulun kehittämä pedagogisen toiminnan malli, jonka tavoitteena on tukea ja ohjata yksilön ja koko kouluyhteisön tasolla pedagogista toimintaa niin, että oppimisympäristöistä tulee oppilaiden turvallisuuden tunnetta, hyvinvointia ja oppimista tukevia. Suomalainen oppilaitoksen ja oppilaiden turvallisuuden tunteen tutkimus on keskittynyt lähinnä oppimisympäristöjen fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen turvallisuuden tarkasteluun.

Turvallisuuden ja hyvinvoinnin käsitteet ovat hyvin laajoja ja moniulotteisia. Tässä tutkimuksessa keskitytään kuitenkin yksilön subjektiiviseen kokemukseen turvallisuudesta ja hyvinvoinnista ja miten niitä voidaan pedagogisella toiminnalla edistää oppilaitoksissa. Pedagoginen toiminta on kasvatuksellista toimintaa, joka pohjautuu yksilön aiempiin uskomuksiin, tietoon ja kokemuksiin. Turvallisen pedagogiikan työkalun mukaisessa pedagogisessa toiminnassa oppilaiden turvallisuutta ja hyvinvointia pyritään tukemaan motivointikeinojen, ohjeistuksen ja rytmin, ennakoinnin, huoltajien ja koulun välisen luottamuksen, toiston, rakenteiden sekä aikuisten roolien ja yhteisöllisyyden keinoin.

Tutkimuksen tarkoituksena on perehtyä koulun henkilökunnan näkemyksiin siitä, miten he hyödyntävät turvallisen pedagogiikan työkalua omassa työssään sekä sitä, minkälaisia näkemyksiä heillä on turvallisen pedagogiikan työkalun sisällöistä sekä niiden merkityksestä heidän työssään. Tämä tutkimus toteutettiin laadullisena tapaustutkimuksena, jossa on hyödynnetty fenomenografista tutkimusotetta. Aineisto kerättiin temahaastatteluiden avulla. Haastatteluiden pohjalta voitiin todeta, että turvallisen pedagogiikan työkalua hyödynnettiin osana yksilön pedagogista toimintaa, osana koulun toimintakulttuurin ja toiminnan kehittämisen työkaluna. Turvallisen pedagogiikan työkalujen sisältöjä ja sen hyödyntämistä pidettiin ammattitaidon perustana, ammatillisen toiminnan ja toimintakulttuurin tukena sekä oppilaan laaja-alaisena tukena.

Koulun henkilökunnan pedagogisen toiminnan tarkastelu oppilaiden turvallisuuden tunteen ja hyvinvoinnin edistämiseksi on jäänyt vähäiselle huomiolle suomalaisissa tutkimuksissa, vaikka sitä olisi olennaista tarkastella koulukontekstissa. Olisikin tarpeellista, että myös pedagogiseen turvallisuuteen kiinnitetään jatkossa huomiota, jotta oppilaiden turvallisuuden tunnetta ja hyvinvointia voidaan tukea kaikilla turvallisuuden osa-alueilla koululaitoksissa.

Avainsanat: Turvallinen pedagogiikka, turvallinen koulu, pedagoginen toiminta, tapaustutkimus, fenomenografinen tutkimus

Sisältö

| | | |
|----------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 1 | Johdanto | 5 |
| 2 | Turvallinen koulu | 7 |
| 2.1 | Turvallisuus, turvattomuus ja hyvinvointi..... | 7 |
| 2.2 | Turvallinen oppimisympäristö..... | 12 |
| 2.3 | Turvallinen toimintakulttuuri..... | 15 |
| 2.4 | Hyvinvointia tukeva koulu..... | 18 |
| 3 | Pedagoginen toiminta koulussa | 20 |
| 3.1 | Pedagogiikka ja kasvatus..... | 20 |
| 3.2 | Pedagoginen ajattelu ja toiminta..... | 21 |
| 3.3 | Erityispedagoginen näkökulma pedagogiikkaan..... | 23 |
| 4 | Turvallisen pedagogiikan työkalu | 25 |
| 4.1 | Motivointikeinot..... | 25 |
| 4.2 | Ohjeistus ja rytmi..... | 27 |
| 4.3 | Ennakointi..... | 28 |
| 4.4 | Luottamus huoltajien ja koulun välillä..... | 29 |
| 4.5 | Turvallisen pedagogiikan osatekijöitä tukevat tekijät..... | 30 |
| 5 | Tutkimuksen toteutus | 33 |
| 5.1 | Tutkimustehtävät..... | 33 |
| 5.2 | Laadullinen tapaustutkimus..... | 34 |
| 5.3 | Aineistonkeruumenetelmä..... | 36 |
| 5.4 | Aineiston analyysi..... | 38 |
| 5.5 | Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys..... | 42 |
| 6 | Tulokset | 45 |
| 6.1 | Miten turvallisen pedagogiikan työkalua voidaan käyttää koulun henkilökunnan arvioimana?..... | 45 |
| 6.1.1 | <i>Osana yksilön pedagogista toimintaa</i> | 45 |
| 6.1.2 | <i>Osa koulun toimintakulttuuria</i> | 48 |
| 6.1.3 | <i>Toiminnan kehittämisen työkalu</i> | 50 |
| 6.2 | Minkälainen käsitys koulun henkilökunnalla on turvallisen pedagogiikan työkalusta ja sen merkityksestä omassa työssään?..... | 52 |
| 6.2.1 | <i>Ammattitaidon perusta</i> | 52 |
| 6.2.2 | <i>Ammatillisen toiminnan tuki</i> | 54 |
| 6.2.3 | <i>Toimintakulttuurin tuki</i> | 56 |
| 6.2.4 | <i>Oppilaan laaja-alainen tuki</i> | 57 |
| 6.3 | Tutkimustulosten luotettavuus..... | 59 |
| 7 | Yhteenveto ja johtopäätökset | 61 |

| | | |
|----------|-----------------------|-----------|
| 8 | Pohdinta | 64 |
| | Lähteet | 66 |

1 Johdanto

Nykymaailmassa turvallisuutta pidetään ihmisoikeutena, joka kuuluu jokaiselle ihmiselle. Yhdistyneiden kansakuntien ihmisoikeuksien yleismaallisen julistuksen (10.12.1948, 3§) mukaan jokaisella yksilöllä on oikeus elämään, vapauteen ja henkilökohtaiseen turvallisuuteen. Tähän julistukseen perustuen myös Suomen perustuslaissa (11.6.1999, 2:7§) jokaiselle ihmiselle määritellään oikeus elämään sekä henkilökohtaiseen vapauteen, koskemattomuuteen ja turvallisuuteen. Näin ollen kaikessa toiminnassa tulisikin pyrkiä takaamaan yksilöiden turvallisuus, myös kouluissa ja niiden toiminnassa.

Miksi turvallisuuden ja erityisesti oppilaiden turvallisuuden tunteen edistämiseen tulisi kiinnittää huomiota koululaitoksissa, ja onko siitä mitään hyötyä? Turvallisuuden tunne voidaan nähdä ihmisen perustarpeena, jonka puuttuessa ihmisellä ei ole mahdollisuutta keskittää energiaansa korkeampien tarpeiden tyydyttämiseen. (Uusikylä, 2006, 18). Turvallisuuden tunne tukee yksilön rauhoittumista tilanteessa ja sitä kautta oman toiminnan suuntaamista toivottuun toimintaan, eli koulukontekstissa oppimiseen ja kasvuun. (Junela-Koponen & Koponen, 2005, 105; Haapaniemi & Raina, 2014; Hurme & Kyllönen, 2014, 29). Toisin sanoen, oppimista ei voi tapahtua, mikäli oppilas ei koe oloaan turvalliseksi.

Koululaitosten turvallisuuden ja oppilaiden turvallisuuden tunteen tarkastelu on tänäkin päivänä Suomessa keskittynyt vahvasti oppimisympäristöjen fyysiseen ja psyykkiseen turvallisuuteen sekä oppilaitosten turvallisuussuunnitteluun. Eräässä tutkimuksessa koululaitoksen turvallisuutta tutkittiin väkivaltaisen käytöksen, häiriö- ja ongelmatilanteiden ja kiusaamisen näkökulmasta (Julin & Rumpu 2018). Toisessa tutkimuksessa oppilaiden turvallisuuden tunteen puolestaan katsottiin koostuvan koulun psyykkisten, sosiaalisten ja fyysisten tekijöiden, kuten koulukiusaamisen, ilmapiirin, väkivallan ja ulkopuolisten uhkien, yhteisvaikutuksesta (Virta ym. 2012). Oppilaitoksen turvallisuutta käsittelevässä oppaassa turvallisuuden edistämistä tarkasteltiin koulun lakisääteisen turvallisuussuunnittelun, tapaturmien ehkäisyn ja paloturvallisuuden näkökulmista (Hietanen-Peltola & Korpilahti, 2015).

Tässä tutkimuksessa tarkoituksena on tarkastella oppilaiden turvallisuuden tunteen ja hyvinvoinnin edistämistä pedagogisen turvallisuuden näkökulmasta. Tämä näkökulma jää usein koululaitosten turvallisuuden tarkastelussa vähäiselle huomiolle, vaikka se onkin koulukontekstissa keskeisessä osassa. Pedagogista turvallisuutta koulukontekstissa ovat käsitelleet muun muassa

Lindfors (2012), Majoinen (2019), Piispanen (2008) ja Waitinen (2011). Pedagogisen turvallisuuden tarkastelu tuo uutta ja kaivattua näkökulmaa koulujen turvallisuuden tarkasteluun, jotta oppilaiden turvallisuuden tunnetta ja hyvinvointia pystytään jatkossa tukemaan laaja-alaisesti koulupäivien jokaisena hetkenä.

Tämä tutkimus on tapaustutkimus, jossa tutkitaan, miten eräässä Etelä-Suomessa sijaitsevassa erityisen tuen koulussa käytetään Kankaan koulun kehittämää turvallisen pedagogiikan työkalua. Lisäksi tutkitaan, minkälaisia käsityksiä koulun henkilökunnalla on kyseisestä työkalusta ja sen merkityksestä heidän työssään. Turvallisen pedagogiikan työkalu (liite 1) on Kankaan koulun kehittämä pedagogisen toiminnan malli, johon on kirjattuna pedagogiseen toimintaan liittyviä tekoja ja toimintamalleja, joiden avulla pyritään tukemaan oppilaiden turvallisuuden tunteen ja hyvinvoinnin kehittymistä, sekä edistää heidän oppimistaan.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on toimia jatkona aiemmin kirjoittamalleni kandidaatin tutkielmalle (Kilpinen, 2018), joka oli kuvaileva kirjallisuuskatsaus turvallisen pedagogiikan työkalusta ja sen sisällöistä. Näin ollen tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen luomisessa on hyödynnetty soveltuvin osin kandidaatin tutkielmaani.

2 Turvallinen koulu

Perusopetuslaki (21.8.1998, 7:29§), lukiolaki (10.8.2018, 7:40§) ja laki ammatillisesta koulutuksesta (11.8.2017, 9:80§) määrittelevät, että jokaisella opetukseen osallistuvalla on oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön. Perustuslain (11.6.1999, 2:6§) mukaan lapsia tulee myös kohdella tasa-arvoisesti yksilöinä ja heillä on oikeus vaikuttaa heitä koskeviin asioihin kehitystasoa vastaavalla tavalla. Myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2016) mukaan kouluyhteisön rakenteiden ja toiminnan tulisi luoda edellytyksiä oppimiselle edistämällä turvallisuutta ja hyvinvointia. Lisäksi siinä määritellään opetuksen järjestämisen lähtökohdaksi oppilaiden ja henkilökunnan turvallisuuden takaaminen kaikissa tilanteissa. Hyvinvoinnin edistäminen on jokaisen koulun aikuisen vastuulla. Vastuu turvallisesta koulupäivästä kuuluu kuitenkin jokaiselle kouluyhteisön jäsenelle, myös oppilaille. (Opetushallitus, 2016, 27, 34, 79.)

Tässä luvussa tutustutaan aiemman tutkimuksen sekä muun kirjallisuuden valossa turvallista ja hyvinvointia tukevaa koulua. Ensin määritellään turvallisuuden, turvattomuuden ja hyvinvoinnin käsitteet. Tämän jälkeen tarkastellaan turvallisia oppimisympäristöjä, koulun turvallista toimintakulttuuria ja hyvinvointia tukevaa koulua suomalaisten tutkimusten valosta.

2.1 Turvallisuus, turvattomuus ja hyvinvointi

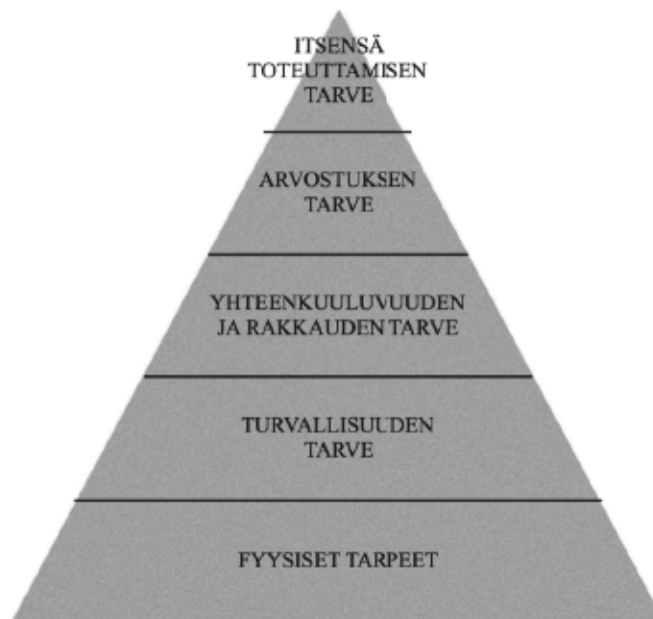
Turvallisuus

Turvallisuuden käsitteelle ei ole tieteen kentällä yhtä ainoaa selitystä tai määritelmää, sillä turvallisuuden käsite on aina konteksti- ja tieteenalasisidonnainen. Niemelän (2000) kehittämän turvallisuuskäsityksen tarkastelukehikon mukaan turvallisuutta voidaan tarkastella sosiaali- ja hyvinvointivaltiollisesta, perinteisenä valtiollisesta, kulttuurisesta ja humanistisesta sekä modernista ekologisesta näkökulmasta. Turvallisuuden käsite on siis monisyinen ja riippuvainen siitä, missä kontekstista sitä tarkastellaan. Turvallisuuden käsitteen laaja-alainen tarkastelu on kuitenkin perusteltua ja tarpeellista, sillä turvallisuus ulottuu kaikille ihmisen elämänalueille. (Niemelä, 2000, 25, 27.)

Turvallisuus ilmenee silloin, kun yksilön tai yhteisön arvot ja asiat tai pyrkimykset niiden saavuttamiseksi eivät ole uhattuna tai on olemassa keinoja mahdollisten uhkien torjumiseksi. Turvallisuus on siis tunne siitä, että yksilöllä on mahdollisuus tarpeiden tyydyttämiseen ja arvojen säilyttämiseen. (Pentti, 2003, 13.) Turvallisuus voidaan määritellä tarpeena, inhimillisenä ja sosiaalisena arvona sekä perus- tai ihmisoikeutena, hyödykkeenä tai jopa palveluna (Niemelä

2000, 22; Virta, 2012, 122). Yksinkertaisimmillaan turvallisuus voidaan kuitenkin määritellä ihmisen tasolla inhimilliseksi peruspyrkimykseksi (Niemelä, 2000, 22).

Tarpeena turvallisuutta voidaan tarkastella esimerkiksi Maslowin kehittämän tarvehierarkian teorian (kuvio 1) avulla, jonka mukaan ihmisen toimintaa ohjaavat erilaiset tarpeet. Teorian mukaan tyydytettyjen tarpeiden tilalle ilmaantuu korkeamman tason tarpeita ohjaamaan ihmisen toimintaa. Turvallisuus määritellään Maslowin tarvehierarkiassa yhdeksi ihmisen viidestä perustarpeesta. Alimmalla tasolla tarvehierarkiassa ovat fyysiset tarpeet, joita seuraa turvallisuuden tarve. Tämän jälkeen tulevat yhteenkuuluvuuden ja rakkauden tarve, arvostuksen tarve sekä viimeisimpänä itsensä toteuttamisen tarve. Turvallisuuden tarve tarkoittaa muun muassa pysyvyyttä, riippuvuutta, suojaa tai turvaa, vapautta pelosta, ahdistuksesta tai kaaoksesta sekä tarvetta struktuurille, järjestykselle, laille ja rajoille. (Maslow & Frager, 2007, 59-62.) Jotta ihminen voisi hyvin, hän pyrkii tyydyttämään niin materiaaliset kuin henkiset tarpeensa. Turvallisuuden tarve voi ilmetä tarpeena suojautua ja puolustautua vaaroilta, säilyttää jatkuvuus ja järjestys sekä ylläpitää henkistä tasapainoa. (Niemelä, 2000, 22.)



Kuvio 1 Maslowin tarvehierarkia (mukaillen Maslow & Frager, 2007, 57-64).

Arvona turvallisuutta voidaan määritellä varmuuden, vaarattomuuden, luotettavuuden, ennustettavuuden ja levollisuuden käsitteiden avulla. Turvallisuus esiintyy arvona niin yksilön ja ryhmien kuin yhteiskunnan ja ihmiskunnan tasolla. Yksilön tasolla turvallisuus arvona tarkoittaa

sisäistä tasapainoa eli sisäistä turvallisuutta. Ryhmän tasolla se ilmenee aina tietyn ryhmän turvallisuutena. Yhteiskunnallisella tasolla turvallisuus arvona on kansallista turvallisuutta ja ihmiskunnallisella tasolla sillä tarkoitetaan maailman rauhaa. (Niemelä, 2000, 22.)

Nykyään turvallisuuden asemaa modernina ihmisoikeutena korostetaan oikeudenmukaisuusteorian myötä. Turvallisuuden oikeudellinen ajattelu on kehittynyt ajatuksesta, että jokaisella tulisi olla tasa-arvoinen oikeus opetukseen ja sivistykseen. Turvallisuus oikeudet ovat laajentuneet koskemaan terveyden- ja sairaanhoitoa, lepoa ja virkistymistä sekä ehjää ympäristöä. Suomessa turvallisuusajattelu on laajentunut myös työympäristön turvallisuuteen ja viihtyvyyteen, asumisen turvaan ja laatuun sekä luonnonsuojeluun. (Niemelä, 2000, 22-23.)

Waitisen (2011) mukaan oppilaitosturvallisuutta voidaan tarkastella joko yhteiskunnallisen toimintatilan, organisaation turvallisuuden tai yksilön kokemuksen turvallisuuden näkökulmasta. Yhteiskunnallisella tasolla turvallisuus koostuu viidestä toisiaan täydentävästä ja osittain päällekkäisestä alueesta: poliittisesta, sotilaallisesta, taloudellisesta, sosiaalisesta ja ympäristöä koskevasta turvallisuuden alueesta. Turvallisuus on yhteiskunnan tasolla lisäksi toimintaa, kuten vapauden ja itsenäisyyden turvaamista, fyysisen koskemattomuuden ja oikeuksien suojaamista. (Waitinen, 2011, 31-33.)

Organisaatioissa turvallisuus liittyy niin turvallisuustekniikkaan, fyysiseen työskentely-ympäristöön, ihmisten toimintaan, kokemuksiin turvallisuudesta kuin turvallisuuden tiedostamiseen. Turvallisuus on organisaation työskentelyssä, toiminnassa, järjestelmissä, prosesseissa sekä lopputuotoksessa esiintyvä ominaispiirre. Organisaation sisällä merkitykset, näkemykset ja tavoitteet turvallisuudelle sekä sen toteuttamiselle voivat vaihdella, sillä organisaation sisällä toimii usein eri toimijoita, kuten työnantaja ja työntekijä, sen eri tasoilla. (Waitinen, 2011, 39.) Turvallisuuden kokemus yhteisöissä muodostuu siinä toimivien yksilöiden tuntemuksista. Turvallisuus ilmenee yksilöiden varmuutena siitä, että yhteisö selviää siihen kohdistetuista odotuksista. (Hurme & Kyllönen, 2014, 24.)

Yksilön näkökulmasta turvallisuus ilmenee positiivisena kokemuksena ja käsityksenä nykyhetkestä ja tulevaisuudesta sekä omista mahdollisuuksista selvitä niistä (Hurme & Kyllönen, 2014, 24). Yksilön turvallisuutta, hyvinvointia tai arvoja ei siis uhkaa mikään, tai yksilöllä on riittävät keinot mahdollisten uhkien torjumiseksi. Yksilön käsitys turvallisuudesta pohjautuu sekä tunteisiin ja tuntemuksiin että tosiasioihin. Turvallisuutta voidaan olotilana rinnastaa myös vaarattoman, rauhallisen, luottavaisen, luotettavan ja varovaisen käsitteisiin. (Waitinen, 2011, 39, 42.)

Turvallisuutta voidaan tarkastella myös objektiivisesta tai subjektiivisesta näkökulmasta. Ytimessä turvallisuuden voidaan määritellä ilmenevän joko objektiivisena eli ulkoisena, subjektiivisena eli henkilön kokemana tilana tai näiden kahden välisenä suhteena (Niemelä, 2000, 21). Turvallisuus objektiivisesta näkökulmasta nähdään asian todellisena tilana, aitona uhkien puuttumisena tai riittävien keinojen omaamisena uhkien torjumiseksi (Kangasoja, 1989, 4; Pentti, 2003, 60).

Subjektiivisesta näkökulmasta turvallisuus puolestaan on yksilön tai yhteisön kokemusten pohjalta rakentuva tila tai tunne turvallisuudesta. Tämä tunne turvallisuudesta on kuitenkin perusteltu vain silloin, kun se on verrattavissa tilanteen todelliseen luonteeseen. Yksilön subjektiivisen turvallisuuden muotoutumiseen vaikuttavat kokemusten lisäksi hänen arvonsa ja asenteensa. (Pentti, 2003, 60, 131.) Yksilöllä ja ulkomaailmalla sekä näiden välisellä vuorovaikutuksella on myös merkitystä subjektiivisen turvallisuuden kokemuksiin. Yksilön kokemaa turvallisuutta ei voida kuvailla objektiivisesti, sillä yksilö muodostaa vuorovaikutussuhteessa ympäröivän maailman kanssa päätelmiä kyseisestä maailmasta ja omasta suhteestaan siihen sekä vertailee omia resurssejaan ja valmiuksiaan kohdata sen haasteet. (Lahikainen, 200, 70.) Yksilön kokemaa subjektiivista turvallisuutta voidaan luonnehtia myös viihtyvyyden käsitteen avulla, sillä molempia käsitteitä yhdistää tunne rauhallisuudesta ja pysyvyydestä (Piispanen, 2008, 177).

Turvattomuus

Turvallisuuden käsitteen tarkastelussa myös turvattomuuden käsite on hyvä ottaa käsittelyyn, sillä sen avulla voidaan luonnehtia se, mitä turvallisuus ei ole. Turvattomuudella tarkoitetaan sitä, että ihmisen inhimillinen peruspyrkimys turvallisuudelle ja jatkuvuuden kokemukselle ei toteudu kaikissa olosuhteissa ja niitä kohtaan esiintyy uhkia (Pentti ym., 1997, 13; Vornanen, 2000, 38). Lisäksi turvattomuus voidaan käsittää epävarmuutena ja suojaamattomuutena. Kuten turvallisuutta, myös turvattomuuden kokemuksia voidaan parhaiten ymmärtää aina yksilön kokemusten pohjalta ja niiden merkitykset ovat aina kontekstisidonnainen. Kuten turvallisuuden ala niin myös turvattomuuden ala on laaja, eivätkä kokemukset niistä sulje toisiaan pois. Turvattomuutta on haastavaa havaita ja ennustaa ja sen vuoksi myös tutkia. (Vornanen, 2000, 38, 39.) Siksi sitä voidaan lähestyä myös sen lähikäsitteiden, kuten riskin, uhan, vaaran ja pelon, avulla.

Riskiä voidaan tarkastella objektiivisesti, jolloin sen olemassaolo voidaan osoittaa ja sitä pystytään mittaamaan ilman, että yksilöiden tai yhteisön inhimillisiä uskomuksia tai arvostuksia

otetaan huomioon. Subjektiiivisesti riskin tarkastelussa keskiössä puolestaan ovat yksilön kokemukset mahdollisesta riskistä, jolloin inhimillisillä uskomuksilla ja arvostuksilla on merkitystä. Riskin subjektiiivisen ja objektiiivisen näkökulman erottaminen on kuitenkin haastavaa. Riskiä tarkastellaan myös erilaisista ulottuvuuksista, kuten mahdollisuudesta riskin havainnointiin, sen pelottavuudesta, laajuudesta ja hallinnan mahdollisuudesta. Näiden ulottuvuuksien pohjalta voidaan muodostaa riskikartta, jonka avulla riskiä voidaan arvioida. Nämä arviot riskistä ja sen hallintapyrkimyksestä linkittyvät vahvasti turvattomuuden tunteeseen. (Pentti ym., 1997, 15.)

Uhka on hyvin läheinen käsite riskin ja vaaran kanssa, mutta se sijoittuu yleensä tulevaisuuteen ja sen ajatellaan olevan epäselvä. Muun muassa tulevaisuudentutkimuksessa uhalla tarkoitetaan jotain asiaa, joka ei ole toivottu ja sen toteutuminen pyritään estämään. Vaara puolestaan on konkreettisempi ja sitä voidaan havainnoida myös objektiiivisesti. Pelon käsite puolestaan tulee psykologiasta ja sillä tarkoitetaan reaktiota aitoa tai kuviteltua uhkaa kohtaan. (Pentti ym., 1997, 15-16.)

Hyvinvointi

Niin kuin turvallisuuden käsite, myös hyvinvoinnin käsite on tieteellisellä kentällä laaja, eikä sitä voida kuvata yksiselitteisesti. Pohjoismaiden tutkijoiden keskuudessa sen katsotaan koostuvan ihmisen olemisen materiaalisesta perustan lisäksi terveydestä, sosiaalisista suhteista ja sosiaalisesta identiteetistä. (Karvonen, 2019, 96.) Terveyden ja hyvinvoinnin laitos [THL] (2020) määrittelee hyvinvoinnin koostuvan kolmesta osatekijästä: terveydestä, materiaalisesta hyvinvoinnista sekä koetusta hyvinvoinnista tai elämänlaadusta. Hyvinvointia voidaan tarkastella sekä yhteisön että yksilön tasolla. Yhteisön tasolla hyvinvointiin vaikuttavat asuinolot ja ympäristö, työllisyys, työolot ja toimeentulo. Yksilön näkökulmasta hyvinvointiin puolestaan vaikuttavat sosiaaliset suhteet, itsensä toteuttaminen, onnellisuus sekä sosiaalinen pääoma. (THL, 2020.)

Kuten turvallisuutta, myös hyvinvointia voidaan tarkastella subjektiiivisestä näkökulmasta, eli koettuna hyvinvointina. Koettu hyvinvointi määrittyy yksilön kokemusten, arvojen ja arvioiden pohjalta. Hyvinvointiin vaikuttavat yksilön elinolot sekä niiden suhde yksilön omiin käsitteisiin ja kykyihin. Koettu hyvinvointi muodostuu yksilön kokonaisarviosta koskien hyvinvoinnin eri ulottuvuuksia. Koettua hyvinvointia voidaan arvioida esimerkiksi sosiaalisten suhteiden, turvallisuuden, elämänlaadun ja osallisuuden näkökulmista. (Karvonen, 2019, 96-97, 100.) Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen (2020) mukaan koettua hyvinvointia määritellään yleensä elämänlaadun avulla. Elämänlaatu koostuu terveydestä, materiaalisesta hyvinvoinnista,

hyvän elämän odotuksista, ihmissuhteista, omantunnonarvosta sekä mielekkästä tekemisestä. (THL, 2020.)

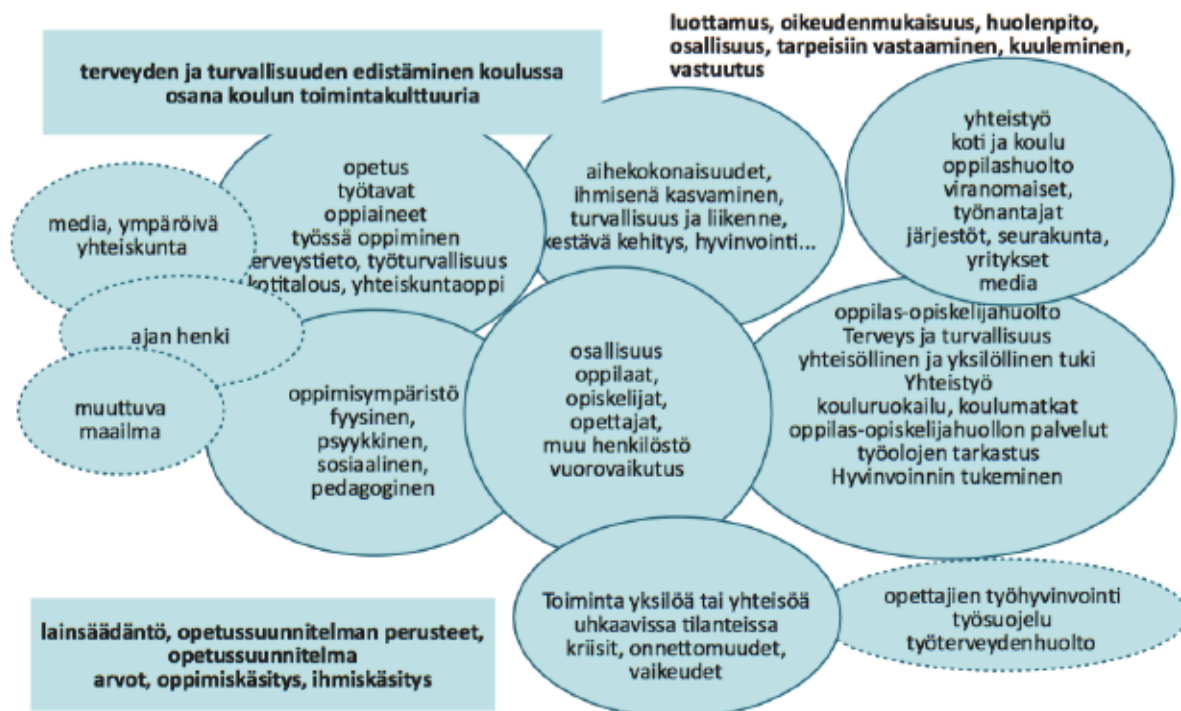
Hyvinvointia voidaan tarkastella myös fyysisenä, sosiaalis-emotionaalisenä ja kognitiivisena. Fyysinen hyvinvointi koostuu muun muassa hyvästä ravitsemuksesta, ennaltaehkäisevästä terveydenhuollosta, fyysisestä aktiivisuudesta, turvallisuudesta ja turvasta sekä päihteiden väärinkäytön ennaltaehkäisystä. Sosiaalis-emotionaalinen hyvinvointi rakentuu tasapainoisesta sisäisestä ”tunnekeskuksesta”, kyvystä sopeutua erilaisiin tilanteisiin ja hallita stressiä, hyvistä vuorovaikutustaidoista sekä hyvästä itsetunnosta. Kognitiivinen hyvinvointi muodostuu jokapäiväisistä kognitiivisista taidoista ja niiden käytöstä. Näitä taitoja ovat esimerkiksi tiedon vastaanottamisen, muistamisen, ymmärtämisen, arvioimisen ja päättelyn taidot. Nämä hyvinvoinnin osa-alueet ovat tiiviisti yhteydessä toisiinsa ja vaikuttavat toisiinsa. (Zaff, ym. 2003, 24-27.)

2.2 Turvallinen oppimisympäristö

Oppimisympäristöksi voidaan yksinkertaisuudessaan määritellä jokin paikka, tila, yhteisö tai toimintakäytäntö, jossa oppimista tapahtuu ja jossa oppimista pyritään edistämään. Oppimisympäristöön sisältyy myös erilaiset resurssit, kuten välineet, palvelut ja materiaalit, joita hyödynnetään monipuolisessa ongelmanratkaisussa ja asioiden ymmärtämisessä. Oppimisympäristöissä tuetaan sekä yksilön että yhteisön kasvua, oppimista ja vuorovaikutusta. (Opetushallitus, 2016, 29; Piispanen, 2008, 15.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2016) mukaan oppimisympäristöissä tulee huomioida oppilaiden erilaiset oppimisen tuen tarpeet. Lisäksi niiden pitäisi olla pedagogisesti monipuolisia ja joustavia. Niiden tehtävänä on myös tukea ja edistää sekä jokaisen yksittäisen oppilaan, että koko kouluyhteisön kokonaisvaltaista hyvinvointia ja turvallisuutta. Niiden tarkastelussa ja kehittämisessä tulee huomioida se, että tietojen ja taitojen oppimista tapahtuu myös koulun seinien ulkopuolella. (Opetushallitus, 2016, 29-30.)

Oppimisympäristöjen turvallisuutta ja hyvyyttä määritellään sen fyysisten, psyykkisten, sosiaalisten sekä pedagogisen osa-alueen näkökulmasta (Lindfors, 2012; Piispanen, 2008; Uusikylä, 2006; Waitinen, 2011, 2012) Näiden lisäksi sitä voidaan tarkastella myös teknologian näkökulmasta (Majonen, 2019). Piispanen (2008) tutkimuksessa selvitettiin opettajien, vanhempien ja oppilaiden käsityksiä hyvästä oppimisympäristöstä ja kaikkien osapuolien vastustusten pohjalta pystyttiin määrittelemään yksi keskeinen tekijä hyvälle oppimisympäristölle. Tämä tekijä oli turvallisuus. (Piispanen, 2008, 175.) Peltosen (2008) turvallisen oppimisympäristön

malli (kuvio 2) kuvastaa hyvin sitä, kuinka oppimisympäristön turvallisuus koostuu laaja-alaisesti monien eri tekijöiden summasta.



Kuvio 2 Turvallisen oppimisympäristön malli (Peltonen, 2008).

Fyysisellä oppimisympäristöllä tarkoitetaan koulun rakennuksia ja tiloja, muuta rakennettua ympäristöä, ympäröivää luontoa, opetusvälineitä ja oppimateriaaleja. Fyysisen oppimisympäristön tulisi mahdollistaa monipuoliset opiskelumenetelmät ja työtavat ja tätä kautta tukea monimuotoisesti oppimista. (Majoinen, 2019, 30-31; Waitinen, 2011, 76.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2016) fyysisen oppimisympäristöön kuuluvat ergonomia, ekologisuus, esteettisyys, esteettömyys, akustiikka, valaistus, sisäilma, viihtyvyys, järjestys, siisteys sekä tieto- ja viestintäteknologia (Opetushallitus, 2016, 29). Kun edellä mainitut asiat ovat turvallisia lapsen näkökulmasta tarkasteltuna, fyysistä oppimisympäristöä voidaan pitää turvallisena (Hakalehto-Wainio, 2012, 233). Fyysisesti turvalliseen oppimisympäristöön kuuluu myös vaaratilanteiden ennaltaehkäisy, tilojen ja välineiden turvallisuus, ruumiillinen koskemattomuus ja yksityisyys, liikenneturvallisuus sekä koulun lähiympäristön turvallisuus (Piispanen, 2008, 176). Näiden lisäksi fyysisesti turvalliseen oppimisympäristöön voidaan vielä laskea näkyvillä olevat säännöt ja ohjeistukset fyysisessä ympäristössä toimimisesta, valvontavastuun ja sen organisoinnin sekä kulkureitit (Hurme & Kyllönen, 2014, 28).

Oppilaiden kognitiiviset ja emotionaaliset tekijät muodostavat oppimisympäristön psyykkisen turvallisuuden (Hakalehto-Wainio, 2012, 224). Lisäksi psyykkiseen oppimisympäristöön kuuluvat koulun ilmapiiri ja tunnelma sekä tunteet. Myös turvallisuudella, kiusaamiseen suhtautumisella ja rennolla tunnelmalla on merkittävä rooli siinä, millaiseksi oppimisympäristön psyykinen osa-alue muodostuu. (Waitinen, 2011, 77.) Oppimisympäristön tulisi tarjota oppilaille elämyksiä ja onnistumisen kokemuksia sekä tukea kasvua ja oppimista (Opetushallitus, 2016, 29-30). Psyykinen turvallisuus oppimisympäristössä ilmenee kiusaamattomuutena, turvallisuuden tunteena, henkisenä hyvänä olona, kiireettömyytenä, hyväksytyksi tulemisesta, riittävyyden ja välittämisen kokemuksista sekä persoonallisuuden tukemisesta (Piispanen, 2008, 176). Lisäksi psyykkiseen turvallisuuteen oppimisympäristöissä kuuluu aikuisen toiminnan enustettavuus ja johdonmukaisuus, mahdollisuus ilmaista tunteita, avun saaminen, rutiinit ja muutostilanteiden käsittely, toimintaohjeet sekä tiedon tarjoaminen tulevasta (Hurme & Kyllönen, 2014, 29).

Psyykinen turvallisuus on kiinteästi yhteydessä sosiaaliseen turvallisuuteen oppimisympäristössä (Hakalehto-Wainio, 2012, 224). Sosiaalinen oppimisympäristö koostuu Majoisen (2019) ja Waitisen (2011) mukaan vuorovaikutuksesta ja ihmissuhteista. Nämä voidaan jakaa sisäiseen ja ulkoiseen verkkoon, joista sisäiseen kuuluvat oppilaat itse, heidän huoltajansa, perhe ja läheiset, opettajat ja muu koulun henkilökunta, ystävät, kaverit sekä oppilashuolto. Ulkoiseen verkkoon puolestaan kuuluvat muut koulun ulkopuoliset yhteisöt ja ihmissuhteet, jotka edistävät oppimista, kuten terveydenhuolto, sosiaalityöntekijät, perhekodit ja mielenterveyspalvelut. (Majoinen, 2019, 33-34; Waitinen, 2011, 77.) Sosiaalisessa oppimisympäristössä turvallisuuden muodostumiseen vaikuttavat ihmisten roolit vuorovaikutustilanteissa (Piispanen, 2008, 176). Hurme ja Kyllönen (2014) katsovat, että oppilaan mahdollisuus kehittyä osana yhteisöä, vertaisryhmään kuulumisen sekä oikeudenmukaisuus ja osallisuuden kokemukset vaikuttavat sosiaalisen oppimisympäristön turvallisuuteen. Sosiaaliseen turvallisuuteen kuuluvat kaverisuhteet ja sosiaalisten taitojen hallinta, kuten tunteiden tunnistaminen, mielipiteen ilmaiseminen, jakaminen ja pettymysten käsitteleminen sekä vaikuttamisen kokemukset. (Hurme & Kyllönen, 2014, 29.)

Pedagoginen oppimisympäristö sisältää erilaiset opetuksen komponentit eli opetuksen suunnittelun, järjestämisen ja eriyttämisen. Siihen kuuluvat opettajien hyödyntämät oppimisen tavat, erilaiset työskentelymuodot, strategioiden opettaminen, oppimisen ohjaaminen sekä opetuksessa käytettävät opetusvälineet ja oppimateriaalit. Hyvässä pedagogisessa oppimisympäris-

tössä oppilaiden yksilölliset tarpeet otetaan huomioon opetuksen toteutuksessa ja eriyttämisessä. Siinä hyödynnetään eri aistikanavia sekä käytetään monipuolisesti erilaisia materiaaleja, välineitä ja työskentelymuotoja oppimisen tukena. (Majoinen, 2019, 35-36; Opetushallitus, 2016, 30; Waitinen, 2011, 78.) Turvallinen pedagoginen oppimisympäristö ilmenee riittävänä oppimisena ja sen tukemisena, koulun työntekijöiden työssäjaksamisena, turvallisen aikuisen pysyvyytenä, realistisina oppilaisiin kohdistuvina odotuksina ja vaatimuksina sekä opettajan ammattitaitona (Piispanen, 2008, 176). Lisäksi siihen voidaan sisällyttää työrauha sekä asianmukainen kurinpito (Hakalehto-Wainio, 2012, 225). Lisäksi turvalliseen pedagogiseen oppimisympäristöön kuuluu selkeä ja ymmärrettävä ohjeistus, opettaminen ja ohjaus, rakentava ja kannustava palaute sekä oppilaan tieto- ja taitotasolle sopivat tehtävät (Hurme & Kyllönen, 2014, 29).

Tämä turvallisuuden laaja-alainen tarkastelu koululaitoksen oppimisympäristöissä on erityisen tärkeää, sillä ihmisen turvallisuuden tunne koostuu fyysisen ja henkisen turvallisuuden kokonaisuudesta. Koulukontekstissa henkinen turvallisuus muodostuu niin psyykkisestä, sosiaalisesta että pedagogisesta turvallisuudesta. (Hurme & Kyllönen, 2014, 28.)

2.3 Turvallinen toimintakulttuuri

Koulun toimintakulttuuriksi kutsutaan historiallisesti ja kulttuurillisesti kehittyneitä yhteisön toimintatapoja. Se rakentuu seuraavista tekijöistä: ohjaavien normien ja toiminnan tavoitteiden tulkinta, johtaminen ja työn organisointi, suunnittelu, toteutus, arviointi, yhteisön osaaminen ja kehittäminen, pedagogiikka ja ammatillisuus, vuorovaikutus, ilmapiiri, arkikäytänteet sekä oppimisympäristöt. Siihen vaikutetaan ja siitä vaikutetaan sekä tietoisesti että tiedostamattomasti. (Opetushallitus, 2016, 26.) Toimintakulttuuriin kuuluvat myös kaikki koulussa vallitsevat viralliset ja epäviralliset säännöt, toiminta- ja käyttäytymismallit, koulutyötä ohjaavat periaatteet, arvot ja kriteerit sekä kaikki oppituntien ulkopuoleinen toiminta, kuten juhlat ja erilaiset tapahtumat (Saulio, 2005, 20).

Toimintakulttuuri on keskeinen tekijä, joka vaikuttaa koulussa toteutettavaan kasvatukseen ja opetukseen. Tarkoituksenmukaista olisi, että jokaisessa koulussa laaditaan kasvatukselle ja opetukselle tavoitteet sekä käytännöt ja toimintamallit, joita johdonmukaisesti toteuttamalla pyritään saavuttamaan kyseiset tavoitteet. (Saulio, 2005, 20.) Näitä käytäntöjä ja toimintamalleja tarkastelemalla voidaan havainnoida koulun toimintakulttuurin toteutumista (Opetushallitus, 2016, 26).

Koulun henkilökunnalla on merkittävä rooli toimintakulttuurin kehittämisessä. Ei ole millään tavalla tarkoituksenmukaista tuudittautua hallitsevaan toimintakulttuuriin, vaan sitä tulee tarkastella kriittisesti, jotta sitä voidaan kehittää kouluyhteisön kannalta paremmaksi. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2016) mainitaan, että kehitystyöhön tulisi osallistaa sekä oppilaat, heidän huoltajansa että eri yhteistyötahot. Kehitystyön tulisi pohjautua seuraaviin aihealueisiin: oppiva yhteisö toimintakulttuurin ytimenä, hyvinvointi ja turvallinen arki, vuorovaikutus ja monipuolinen työskentely, kulttuurinen moninaisuus ja kielitietoisuus, osallisuus ja demokraattinen toiminta, yhdenvertaisuus ja tasa-arvo sekä vastuu ympäristöstä ja kestävään tulevaisuuteen suuntaaminen. Toimintakulttuurin tavoitteena on edistää niin oppimista, osallisuutta, hyvinvointia kuin kestäviä elintapoja. (Opetushallitus, 2016, 26-29.) Lisäksi sen tulisi olla avoin ja vuorovaikutteinen niin koulun sisällä kuin sen ulkopuolella toimivien tahojen kanssa (Saulio, 2005, 20).

Turvallisia oppimisympäristöjä rakentavaa ja turvallisuutta edistävää toimintakulttuuria voidaan kutsua koulun turvallisuuskulttuuriksi. Turvallisuuskulttuurin tarkoituksena on toteuttaa niitä toimintayksikön asettamia tavoitteita ja odotuksia, joilla pyritään säilyttämään ja kehittämään turvallisuutta ja terveyttä toimintayksikössä. (Hurme & Kyllönen, 2014, 26; Lindfors, 2012, 19; Mertanen, 2013, 8.)

Yksikön turvallisuuskulttuuri rakentuu erilaisista sosiaalisista yhteistöistä omaksuttujen turvallisuuden liittyvien arvojen, asenteiden, käsitysten ja toiminnan kautta. Tällaisia yhteisöjä ovat esimerkiksi koti, koulu, harrastukset ja työyhteisöt. Kouluyhteisössä turvallisuuskulttuurin rakentamiseen vaikutetaan niin johdon, työntekijöiden kuin oppilaiden tasolta. Koulun johdon ja opettajien asennoituminen ja toiminta turvallisuuden edistämiseksi vaikuttaa olennaisesti koulussa vallitsevan turvallisuuskulttuurin luonteeseen. Samalla he toimivat esimerkkinä nuorille hyvästä turvallisuuteen liittyvästä asennoitumisesta. (Lindfors, 2012, 19; Mertanen, 2013, 8; Waitinen, 2011, 51.)

Koululaitoksen turvallisuuskulttuuri toteutuu sosiaalisissa prosesseissa. Kuten kuviossa 3 havainnollistetaan, turvallisuuskulttuurin muodostumiseen vaikuttavat sen organisatoriset ulottuvuudet, kuten rakenteet ja toiminta, sekä sen toimijoiden psykologiset ulottuvuudet. Turvallisuuskulttuuria voidaan koululaitoksissa tarkastella fyysisen, sosiaalisen, psyykkisen ja pedagogisen turvallisuuden näkökulmasta. (Lindfors, 2012, 19.)



Kuvio 3 Oppilaitoksen turvallisuuskulttuurin ulottuvuudet (Lindfors, 2012, 19).

Koulun turvallisuuskulttuuria on mahdollista tarkastella myös organisaatiokulttuurin näkökulmasta, sillä oppilaat, opettajat ja koulun muu henkilökunta muodostavat oppilaitokseen oppimis- ja työyhteisön. (Lindfors, 2012, 18-19). Organisaation turvallisuuskulttuuri muodostuu yksilöistä, itse työstä sekä työn terveellisyyteen ja turvallisuuteen vaikuttavista tekijöistä. Sen muodostumiseen vaikuttavat organisaatiossa yleisesti hyväksytty toiminta sekä jaetut asenteet, arvot ja uskomukset. Turvallisuuskulttuuri näkyy yhteisöissä käytännön toiminnoissa sekä turvallisuuteen kohdistuvissa asenteissa ja ratkaisuissa. Se vaikuttaa organisaatioissa aina yksilöturvallisuudesta koko toimintaympäristön turvallisuuteen. (Waitinen, 2011, 53-54.)

Hyvän koululaitoksen turvallisuuskulttuurin perustana toimii työntekijöiden vastuullinen asenne turvallista kasvu- ja oppimisympäristöä kohtaan. Tämä ilmenee havainnointina, yhteisenä vastuunkantona sekä haluna muokata ympäristöä ja sen toimintoja yhä turvallisemmaksi. (Hurme & Kyllönen, 2014, 26.) Waitisen (2011) mukaan kouluissa hyvä turvallisuuskulttuuri ei voi kuitenkaan sisältää vain hyvää asennoitumista turvallisuuden edistämiseen. Se vaatii myös ohjeistusta ja resursseja turvallisuustyöhön, henkilökunnan ajankohtaisia turvallisuustietoja sekä riskien tiedostamista ja ymmärtämistä. Waitinen määrittelee tutkimuksessaan viisi hyvän turvallisuuskulttuurin tunnusmerkkiä: 1) kehittynyt vaarojen ja perustehtävän vaatimusten

ymmärrys, 2) käytännössä hyvin toimiva turvallisuusjohtaminen, 3) kehittynyt ymmärrys turvallisuuden systeemisestä luonteesta, 4) käytännön teoilla osoitettu turvallisuuden arvostus ja 5) turvallisuustyön osallistava ja yhteisöllinen luonne. (Waitinen, 2011, 58, 206.)

2.4 Hyvinvointia tukeva koulu

Koululaitoksen turvallisuutta tarkasteltaessa olennaiseen osaan nousee myös hyvinvoinnin tukeminen koulussa. Jukarainen, Syrjäläinen ja Värri (2012) käsittelevät omassa artikkelissaan koululaitoksen turvallisuutta ilmiönä hyvinvoinnin näkökulmasta. 6.-9.-luokkalaisten oppilaiden kirjoitelmien pohjalta he määrittivät kouluturvallisuuden tarkasteluun kaksi lähestymistapaa. Toisessa lähestymistavassa turvallisuutta tarkastellaan hallintana ja kriisivalmiutena. Toinen lähestymistapa painottaa puolestaan turvallisuutta ilon ja hyvän olon tunteena, eli hyvinvointina. Hyvinvointiin liittyvään lähestymistapaan kuuluu muun muassa erilaisuuden hyväksyntä, keskinäisen luottamuksen rakentaminen, yhteisvastuun vahvistaminen ja tuen antaminen. (Jukarainen, Syrjäläinen & Värri, 2012, 244, 251.)

Hietanen-Peltolan, Pelkosen ja Kuntun (2015) mukaan opiskelun ja koulunkäynnin erilaisilla järjestelyillä pystytään vaikuttamaan oppilaiden hyvinvointiin. Järjestelyiden avulla pyritään edistämään oppilaiden vireyden ja jaksamisen kautta heidän oppimiskykyään. Hyvinvointia tukevien ratkaisujen suunnittelussa tulisi heidän mukaansa kiinnittää huomiota koulupäivien ja oppituntien aikatauluihin liittyviin järjestelyihin, koulupäivien aikana olevien virkistysmahdollisuuksien, kuten välituntien ja ruokailujen, aikatauluihin ja rakenteisiin, oppimisen tuen tarjoamiseen ja tarjotun tuen riittävyteen sekä koulun henkilöstön riittävyteen. (Hietanen-Peltola, Pelkonen & Kunttu, 2015, 36-38.)

Välivaaran, Paakkarin, Aron ja Torpan (2018) artikkelissa tutkittiin peruskouluikäisten oppilaiden käsityksiä kouluhyvinvoinnista haastatteluiden avulla. Kouluhyvinvointia, eli oppilaiden käsityksiä hyvinvointia tukevasta koulusta, pidettiin artikkelissa keskeisenä osana lapsen subjektiivista hyvinvointia. Oppilaiden mukaan kouluhyvinvointi rakentui neljästä laajemmasta osa-alueesta: 1) koulun rakenteellisista tekijöistä, 2) autonomian ja itsensä toteuttamisen edellytyksistä, 3) yhdessä toimimisen edellytyksistä ja 4) oppimisen olosuhteista. Koulun rakenteellisiin tekijöihin kuuluivat koulutyön vaihtelevuus, koulutyön organisointi, ruokailu koulussa sekä koulun ja koulumatkan fyysiset olosuhteet. Autonomian ja itsensä toteuttamisen edellytykset puolestaan rakentuivat osallistumisesta, ikätasoon sopivasta huolenpidosta ja hyväksytyksi tulemisen kokemuksesta. Yhdessä toimimisen edellytyksiin luettiin kiusaamiselta

turvassa oleminen, sääntöihin sitoutuminen, toimivat sosiaaliset suhteet ja yhteenkuuluvuus. Viimeinen laajempi osa-alue, oppimisen olosuhteet, rakentui oppilaiden mukaan opettajan ammattitaidoista, yksilöllisten tarpeiden huomioimisesta, työrauhasta sekä koulutyön kuormittavuudesta. (Välivaara, Paakkari, Aro & Torppa, 2018, 7, 11.)

3 Pedagoginen toiminta koulussa

Koulun henkilökunnan pedagoginen toiminta on luonnollisesti oleellisessa osassa kouluyhteisöjen arjen toiminnassa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2016) määritellään, että jokaisella opettajalla on vastuu opetusryhmän toiminnasta, oppimisesta ja hyvinvoinnista. Näihin opettaja pystyy vaikuttamaan pedagogisilla ratkaisuilla ja ohjauksella. Jokaisella koulun aikuisella on vastuu kasvatustyöstä sekä hyvinvoinnin edistämisestä. Pedagogiikalla ja ammatillisuudella vaikutetaan myös siihen, minkälainen toimintakulttuuri kouluun muodostuu. (Opetushallitus, 2016, 26, 34.)

Tässä luvussa tutustutaan aluksi kirjallisuuden avulla ensin pedagogiikan ja kasvatuksen käsitteisiin. Tämän jälkeen tarkasteluun otetaan pedagoginen ajattelu ja toiminta sekä näiden välinen suhde. Lopuksi käsitellään erityispedagogista näkökulmaa pedagogiseen toimintaan sekä opetuksen järjestämiseen.

3.1 Pedagogiikka ja kasvatustieteet

Pedagogiikan käsitteelle on monenlaisia määritelmiä kasvatustieteen kentällä. Suomessa sillä voidaan tarkoittaa kasvatustiedettä ja kasvatustieteen opetusta ja tutkimusta. Lisäksi sillä viitataan sekä yksilön kasvatustieteeseen ja opetustaitoihin, että eräisiin kasvatustieteisiin suuntauksiin (kuten montessori- tai steinerpedagogiikka). Pedagogiikkaan voidaan lukea kuluksi sekä yleinen pedagogiikka, että didaktiikka. Toisaalta se voidaan määritellä myös didaktiikan näkemysperustaksi, eli opetus- ja kasvatuskäytäntöjen perusteluiksi tai lähtökohdiksi. Pedagogiikalla viitataan myös käytännössä toteutuvaan kasvatukseen, joka voidaan tarkastella joko yhteiskunnallisesta tai kasvattajan omasta näkökulmasta. (Hellström, 2010, 295.)

Siljanderin (2014) mukaan pedagogiikalla on viitattu kasvatusta koskevaan oppiin, kasvatustieteeseen sekä käytännön kasvatustoimintaan. Nykypäivänä pedagogiikan käsitteellä viitataan kasvatusta koskevaan ajatteluperinteeseen, jossa ei selvästi erotella kasvatustieteissä ja sen ulkopuolella syntyneitä ajattelutapoja. (Siljander, 2014, 22.) Hinchliffe (2001) puolestaan määrittelee pedagogiikan (pedagogy) käsitettä vertailemalla sitä kasvatukseen (education) käsitteeseen. Hänen mukaansa pedagogiikka sijoittaa oppimisen yhteiskunnallisten rakenteiden, kuten hallituksen, politiikan ja talouden, palvelukseen. Kasvatustieteet on puolestaan jotain, joka on opettajille ja oppilaille itsessään arvokasta. Pedagogiikassa oppiminen nähdään välineenä, kun taas kasvatuksessa oppimista tarkastellaan sen itsensä vuoksi. (Hinchliffe, 2001, 31, 35.)

Pedagogiikan käsitteen tarkastelun myötä voimme huomata, että kasvatuksen käsite on vahvasti sidoksissa pedagogiikan käsitteeseen. Tämän vuoksi onkin tarpeellista määritellä myös kasvatuksen käsitettä. Siljander (2014) määrittelee kasvatuksen tavoitteelliseksi, tietoiseksi ja tarkoitukselliseksi toiminnaksi. Pedagogisen kausaliteetin käsitteen mukaan kasvatustoiminta on tarkoituksellista vaikuttamista kasvatettavan yksilön kasvuun ja sivistykseen. Kasvatus tapahtuu inhimillisessä vuorovaikutuksessa, johon pedagogisen interaktion käsitteen mukaan tarvitaan vähintään kahden ihmisen muodostama vuorovaikutussuhde, joka on jollain tavalla pedagoginen. Pedagogiseen interaktioon vaaditaan kuitenkin myös lopulta kasvatettavan itsenäistymistä. Kasvatustoiminnan ja pedagogisen interaktion kannalta perusedellytyksenä voidaan pitää kasvatettavan sivistettävyyttä, eli yksilön alttiutta ja kykyä mukautua. Yksilö ei kykene itsenäisesti sivistysprosessiin, vaan siihen vaaditaan pedagogista vaikuttamista. Se ei ole kuitenkaan yksilön sisäinen ominaisuus tai piirre, vaan pikemminkin sosiokulttuurinen ilmiö. (Siljander, 2014, 27-31, 41-42, 44-45.)

Pedagogiikan ja kasvatuksen käsitteen tarkastelussa on hyvä käsitellä myös pedagogista suhdetta. Pedagogisella suhteella tarkoitetaan kasvatettavan ja kasvattajan välistä spontaanisti syntyvää persoonallista ja tarkoituksenmukaista suhdetta, jossa kasvattaja joutuu tarkkailemaan ja ymmärtämään tilanteita sekä kasvatettavan kokemuksia ja valmiuksia (Jyrhämä, Hellström, Uusikylä & Kansanen, 2016, 165). Pedagogiselle suhteelle voidaan määritellä kuusi lähtökohtaa: 1) pedagogisen suhteen vuorovaikutuksen pohjana on aina oppilas itse ja hänen parhaansa tavoittelu, 2) pedagoginen suhde on sidottu tiettyyn historialliseen kontekstiin, 3) pedagoginen suhde on luottamukseen perustuvaa keskinäistoimintaa ja vuorovaikutusta, 4) pedagoginen suhde ei voi olla pakotettua, 5) pedagoginen suhde ei ole pysyvä, vaan tavoitteena on kasvatettavan itsenäistyminen ja 6) pedagoginen suhde suuntautuu myös tulevaisuuteen suuntautuvaa (Kansanen, 2004, 76-78).

3.2 Pedagoginen ajattelu ja toiminta

Pedagogisella ajattelulla viitataan sellaiseen opettajan ajatteluun, joka on sidoksissa opetuksen ja opetustapahtumien kontekstiin. Institutionaalisen opetuksen keskiössä on opetussuunnitelma, joten luonnollisesti opettajan pedagoginen ajattelu on myös kytköksissä opetussuunnitelmaan ja sen tavoitteisiin. (Kansanen, 2004, 87-88.) Opettajan pedagogisella ajattelulla nähdään olevan merkittävä vaikutus opetustapahtumaan ja sen vuoksi suomalaisessa opettajankou-

lutuksessa päätavoitteena on opettajaopiskelijoiden ajattelun taitojen kehittäminen (Patrikainen, 2012, 19). Pedagoginen ajattelu voidaan tuoda näkyväksi tarkastelemalla opettajan toimintaa sekä hänen kertomuksiaan työstään ja perustelujaan omalle toiminnalle (Patrikainen, 2009b, 33).

Opettajan pedagoginen ajattelu on vahvasti linkittynyt opettajan pedagogiseen toimintaan. Pedagoginen ajattelu heijastuu opettajan toimintaan sekä päätöksentekoon ja ratkaisuihin. (Kansanen, 2004, 91; Patrikainen, 2009b, 33.) Kansanen (1993, 61) on luonut opettajan pedagogiselle ajattelulle kolmitasoisin mallin, jonka mukaan pedagoginen ajattelu asettuu toiminnantasolle sekä kahdelle ajattelun tasolle, objektiteorian ja metateorian tasolle. Tasot kuvastavat opettajan ajattelun ja päätöksenteon laatua ja kohdetta (Patrikainen, 2012, 21). Mallin mukaan toiminnantaso edusta pedagogista käytäntöä, eli opetustapahtuman vuorovaikutusta. Opetustapahtuman vuorovaikutus, eli interaktio, voidaan jakaa itse opetustapahtumaa edeltävään aiheeseen (preinteraktio), varsinaiseen opetustapahtumaan sekä opetustapahtumaa seuraavaan vaiheeseen (postinteraktio). Toimintatasolla opettajan tekemät ratkaisut ovat tilannekohtaisia ja pohjautuvat opetuksen perustaitoihin. Lisäksi toiminnantasolle kuuluvat opetuksen suunnittelu, sen arviointi sekä opetussuunnitelman kehittäminen. (Kansanen, 2004, 97-98.)

Ensimmäisellä ajatteluntasolla, eli objektiteoriatasolla, toimintatason tapahtumia järjestellään peilaamalla niitä teorioihin ja malleihin. Tällä tasolla opettajalta vaaditaan kasvatustieteellisten teorioiden hallintaa, sisältöjen kriittistä arviointia, sekä opetusainekohtaista ainehallintaa. Toisella ajatteluntasolla, eli metateorian tasolla, puolestaan tarkastelun kohteeksi joutuvat objektiteoriatason ratkaisut ja niille etsitään perusteita teoreettisista näkökulmista. Erityisesti kasvatuksen arvokysymykset ovat keskiössä tällä metateoriatasolla. (Kansanen, 2004, 98.)

Pedagoginen ajattelu perusta muodostuu monien eri tekijöiden summasta. Opettajan pedagoginen ajattelu rakentuu muun muassa ihmiskäsityksestä, tiedonkäsityksestä sekä oppimiskäsityksestä. Nämä käsitykset puolestaan rakentuvat ja muotoutuvat opettajan mielessä tietoisesti tai tiedostamattomasti opetussuunnitelmaan ja oppimisteoreettiseen liittyvän tiedon sekä omien arvojen ja kokemusten perusteella. (Patrikainen, 2009a, 39.) Myös opettajan uskomusjärjestelmät sekä käyttäteoriat luovat pohjaa pedagogiselle ajattelulle (Patrikainen, 2012, 24). Pedagogisen ajattelu kehittyy didaktisten opintojen ja käytännön kokemusten pohjalta ja sitä voidaan pitää tärkeänä osana opettajan työssäjaksamista (Patrikainen, 2009b, 33).

3.3 Erityispedagoginen näkökulma pedagogiikkaan

Koska turvallisen pedagogiikan työkalu on kehitetty erityiskoulun kontekstissa, niin on oleellista tarkastella pedagogiikkaa erityispedagogisesta näkökulmasta. Kivirauma (2015) määrittelee erityispedagogiikan tieteenalaksi, joka tutkii niiden yksilöiden ja ryhmien koulutusta, oppimista ja kasvatusta, joille yleiset kasvatus- ja koulutusjärjestelyt eivät ole riittäviä tai muuten sopivia. Siinä missä kasvatustiede keskittyy enemmistön kasvatukseen ja koulutukseen liittyviin kysymyksiin, erityispedagogiikka keskittyy samoihin kysymyksiin ”normaalista” poikkeavan vähemmistön näkökulmasta. (Kivirauma, 2015.)

Pedagogista ja erityispedagogista tukea voidaan luonnehtia taitavaksi, joustavaksi ja kaikkia osallistavaksi pedagogiikaksi (Takala, 2016a, 5). Tuen tarjoamisen lähtökohtana ovat joustavuus, suunnittelu sekä sen hetkiseen tuen tarpeeseen vastaaminen. Tukimuotoina voidaan käyttää yksittäisesti tai samanaikaisesti esimerkiksi tukiopetusta, (osa-aikaista) erityisopetusta, avustajapalveluista tai apuvälineitä. (Opetushallitus, 2016, 61.)

Tukea tarjotaan oppilaille peruskoulussa kolmiportaisen tuen mallin mukaisesti. Malli koostuu kolmesta tuen tasosta, eli yleisestä, tehostetusta ja erityisestä tuesta. Yleinen tuki on ensimmäinen tuen keino, jota tarjotaan heti tuen tarpeen ilmetessä. Näin pyritään varhaisen puuttumisen mukaisesti ennaltaehkäisemään isompien haasteiden kehittymistä. Yleisessä tuessa oppilaalle voidaan laatia oppimissuunnitelma. Tuen muotoina ovat esimerkiksi eriyttäminen, ohjaus ja opetusryhmien joustava muuntelu. Yleinen tuki toteutetaan yleisopetuksen puolella. Jos huomataan, että yleinen tuki ei riitä, niin oppilaalle suoritetaan pedagoginen arvio, jonka pohjalta aloitetaan oppimissuunnitelman mukainen tehostettu tuki. Tehostetussa tuessa oppilas tarvitsee säännöllisesti yhtä tukimuotoa tai samanaikaisesti useampaa tukimuotoa. Tehostetussa tuessa oppilaan oppimisvaikeuksia tuetaan tietoisesti. Jos tämäkään tuen taso ei vastaa oppilaan tuen tarpeita, suoritetaan pedagoginen selvitys, jonka pohjalta aloitetaan erityinen tuki. Jokaiselle oppilaalle laaditaan henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS). Oppilaan opetus ja ohjaus ovat entistä yksilöllisempiä ja tuki muodostuu pääosin erityisopetuksesta. (Opetushallitus, 2016, 62-65; Takala, 2016d, 22-24.) Tässä tutkimuksessa keskitytään erityisen tuen tasolla tapahtuvaan luokkamuotoiseen erityisopetukseen, sillä kuten aiemmin (kts. 1) on mainittu, tämä tutkimus on toteutettu erityiskoulussa.

Strukturoitu opetus on oleellinen osa erityisopetuksen pedagogiikkaa. Kerolan (2001) mukaan strukturoidulla opetuksella tarkoitetaan rakenteiltaan selkeäksi suunniteltua opetusta. Näitä rakenteita ovat esimerkiksi opetuksen sisällöt, menetelmät, kommunikointi, fyysinen tila, aika,

henkilöt sekä välineet ja toiminta. Strukturoitu opetus perustuu TEACCH (=Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children) kuntoutusohjelmaan, jota on hyödynnetty erityisesti autististen lasten kuntoutuksessa. Strukturoidun opetuksen keinoja voi kuitenkin hyödyntää monien erilaisten oppilaiden tukena. Autististen oppilaiden lisäksi strukturoitua opetusta voidaan hyödyntää esimerkiksi sellaisten oppilaiden kanssa, joilla on kielellisen kehityksen häiriö, tarkkaavaisuushäiriö tai cp-vamma. (Kerola, 2001, 14, 16, 23, 26, 29.)

Yksi erityisopetuksen muodoista on luokkamuotoinen erityisopetus. Takala (2016b) määrittelmien mukaan luokkamuotoinen erityisopetus voidaan luokitella segregoivaksi erityisopetuksiksi, jossa oppilaat opiskelevat omissa erityisluokissa, eivätkä yleisopetuksen ryhmissä. Erityisluokassa tapahtuva opetus on perusteltua silloin, kun ilmenee, ettei isossa luokassa opiskelu ole oppilaan kannalta paras ratkaisu. (Takala, 2016b, 14-15.) Luokkamuotoinen erityisopetus on tarkoitettu niille oppilaille, joiden haasteet ovat suuria ja tarvitsevat tämän vuoksi jatkuvaa erityisopetusta ja pienempää opetusryhmää. Erityisluokissa ja -kouluissa oppilaat saavat heidän osaamiseen ja oppimisen tavoitteisiin yksilöllisesti räätälöityä opetusta. Erityisluokassa tai -koulussa opiskelua ei tule pitää pysyvänä ratkaisuna, vaan tavoitteena on siirtää oppilaat yleisopetuksen puolelle, kun se on mahdollista. (Takala, 2016c, 50, 51, 56.)

Erityisopetuksen tarpeellisuudesta ja erityisyydestä on käyty kriittistä keskustelua. Tarpeellisuuden ja erityisyyden määrittelyssä voidaankin hyödyntää kolmea kriteeriä. Ensinnäkin erityisopetukseen tulee kehittää tehokkaita menetelmiä. Toisena kriteerinä on, että näitä menetelmiä käytetään laajasti ja huolellisesti. Viimeisenä kriteerinä on, että kyseiset menetelmät ovat uniikkeja juuri erityisopetuksen kentällä. Tutkimusten perusteella on voitu osoittaa, että erityisopetukseen on kehitelty tehokkaita menetelmiä, joiden käyttö on keskittynyt pääosin erityisopetukseen, vaikka niitä voitaisiin toteuttaa myös yleisopetuksessa. Kuitenkaan menetelmiä ei joko ole hyödynnetty yleisopetuksessa tai se ei ole ollut riittävää. Erityisopetuksessa voidaan tutkimuksen perusteella vielä havaita puutteita tehokkaiden menetelmien laajalla ja huolellisella käytöllä. (Moberg & Vehmas, 2015.)

4 Turvallisen pedagogiikan työkalu

Tässä luvussa tutustutaan kirjallisuuden avulla Hollolassa sijaitsevassa Kankaan koulussa kehitettyyn turvallisen pedagogiikan työkaluun (liite 1). Työkalu on kehitetty vastaamaan koulun omiin tarpeisiin, mutta heidän tavoitteenansa on levittää sekä työkalua että sen mukaista ajattelua valtakunnallisesti. Työkalun tavoitteena on opettajan pedagogisen toiminnan kautta tukea oppilaan turvallisuuden tunteen kehittymistä sekä sitä kautta oppimista ja hyvinvointia. Koska Kankaan koulu on erityisen tuen koulu, niin työkalun sisällöillä on vahva sidonnaisuus erityispedagogiikkaan ja strukturoituun opetukseen.

Turvallisen pedagogiikan työkalu koostuu neljästä osatekijästä: motivointikeinot, ohjeistus ja rytmi, ennakointi sekä luottamus huoltajien ja koulun välillä. Lisäksi työkaluun on nimetty kolme keskeistä tekijää, jotka tulee ottaa huomioon turvallisen pedagogiikan osatekijöiden toteuttamisessa. Nämä tekijät ovat toisto, rakenteet sekä aikuisten roolit ja yhteisöllisyys. Turvallisen pedagogiikan työkalun sisällöt ovat koottuna kappaleen lopussa kuvioon 4.

4.1 Motivointikeinot

Turvallisen pedagogiikan työkalussa ensimmäisenä osatekijänä esitetään motivointikeinot. Lehtinen, Kuusinen ja Vauras (2007) määrittelevät motivaation sisäiseksi tilaksi, joka aiheuttaa tai estää, ohjaa ja pitää yllä toimintaa. Motivaatio vaikuttaa keskeisesti siihen, minkälaisia valintoja yksilö tekee, miten hän aloittaa ja ylläpitää toimintaa tai mitä yksilö ajattelee ja tuntee toiminnan aikana. Laajan ja hajanaisen motivaatiotutkimuksen vuoksi itse motivaation käsitteelle on erilaisia määritelmiä. Motivaatiota voidaan tarkastella seuraavista neljästä lähtökohdasta: 1) motivaatio liittyy yksilön henkilökohtaisiin tavoitteisiin ja uskomuksiin mahdollisuuksista vaikuttaa omaan toimintaan ja tunteisiin, 2) motivaatio voi olla persoonallisuuden piirre (pysyvä ominaisuus) tai tila (tilanteen mukana muuttuva ominaisuus), 3) motivaatio voi olla sisäistä tai ulkoista sekä 4) motivaatio perustuu haluttujen asioiden lähestymiseen ja kielteisten asioiden välttämiseen. (Lehtinen, ym., 2007, 177-179.) Motivaatioon liittyvän tutkimuksen kautta on todettu, että motivaatiolla on keskeinen rooli oppimisessa (Järvelä, 2001, 3; Nurmi, 2013, 548). Turvallisen pedagogiikan työkalussa esitetyt motivaatiokeinot voidaan lukea sekä positiivisen vahvistamisen malliin että itsemääräämisteoriaan kuuluviksi. Motivaatiokeinoilla pyritään vahvistamaan oppilaiden toivottua toimintaa ja käyttäytymistä.

Pedagogisissa tilanteissa Lehtisen ym. (2007) mukaan on yleisesti käytössä positiivisen vahvistamisen malli, jossa oppilas saa toivotusta toiminnasta jonkin palkinnon. Positiivisen vahvistamisen mallissa tulee kiinnittää huomiota ainakin neljään asiaan: 1) palkinto tulee olla yksilölle tavoittelemisen arvoinen, 2) palkinto tulee sitoa välittömästi toivottuun toimintaan, 3) palkinnon saamisen kriteerit tulee pysyä samoina ja 4) oppilaalla tulee olla mahdollisuus saavuttaa tavoitteet omalla ponnistelullaan. (Lehtinen, ym., 2007, 180.) Turvallisen pedagogiikan työkalussa mainitaan, että palkkiojärjestelmiä kehitellessä tulee huomioida tilanteiden vaihtelevuus, oppilaiden erilaisuus sekä toteutuksen helppous.

Turvallisen pedagogiikan työkalussa myös oppilaaseen kohdistuvaa huomiota voidaan käyttää positiivisen vahvistamisen keinona. Tutkimuksessa on havaittu, että oppilaalle annettu yksilöllinen positiivinen palaute johtaa parempaan tehtäväorientoituneeseen toimintaan tunneilla (Swinson & Knight, 2007, 253). Opettajan antamaa huomiota hyödynnettiin eräässä tutkimuksessa kahdella tavalla luokanhallinnan edistämiseksi: 1) opettaja huomioi oppilaan hyväksytyyn toimintatavan sanoin tai elein ja 2) opettaja jätti oppilaan huomionhakuiseen ei-hyväksyttävän toimintatavan tarkoituksella huomiotta (Collier-Meek, Johnson, Sanetti & Minami, 2019, 352). Myös Saloviidan (2014) mukaan opettajan tulisi antaa oppilaille huomiota toivotusta käytöksestä ja jättää ei-toivottu huomiotta. Näin oppilas huomaa toivotun käyttäytymisen olevan yhteydessä huomioon, ja tämä vahvistaa positiivista muutosta oppilaan toiminnassa. (Saloviita, 2014, 90.) Turvallisen pedagogiikan työkalun mukaan opettajan tulisi pyrkiä kehittämään uusia tapoja huomion käyttämiselle sekä tarkastella niiden toimivuutta. Vaikka palkitsemisen hyödyntämiseen kouluissa liittyy paljon kiivasta väittelyä, on niiden käyttäminen kuitenkin todettu useimmiten hyödylliseksi. Tämä vaatii kuitenkin palkintojen hyödyntämistä tarkoituksenmukaisesti, tavoitteiden suuntaisesti ja järjestelmällisesti sekä niiden sitomista muihin kognitiivis-emotionaalisiin taitoihin tukeviin toimiin. (Bear, 2013, 331-332.)

Osallisuutta voidaan myös hyödyntää motivaatiokeinona turvallisen pedagogiikan työkalun mukaan ja sen luoma motivaatio voidaan liittää itsemääräämisteoriaan. Itsemääräämisteoriassa ihmisen sisäiselle motivaatiolle on kolme psykologista tarvetta: 1) tarve pätevyyden kokemuksista, 2) tarve sosiaaliseen kiintymykseen ja 3) tarve autonomian ja vaikuttamisen kokemuksista (Lehtinen, ym., 2007, 183). Osallistamalla esimerkiksi opetuksen, henkilökohtaisten tavoitteiden ja oppimisympäristöjen suunnitteluun, oppilas saa autonomian ja vaikuttamisen kokemuksia. Osallisuus on myös merkittävä osa nykyistä perusopetusta, sillä se on Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa määritelty sekä osaksi perusopetuksen arvoperustaa että koulun toimintakulttuuria (Opetushallitus, 2016, 15, 26).

4.2 Ohjeistus ja rytmi

Toisena turvallisen pedagogiikan osatekijänä tässä kappaleessa tarkastellaan ohjeistusta ja rytmisiä. Opettajan pedagogisessa toiminnassa tulisikin kiinnittää erityisesti huomiota siihen, miten, mitä keinoja hyödyntäen ja milloin ohjeistusta annetaan oppilaille. Yksi ohjeistuksen ja rytmien osatekijöistä on visuaaliset ohjeet. Kerolan (2001) mukaan vuorovaikutuksen ja oppimisen tukena on perusteltua hyödyntää erilaisia aistikanavoita, jotta erilaisten oppilaiden tarpeet tulee huomioitua. Esimerkiksi autististen ja dysfaattisten oppilaiden kohdalla visuaalisuus on tärkeää sekä toiminnan ohjauksen että kommunikoinnin tukemisessa. (Kerola, 2001, 111.) Turvallisessa pedagogiikassa visuaaliset ohjeet ovat tärkeä osa ohjeistusta, sillä niiden avulla havainnollistetaan ja varmennetaan opetuksen ja päivän kulun kannalta oleellisia tekijöitä. Visuaalisia ohjeita ja tukea hyödynnetään nykypäivänä jo laajalti opetuksen kentällä.

Turvallisessa pedagogiikassa ohjeistukseen ja rytmiin kuuluu myös mallintaminen, jonka tavoitteena on toimia odotetun toiminnan vahvistajana. Koulujen toimintakulttuureissa on lukuisia erilaisia toimintatapoja niin arkitilanteisiin kuin erityistilanteisiin (juhlat, teemapäivät, retket, yms.). Siksi niiden kirjaaminen kirjallisiksi säännöiksi ei ole järkevää, vaan tilanteita on syytä mallintaa. (Sigfrids, 2009, 100.) Mallintaminen voi tapahtua niin opettajan kuin vertaisryhmän toimesta.

Verbaalisuus, eli sanallinen viestintä on myös osa ohjeistusta ja rytmisiä turvallisisessa pedagogiikassa. Luonnollisesti, opettajan työssä verbaalisuus on keskeisessä asemassa niin ohjeistuksessa kuin opetuksessa. Luokanhallinnassa opettajan kommunikaatiotaitojen taitavuus ja selkeys ovat keskeisessä roolissa (Salo, 2009, 127). Opettajan pitäisi kommunikaatiossa niin sanotusti asettua oppilaiden tasolle ja käyttää selkeitä, yksinkertaisia ja oppilaille merkityksellisiä ilmaisuja. Näin hän voi välttää kommunikaation esteitä, kuten informaation tulvaa, merkitykseen liittyviä ongelmia ja vääristymiä. Tavoitteellista oppimista ei voi tapahtua, mikäli opettaja ei omaa vaikuttavia kommunikaatio taitoja. (Fashiku, 2017, 184-185.)

Verbaalisen viestinnän lisäksi turvallisisessa pedagogiikassa opettaja hyödyntää nonverbaalia, eli sanatonta viestintää. Opettajan nonverbaalilla viestinnällä voidaan vaikuttaa muun muassa oppilaan suoriin, opettajan ohjeiden seuraamiseen sekä oppimiseen (Woolfolk & Brooks, 1983, 127). Opettajan tietoinen ja tavoitteellinen kehonkielen käyttö on selkeiden viestien ja kuuntelun taidon lisäksi tärkeitä opettajan pedagogisen johtamisen taitoja (Salo, 2009, 116-117). Tutkimuksen mukaan opettaja voi edesauttaa luokanhallintaa tekemällä eleitä ja liikkeitä,

joiden avulla hän muistuttaa oppilaita odotetuista toimintatavoista sekä pyrkii ohjaamaan heidän toimintaansa niiden mukaiseksi (Collier-Meek ym., 2019, 325). Turvallisessa pedagogiikassa opettajan positioilla, eli fyysisellä asettautumisella ja kehon asennoilla, pyritään tukemaan verbaalisia viestejä ja perusoletuksia. Lisäksi positiot toimivat mallina tai visuaalisena vihjeenä oppilaille siitä, miten heidän tulisi toimia.

4.3 Ennakointi

Ennakointi on luonnollinen osa opettajan työtä ja siksi se onkin turvallisen pedagogiikan kolmas osatekijä. Ennakointia toteutetaan sekä ennen oppimistilanteita että niiden aikana. Luokkien oppilasjoukko koostuu heterogeenisestä aineksestä ja kaikilla oppilailla on omat edellytykset oppimiselle. Jokaisella oppilaalla on oikeus saada ohjausta ja riittävää tukea, kun tuen tarve ilmenee (Opetushallitus, 2016, 14). Oppimisedellytysten huomioiminen on myös opetusta koskeva laatuksiteeri (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2012, 42). Oppilailla on tarve saada heidän yksilöllisiin lähtökohtiinsa mukautettua opetusta (Salo, 2009, 122). Oppilaiden yksilöllisten oppimisedellytysten huomioimista voidaan pitää edellytyksenä opiskelulle ja oppimiselle (Ikonen & Virtanen, 2007, 247; Koreakoski, 2005, 220).

Myös tiedon tarjoaminen koulupäivästä, oppimistilanteista sekä poikkeavista tapahtumista etukäteen on osa ennakointia turvallisessa pedagogiikassa. Strukturoimalla aikaa ja suunnittelemalla sen sisältöjä voidaan tukea oppilaan tavoitteiden suuntaista toimintaa, varsinkin jos oppilaalla on hankaluuksia toiminnan aloittamisessa, ohjaamisessa ja ylläpitämisessä tai jokin muu oppimisvaikeus (Kerola, 2001, 149). Tiedon tarjoaminen oppimistilanteiden aikana on myös tärkeää. Eräässä tutkimuksessa opettajan tekemiä viittauksia aikatauluihin oppituntien aikana pidettiin luokanhallintaa edistävinä tekijöinä (Collier-Meek, 2019, 358). Arkipäiväisten tilanteiden odotusten ja rutiinien vahvistamisen lisäksi opettajan on myös huolehdittava, että yksittäisistä arjesta poikkeavista tilanteista ja niihin kohdistuvista toiminnan odotuksista tarjotaan oppilaille riittävästi tietoa (Hurme & Kyllönen, 2014, 64, 69).

Turvallisessa pedagogiikassa ennakointiin lasketaan myös opettajan tunnetaidot ja tunneäly, sillä opettaja kohtaamaan ja käsittelemään monenlaisia oppilaiden tunteita. Tutkimuksen mukaan oppilaiden negatiiviset tunteet korreloivat oppimiseen negatiivisesti ja positiiviset tunteet puolestaan korreloivat positiivisesti (Pekrun, Maier & Elliot, 2006). Turvallisen pedagogiikan työkalussa mainitaan, että opettajan tulisi huomioida oppilaiden tunteita ja tukea niiden hallintaa. Hyvään tunneälyyn (*emotional intelligence*) kuuluu taito havaita toisten tunteita, reagoida

niihin empaattisesti sekä parhaimmillaan auttaa muita säätämään tunteitaan ja motivoida tarkoituksenmukaisiin ratkaisuihin (Salovey & Mayer, 1990). Opettajan tulisikin auttaa oppilasta tunnistamaan ja hyväksymään tunteitaan. Oleellista on, että kaikenlaisten tunteiden ilmaisu ja käsittely on sallittua ja oppilasta tuetaan sopivien tunteidenilmaisun keinojen löytymisessä. (Aro & Nurmi, 2019, 143; Salovaara & Honkonen, 2011, 91.) Oppilaiden tunnetaitojen kehittämisessä oleellista on, että opettaja auttaa oppilaita omien tunteidensa sanoittamisessa (Karpinen & Pihlava, 2016, 128; Salovaara & Honkonen, 2011, 91).

Turvallisessa pedagogiikassa ennakointiin liittyy myös riskien ennaltaehkäisy. Hurmeen ja Kyllösen (2014) mukaan ennaltaehkäisyn tarkoituksena on luoda turvallinen oppimis- ja kasvuympäristö sellaisien toimien kautta, joilla pyritään estämään uhka- ja vaaratilanteiden syntymistä. Ennakointi ja riskien ennaltaehkäisy voi perustua kokemukseen tai tietoon. Lisäksi niitä voidaan kohdistaa sekä koko kouluun, ryhmään tai yksilöön. (Hurme & Kyllönen, 2014, 61-62.) Ennaltaehkäisevällä, suunnitellulla sekä varhaiseen havaitsemiseen ja puuttumiseen perustuvalla toiminnalla edistetään oppilaiden turvallisuutta ja hyvinvointia (Salovaara & Honkonen, 2011, 23).

4.4 Luottamus huoltajien ja koulun välillä

Pedagogisessa toiminnassa tulisi turvallisen pedagogiikan mukaan huomioida myös koulun ja kodin välinen yhteistyö. Kodin ja koulun yhteistyön tarkoituksena on tukea ja edistää oppilaan kasvua, kehitystä ja oppimista (Opetushallitus, 2016, 35). Koulun ja huoltajien välisessä suhteessa on tärkeää, että oppilaan oppimisen tukemiseen osallistuvat sekä koulu että huoltajat ja molempien arvo tunnustetaan (Goodall & Montgomery, 2014, 407). Jotta tämä yhteistyö koulun ja huoltajien välillä voisi ylipäättään rakentua ja toimia, vaaditaan siihen luottamusta.

Huoltajat ovat omalta osaltaan oppilaan asiantuntijoita ja siksi tämä huoltajien asiantuntijuus tulisikin huomioida turvallisen pedagogiikan mukaan pedagogisessa toiminnassa. Huoltajien osallistaminen koulutyöhön niin käytännön kuin kehittämisen tasoilla on oleellinen osa koulun ja kodin välistä yhteistyötä (Karhunimäki, 2013a, 80; Opetushallitus, 2016, 35). Myös oppilaiden häiritsevän ja aggressiivisen käytöksen ehkäisyyn kehitellyssä TCM (Teacher Classroom Management) -ohjelmassa huoltajien kanssa tehtävä yhteistyö on yksi keskeisistä luokanhallintaan vaikuttavista tekijöistä (Chuang, Reinke & Herman, 2020, 129). Turvallisen pedagogiikan mukaan huoltajille korostetaan kasvatuskumppanuutta. Kasvatuskumppanuudella tarkoitetaan huoltajien ja kasvattajien tietoisesti tehtyä sitoutumista tehdä yhteistyötä, joka tavoitteena on

kehittää oppilaan kasvua, kehitystä ja oppimista (Lämsä, 2013, 50). Toimivalle kasvatuskumppanuudelle keskeisiä elementtejä ovat huoltajien ja kasvattajan välinen luottamus, kunnioittava ja dialoginen vuorovaikutus, yhteinen toiminta sekä jaettu asiantuntijuus (Kekkonen, 2012, 51-52).

Turvallisessa pedagogiikassa avoin yhteydenpito sekä toiminnan ja oppilaan oppimisen kuvaaminen nähdään osana opettajien ja huoltajien välisen luottamuksen ja hyvän vuorovaikutuksen syntymistä. Avoimella yhteydenpidolla opettaja pystyy ansaitsemaan huoltajien luottamuksen ja sitä kautta tukea pedagogista viihtymistä ja hyvinvointia (Haapaniemi & Raina, 2014). Keinoja toteuttaa koulun ja huoltajien välistä yhteydenpitoa ovat esimerkiksi vanhempainillat, avoimien ovien päivät, vanhempainvartit, tiedotteet, yhteiset tapahtumat, Wilma ja yhteydenpito puhelimitse (Karhuniemi, 2013b, 106-131; Salovaara & Honkonen, 2011, 164-167). Avoin ja positiivinen vuorovaikutus koulun ja huoltajien välillä mahdollistaa yhteisen kasvatustuun toteutumisen ja sitä kautta oppilaan hyvinvoinnin ja oppimisen edistämisen (Karhuniemi, 2013a, 73). Tärkeä osa yhteydenpitoa on erityisesti opettajan puolelta viestinnän riittävä positiivisuus. Jos viestintä on pääosin negatiivista, niin kynnyksellä ottaa yhteyttä toiseen puolin ja toisiin ongelmatilanteissa kasvaa. (Salovaara & Honkonen, 2011, 164.)

4.5 Turvallisen pedagogiikan osatekijöitä tukevat tekijät

Kun turvallisen pedagogiikan osatekijöitä toteutetaan, läsnä tulisi olla toisto, aikuisten roolit ja yhteisöllisyys sekä rakenteet. Näiden avulla tuetaan turvallisen pedagogiikan osatekijöitä ja niiden mukaisen pedagogisen toiminnan toteuttamista.

Toistolla luodaan oppimisympäristöön ja opetukseen johdonmukaisuutta ja samankaltaisuutta, joka lisää oppilaiden turvallisuuden tunnetta (Hurme & Kyllönen, 2014, 29). Simonsenin, Fairbanksin, Brieschin, Myersin ja Sugain (2008) tutkimuksessa rutiinit nähdään kriittisenä osana luokanhallintaa. Myös oppilaan toimintaan kohdistuvien odotuksien jatkuva opettaminen ja arvioiminen vaikuttivat tutkimuksen mukaan luokanhallintaan. (Simonsen ym., 2008, 358, 368.) Mikään oppiminen ei tapahdu hetkessä, vaan siihen tarvitaan aikaa ja lukuisia toistoja. Kun koulupäivät sisältävät struktuuria, selkeyttä, rutiineja ja toiminnan ohjeita, oppilas tietää, mitä koulupäivän aikana tapahtuu ja miten hänen odotetaan toimivan eri tilanteissa (Hurme & Kyllönen, 2014, 64).

Aikuisten roolien ja yhteisöllisyyden tarkoituksena on myös tukea turvallisen pedagogiikan osatekijöiden mukaista toimintaa. Hurmeen ja Kyllösen (2014) mukaan koulun kasvu- ja oppimisympäristön muotoutumiseen vaikuttaa merkittävästi koulun henkilöstön yhteisöllisyys. Koko henkilöstön jäsenistön tulisi sitoutua samoihin päämääriin ja tukea toisiaan tässä tehtävässä. Näin päämääriä vahvistavista rakenteista ja toimintamalleista tulee luontainen osa heidän toimintaansa. Työyhteisössä vallitseva yhteisöllisyys mahdollistaa sen, että sen jäsenet saavat tukea, jonka avulla he pystyvät kehittämään kasvu- ja oppimisympäristöjä edelleen paremmiksi. Kun koulun yhteisöllistä toimintakulttuuria tarkastellaan turvallisuuden näkökulmasta, tulisi sen koostua seuraavista neljästä elementistä: 1) asiantuntijuudesta, 2) rakentavasta vuorovaikutuksesta, 3) joustavuudesta sekä 4) vastuunotosta. (Hurme & Kyllönen, 2014, 43, 45.) Luokassa päävastuu ryhmästä on kuitenkin opettajalla. Karppisen ja Pihlavan (2016) mukaan opettaja onkin ryhmän johtaja, joka ohjaa ryhmän toimintaa perustehtävien mukaisesti. Hyvä opettaja tuo heidän mukaansa luokkaan turvallisuutta. Muut aikuiset puolestaan tukevat opettajaa kantaen oman vastuunsa toiminnassa. (Karppinen & Pihlava, 2016, 136.)

Turvallisen pedagogiikan mukaisessa pedagogisessa toiminnassa tulisi huomioida myös oppimistilanteisiin vaikuttavat rakenteet. Näitä rakenteita ovat esimerkiksi kasvu- ja oppimisympäristöjen fyysiset ominaisuudet, yhteistyö, siirtymät ja aikataulut. Tarpeellista olisikin näiden rakenteiden kokonaisvaltainen tarkastelu, jotta havaitaan, miten ne vaikuttavat oppimistilanteissa ja miten niihin voidaan vaikuttaa, jotta ne muuttuvat turvallisen pedagogiikan mukaista toimintaa tukeviksi. Karppinen ja Pihlava (2016) esittävät, että rakenteet mahdollistavat koulun ja ryhmiin (luokkiin) selkeyden ja turvallisuuden luomisen. Jotta rakenteita voidaan arvioida ja tarvittaessa kehittää, tulee niihin kohdistuvan tarkastelun olla avointa, säännöllistä ja yhteisöllistä. (Pihlava & Karppinen, 2016, 135.) Simonsenin ym. (2008) tutkimuksessa luokanhallinnan kannalta tärkeinä pidettiin luokkahuoneen fyysisien ominaisuuksien järjestämistä. Rakenteet tuli järjestää niin, että minimoitiin tungos ja häiriötekijät (Simonsen ym., 2008, 357-358). Turvallisten ja asianmukaisten rutiinien muodostuminen oppilaille siirtymätilanteissa puolestaan tukee koulupäivän sujuvuutta (Hurme & Kyllönen, 2014, 64).



Kuvio 4 Yhteenvedo turvallisen pedagogiikan työkalusta.

5 Tutkimuksen toteutus

Tässä luvussa tutustutaan siihen, miten tämä pro gradu -tutkimus on toteutettu. Ensin määritellään tutkimustehtävät ja niiden pohjalta muodostuneet tutkimuskysymykset. Tämän jälkeen tarkastellaan sitä, minkälaiset ovat tähän tutkimukseen valikoituneet metodologiset lähtökohdat, eli tapaustutkimus ja fenomenografinen tutkimus. Lisäksi määritellään aineistonkeruumenetelmä sekä avataan aineistonanalyysia sisällönanalyysin teorian ja esimerkkien avulla. Lopuksi vielä arvioidaan tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä.

5.1 Tutkimustehtävät

Kuten aiemmin on mainittu, tämän tutkimuksen tarkoituksena on tutustua erään Etelä-Suomessa sijaitsevan erityiskoulun henkilökunnan käsityksiin turvallisen pedagogiikan työkalusta. Henkilökunnan sisällä turvallisen pedagogiikan työkalun käyttö vaihtelee paljon. Jotkut työntekijät käyttävät sitä useammin ja toiset puolestaan harvemmin. Lisäksi työkalua voidaan hyödyntää monin eri tavoin. Tämän vuoksi tämän tutkimuksen tarkoituksena on ensinnäkin tutkia sitä, minkälaisia käsityksiä koulun henkilökunnalla on turvallisen pedagogiikan käytöstä: miten, missä, milloin ja kuinka sitä käytetään?

Toisena tutkimustehtävänä on tutkia henkilökunnan käsityksiä turvallisen pedagogiikan työkalusta ja sen merkityksestä. Jokainen ihminen antaa erilaisille ilmiöille ja asioille omat merkityksensä, joten on tärkeää tuoda myös tässä tutkimuksessa esille sitä, minkälaisia käsityksiä henkilökunnan jäsenillä on itse työkalusta ja sen merkityksestä heidän työssään.

Näiden tutkimustehtävien pohjalta muodostui kaksi tutkimuskysymystä, josta toinen sisältää vielä kaksi tarkentavaa lisäkysymystä:

- Miten turvallisen pedagogiikan työkalua voidaan käyttää koulun henkilökunnan arvioimana?
- Minkälainen käsitys koulun henkilökunnalla on turvallisen pedagogiikan työkalusta ja sen merkityksestä omassa työssään?
 - Minkälaisia käsityksiä työkalun sisällöistä ja niiden merkityksestä?
 - Minkälaisia käsityksiä työkalun käytöstä ja sen merkityksestä?

5.2 Laadullinen tapaustutkimus

Tämä tutkimus toteutetaan laadullisena tapaustutkimuksena. Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2006) määrittelevät laadullisen tutkimuksen lähtökohdaksi todellisen elämän kuvaamisen. Tutkimuksessa hankitaan laaja-alaisesti tietoa todellisuuden ilmiöistä. Aineistoa kerätään luonnollisissa tilanteissa ja ihmiset ovat pääasiallinen tiedon lähde. Aineistossa pyritään tuomaan tutkimuksen kohteiden henkilökohtaiset näkökulmat esille, ja tutkittava joukko on yleensä valittu tarkoituksenmukaisesti. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa ei ole tarkoituksena testata ja varmistaa hypoteeseja tai teorioita, vaan tuottaa ilmiöistä monipuolisesti sekä yksityiskohtaisesti tietoa. Tutkimuksen eteneminen on joustavaa ja suunnitelmia voidaan tarvittaessa muokata. Kvalitatiivisissa tutkimuksissa tapauksia pidetään ainutlaatuisina ja se huomioidaan myös aineiston tulkinnessa. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2006, 152, 155.)

Tapaustutkimuksella tarkoitetaan laadullista tutkimusta, jossa tutkitaan syvällisesti ja yksityiskohtaisesti tiettyä tapausta tai tapauksia. Tapaustutkimukset ovat yleisiä erityisesti psykologian, lääketieteen, valtiotieteen ja oikeustieteen kentällä. (Creswell, 2007, 73; Lichtman, 2013, 90-91.) Tapaustutkimusta ei tulisi pitää pelkästään tutkimusmetodinä, vaan tutkimustapana tai -strategiana, jonka sisällä voidaan hyödyntää erilaisia aineistoja ja menetelmiä (Laine, Bamerg & Jokinen, 2015, 9).

Tapaustutkimuksessa itse tutkittavalle tapaukselle ei ole tarkkoja määritelmiä. Tapaus voi olla rajattu johonkin tiettyyn ominaisuuteen, luonteenpiirteeseen tai käytökseen tiettyjen yksilöiden parissa. Tapauksen koko voi vaihdella aina yhdestä ihmisestä suureen joukkoon, kuten kouluun. Tapaustutkimuksessa tutkimuksen kohteena voi olla myös jokin tietty tilanne, ohjelma, projekti tai asetelma. (Lichtman, 2013, 90-91.)

Tapaustutkimuksen tapaus voidaan valita niin, että se on joko 1) mahdollisimman tyypillinen (tulokset siirrettävissä samankaltaisiin tapauksiin), 2) jonkinlainen rajatapaus (esim. teorian testauksessa), 3) ainutlaatuinen, erilainen tai opettava (auttaa ilmiön yleisten piirteiden ymmärtämisessä) tai 4) paljastava (aiemmin tutkimattoman ilmiön tarkastelua) (Saarela-Kinnunen & Eskola, 2015, 184). Tapaustutkimuksessa aineistoa kerätään useiden tiedonkeruumenetelmien, kuten haastatteluiden, havainnoinnin, dokumenttien tai ihmisten tuottamien asioiden/ esineiden avulla (Creswell, 2007, 79).

Creswell (2007) määrittelee kolme tapaustutkimuksen tyyppiä: yksittäinen mittaritapaustutkimus (*a single instrumental case study*), kollektiivinen tapaustutkimus (*a collective case study*)

ja olennainen tapaustutkimus (*the intrinsic case study*). Ensimmäisellä tyyppillä tarkoitetaan sellaisia tutkimuksia, jossa tutkitaan ja havainnoidaan tiettyä kysymystä yhden rajatun tapauksen avulla. Toisessa tyyppissä yhtä kysymystä puolestaan tutkitaan ja havainnoidaan useamman tapauksen avulla. Viimeinen tyyppi on puolestaan tapaustutkimus, jossa fokus on itse tapauksessa, sillä tapaus itsessään edustaa epätavallista tai uniikkia tilannetta. (Creswell, 2007, 74.)

Sosiaalisen maailman ilmiöiden tutkiminen luo haasteita sekä tutkimusprosessiin että tulosten tulkintaan. Tätä ongelmaa ratkaistaan tapaustutkimuksessa hyödyntämällä toisiaan täydentäviä menetelmiä, aineistoja ja näkökulmia. Tätä kutsutaan triangulaatioksi. Triangulaatiolle voidaan määritellä neljä erilaista tyyppiä: 1) aineistotriangulaatio (aineiston kerääminen eri lähteistä ja eri keinoin), 2) menetelmätriangulaatio (menetelmien sisäinen tai välinen vaihtelu), 3) teoriantriangulaatio (samaa asiaa käsitellään toisiaan täydentävien käsitteellisten näkökulmien avulla) ja 4) tutkijatriangulaatio (aineistoa kerää ja tulkitsee useampi tutkija). (Laine, Bamerg & Jokinen, 2015, 23-26.)

Tapaustutkimusten tavoitteena on yleensä tuottaa tietoa jostain uudesta ilmiöstä. Näin ollen tapaustutkimuksessa tuotetaan tietoa induktiivisesti, eli tiedon tuottamisessa liikutaan yksityisestä yleiseen. Tutkimuksen yleistettävyyttä riippuu siitä, miten hyvin a) tutkimuksen kohde on määritelty, b) kohdetta kuvaava tapaus valitaan ja c) tutkimuksen metodologinen toteutus tehdään. (Laine, Bamerg & Jokinen, 2015, 29, 31.) Kuitenkaan kaikkien tapaustutkimusten tarkoituksena ei tarvitse olla yleistettävän tiedon tuottaminen, vaan tuottaa monipuolisesti tietoa valitusta tapauksesta (Lichtman, 2013, 92).

Tässä tutkimuksessa tarkoituksena on tuottaa tietoa turvallisen pedagogiikan työkalun käytöstä tutkimukseen osallistuneen koulun henkilökunnan ajatusten ja käsitysten perusteella. Tutkimusta toteutettaessa ei ollut tiedossa muita kouluja, jotka käyttäisivät kyseistä työkalua, joten tapaustutkimus sopii senkin vuoksi tämän tutkimuksen metodologiseksi lähestymistavaksi. Tässä tutkimuksessa tapausta voidaan luonnehtia opettavaksi tapaukseksi, sillä tavoitteena on kuvata turvallisen pedagogiikan työkalun yleisiä piirteitä. Tutkimus on myös yksittäinen mittaritapaustutkimus, sillä yhtä tutkimus toteutettiin vain yhdellä koululla, eli yhden tapauksen avulla. Tutkimuksen tarkoituksena ei ole tuottaa yleistettävää tietoa, sillä tutkimuksen kohteena ovat yhden koulun henkilökunnan omat subjektiiviset käsitykset ja ajatukset työkalusta, sen käytöstä ja merkityksestä omassa työssään. Triangulaatiota pyritään toteuttamaan aineiston avulla haastatteleamalla eri ammattiryhmien edustajia ja eri mittaisia työuria tehneitä henkilökunnan jäseniä.

Tässä tapaustutkimuksessa hyödynnetään myös fenomenografista tutkimusotetta. Huuskon ja Paloniemen (2006) määritelmien mukaan fenomenografia on yksi laadullisen tutkimuksen muodoista, jossa tutkitaan ihmisten käsityksiä arkipäiväisistä ilmiöistä sekä näiden käsitysten keskinäisiä suhteita. Fenomenografiassa ihmisten käsityksiä pyritään kuvailemaan, analysoimaan ja ymmärtämään. Fenomenografiassa ei tulisi pitää vain tutkimus- tai analyysimenetelmä, vaan se on tutkimusprosessia ohjaava tutkimussuuntaus. Fenomenografiassa huomioidaan yksilöiden aiempien käsitysten, tietojen ja kokemusten vaikutus käsityksen muodostumiseen. Lisäksi käsitysten tarkastelussa otetaan huomioon niiden kontekstisidonnaisuus sekä hyväksytään se, että yksilöillä on samasta ilmiöstä toisistaan eroavia käsityksiä. (Huusko & Paloniemi, 2006, 163-165.) Fenomenografinen tutkimusote sopi tähän tutkimukseen, sillä tarkoituksena on tutkia koulun henkilökunnan jäsenten käsityksiä turvallisen pedagogiikan työkalusta, sen käytöstä, sisällöistä ja niiden merkityksistä.

5.3 Aineistonkeruumenetelmä

Tutkimuksen aineisto kerättiin teemahaastattelulla. Eskola ja Vastamäki (2015) sekä Hirsjärvi ja Hurme (2014) määrittelevät teemahaastattelun eräänlaiseksi puolistrukturoiduksi haastatteluksi, jossa keskustelut keskittyvät tiettyihin ennalta määriteltyihin teemoihin. Teemahaastattelussa oletuksena on, että haastateltavien kokemuksia, käsityksiä ja tunteita voidaan tutkia kyseisen menetelmän avulla. Teemahaastattelulle tunnusomaista on se, että haastattelutilanne ei etene tietyn rakenteen mukaan, vaan keskustelua ohjaavat tietyt teemat. Teemahaastattelut tukevat sitä, että haastateltavien antamat merkitykset, tulkinnat ja kokemukset nousevat esille. (Eskola & Vastamäki, 2015, 27-29; Hirsjärvi & Hurme, 2014, 47-48.)

Teemahaastattelu valikoitui aineistonkeruumenetelmäksi sen perusteella, että haastattelun avulla saadaan haastateltavilta kattavammat ja laajemmat vastaukset verrattuna esimerkiksi kyselylomakkeeseen. Haastattelut toteutin yksilöhaastatteluina, sillä koin ne toimivat paremmin tutkimuksen tavoitteiden kannalta kuin pari- tai ryhmähaastattelut. Kuten Hirsjärvi ja Hurme (2014, 63) toteavat, ryhmähaastatteluissa ryhmädynamiikka ja valtahierarkiat voivat vaikuttaa haastattelun kulkuun. Yksilöhaastattelussa jokainen haastateltava pääsi jakamaan käsityksiään turvallisen pedagogiikan työkalusta paremmin kahden keskeisissä haastattelutilanteissa. Lisäksi monen innostuneen kasvatusalan henkilön välisessä keskustelussa olisi saattanut olla

riksi, että keskustelu muuttuisi rönsyileväksi ja siirtyisi sivuraiteille varsinaisesta teemasta. Lisäksi ryhmähaastattelujen purkaminen (litterointi) ja analysointi on haastavampaa kuin yksilöhaastatteluiden (Hirsjärvi & Hurme, 2014, 63).

Teemahaastattelun rungossa pyrittiin ottamaan huomioon sen, että jokainen haastateltava saisi vapaasti kertoa omista kokemuksistaan ja käsityksistään turvallisen pedagogiikan työkalusta. Fenomenografisen tutkimuksen piirissä aineistonkeruuvaiheessa kysymyksenasettelun avoimuus on erittäin tärkeää, jotta mahdollistetaan erilaisten käsityksen esiin tuleminen (Huusko & Paloniemi, 2006, 164). Liitteestä 2 voi tarkastella tässä tutkimuksessa käytettyä teemahaastattelurunkoa.

Tutkimukseen osallistui haastattelukoululta kolme erityisluokanopettajaa sekä koulukuraattori. Tärkeää oli, että tutkimukseen osallistuvat haastateltavat olivat hyödyntäneet turvallisen pedagogiikan työkalua omassa työssään jollakin tasolla. Työkokemus haastateltavilla vaihteli muutamasta vuodesta pariin kymmeneen vuoteen. Haastateltavien työkokemus kyseisessä koulussa vaihteli yli kymmenestä vuodesta noin kahteen vuoteen.

Haastattelut tehtiin koululla, jossa haastateltavat olivat töissä. Haastattelut tapahtuivat kahden päivän aikana ja haastateltavat saivat itse ehdottaa heille parhaiten sopivat ajan. Haastattelut tapahtuivat sekä haastateltavien omissa työhuoneissa ja luokissa, että koululla olevassa neuvotteluhuoneessa. Haastattelut kestivät noin 30 minuuttia ja ne nauhoitettiin tutkijan älypuhelimien äämentallennussovelluksella. Haastatteluissa oli mukana tulostettuna turvallisen pedagogiikan työkalu (liite 1). Yhdellä haastateltavalla oli mukanaan heidän koulussaan oleva versio työkalusta, johon oli eri kategorioihin kirjattuna enemmän konkreettisia esimerkkejä siitä, miten työkalun eri osatekijöitä voidaan toteuttaa. Työkalun hyödyntäminen haastattelussa oli hyvä ratkaisu, sillä se toi visuaalisen tuen haastateltavien kerronnalle ja se rikastutti heidän kerrontaansa, kun heidän ei tarvinnut ulkomuistista muistella työkaluun kirjattuja sisältöjä.

Kun haastattelut oli tehty, siirryttiin seuraavaan vaiheeseen, eli haastatteluiden litterointiin analysointia varten. Tämän tutkimuksen kannalta tärkein fokus aineistossa on haastatteluissa tuotetussa sisällössä, eikä kielellisissä ilmaisun tavoissa. Sen vuoksi litteroinnissa päätettiin jättää kielelliseen ilmaisuun liittyvät asiat, kuten tauot, naurahdukset ja peräkkäiset sanojen toistot, pois.

Kuten aiemmin jo mainittiin, tiedossa ei ollut kuin yksi koulu, jossa turvallisen pedagogiikan työkalua hyödynnetään. Tämän vuoksi juuri kyseinen koulu valikoitui tutkimuksen kohteeksi,

joten pilotointihaastattelun tekeminen samaan kouluun olisi rajannut tutkimukseen osallistuvien määrää entistä pienemmäksi. Siksi pilotointihaastattelu päätettiin jättää tekemättä.

5.4 Aineiston analyysi

Haastatteluaineiston analyysiprosessi voidaan jakaa seitsemään vaiheeseen: 1) tutkimusongelman asettaminen ja tutkimuskysymysten tarkentaminen, 2) aineistonkeruutavan valinta ja aineistonkeruu, 3) aineistoon tutustuminen, järjestäminen ja rajaaminen, 4) aineiston luokittelu, teemojen tai ilmiöiden löytäminen, 5) aineiston analyysi, teemojen tai ilmiöiden vertailu ja tulokintasäännön muodostaminen, 6) tulosten koonti, koettelu suhteessa aineistoon ja sen ulkopuolelle ja 7) teoreettinen dialogi, uudelleenahmottaminen, käytännön vaikutukset, jatkotutkimustarpeen identifiointi. Eteneminen vaiheesta toiseen ei kuitenkaan ole suoraviivaista, vaan välillä on tarpeellista palata aiempiin kohtiin. (Ruusuvuori, Nikander ja Hyvärinen, 2010.) Tätä seitsemänvaiheista analyysiprosessia hyödynnetään tässä tutkimuksessa.

Tässä tutkimuksessa aineiston analysoinnissa hyödynnetään sekä teoriaohjaavaa, että aineistolähtöistä sisällönanalyysia. Teoriaohjautuvan sisällönanalyysin avulla vastaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseen. Toiseen tutkimuskysymykseen puolestaan etsitään vastauksia aineistolähtöistä sisällönanalyysia hyödyntämällä.

Teoriaohjaavalla sisällönanalyysilla tarkoitetaan sellaista aineiston analyysia, jossa analyysin apuna voidaan hyödyntää jotain teoriaa, mutta analyysi ei suoraan pohjautu mihinkään teoriaan. Analyysiyksiköt valitaan aineistosta, mutta aiempi tieto ohjaa tai auttaa analysointia. Analyysin tarkoituksena ei ole testata aiempaa teoriaa, vaan pikemminkin luoda siihen liittyen jotakin uutta. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Teoriaohjaava analyysi sopii ensimmäisen tutkimuskysymyksen selvittämiseen hyvin, sillä tutkimuksen pohjana toimii jo valmiiksi luotu turvallisen pedagogiikan työkalu, mutta kuitenkin aineistosta valitaan analyysiyksiköt analyysia varten. Turvallisen pedagogiikan työkalu tarjoaa jo etukäteen selkeät luokittelukategoriat (turvallisen pedagogiikan osatekijät ja niitä tukevat tekijät) sisällönanalyysille, kun analysoidaan sitä, miten turvallisen pedagogiikan työkalua voidaan hyödyntää.

Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissa analyysi etenee pääpiirteittäin seuraavanlaisesti: 1) haastattelut kuunnellaan ja litteroidaan, 2) haastattelut luetaan ja perehdytään sisältöön, 3) etsitään pelkistetyt ilmaisut ja alleviivataan ne, 4) pelkistetyt ilmaisut listataan, 5) etsitään niistä samankaltaisuuksia ja erilaisuuksia, 6) ne ryhmitellään tai yhdistetään muodostaen alaluokkia,

7) alaluokista yhdistetään yläluokkia ja 8) yläluokat yhdistetään pääluokiksi ja muodostetaan kokoava käsite. Aineiston pelkistämistä nimitetään redusoinniksi, ryhmittelyä klusteroinniksi ja viimeistä vaihetta, eli käsitteellistämistä abstrahoinniksi. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.)

Analyysivaiheessa hyödynnetään myös fenomenografista tutkimusotetta. Kuten Hirsjärvi ja Hurme (2014) toteavat, fenomenografiassa aineiston analyysissa voidaan edetä niin, että tutkija valitsee tietyn teeman, jota aluksi tarkastelee kaikissa haastatteluissa. Tämän jälkeen aineistoja tarkastellaan keskenään kokonaisuuksina. (Hirsjärvi & Hurme, 2014, 169.) Tutkimuksen aineiston analyysissa tarkasteltiin haastatteluja ensin tutkimuskysymysten kautta, jonka jälkeen niitä tarkasteltiin kokonaisuuksina vertaillen niiden sisältöjä toisiinsa.

Kun haastatteluaineisto oli litteroitu, siirryttiin redusointiin, eli pelkistettyjen ilmauksien muodostamiseen. Redusoinnin tarkoituksena on karsia aineistosta kaikki epäoleellinen pois (Tuomi ja Sarajärvi, 2018). Tämän toteutettiin lukemalla haastattelut fenomenografista tutkimusotetta hyödyntäen ensin tutkimuskysymysten näkökulmasta ja sen jälkeen kokonaisuuksina. Tämän jälkeen litteroidut aineistot kopioitiin tekstinkäsittelyohjelmaan taulukoksi. Taulukon vasemmanpuoleiseen sarakkeeseen kopioitiin haastattelujen pätkiä ja oikeaan sarakkeeseen muotoiltiin niistä pelkistetyt ilmaisut (taulukko 1).

Taulukko 1. Esimerkki haastatteluaineiston redusoinnista.

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>No mä jotenki koen, että noi kaikki asiat, mitkä tohon on nimetty tohon työkaluun, nii ne on sellasia asioita, jotka niinku pitäis olla erityisluokanopettajalla niinku kuitenkin koko ajan jollain tasolla mielessä, että se opetus onnistuis järkevästi ja että just pystyttäis ennaltaehkäsemää niiku semmosia ikäviä tilanteita. Et tavallaan noi on niin keskeisiä asioita siinä työssä, mitä tekee, että emmä oikeestaan pysty ajattelee, että mä olisin tehny päivääkään tätä työtä, että mä en noita niinku ajattelis. Mutta ehkä sillon, ku niitä niinku tasasin väliajoin oikeesti kattoo tota listaa ja palauttaa mieleen tai että meillä on opettajien kesken jotain keskusteluja tai et meil on avustajien oman tiimin kans jotain keskusteluja niinku tiettyihin noihin osa-alueisiin, nii sillon sitä ehkä on niinku vielä herkemmillä niinku toteuttaa niitä asioita.</p> | <p>Pitäisi olla osa erityisluokanopettajan pedagogista toimintaa opetuksen onnistumisen ja ennaltaehkäisyn näkökulmasta.</p> <p>Työkalun sisällöt läsnä jokapäiväisessä toiminnassa.</p> <p>Työkalun mieleen palauttelun jälkeen keskittyy herkemmin sisältöjen toteuttamiseen.</p> |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Kun kaikki haastatteluaineistot oli redusoitu, siirryttiin klusterointiin, eli haastatteluaineiston ryhmittelyyn. Klusteroinnin tarkoituksena on tiivistää aineistoa sekä luodaan perustaa tutkimuksen perusrakenteille sekä alustavia kuvauksia tutkimuksen kohteesta (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Pelkistetyt ilmaisut luettiin useaan otteeseen läpi, jonka jälkeen vertailtiin eri haastatteluiden pelkistettyjen ilmaisujen eroja ja yhtäläisyyksiä. Tämän jälkeen uuteen nelisarakkeiseen taulukkoon koottiin peräkkäin samaan aihepiiriin liittyvät pelkistetyt ilmaisut. Tämän jälkeen ryhdyttiin muodostamaan pelkistetyistä ilmaistusta ala- ja yläluokkia.

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen liittyen klusterointia toteutettiin sekä teoriaohjaavan, että aineistolähtöisen sisällönanalyysin menetelmin. Analyysissa hyödynnettiin turvallisen pedagogiikan työkalussa olevia valmiita kategorioita: motivointikeinot, ohjeistus ja rytmi, ennakointi, luottamus huoltajien ja koulun välillä, toisto, aikuisten roolit ja yhteisöllisyys sekä rakenteet. Näistä kategorioista muodostui klusteroinnissa yläluokkia (taulukko 2). Toiseen tutkimuskysymykseen liittyen analyysi toteutettiin aineistolähtöisenä sisällönanalyysinä (taulukko 3).

Kun ala- ja yläluokat oli muodostettu, siirryttiin aineiston abstrahointiin, eli käsitteellistämiseen. Abstrahoinnin tarkoituksena on erottaa tutkimuksen kannalta merkityksellinen tieto ja tämän perusteella muodostaa teoreettisia käsitteitä (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Abstrahointi suoritettiin samaan taulukkoon kuin klusterointi, sillä tämä havainnollisti paremmin koko analyysiprosessin kulkua ja helpotti tarvittaessa palaamista analyysin aiempiin vaiheisiin. Esimerkit abstrahoinnista ovat myös taulukoissa 2 ja 3. Kuten taulukosta 2 huomataan, jotkut yläluokkien käsitteet liittyvät useampaan kuin yhteen pääluokkaan.

Taulukko 2. Esimerkki aineiston teoriaohjaavasta sisällönanalysista.

| PELKISTETYT ILMAISUT | ALALUOKAT | YLÄLUOKAT | PÄÄLUOKAT | |
|-------------------------------------------------------------------------|--------------------------|-----------|-------------------------------------|------------------------------------|
| H1: Erityisluokkien sijoittaminen | Oppimistilojen rakenteet | Rakenteet | Osa koulun toimintakulttuuria | |
| H1: Lukujärjestyksen aikataulutuksen suhteessa siirtymiin ja valvontaan | Aikataulujen rakenteet | | | |
| H1: Vaatii ylemmän tason osallistumista | Yhteisöllinen toiminta | | | Aikuisten roolit ja yhteisöllisyys |
| H1, H3: Oppitunnin kesto ja rakenne (tautot) | Aikataulujen rakenteet | Rakenteet | Osa opettajan pedagogista toimintaa | |
| H2: Eriyttävien tilojen läheisyys | Oppimistilojen rakenteet | | Aikuisten roolit ja yhteisöllisyys | Osa koulun toimintakulttuuria |
| H2: Kaikki aikuisten auttavat | Yhteisöllinen toiminta | | | |
| H2: Aikataulujen tarkka suunnittelu | Aikataulujen rakenteet | Rakenteet | Osa opettajan pedagogista toimintaa | |
| H2: Opettajat osallistuvat rakenteiden suunnitteluun | Yhteisöllinen toiminta | | Aikuisten roolit ja yhteisöllisyys | Osa koulun toimintakulttuuria |
| H3, H4: Tilojen järjestely oppilaan tarpeiden | Oppimistilojen rakenteet | Rakenteet | Osa opettajan pedagogista toimintaa | |
| H3: Siirtymät | Siirtymien rakenteet | | Osa koulun toimintakulttuuria | |
| H4: Oppimateriaalit | Oppimistilojen rakenteet | | Osa opettajan pedagogista toimintaa | |

Taulukko 3. Esimerkki aineiston aineistolähtöisestä sisällönanalyysistä.

| PELKISTETYT ILMAISUT | ALALUOKAT | YLÄLUOKAT | PÄÄLUOKAT |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|
| H1: Työkalussa käytännönlähtöisiä ratkaisuja ja tekoja arkeen | Pedagogisen toiminnan kehittäminen | Toiminnan kehittämisen tuki | Ammatillisen toiminnan tuki |
| H1: Vaatii mieleen palauttelua | Mieleen palauttaminen | Toiminnan kehittämisen tuki | Ammatillisen toiminnan tuki |
| H2: Työkalu muokataan omanlaiseksi | Pedagogisen toiminnan kehittäminen | Toiminnan kehittämisen tuki | Ammatillisen toiminnan tuki |
| H2: Aloittelevalle opettajalle hyödyllinen | Oman opettajuuden kehittäminen | Toiminnan kehittämisen tuki | Ammatillisen toiminnan tuki |
| H2: Itseselvien asioiden tuominen näkyville | Konkreettinen näkyväksi tekeminen | Toiminnan perusteluiden tuki | Ammatillisen toiminnan tuki |
| H3: Opettajia muistuteltu työkalun hyödyntämisestä, jos tarvetta | Pedagogisen toiminnan kehittäminen Oman opettajuuden kehittäminen | Toiminnan kehittämisen tuki | Ammatillisen toiminnan tuki |
| H3: Auttoi ammatillisessa keskustelussa kollegan kanssa, jonka kanssa aiemmin ollut haastavaa toimia, neutraali pohja keskustelulle | Neutraali keskustelualusta | Ammatillisen keskustelun tuki Toimintakulttuurin yhteisöllisyys | Ammatillisen toiminnan tuki Toimintakulttuurin tuki |
| H4: Työkalun mieleen palauttelu edistää sisältöjen toteuttamista herkemmin | Mieleen palauttaminen | Toiminnan kehittämisen tuki | Ammatillisen toiminnan tuki |

5.5 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Toisin kuin kvantitatiivista tutkimusta, kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuutta ei voida perustella mitattavien arvojen ja toistettavuuden periaattein. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa luotettavuuteen vaikuttaa kaikista eniten tutkija itse. (Eskola & Suoranta, 1998.) Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan lisätä lisäämällä tutkimukseen tarkka selostus siitä, miten tutkija on toteuttanut tutkimuksen eri vaiheita aina aiheen valinnasta ja aineistonkeruusta aineiston analyysiin ja lopulta tutkimuksen raportointiin (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2006, 217-218). Lisäksi on tärkeää, että tutkija itse arvioi näiden vaiheiden toteutumista ja niihin vaikuttavia tekijöitä (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Kuitenkaan laadullisen tutkimuksen luotettavuutta ei voida

arvioida yksittäisten osatekijöiden perusteella, vaan sitä arvioidaan kokonaisuutena, jossa korostuu tutkimuksen sisäinen johdonmukaisuus, eli koherenssi (Eskola & Suoranta, 1998; Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Tässä tutkimuksessa on pyritty jokaisessa kohdassa kuvaamaan avoimesti tutkimuksen eri vaiheita ja niiden toteutumista. Lisäksi esitetään tutkijan omia arvioita tutkimuksen eri vaiheista. Tutkimuksen aikana on pyritty noudattamaan tieteellisen tutkimuksen peruseriaatteita, mutta tulee muistaa, että aloittelevan tutkijan tutkimuksen toteuttamiseen voi sisältyä erehdyksiä. Kuten aiemmin on tullut esille, tapaustutkimus ja fenomenografia ovat tutkimusmetodeina sellaisia, että ne eivät sisällä tiukkoja raameja tutkimukselle. Näin ne mahdollistavat tutkijalle tietynlaisen vapauden tutkimuksen lopullisessa toteutuksessa. Tämän vuoksi tässä tutkimuksessa pidettiin tärkeänä sitä, että tutkimuksen raportointi on avointa, jotta lukijalle annetaan mahdollisuus itse arvioida tutkimuksen toteutusta ja luotettavuutta.

Myös aiemmin tässä luvussa esitellyllä, tyypillisesti tapaustutkimuksessa hyödynnetyllä, triangulaatiolla voidaan lisätä laadullisen tutkimuksen luotettavuutta (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tässä tutkimuksessa triangulaatiota toteutettiin pienissä määrin tutkimusaineiston kohdalla, sillä tutkimukseen osallistui eri ammattiryhmien edustajia, joilla työkokemus kyseisessä koulussa vaihteli paljon ja he hyödynsivät turvallisen pedagogiikan –työkalua eri tavoin. Kuitenkin tutkimuksen metodien näkökulmasta triangulaatiota olisi voinut lisätä hankkimalla aineistoa muun muassa havainnoimalla haastatteluun osallistuneiden henkilöiden toimintaa koulupäivien aikana.

Kuten aiemmin todettiin, tutkimuksen pilottihaastattelu jätettiin toteuttamatta. Tämän päätöksen vaikutusta aineistonkeruuseen ja tätä kautta tutkimuksen luotettavuuteen voidaan jälkikäteen vain spekuloida. Tutkimuksessa on kuitenkin ilman pilottihaastattelua pystytty vastaamaan asetettuihin tutkimuskysymyksiin.

Lichtman (2013) määrittelee laadulliselle tutkimukselle yhdeksän eettistä pääpiirrettä: 1) kukaan tutkimukseen osallistuva ei saa vahingoittua tutkimuksen aikana, 2) tutkija huolehtii tutkimukseen osallistuvien yksityisyydestä ja anonymiteetistä, 3) tutkija on salassapitovelvollinen, 4) tutkija ilmoittaa etukäteen tutkimuksen pääpiirteet tutkimukseen osallistuville, 5) tutkija luo luottamusta herättävän ympäristön, mutta ei liian tuttavallista, 6) tutkijan ei pidä olla tunkeileva, 7) tutkijan pitää säilyttää ammattimainen käytös, 8) tutkijan pitää pystyä esittelemään tulkintansa aineistonsa pohjalta ja 9) tutkijan tulee pohtia aineiston omistajuuteen ja mahdollisiin palkkioihin liittyviä kysymyksiä. (Lichtman, 2013, 52-55.)

Tässä pro gradu -tutkimuksessa aineisto kerättiin teemahaastattelun avulla ja siihen osallistuminen perustui haastateltavien vapaaehtoisuuteen. Aineiston analyysissä ei myöskään tuoda esille osallistujien ammatteja tai muita henkilöllisyyteen viittaavia tietoja lainausten yhteydessä. Tutkimuksen aineistossa esiin tulleet asiat tuodaan julki vain tässä tutkimuksessa, eikä niihin liittyvää dataa ole jaettu muille. Kun koulun rehtorin kanssa sovittiin tutkimushaastattelusta, koululle lähetettiin tiedosto (liite 3), jossa avattiin haastatteluiden aihetta, tarkoitusta, sisältöä pääpiirteisesti, kertoa ja ajankohtaa. Haastattelut tapahtuivat koululla, joten ympäristö oli heille entuudestaan tuttu. Haastateltavat saivat itse ehdottaa heille parhaiten sopivaa aikaa niinä päivinä, kun haastattelut oli tarkoitus toteuttaa. Haastattelutilanteet olivat ilmapiiriltään rentoja, mutta asiallisia. Tutkimukseen ei sisälly aineiston omistajuuteen tai palkkioihin liittyviä kysymyksiä. Tässä tutkimuksessa on pystytty noudattamaan edellä esitettyjä Lichtmanin määrittelemiä tutkimuksen eettisiä pääpiirteitä (Lichtman, 2013, 52-55).

6 Tulokset

Tässä luvussa tarkastellaan sisällönanalyysin perusteella saatuja tutkimustuloksia. Ensimmäisessä kahdessa alaluvussa vastataan kumpaankin asetettuun tutkimuskysymykseen (kts. 5.1). Alaluvuissa on eritelty kumpaankin tutkimuskysymykseen liittyvät pääluokat. Pääluokkien rakentumista yläluokkien ja alaluokkien kautta kuvataan kuvioissa 5-11. Luvun lopussa arvioidaan vielä tutkimustulosten luotettavuutta.

6.1 Miten turvallisen pedagogiikan työkalua voidaan käyttää koulun henkilökunnan arvioimana?

Haastatteluaineiston teoriaohjaavan ja aineistolähtöisen sisällönanalyysin perusteella tutkimuskoululla turvallisen pedagogiikan työkalun käytölle voidaan muodostaa kolme pääluokkaa: 1) osa yksilön pedagogista toimintaa, 2) osa koulun toimintakulttuuria ja 3) toiminnan kehittämisen työkalu.

6.1.1 Osana yksilön pedagogista toimintaa

Haastatteluissa painottui erityisesti käsitys siitä, että osallistujat hyödynsivät turvallisen pedagogiikan työkalun sisältöjä osana heidän päivittäistä pedagogista toimintaansa. Erityisluokanopettajat ja koulukuraattori kertoivat, kuinka he hyödynsivät monipuolisin keinoin motivointikeinoja, ohjeistusta ja rytmiä, ennakointia, luottamusta huoltajien ja koulun välillä, toistoa ja rakenteita toiminnassaan. Nämä muodostivat yläluokat osa yksilön pedagogista toimintaa -pääluokalle. Pääluokan rakentuminen alaluokkien ja yläluokkien kautta on kuvattuna seuraavalla sivulla kuviossa 5.

OSA YKSILÖN PEDAGOGISTA TOIMINTAA

| Motivointi-keinot | Ohjeistus ja rytmi | Ennakointi | Luottamus huoltajien ja koulun välillä | Toisto | Rakenteet |
|--------------------------------|-----------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|----------------------------------------|---------------------------------|-----------------------------|
| Positiivinen palaute | Kuvallinen tuki | Oppilaan-tuntemus | | | |
| Visuaalinen palaute | Tulevan ennakointi | Oppimis-edellytysten huomiointi | Avoin ja ammatillinen kommunikaatio | Pitkäkestoinen toiminta | |
| Oppilaan osallistaminen | Aikuisen sijoittumien tilassa | Tunteiden ennakointi, hallinta, sanallistaminen ja tukeminen | Huoltajan asiantuntijuuden huomiointi | Oppimis-edellytysten huomiointi | Aika- taulujen rakenteet |
| Huomio ja huomiotta jättäminen | Aikuisen liikkuminen | Riskien ennalta-ehkäisy | Kasvatuskumppanuus | Samankaltaisuus | Oppimis-tilojen rakenteet |
| Palkinto | Odotetun toiminnan mallintaminen ja sanallistaminen | Tarjotaan tietoa tulevasta | Toiminnan kuvaaminen | Oppilaan-tuntemus | |
| Palkinnon menettäminen | Laadukas puhe- viestintä | Rutiinit | | | |
| Konkreettinen tavoite | | | | | |

Kuvio 5 Osa yksilön pedagogista toimintaa -pääluku

Haastateltavat kuvasivat vastauksissaan monipuolisia motivointikeinoja. He hyödynsivät positiivista ja visuaalista palautetta, oppilaan osallistamista, huomion antamista ja huomiotta jättämistä, palkintoja, palkinnon menettämistä ja konkreettisia tavoitteita:

” Sit on ollu kaiken maailman, et on lasipurkki opettajan pöydällä ja sinne tiputetaan jotain nappeja ja muita, et tavallaan visualisoidaan sitä, et nyt sä onnistuit ja oppilas näkee, kun kertyy niitä positiivisia palautteita siinä muodossa.” (Haastateltava 1 [H1])

” Ja kyllä tää palkkiotunti ja se oma aika, ku on saanu suoritettua tehtävän, nii kyl se toimii noille isommille hyvin.” (Haastateltava 2 [H2])

”Nii jos jonkun lapsen toiminta ei oo vaikka tyyliin vaarallista, nii voi sopia, että ei huomioida ollenkaan. Tai vaikka käännytään näin pois päin sillon, kun on joku semmonen epäsoviva tapa pyytää apua.” (Haastateltava 3 [H3])

”Yleensä se on pienillä oppilailla niin, että sovitaan joku tavoite, mikä on mahdollisimman konkreettinen, se on pilkottu tarpeeks pieniin palasiin ja sitten siitä saa aina jokaisesta palasesta jonku tarran tai leiman ja sit siellä saattaa olla joku tikkari esimerkiks odottamassa.” (Haastateltava 4[H4])

Osana pedagogisen toiminnan ohjeistusta ja rytmiä käytettiin kuvallista tukea. Lisäksi huomiointiin tulevan ennakointia, aikuisten liikkumista ja sijoittumista tilassa, odotetun toiminnan mallintamista ja sanallistamista sekä laadukasta puheviestintää:

”Meillä mun luokassa päivä alkaa aina yhteisellä aamupiirillä... Ja lopuks siinä aamupiirissä käydään aina läpi kuvin, että mitä meidän päivä sisältää. Jokainen oppilas sen lisäksi tekee sen oman päiväohjelman pulpettiin sellaselle tarralapulle ja siihen kuvin järjestää vielä sen päivän.” (H4)

”...myöskin sitten tämmöstä demonstroimista siitä, että minkälaista käyttäytymistä esimerkiksi odotetaan heiltä itseasiassa aika paljonki.” (H2)

”Eli jotenki vähän semmonen ajatus tän työkalun kautta mulla, et vähempi mutta laadukas (puheviestintä) olis parempi ku enempi mutta laaduton.” ”Tavallaan mietin aika paljon sitä, että mikä se mun positio, mihin mä sijoitun siinä tilassa, mitkä mun rintamasuunnat on.” (H1)

Ennakointia haastateltavat kertoivat toteuttavansa oppilaantuntemuksen, oppimisedellytysten huomioinnin, tunteiden ennakoinnin, hallinnan, sanallistamisen ja tukemisen, riskien ennaltaehkäisyyn, tiedon tarjoamisen sekä rutiinien avulla:

” Et hänellä on sitä oppilaantuntemusta, joku tilanne on oppilaalle hankala, niin tavallaan ennakoidaan, niin et nyt voi tulla se hankala tilanne.” (H1)

”Mietitään etukäteen, että minkälaiset tehtävät on niinku oikeen tasosia. Et se ei tuota lisä pulmaa se, et se ei oo niinku sen lapsen optimaalisella tasolla, et on liikaa vaikka uutta. Eli oikeen tasot tehtävät ja sitte, että se menetelmä on siihen päivään, hetkeen, oppituntiin ja ryhmään sopiva.” (H3)

”Myöskin tää, että oppilaalla on oma sovittu rauhoittumisen keino, on tosi tärkeee... Meillä on kyl muutamia oppilaita, joilla on sovitut paikat, mihin he saa mennä ja puuskuttaa vähän aikaa.” (H2)

Luottamus huoltajien ja koulun välillä oli yläluokka, joka osittain liittyi pedagogiseen toimintaan, mutta osittain myös koulun toimintakulttuuriin. Pedagogiseen toimintaan liittyviä toimintatapoja olivat avoin ja ammatillinen kommunikaatio, huoltajan asiantuntijuuden huomioiminen, kasvatuskumppanuus ja toiminnan kuvaaminen:

” Ja sitten niitten yhteisten tavoitteiden laatiminen, että pyritään johonkin, mitä ollaan molemmat samaa mieltä. Kotona on omat konstit siihen samaan tavoitteeseen pääsemiseksi ja koulussa sitten vähän erilaiset, mutta yhteisen tavoite.” ”Semmosta ihan tavallisen kouluarjen avaamista.” ”Senki sanallistaminen, että miten me voisimme toimia sillä tavalla, et se lapsi olis tosi hyvinvoiva.” ”Mut et ne (huoltajat) tietää, kun me sanallistetaan sitä, että meillä on oikeesti tietyt tavoitteet ja arvot esimerkiks koulun toiminnassa.” (H3)

”Mä pyrin siihen, että mä teen sellasta hyvää vastavuorosta yhteistyötä huoltajien kans ja pyrin kuulemaan heiltä mielipiteitä omasta lapsestaan ja toiveita ja muuta... Yleensä mä soitan kotiin ja vähän esittäydyn ja sit annan siinä jo ekan kerran mahdollisuuden tavallaan huoltajalle sitte kertoa jotain siitä omasta lapsesta.” (H4)

Myös toisto ja osa rakenteista olivat sellaisia, jotka kuuluivat osaksi pedagogista toimintaa. Toistoon kuului pitkäkestoinen toiminta, oppimisedellytysten huomiointi, samankaltaisuus ja oppilaantuntemus, kun taas rakenteista aikataulujen ja oppimistilojen rakenteet nähtiin kuuluvan osaksi yksilön pedagogista toimintaa:

”Mut monissa asioissa, nii oppiminen vie sitä aikaa ja jos on vaikka joku käyttäytymispulma, nii sun tarvii sitä sitkeesti toistaa. Se on niin lapsikohtasta, et missä ajassa.” (H3)

”Näistä aikatauluista pidetään kiinni, et kyl nää itseasiassa kaikki on mietitty tarkkaan ja ne edesauttaa sitä, et meidän arki toimii.” (H2)

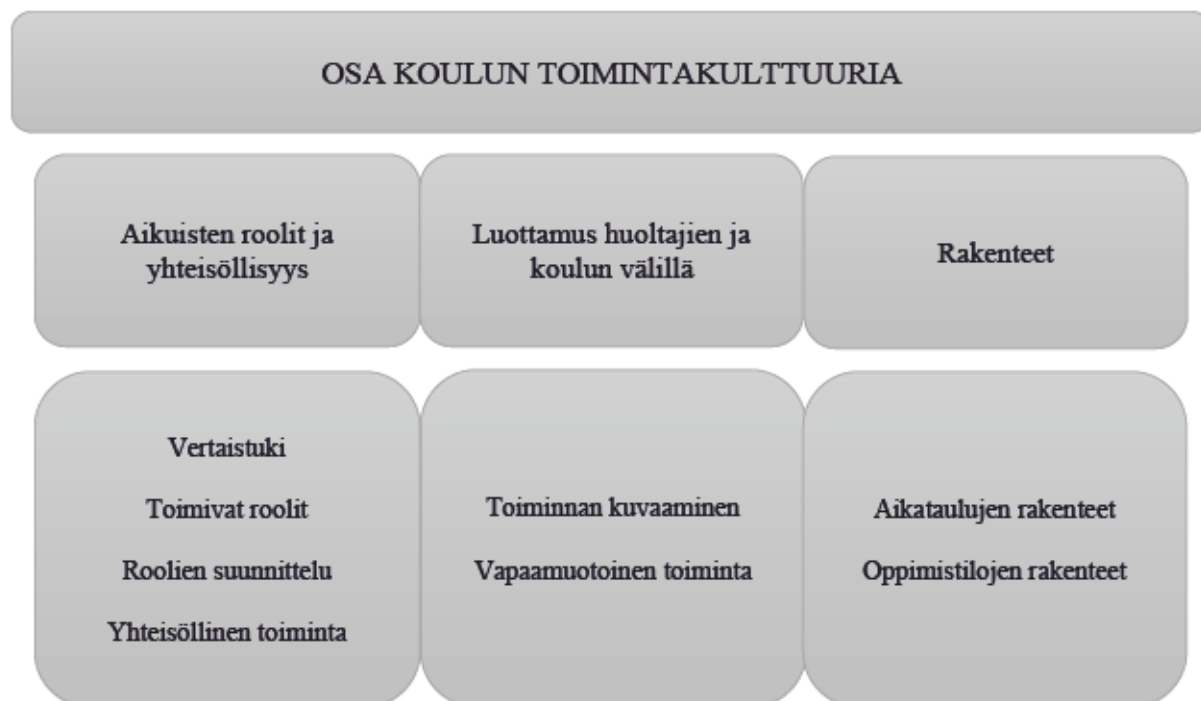
”Mä oon pyrkiny järjestämä niin, että jokainen koulupäivä olis tavallaan lukujärjestykseltään hyvin samankaltanen, niin pitkälle, kun se on mahdollista. Eli tavallaan, et tietyt asiat toistuu aina samalla tavalla, et on sellanen selkee struktuuri.” (H4)

”Meil pitäis siinä rakenteessa huomioida se, et miten me tauotetaan sitä ihan 45 minuutin pätkäki (oppituntia).” (H1)

6.1.2 Osa koulun toimintakulttuuria

Kaikki tavat, joilla turvallisen pedagogiikan työkalun sisältöjä toteutettiin koulussa, eivät liittyneet ainoastaan yksittäisen henkilön pedagogiseen toimintaan, vaan ne koskivat koko koulun

tasoa ja ovat näin osana sen toimintakulttuuria. Toimintakulttuuriin kuuluvat toimintatavat liittyvät aikuisten rooleihin ja yhteisöllisyyteen, luottamukseen huoltajien ja koulun välillä sekä rakenteisiin. Osa koulun toimintakulttuuria -pääluokan yläluokat ja alaluokat on koottuna kuviossa 6.



Kuvio 6 Osa koulun toimintakulttuuria -pääluokka

Koska koulussa luokissa toimii erityisluokan opettajan lisäksi muita aikuisia, koulunkäynninavustajia, niin aikuisten väliset roolit ja yhteisöllisyys nähtiin merkittävänä osana koulun toimintakulttuuria. Haastateltavat painottivat vastauksissaan vertaistuen, toimivien roolien, roolien suunnittelun ja yhteisöllisen toiminnan roolia koulun toiminnassa:

”Ku joidenki oppilaiden kanssa voi olla välillä vähän haastavampaa, nii mä nään, että on tärkeätä, että sitä saa jakaa tiimin kanssa.” (H2)

”Siel on erityisluokanopettaja, koulunkäynninavustaja tai avustajia, niin on tosi tärkeätä, että se opettaja on pystyny miettii sen roolituksen nimenomaan sen oppilasryhmän ja oppimisen näkökulmasta.” (H1)

”Joko niin, että mä oon itse ne (motivointikeinot) kehitelly tai yhteistyössä oman tiimin kanssa tai sit on esimerkiks koulukuraattori ollu joskus mukana jossain tämmösissä” (H4)

”Sitä ei ikinä oikeen voi liian paljon korostaa, että siinä täytyy, oli ne vaikka sitten yksittäisiä opettajia tai jotain avustajia lisänä, nii se, että keskustellaan ja mietitään yhdessä niitä periaatteita miten toimitaa tai miten autetaan.” (H3)

Luottamusta huoltajien ja koulun välillä pyritään koulussa rakentamaan kuvaamalla koulun toimintaa avoimesti ja järjestämällä vapaamuotoista toimintaa:

”No meillä oli viime syksynä sellanen kodin ja koulun päivä, nii se oli ainaki tosi hyvä ihan mejjän koulun tasolla, että huoltajat osallistu mukaan siihen mejjän koulupäivään.” (H4)

”Olis semmosta vapaamuotoista yhdessä koulun, huoltajien ja henkilökunnan kanssa. Se voi tarkoittaa jotain koulun ja kodin päivää, joskus meil on esim. semmosia kalastuskerhoo, mikä on perheitten ja jotain diskotapahtumia ja semmosia, missä kannustetaan, et huoltajatki tulis.” (H3)

Aikataulujen ja oppimistilojen rakenteet eivät myöskään olleet pelkästään yksittäisen toimijan pedagogisen toiminnan piirissä, vaan niihin vaikutettiin koko koulun tasolla. Esimiesten roolia rakenteiden suunnittelussa ja toteuttamisessa korostettiin:

”Se, miten meillä on erityisluokat sijoiteltu, miten meillä on se lukujärjestyspalkit aikataulutettu suhteessa vaikka siirtymiin ja niitten valvontaan, niin se on tosi iso asia ja sitä ei välttämättä ees opettaja pysty ratkasee, vaan se on enempi sit esimiestyötä.” (H1)

”Esimerkiks luokkien sijoittelu, nii niitä joutuu välillä muuttaa, nii kyllä me niitä yhdes tosi tarkkaan pähkitään, että mikä olis se järki... Mun mielest meil on hyvin paljon opettajilla sananvaltaa siihen, et ei tuu kyl ylhäältä päin ohjausta.” (H2)

6.1.3 Toiminnan kehittämisen työkalu

Työkalua hyödynnettiin haastattelujen perusteella todella laajasti, ei pelkästään olemassa olevan toiminnan perustana, vaan myös toiminnan kehittämisen työkaluna sekä yksilöllisellä että koko koulun tasolla. Toiminnan kehittämisen työkalu -pääluokka koostuu seuraavista yläluokista: väline ammatilliseen kehittymiseen, väline ratkaisujen löytämiseen ja väline neutraaliin keskusteluun. Kuvio 7 kuvastaa pääluokan muodostumista alaluokkien ja yläluokkien kautta.



Kuvio 7 Toiminnan kehittämisen työkalu -pääluokka

Turvallisen pedagogiikan työkalua hyödynnettiin ammatillisen kehittymisen välineenä. Työkalua käytettiin apuna niin oman toiminnan kehittämisessä, havainnoinnissa, pedagogisessa ohjauksessa kuin koulutuksissa:

”Jos kaikki henkilöstö tuntis tän työkalun ja nää käsitteet, nii huomattais se, että aina voi tehdä asioita toisin ja aina voi miettiä sitä, että voidaanko vielä tehdä ratkaisut jotenki paremmin ja tuottaa parempi tilanne.” (H1)

”Sillon, ku niitä tasasin väliajoin oikeesti kattoo tota listaa ja palauttaa mieleen, nii sillon sitä ehkä on vielä herkemmillä toteutta näitä asioita.” (H4)

”Semmosessa pedagogisessa ohjaustyössä... Et ensin ohjaa siihen ja ja sit hän vois itse hyödyntää sitä samaa tietoo.” ”Minä en oo sitä suoraan perustanu sitä koulutusta tuohon..., mut tavallaan siinäki koulutuksessa sen sisällön ydin on tuota samaa pedagogista asiaa mitä tossa on.” (H3)

Lisäksi työkalua hyödynnettiin koulussa paljon erilaisten ratkaisujen löytämisessä, kun arjessa ilmeni haasteita. Työkalun pohjalta pyrittiin löytämään ratkaisuja erilaisissa konsultaatiotilanteissa, ongelmanratkaisutilanteissa ja pedagogisessa ohjauksessa:

”Kyllä mä siihen peilaan tavallaan semmosta konsultaatioo, mitä paljon tehdään siis arjessa... Kyl mä ammennan ne pedagogiset muutokset, mitä opettaja vois tehä siitä turvallisen pedagogiikan ajatuksesta.” (H1)

”Meidän tiimi kokoontuu ja esimerkiksi jos nyt ajatellaan, että meillä on oppilaan kanssa haastetta ja ongelmaa tai joku ei toimi, niin kyllä mä uskaltaisin sanoa, että se on nimenomaan sinne täältä, ku ruvetaa miettiä, että mitä meidän täytyy muuttaa, mitä meidän pitää kokeilla... sin saattaa olla jopa, että palataan tänne, jos tuntuu, ettei mikään auta.” (H2)

Lisäksi turvallisen pedagogiikan työkalua käytettiin välineenä neutraalin keskustelupohjan luomisessa. Työkalua onkin hyödynnetty ammatillisen keskustelun välineenä koulussa niin tavallisessa opettajien välisessä ideoiden jakamisessa kuin pari- tai ryhmätyöskentelyssä:

”Kyllä me sin semmosta jakamista myös, jos nyt kehitetään jotain uutta ja hienoa, niin kyllä sinä sin jaetaan ja voi itse miettiä, että onks tää nyt sinne toimiva ja sopiva itselle.” (H2)

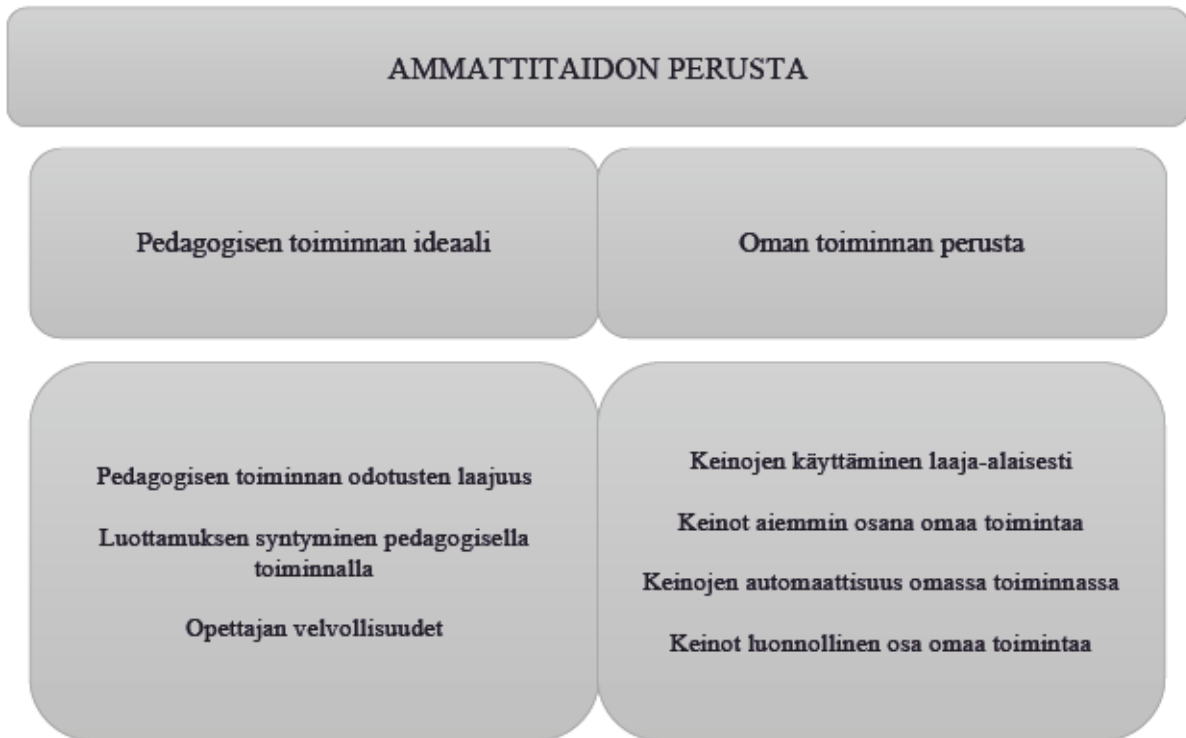
”Muistan itse tällasen tilanteen, että meille oli semmoset parit tehty ja oli tarkoitus, että toinen kertoo semmosesta pulmasta mitä on miettiny, että mitenkähän se ratkeis omassa luokassa ja toinen sinne tän työkalun avulla yrittää ohjata sinä keskustelua, että niitä ratkasuja.” (H3)

6.2 Minkälainen käsitys koulun henkilökunnalla on turvallisen pedagogiikan työkalusta ja sen merkityksestä omassa työssään?

Aineistolähtöisen sisällönanalyysin pohjalta haastatteluaineistosta pystyttiin muodostamaan neljä pääluokkaa, joilla kuvataan henkilökunnan käsityksiä turvallisen pedagogiikan työkalusta ja sen merkityksestä heidän työssään. Nämä neljä pääluokkaa ovat: 1) ammattitaidon perusta, 2) ammatillisen toiminnan tuki, 3) toimintakulttuurin tuki ja 4) oppilaan tuki.

6.2.1 Ammattitaidon perusta

Kaikki haastateltavat ilmaisivat työkalun sisältöjen olevan sellaisia, että niiden tulisi olla osa, (varsinkin erityisluokanopettajan), pedagogista substanssiosaamista. Substanssiosaamisella tarkoitetaan työssä tarvittavaa osaamista. Samalla osallistujat kuvasivat sisältöjen olevan jo osa heidän pedagogista toimintaansa. Pääluokan muodostumista kahdesta yläluokasta (pedagogisen toiminnan ideaali ja oman toiminnan perusta) kuvataan kuviossa 8.



Kuvio 8 Ammattitaidon perusta -pääluokka

Haastateltavat kuvailivat sitä, kuinka turvallisen pedagogiikan työkalun sisällöt kuvastavat sellaisia toimintamalleja, joiden odotetaan olevan osana opettajien pedagogista toimintaa. Toisin sanoen ne kuvastavat tietynlaista pedagogisen toiminnan ideaalia. Työkalussa esitetyt keinot ulottuvat laajalle pedagogisen toiminnan eri osa-alueisiin ja niitä kuvailtiin myös osittain opettajan velvollisuuksiksi ja luottamuksen (koulun ja kodin välillä) syntymisen tueksi:

”Tää tekee näkyväks, miten paljon sitä tietynlaista substanssiosaamista erityisluokaopettajan työssä pitäis olla ja miten paljon pitäis kiinnittää huomio siihen pedagogiikan rakenteeseen ja ratkaisuihin.” ”Tää työkalu on hyvä, et ku se luottamus (huoltajien ja koulun välillä) ei synny, jos nuo muut osa-alueet ei jotenki oo siinä meijän substanssiosaamisessa iso alue.” (H1)

”No siis nuo asiathan kyllä on semmosia, että osaan niistä on ihan opettajalla se valta ja velvollisuus tehdä.” (H3)

”Mä jotenki koen, että kaikki noi asiat, mitkä on nimetty tohon työkaluun, nii ne on sellaisia, jotka niinku pitäis olla erityisluokaopettajalla kuitenkin koko ajan jollain tasolla mielessä.” (H4)

Toisaalta haastateltavat kuvasivat työkalussa esitettyjen keinojen olevan jo osana heidän pedagogista toimintaansa. He kuvailivat niiden olevan luonnollisesti, automaattisesti ja laaja-alaisesti osa heidän toimintaansa:

” Et tavallaan noi on niin keskeisiä asioita siinä työssä, mitä tekee, että emmä oikeestaan pysty ajattelee, että mä olisin tehny päivääkään tätä työtä, että mä en noita ajattelis.” (H4)

”Omassa työssä ne on tietysti jo silleen rutinoitunu tavallaan siihen semmoseen ammatilliseen ajatteluun.” (H3)

”Ja niinkun sanoin tää on monella eri osa-alueella mun työssä osana.” (H1)

”Se on tietysti ollu osana sitä meidän pedagogista toimintaa, mutta kyllä mä oon suhtautunu tähän myönteisesti.” (H2)

6.2.2 Ammatillisen toiminnan tuki

Haastattelijat kertoivat työkalun tarjoavan tukea heidän ammatilliseen toimintaansa. Työkalu tarjosi tukea toiminnan kehittämiselle. Lisäksi työkalun nähtiin tuovan tukea ammatilliselle keskustelulle sekä oman toiminnan perusteluille. Pääluokan rakennetta kuvataan kuviossa 9.



Kuvio 9 Ammatillisen toiminnan tuki -pääluokka

Kuten ensimmäiseen tutkimuskysymykseen liittyvässä analyysissä (kts. 6.1.3) todettiin, turvallisen pedagogiikan työkalua hyödynnettiin koululla toiminnan kehittämisessä. Haastateltavat

kuvailivat työkalun tarjoavan monipuolisesti tukea toiminnan kehittämiseen. Toiminnan kehittäminen kohdistui yksilön pedagogisen toiminnan ja opettajuuden kehittämiseksi. Lisäksi työkalu tuki mieleen palauttamisen kautta toiminnan tarkastelua ja kehittämistä:

”Näkee paljon sitä, että aina se pedagoginen toimintatapa ei vastaa niitten oppilaitten tarpeisiin.”

”Ja siitä työkalusta sitten ammennan niitä keinoja sen havainnoinnin tavallaan pohjaksi.” (H1)

”Voisin aatella, että uudelle alottelevalle (opettajalle), jolla ei oo kauheen paljoo kokemusta, nii uskoisin, että tästä olis apua.” (H2)

”Ja niinku ratkaisujen, niinku oivallusten syntyminen auttajana.” (H3)

”Mun mielestä on kuitenkin tärkeä, et meil on tällanen työkalu olemassa ja että tätä on mietitty ja et siihen niinku palataan tasasin väliajoin.” (H4)

Lisäksi työkalua pidettiin tukena ammatillisessa keskustelussa. Se kuvailtiin tarjoavan yhteistä ja neutraalia keskustelupohjaa ammatilliselle keskustelulle eri toimijoiden välillä:

” Tän työkalun kautta löytyy semmosta neutraali pohjaa keskustella siitä, et mitä valintoja vois tehdä toisella tavalla.” ”...mistä mä koen, et mitä tää tukee, että tää antaa meille paljon samaa kieltä ja käsitteitä puhua siitä pedagogiikasta” (H1)

”Semmonen kokemus siitä (työkalusta) oli, et se autto semmosta ammatillista ongelman ratkaisuun pyrkivää keskustelua.” (H3)

Turvallisen pedagogiikan työkalun koettiin myös tukevan sitä, että haastateltavat pystyivät sen avulla perustelemaan omaa toimintaa ja tehtyjä valintoja paremmin:

”Se on tavallaan semmonen karkee kategorisointi siitä semmosesta pedagogiikasta, mitä hyödyn-tää.” (H3)

”Siis ehdottomasti mun mielestä on ollu hyvä, että nää tulee konkreettisesti näkyviin. Kuitenki niitä keinoja on aika paljon, et kaikella on merkityksensä, vaikka sitä ei ehkä tietosesti ajattelis.” (H2)

”Mä voin tavallaan pohjata tähän työkaluun sen, että jos mulla on näkemys, että jotain pitää muuttaa.” ”Heidän (huoltajien) on vaikea luottaa opettajaan, kuka ei pysty tämmösen viitekehyksen kautta perustelemaan sitä omaa toimintaa ja pedagogisia valintoja.” (H1)

6.2.3 Toimintakulttuurin tuki

Kuten aiemmassa analyysissä (kts. 6.1.2) kävi ilmi, kaikki koulussa toteutettu pedagoginen toiminta ei keskity vain yksittäisiin opettajiin, vaan toimintatavat koskevat myös koko koulua. Työkalua ja sen sisältöjä pidettiin myös koulun toimintakulttuuria ja sen kehittymistä tukevinä tekijöinä. Työkalu toi tukea toimintakulttuurin yhteisöllisyyteen ja kehitykseen. Lisäksi työkalu kuvasti hyvin toimintakulttuuria. Pääluokan muodostumista kuvataan kuviossa 10.



Kuvio 10 Toimintakulttuuri tuki -pääluokka

Ensimmäkin turvallisen pedagogiikan työkalu ja sen sisältöjen ajateltiin tukevan koulun toimintakulttuurin yhteisöllisyyttä, sillä sen avulla luotiin neutraalia keskustelualustaa. Sen avulla opettajat myös konsultoivat toisiaan. Toimintaan ja suunnitteluun osallistuivat niin esimiehet kuin opettajat ja yhteisöllisillä keinoilla pyrittiin vahvistamaan koulun ja kodin välistä luottamusta koko koulun tasolla:

”Kyl mä luulen, et lähinnä semmonen konsultatiivinen keskustelu on lisääntyny, et opettajat keskenäänki konsultoi toisiaan, et tavallaan kysyy vinkkejä, että mitä vois tehdä tämmösessä tilanteessa.” ”Mä luulen, et se (turvallisen pedagogiikan –työkalu) jossain määrin ainakin on antanu edellytyksiä semmoseen vähän neutraalimaa keskusteluun siitä, mitä me koulun ammattilaiset

voidaa tehdä näitten oppialiden oppimisen ja hyvinvoinnin parantamiseksi, ilman, että ajatellaan, että arvostellaan kenenkää olemassa olevaa osaamista.” (H1)

”Mun mielest meil on hyvin paljon opettajilla sananvaltaa... Mun mielestä nää mejän esimiehet on kyllä tietosesti pyrkiny siihen, että nää asiat huomioidaan, et se helpottaa mejän arkee.” (H2)

”Ja sit et järjestetää sellasta toimintaa, että olis semmosta vapaamuotosta yhdessäoloo koulun, huoltajien ja henkilökunnan kanssa... Ne aina edistää sitä luottamuksen rakentumista.” (H3)

Lisäksi työkalun sisältöjä hyödynnetään tai niitä on hyödynnetty jo aiemmin koulun toimintakulttuurin kehityksen apuna. Lisäksi koulun rakenteiden huomioiminen oppilaiden kannalta koettiin tärkeäksi:

”Mä oon selkeesti sitä mieltä, et niin kauan ku meil on ollu aika vahvat struktuurit mejän koulussa, nii me oon nähny, et mejän koulun toiminta on kehittyny ja tää arki on ehdottoman sujuvampaa... Mun mielestä tää on mejän koulus hyvin toimivaa ja ollaan menty täs eteenpäin.” (H2)

”Rakenteet on super iso asia nimenomaan erityisten oppijoiden kannalta.” (H1)

Yksi haastattelijoista kuvaili myös sitä, kuinka hän koki työkalun kuvaavan koulun toimintakulttuuria, sillä siinä oli kirjattuna niitä toimintamalleja, joita koulussa toteutetaan:

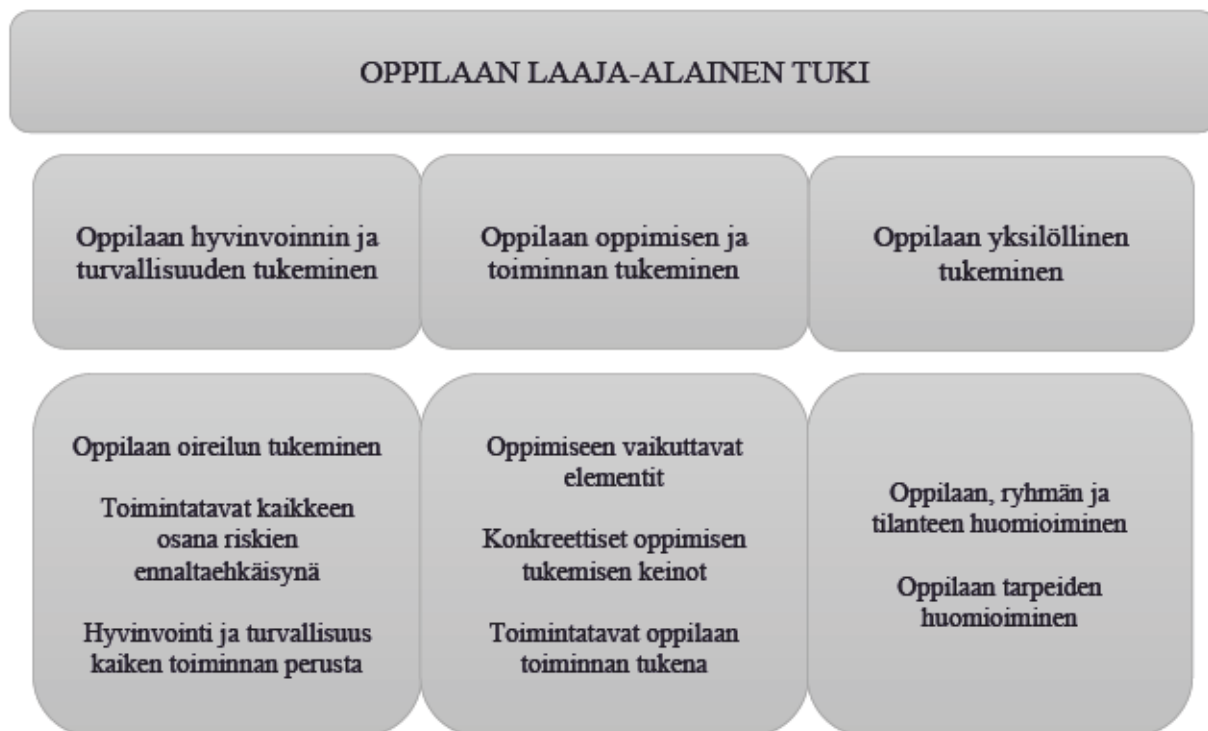
”Oli ihan kiva, et tällanen oli olemassa, koska tästä sit sai vielä ihan hyvän kuvan, et mitä kaikkee täällä tehdään ja mikä on niiku sellanen ajatus täällä henkilökunnalla.” (H4)

6.2.4 Oppilaan laaja-alainen tuki

Kuten itse turvallisen pedagogiikan työkalun (liite 1) alussa mainitaan:

”Osatekijöitä muokkaamalla pyritään vaikuttamaan oppilaan kokemaan turvallisuuden tunteeseen oppimistilanteissa, lisäämään hyvinvointia sekä oppimisen laatua ja määrää.”

Työkalussa esitettyjen keinojen tavoitteena on siis tukemaan oppilasta laaja-alaisesti tämän elämän eri alueilla. Myös haastateltavat ilmaisivat tämän olevan työkalun sisältöjen yksi keskeisimmistä merkityksistä. Oppilaan laaja-alainen tuki -pääluokka koostuu seuraavista pääluokista: oppilaan hyvinvoinnin ja turvallisuuden tukeminen, oppilaan oppimisen ja toiminnan tukeminen sekä oppilaan yksilöllinen tukeminen. Pääluokka, sen ylä- ja alaluokat ovat koostetuna kuviossa 11.



Kuvio 11 Oppilaan laaja-alainen tuki -pääluokka

Haastateltavat kertoivat siitä, kuinka eri keinojen tarkoituksena on tukea oppilaiden oireilua ja ennaltaehkäistä riskien syntymistä. Haastateltavat myös kertoivat oppilaiden hyvinvoinnin ja turvallisuuden tukemisen olevan oikeastaan kaiken toiminnan perustana:

”Kyllä sitä ihan kaikessa toiminnassa mieltii sitä turvallisuutta ehkä etunenässä ja sitä, miten kaikilla olis hyvä olla.” (H4)

”Pyrin siihen, että arki sujuu. Minä ja aikuiset jaksavat ja oppilailla on hyvä olla luokassa, niin oon siihen tyytyväinen.” (H2)

”Uskoisin, että jos ihan semmonen tavallinen lapsi, nii tietyt jutut vois niinku parantaa sitä oppimista ja vähän semmoseen tilanteeseen rauhattumista ja semmosta hyvinvointia edistää, mut sit vielä enemmän semmosella, kellä on vaikka iso ongelma siinä perusoletuksen toteuttamisessa.” (H3)

”Enempi pitäis miettiä nää toimintamallit tätä kautta ihan joka ikiseen tilanteeseen, niin se mun näkökulmasta vähentää niitä kaikkia sitte isompia vaaratilanteita.” ”Nii kyllä näistä kaikista sitten puhutaan, kun mietitään, miten se opetus järjestettäs ja se pedagogiikka niin, että nää erityisimätkin pystyis oppimaan oman mahdollisimman hyvän kyvyn mukaan. Mut myös se, et aika selkeesti mun mielestä, ku on mietitty ne asiat, nii vähentää sitä oppilaan oireilua.” (H1)

Lisäksi haastateltavat pitivät työkaluun kirjattuja keinoja oppimista edistävinä sekä muuta toimintaa vahvistavina:

”...et löytyy semmosia tärkeitä elementtejä, niinku pedagogisia oppimisympäristöön liittyviä elementtejä, mitkä parantaa oppimista.” (H3)

”...mun mielestä tästä löytää niitä nimenomaan hyvin käytännönläheisiä ratkasuja ja tekoja sinne luokan ja koulun arkeen, mitä voi lähteä tekemään.” (H1)

”Ja tavallaan, jos sen arjen haluaa saada jotenkin toimimaan, nii siinä ei oikeestaan oo mitään muuta vaihtoehtoa, kun hyödyntää näitä.” (H2)

Oleellista työkalun ja sen sisältöjen käyttämisessä oli kuitenkin se, että niiden avulla jokaista oppilasta ja oppilasryhmää pyritään tukemaan yksilöllisesti heidän tarpeistaan ja lähtökohdistaan käsin:

”Mä taas aattelen niin, että tää työkalu on enempi semmonen ylempiä käsitteitä sille, että me löydetään jokaiselle oppilaalle ne oikeat keinot. Ja tän koko ideakin on se, et me löydetään joka ryhmälle, jokaiselle oppilaalle siihen tilanteeseen sopivia keinoja, mitä me lähdetään toteuttaa.” (H1)

”...kun ne työkalut on kuitenkin tehtävä omanlaisiks.” (H2)

6.3 Tutkimustulosten luotettavuus

Kuten aiemmin tutkimuksessa (kts. 5.5) mainittiin, tutkimuksen luotettavuutta laadullisessa tutkimuksessa voidaan lisätä liittämällä tarkkaa ja avointa selostusta tutkimuksen eri vaiheista. Aiemmassa luvussa (kts. 5.4) on kuvailtu tarkasti analyysiprosessin etenemistä. Tässä luvussa tutkimustulosten esittämisen yhteyteen on liitetty lainauksia haastatteluista, joiden avulla pyritään osoittamaan se, minkälaiselta pohjalta tutkimustulokset on muodostuneet. Edellä esitetyn perusteella tutkimuksen tuloksia voidaan pitää luotettavina. Analyysi on laajaa ja sen eteneminen on loogista ja johdonmukaista. Tutkimusaineiston analyysillä on pystytty löytämään vastaukset aiemmin asetettuihin tutkimuskysymyksiin.

Tutkimustulosten luotettavuuden kannalta olennaista on myös kiinnittää huomiota itse tutkimusaineiston kokonaisuuteen. Kuten aiemmin mainittiin, tutkimukseen osallistui kolme erityisluokanopettajaa ja koulukuraattori vain yhdeltä koululta. Jos tutkimuksen tarkoituksena olisi tuottaa yleistettävää tietoa, niin olisi kyseinen tutkimusjoukko luonnollisesti liian suppea. Kuitenkaan tämän tutkimuksen tarkoituksena ei ole ollut tuottaa yleistettävää tietoa, vaan tuoda

esille tutkimuskoulun henkilökunnan tapoja hyödyntää turvallisen pedagogiikan työkalua sekä siihen liittyviä käsityksiä. Tästä näkökulmasta tarkasteltuna tutkimustuloksia voidaankin pitää luotettavina.

7 Yhteenveto ja johtopäätökset

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten turvallisen pedagogiikan työkalua voidaan käyttää. Haastattelujen perusteella voidaan todeta, että työkalua hyödynnetään ja käytetään monella eri tavalla tutkimuskoululla. Ensimmäkin sen sisältöjä (kuten ohjeistusta ja rytmiä, ennakoitua, toistoa, yms.) käytetään osana yksilön pedagogista toimintaa. Toisaalta työkalun sisältöjen toteuttaminen ei koskenut vain yksittäisen ihmisen toimintaa, vaan joitain sisältöjä (kuten rakenteita, aikuisten rooleja ja yhteisöllisyyttä, yms.) toteutettiin yleisesti koko koulun tasolla. Näin ollen työkalun käyttö oli osa koulun toimintakulttuuria. Työkalun hyödyntäminen ei myöskään rajoittunut pelkästään olemassa olevan toiminnan perustaksi, vaan sitä hyödynnettiin tietoisesti toiminnan kehittämisen työkaluna, kun havaittiin, että joko yksilön pedagogisessa toiminnassa tai koulun toimintakulttuurissa oli kehittämisen tarvetta. Työkalua käytettiin pohjana ammatilliselle kehitymiselle, ratkaisujen löytymiselle sekä ammatilliselle keskustelulle.

Haastattelujen tarkoituksena oli myös selvittää, minkälainen käsitys haastatteluun osallistujilla on turvallisen pedagogiikan työkalusta ja sen merkityksestä omassa työssään. Ensimmäkin kaikki haastateltavat kommentoivat työkalun sisältöjen olevan erityisesti erityisluokanopettajan ammattitaidon perusta, sillä se kuvaa sekä pedagogisen toiminnan ideaalia, että heidän jo olemassa olevan pedagogisen toiminnan perusteita. Toisaalta työkalua pidettiin ammatillisen toiminnan tukena, sillä sitä hyödyntämällä pystyttiin tukemaan toiminnan kehittämistä, ammatillista keskustelua ja oman toiminnan perustelua. Lisäksi työkalu toimi koulun toimintakulttuurin tukena. Työkalun sisältöjen ja niiden hyödyntämisen avulla tuettiin toimintakulttuurin yhteisöllisyyttä ja kehitystä. Työkalulla pystyttiin myös konkreettisesti kuvaamaan koulun toimintakulttuuria. Turvallisen pedagogiikan työkalun ehkä tärkein merkitys oli kuitenkin se, että sen sisältöjen avulla pyrittiin tukemaan oppilasta laaja-alaisesti. Työkalun sisältöjen avulla on tarkoitus tukea oppilaan hyvinvointia ja turvallisuutta, oppimista ja toimintaa yksilöllisesti. Haastatteluiden pohjalta voidaan myös todeta, että sekä haastatteluun osallistuneet kolme erityisluokanopettajaa, että koulukuraattori pitivät turvallisen pedagogiikan työkalua merkittävänä, tärkeänä ja hyödyllisenä osana omaa työtään.

Turvallinen pedagogiikka ja sen työkalu eivät ole levinneet kasvatusalalla Suomessa valtakunnallisesti, joten luonnollisesti tutkimusta suoraan tästä aiheesta ei vielä ole tehty. Kuitenkin aihepiiriltään samankaltaisia tutkimuksia ovat toteuttaneet muun muassa Majoinen (2019), Piispanen (2008) ja Waitinen (2011), joten seuraavaksi peilataan tämän tutkimuksen tuloksia heidän tutkimuksiinsa.

Kuten tutkimuksessa selvisi, haastateltavat kuvasivat turvallisen pedagogiikan työkalun sisältöjen olevan jo osa heidän pedagogista toimintaansa, mutta toisaalta ne kuvasivat heidän mielestään pedagogisen toiminnan ideaalia, eli sitä, minkälaisia elementtejä hyvässä pedagogisessa toiminnassa tulisi olla. Samankaltaisia ajatuksia on havaittavissa myös Piispasen (2008) tutkimuksessa, jossa osa opettajista piti tärkeimpänä oppimisympäristön osa-alueena pedagogista oppimisympäristöä. Opettajien mukaan hyvä pedagoginen oppimisympäristö muodostuikin lähtökohtaisesti kuitenkin opettajan pedagogisesta taidosta. Tutkimuksessa opettajat, vanhemmat ja oppilaat kuvasivat hyvän oppimisympäristön perustaksi turvallisuuden, joka puolestaan muodostui opettajan ammattitaidon lisäksi muun muassa oppimisen tukemisesta, odotusten ja vaatimusten realistisuudesta, turvallisista tiloista ja välineistä sekä kiireettömyydestä. (Piispasen, 2008, 172-173, 176.)

Tutkimukseen osallistuneiden mielestä turvallisen pedagogiikan työkalun sisältöjen ja niiden käyttämisen olennainen tarkoitus oli oppilaan laaja-alainen tukeminen niin pedagogisen toiminnan kuin koulun toimintakulttuurin keinoin. Samankaltaisia keinoja ja tekoja oppilaan tuen edistämiseksi esitettiin myös Majoinen (2019) tutkimuksessa. Majoinen tutkimuksessa oppilaiden tukea voitiin edistää fyysisessä oppimisympäristössä tilojen muunneltavuuden, esteettömyyden, sijainnin, siisteyden sekä kalusteiden ja materiaalien avulla. Sosiaalispedagogisessa oppimisympäristössä oppilaiden tukea edistettiin puolestaan työyhteisön yhteisöllisillä toimintatavoilla, ratkaisukeskeisyydellä, riittävillä henkilöstöresursseilla, opetuksen rakenteen selkeydellä sekä oppilaiden tarpeiden huomioimisella. (Majoinen, 2019, 54, 66.)

Tutkimuksessa nousi esille myös se, että kaikki turvallisen pedagogiikan työkalun sisältöihin ja sen hyödyntämiseen liittyvä toiminta ei koske vain yksittäisen ihmisen pedagogista toimintaa, vaan niitä toteutetaan koko koulun tasolla. Koulun tasolla tapahtuva toiminta voidaankin laskea osaksi turvallisuutta edistävää toimintakulttuuria, eli turvallisuuskulttuuria. Vaikka Waitisen (2011) tutkimuksessa koulujen turvallisuuskulttuuria tarkasteltiin lähinnä fyysisen turvallisuuden näkökulmasta, voidaan sen tuloksia hyödyntää myös tämän tutkimuksen tuloksien tarkastelussa. Waitisen tutkimuksen mukaan koulun turvallisuuskulttuuri on rakenteeltaan kerroksellinen ja jokaiseen kerrokseen liittyy omat kehittämisen elementit. Jotta kouluun pystytään rakentamaan yhteisöllisyyteen ja jaettuun vastuuseen pohjautuva turvallisuuskulttuuri, pohjalla tulee olla turvallisuuden arvostusta, henkilöstön osallistamista, turvallisuuden systemaattisuuden ymmärrystä, turvallisuusjohtamista sekä vaarojen ja perustehtävän vaatimusten ymmärrystä. Turvallisuuskulttuuria voidaan kehittää muun muassa suunnitelmien, ohjeiden, esimer-

kin, ennaltaehkäisy ja turvallisuuskeskustelun pohjalta. (Waitinen, 2011, 206-207.) Tutkimuskoululla turvallisen pedagogiikan työkalun kautta rakentuva turvallisuuskulttuuri liittyy Waitisen mallin korkeammille tasoille, sillä oppilaiden turvallisuuden ja hyvinvoinnin ylläpitämiseen ja kehittämiseen liittyy vastauksissa turvallisuuden arvostaminen, yhteisöllisyys ja jaettu vastuu, koko henkilöstön osallistaminen ja yhteiset toimintamallit.

8 Pohdinta

Mielestäni tämän tutkimuksen avulla tuodaan hyvin esille sitä, kuinka opettajan pedagogisella toiminnalla ja koulun toimintamalleilla voidaan pyrkiä tukemaan oppilaiden turvallisuuden tunnetta, hyvinvointia sekä oppimista ja toimintaa monipuolisesti eri keinojen avulla. Totta kai fyysisellä ja psyykkisellä turvallisuudella on tärkeä rooli turvallisuuden tunteen syntymisessä, mutta yksistään fyysisen oppimisympäristön rakenteilla ja koulukiusaamisen ehkäisemisellä ei voida luoda oppimiselle otollista mielentilaa, mikäli henkistä turvallisuuden tunnetta ei ole. Kuten eräs haastateltavistakin totesi haastattelun lopussa:

”Mulla on koko ajan enempi ja enempi semmonen kuva, että me ymmärretään edelleen paljon se turvallinen koulu väärin. Me ymmärretään se paljon näitten fyysisen turvallisuuden rakenteiden, rajottamistoimintamallien, erilaisten paloturvallisuus suunnitelmien ja mahdollisesti väkivalta tilanteisiin tai vastaaviin vaaratilanteisiin varautumisen kautta... Tälle on selkeesti kysyntää, että tämmösiä ajatuksia tuodaan ilmi, että se turvallisuus rakentuu nimenomaan tämmösten pedagogisten valintojen ja substanssiosaamiseen liittyvien valintojen kautta.” (H1)

Turvallinen pedagogiikka tuokin esille kaivattua näkökulmaa turvallisuuden tunteen, hyvinvoinnin ja oppimisen edistämiseksi. Ja tämä oli syy siihen, miksi aikoinaan itse kiinnostuin kyseisestä aiheesta. Uskon, että moni opettaja ja koululaitos hyötyisi siitä, että yksittäisten opettajien ja koko koulun toimintamalleja tarkasteltaisiin turvallisen pedagogiikan tarjoaman viitekehyksen kautta, sillä haastatteluun osallistuneet työntekijät pitivät työkalun sisältöjä tärkeänä osana arjen rakentumista niin luokkien kuin koko koulun tasolla.

Vaikka työkalu on alun perin suunniteltu erityisopetuksen puolelle, niin sen tarjoamista keinoista on varmasti hyötyä myös yleisopetuksen puolella, varsinkin kun inklusion myötä erityistä tukea tarvitsevat oppilaat lisääntyvät yleisopetuksen luokissa. Harvalla luokanopettajalla on tarvittavaa osaamista, jotta he pystyvät vastaamaan erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden tarpeisiin. Työkalussa esitetyt keinot eivät kuitenkaan hyödytä pelkästään tiiviimpää tukea tarvitsevia oppilaita, vaan niiden hyödyntäminen luokassa edesauttaa arjen rakentumista ja sujuvuutta yleisopetuksenkin puolella. Keinojen, kuten toiston ja visuaalisen tuen, tarpeellisuus on huomattu opettajaopiskelijoiden keskuudessa opetusharjoitteluiden aikana.

Kuten haastattelussa kaikki osallistujat totesivat (ks. luku 6.2.2), työkalun sisältöjen tulisi olla erityisesti erityisluokanopettajien substanssiosaamista ja niiden toteuttaminen arjessa olikin haastateltavien mielestä olennainen ja keskeinen osa heidän pedagogista toimintaansa. Kun työkalun sisällöt ovat keskeisessä osassa erityisluokanopettajien pedagogista toimintaa, niin miksi

ne eivät olisi yhtä tärkeitä myös luokanopettajien pedagogisessa toiminnassa? Tutkimuksen toteuttaminen mahdollisti havaintojen tekemisen siitä, millainen pedagoginen toiminta tukee arjen sujuvuutta ja oppimiselle otollisen ilmapiirin luomista. Toivottavaa olisikin, että luokanopettajien koulutukseen lisättäisiin sellaisia teemoja, joiden avulla opiskelijat saavat paremmat edellytykset strukturoidun arjen rakentamiselle kouluissa.

Tutkimuksen eteneminen oli sujuvaa ja johdonmukaista. Aiempi perehtyminen kirjallisuuskatsauksen avulla turvallisen pedagogiikan työkaluun edesauttoi varsinkin teoreettisen viitekehyksen luomista, mutta se tuki myös koko tutkimusprosessia. Teemahaastattelun runko osoittautui toimivaksi tutkimuskysymyksiä kannalta. Pilotointihaastattelun avulla haastattelurunkoa olisi voitu vieläkin hienosäätää, mutta runko koettiin tarkoituksenmukaiseksi sellaisenaan. Selkeä aikataulutusta oli tärkeä tekijä siinä, että tutkimuksen tekeminen eteni sujuvasti ja aikataulun mukaisesti, ellei jopa vähän nopeamminkin. Kaiken kaikkiaan tutkimusprosessi oli onnistunut pienempiä, jopa merkityksettömiä, vaikeuksia lukuun ottamatta.

Koska turvallinen pedagogiikka ei ole levinnyt valtakunnallisesti Suomessa kasvatusalalla, niin tieteellistä tutkimusta siitä ei oikeastaan ole, vaikkakin aihetta sivuavia tutkimuksia on tehty. Olisikin hyödyllistä, että turvallisen pedagogiikan työkalusta tehtäisiin lisää tutkimuksia, joka puolestaan tukisi työkalun levittämistä valtakunnallisesti. Tähän toki vaadittaisiin se, että tutkimusta toteuttaa joku, joka on aiemmin perehtynyt työkaluun, sen sisältöihin ja käyttöön. Olisi kuitenkin mielenkiintoista, mikäli tulevaisuudessa tehtäisiin projektiluonteinen tutkimus siitä, kun turvallisen pedagogiikan työkalu otetaan koulussa käyttöön osaksi koulun ja opettajien pedagogista toimintaa. Tutkimuksessa voitaisiin havainnoida muutoksia luokkien sekä koko koulun tasolla tapahtuvia mahdollisia muutoksia ja verrata niitä projektia edeltäneeseen tilanteeseen.

Lähteet

- Aro, T & Nurmi, J.-E. (2019). Motivaatio, tunteet ja oppiminen. Teoksessa Ahonen, T., Aro, M., Aro, T., Lerkkanen, M.-K. & Siiskonen, T. (toim.), *Oppimisen vaikeudet*, (1. painos) (s. 128-147). Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Bear, G. (2013). Teacher Resistance to Frequent Rewards and Praise: Lack of Skill or a Wise Decision? *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 23, 318–340.
- Chuang, C., Reinke, W. M., & Herman, K. C. (2020). Effects of a universal classroom management teacher training program on elementary children with aggressive behaviors. *School Psychology*, 35(2), 128–136.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. (2015) Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. (2015). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu: viirikkeitä aloittelevalle tutkijalle*, (4. uud. ja täyd. p.). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Goodall, J. & Montgomery, C. (2014). Parental involvement to parental engagement: a continuum. *Educational Review*, 66(4), 399–410.
- Haapaniemi, R. & Raina, L. (2014). *Rakenna oppiva ryhmä: Pedagogisen viihtymisen käsikirja*. E-kirja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hakalehto-Wainio, S. (2012). *Oppilaan oikeudet opetustoimessa*. Helsinki: CC Lakimiesliiton kustannus
- Hellström, M. (2010). *Sata sanaa kasvatuksesta*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hietanen-Peltola, M. & Korpilahti, U. (toim.) (2015). *Terveellinen, turvallinen ja hyvinvoiva oppilaitos. Opas ympäristön ja yhteisön monialaiseen tarkastamiseen. Ohjaus 7*. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.
- Hietanen-Peltola, M., Pelkonen, M. & Kunttu, K. (2015). Opiskelun ja koulunkäynnin järjestäminen hyvinvointia tukevasti. Teoksessa Hietanen-Peltola, M. & Korpilahti, U. (toim.) *Terveellinen, turvallinen ja hyvinvoiva oppilaitos. Opas ympäristön ja yhteisön monialaiseen tarkastamiseen, Ohjaus 7*, 36-38. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.
- Hinchliffe, G. (2001). Education or Pedagogy? *Journal of Philosophy of Education*, 35(1), 31-45.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2014). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus.

- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2006). *Tutki ja kirjoita*. (12. painos). Helsinki: Tammi.
- Hurme, K. & Kyllönen, T. (2014). *Turvassa!: Vahvista lapsen turvallisuuden tunnetta ja vaurauden vaaratilanteisiin*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37(2), 162-173.
- Julin, S. & Rumpu, N. (2018). *Työrauhan ja turvallisen oppimisympäristön arviointi perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa*. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Jukarainen, P., Syrjäläinen, E. & Värri, V.-M. (2012). Kohti turvallista ja hyvinvoivaa koulua - valvontaa, vastuuta ja elämää erilaisuuden kanssa. *Kasvatus* 43(3), 244-253.
- Julin, S. & Rumpu, N. (2018). *Työrauhan ja turvallisen oppimisympäristön arviointi perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa*. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Junela-Koponen, T. & Koponen, J. (2005). Pysähtyminen ja oppilaan turvallinen kohtaaminen koulussa. Teoksessa Koivula, P. (toim.) *Selviytymisen polkuja: Opetusjärjestelyt oppilaan tukena*, (s. 105-118). Helsinki: Opetushallitus.
- Jyrhämä, R., Hellström, M., Uusikylä, K. & Kansanen, P. (2016). *Opettajan didaktiikka*. Jyväskylä: PS-kustannus
- Järvelä, S. (2001). Shifting Research on Motivation and Cognition to an Integrated Approach on Learning and Motivation in Context. Teoksessa Volet, S., & Järvelä, S. (toim.). *Motivation in Learning Contexts: Theoretical and Methodological Implications*, (1. painos) (s. 3-14). Amsterdam: Pergamon Press.
- Kangasoja, M. (1989). *Turvallisuuskasvatuksesta peruskoulussa ja lukiossa*. Jyväskylä: Keski-Suomen lääninhallitus.
- Kansanen, P. (2004). *Opetuksen käsitemaailma*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kansanen, P. (1993). An outline for a model of teachers' pedagogical thinking. Teoksessa P. Kansanen (eds.), *Discussions on Some Educational Issues IV* (s. 51-65). Research report 121. Department of Teacher Education, University of Helsinki. Haettu osoitteesta <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED366562.pdf>
- Karhuniemi, T. (2013a). Koulun ja kodin välinen viestintä. Teoksessa Lämsä, A.-L. (toim.), *Verkosto vahvaksi. Toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa* (s. 71-93). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Karhuniemi, T. (2013b). Yhteistyön muodot ja viestinnän välineet. Teoksessa Lämsä, A.-L. (toim.), *Verkosto vahvaksi. Toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa* (s. 105-133). Jyväskylä: PS-kustannus.

- Karppinen, A. & Pihlava, P. (2016). Turvallinen vuorovaikutus kasvun ja oppimisen perustana. Teoksessa Ahtola, A. (toim.), *Psykykinen hyvinvointi ja oppiminen*. E-kirja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Karvonen, S. (2019). Koetun hyvinvoinnin tila tunnuslukujen valossa. Teoksessa Kestilä, L. & Karvonen, S. (toim.) *Suomalaisten hyvinvointi 2018*. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinninlaitos.
- Kekkonen, M. (2012). *Kasvatuskumppanuus puheena. Varhaiskasvattajat, vanhemmat ja lapset päivähoiton diskursiivisilla näyttämöillä*. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Haettu osoitteesta <http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/80013/7ca705d5-e5be-415f-b70b-4b862c8e707f.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Kilpinen, S. (2018). *Opettajan mahdollisuudet tukea toiminnallaan oppilaan turvallisuuden tunteen kehittymistä – katsaus turvallisen pedagogiikan –työkaluun*. Kandidaatin tutkielma. Oulun yliopisto, Oulu.
- Kivirauma, J. (2015). Erityispedagogiikka tieteenä. Teoksessa Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J. & Lahtinen, U. (toim.) *Erityispedagogiikan perusteet* (3. uud. p.). E-kirja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Koreakoski, E. (2005). Opetuksen laatu ja oppimistulokset perusopetuksen tavoitteiden kannalta. Teoksessa Kansanen, P. & Uusikylä, K. (toim.) *Luovuutta, motivaatiota, tunteita: Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia* (s. 211-243). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lahikainen, A. R. (2000). Turvallisuus identiteettikysymyksenä. Teoksessa Niemelä, P. & Lahikainen, A. R. (toim.) *Inhimillinen turvallisuus* (s. 61-89). Tampere: Vastapaino.
- Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. (2015). Tapaustutkimuksen käytäntö ja teoria. Teoksessa Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. (toim.) *Tapaustutkimuksen taito* (3. painos.). E-kirja. Helsinki: Gaudeamus.
- Laki ammatillisesta koulutuksesta*. (11.8.2017/531). Haettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2017/20170531#L9P80>
- Lehtinen, E., Kuusinen, J. & Vauras, M. (2007). *Kasvatuspsykologia* (2. uud. p.). Helsinki: WSOY Oppimateriaalit.
- Lichtman, M. (2013). *Qualitative research in education: A user's guide* (3rd ed.). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Lindfors, E. (2011). Turvallinen oppimisympäristö, oppilaitoksen turvallisuuskulttuuri ja turvallisuuskasvatus – käsitteellistä pohdintaa ja tutkimushaasteita. Teoksessa OPTUKE-verkoston tutkimus- ja kehittämissymposium & Lindfors, E. (toim.), *Kohti turvallisempaa op-*

- pilaitosta! Oppilaitoksen turvallisuuden ja turvallisuuskasvatuksen tutkimus- ja kehittämishaasteita: OPTUKE-verkoston I tutkimus- ja kehittämissymposium Hämeenlinnassa 8.-9.2. 2011: proceedings* (s. 12-28). Tampere: Tampereen yliopisto
- Lukiolaki. (10.8.2018/714). Haettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20180714#L7P40>
- Lämsä, A.-L. (2013). Mistä kasvatuskumppanuudessa on kyse? Teoksessa Lämsä, A.-L. (toim.) *Verkosto vahvaksi. Toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa* (s. 49-67). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Majoinen, J. (2019). *Toimintakulttuuri, resurssit ja pedagogia. Oppilaan tukea edistävät ja vaikeuttavat tekijät fyysisessä, sosiaalis-pedagogisessa ja teknologisessa oppimisympäristössä*. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto.
- Maslow, A. H. & Frager, R. (2007). *Motivation and personality* (3. painos). New Delhi: Pearson.
- Moberg, S & Vehmas, S. (2015) Erityiskasvatuksen perusteet ja käytännöt. Teoksessa Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J. & Lahtinen, U. (toim.) *Erityispedagogiikan perusteet* (3. uud. p.). E-kirja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Niemelä, P. (2000). Turvallisuuden käsite ja tarkastelukehikko. Teoksessa Niemelä, P. & Lahikainen, A. R. (toim.) *Inhimillinen turvallisuus* (s. 21-37). Tampere: Vastapaino.
- Niemelä, P., Kainulainen, S., Laitinen, H., Pääkkönen, J., Rusanen, T., Ryytänen, U., ym. (1997). *Suomalainen turvattomuus: Inhimillisen turvattomuuden yleisyys, perusolollisuudet ja tyypittely: haastattelututkimus 1990-luvun Suomessa*. Helsinki: Sosiaali- ja terveys-turvan keskusliitto.
- Nurmi, J.-E. (2013). Motivaation merkitys oppimisessa. *Kasvatus* 5, 548- 554.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2012). *Perusopetuksen laatukriteerit: Perusopetuksen, perusopetuksen aamu- ja iltapäivätoiminnan sekä koulun kerhotoiminnan laatukriteerit*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:29. Haettu osoitteesta <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75311/okm29.pdf>
- Patrikainen, R. (2009a). Ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsitys opettajuuden ilmentäjänä. Teoksessa Blomberg, S., Komulainen, J., Lange, K., Lapinoja, K. P., Patrikainen, R., Rohiola, U., Sahi, S. & Turunen, T. *Opettajuuteen ohjaaminen* (s. 39-43). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Patrikainen, R. (2009b). Pedagoginen ajattelu ja toiminta näkyväksi. Teoksessa Blomberg, S., Komulainen, J., Lange, K., Lapinoja, K. P., Patrikainen, R., Rohiola, U., Sahi, S. & Turunen, T. *Opettajuuteen ohjaaminen* (s. 33-37). Jyväskylä: PS-kustannus.

- Patrikainen, S. (2012). *Luokanopettajan pedagoginen ajattelu ja toiminta matematiikan opetuksessa*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Pekrun, R., Maier, M. A., & Elliot, A. J. (2006). Achievement Goals and Discrete Achievement Emotions: A Theoretical Model and Prospective Test. *Journal of Educational Psychology*, 98(3), 583–597.
- Peltonen, H. & Kalkkinen, P. (2008). Turvallisuuden edistäminen ja kriisitilanteisiin varautuminen koulussa ja oppilaitoksissa. OPH:n koulutustilaisuus. Turvallisuus ja kriisitilanteisiin varautuminen kouluissa ja oppilaitoksissa. Haettu osoitteesta <https://docplayer.fi/4266248-Turvallisuus-ja-kriisitilanteisiin-varautuminen-kouluissa-ja-oppilaitoksissa.html>
- Pentti, V. (2003). *Turvallinen yhteisö – turvattu yksilö. Turvallisuutta kasvatuksen ja yhteiskuntapolitiikan keinoin*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Opetushallitus. (2016). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014* (4. p.). Määräykset ja ohjeet 2014:96. Haettu osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Perusopetuslaki*. (21.8.1998/623). Haettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L7>
- Piispanen, M. (2008). *Hyvä oppimisympäristö: Oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvyyskäsitteiden kohtaaminen peruskoulussa*. Kokkola: Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. ja Hyvärinen, M. (2010). Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa Nikander, P., Hyvärinen, M. & Ruusuvuori, J. (toim.) *Haastattelun analyysi*. E-kirja. Tampere: Vastapaino.
- Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. (2015). Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa Valli, R & Aaltola, J. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1: Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. (4. uud. ja täyd. p.). (s. 180-190). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Salo, P. (2009). Opettaja pedagogisena johtajana. Teoksessa Saloviita, T. (toim.), *Meidän koulu: Keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen* (s. 111-128). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Salovaara, R. & Honkonen, T. (2011). *Rakenna hyvä luokkahenki*. Jyväskylä: PS-kustannus
- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). *Emotional intelligence*. Haettu osoitteesta <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.385.4383&rep=rep1&type=pdf>
- Saloviita, T. (2014). *Työrauha luokkaan*. (3. uud. p.). Jyväskylä: PS-kustannus.

- Saulio, M. (2005). Peruopetuksen opetussuunnitelman perusteet oppijan tukena. Teoksessa Koivula, P. (toim.) *Selviytymisen polkuja. Opetusjärjestelyt oppilaan tukena* (s. 11-31). Helsinki: Opetushallitus.
- Sigfrids, A. (2009). Viihtyisä ja turvallinen koulu. Teoksessa Saloviita, T. (toim.), *Meidän koulu: Keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen* (s. 91-109). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Simonsen, B., Fairbanks, S., Briesch, A., Myers, D. & Sugai, G. (2008). Evidence-based Practices in Classroom Management: Considerations for Research to Practice. *Education and Treatment of Children*, 31(3), 351-380.
- Suomen perustuslaki. (11.6.1999/731). Haettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731>
- Swinson, J. & Knight, R. (2007). Teacher Verbal Feedback Directed Towards Secondary Pupils with Challenging Behaviour and its Relationship to their Behaviour. *Educational Psychology in Practice*, 23(3), 241-255.
- Takala, M. (2016a). Esipuhe. Teoksessa Takala, M. (toim.) *Erityispedagogiikka ja kouluikä*, (s. 5-6). Helsinki: Gaudeamus.
- Takala, M. (2016b). Inklusio, integraatio ja segregatio. Teoksessa Takala, M. (toim.) *Erityispedagogiikka ja kouluikä*, (s. 13-21). Helsinki: Gaudeamus.
- Takala, M. (2016c). Luokkamuotoinen erityisopetus. Teoksessa Takala, M. (toim.) *Erityispedagogiikka ja kouluikä*, (s. 49-59). Helsinki: Gaudeamus.
- Takala, M. (2016d). Tuen eri muodot erityisopetuksessa. Teoksessa Takala, M. (toim.) *Erityispedagogiikka ja kouluikä*, (s. 22-33). Helsinki: Gaudeamus.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos (2020). *Hyvinvointi*. Haettu osoitteesta <https://thl.fi/fi/web/hyvinvointi-ja-terveyserot/eriarvoisuus/hyvinvointi>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos.). E-kirja. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Uusikylä, K. (2006). Koulu oppimisympäristönä. Teoksessa Perkiö-Mäkelä, M., Nevala, N. & Laine, V. (toim.) *Hyvä koulu*, (s. 11-28). Helsinki: Työterveyslaitos.
- Virta, S. (2012). TURVALLISUUDEN TUTKIMUS. Tieteenalat ja monitieteisyyden lähtökohtia. *Tiede Ja Ase*, 69. Haettu osoitteesta <https://journal.fi/ta/article/view/7470>
- Virta, M., Asanti, R., Junttila, N., Koivusilta, L., Koski, P. & Virta, A. (2012). Mistä syntyy turvallisuuden tunne koulussa? Teoksessa OPTUKE-verkoston tutkimus- ja kehittämisympäristösymposium & Lindfors, E. (toim). *Kohti turvallisempaa oppilaitosta!: Oppilaitosten tur-*

- vallisuuden ja turvallisuuskasvatuksen tutkimus- ja kehittämishaasteita : OPTUKE-verkoston I tutkimus- ja kehittämissymposium Hämeenlinnassa 8.-9.2. 2011 : proceedings, 120-134. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Vornanen, R. (2000). *Turvallisuus elämän kysymyksenä: 13-17 -vuotiaiden nuorten turvallisuus ja turvattomuuden aiheet*. Kuopio: Kuopion yliopisto.
- Välivaara, H., Paakkari, L., Aro, T. & Torppa, M. (2018). Kouluhyvinvointi oppilaiden kuvaamana. *Kasvatus* 49(1), 6-19.
- Waitinen, M. (2012). Koulujen turvallisuuden edistäminen – arvoja, asenteita ja lakisäätteistä turvallisuustyötä. Teoksessa OPTUKE-verkoston tutkimus- ja kehittämissymposium & Lindfors, E. (toim.), *Kohti turvallisempaa oppilaitosta!: Oppilaitoksen turvallisuuden ja turvallisuuskasvatuksen tutkimus- ja kehittämishaasteita: OPTUKE-verkoston I tutkimus- ja kehittämissymposium Hämeenlinnassa 8.-9.2. 2011: proceedings*, 42-62. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Waitinen, M. (2011) *Turvallinen koulu? Helsinkiläisten peruskoulujen turvallisuuskulttuurista ja siihen vaikuttavista tekijöistä*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Woolfolk, A. E., & Brooks, D. M. (1983). Chapter 5: Nonverbal communication in teaching. *Review of research in education*, 10(1), 103-149. Haettu osoitteesta <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.986.5970&rep=rep1&type=pdf>
- Yhdistyneet kansakunnat. (1948). *Ihmisoikeuksien yleismaallinen julistus*. Haettu osoitteesta https://ihmisoikeusliitto.fi/wp-content/uploads/2016/05/YK_Ihmisoikeuksien-julistus.pdf
- Zaff, J. F., Smith, D. C., Rogers, M., F., Leavitt, C., H., Halle, T., G. & Bornstein, M. H. (2003). Holistic Well-Being and the Developing child. Teoksessa Bornstein, M. H. (toim.) *Well-Being: Positive Development Across the Life Course*, 23-32. Psychology Press.

Turvallinen pedagogiikka -työkalu

Turvallisen pedagogiikan osatekijät:

Osatekijöitä muokkaamalla pyritään vaikuttamaan oppilaan turvallisuuden tunteeseen oppimistilanteissa, lisäämään hyvinvointia sekä oppimisen laatua ja määrää.

| MOTIVOINTIKEINOT (PALKKIO/SEURAAAMUS) | OHJEISTUS JA RYTM | ENNAKOINTI | LUOTTAMUS HUOLTAJIEN JA KOULUN VÄLILLÄ |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>huomio</p> <p>Tarkastelemaan ja vaikutetaan lapsen saamaan huomiioon ja huomiotta jättämiseen. Keksitään uusia tapoja antaa huomiota paikkiona ja jättää huomiotta rangastuksena.</p> <p>Erialaisten huomiointin tapojen tarkastelu ja niiden "manipulointi" meneteinällisenä valintana.</p> | <p>visuaaliset ohjeet</p> <p>Ohjeita, päivän kulkua ja esim. käytäytymisen perustilanteita havainnollistavat ja varmentavat visuaalisoinnit.</p> | <p>oppimisedellytysten huomioinen</p> <p>Oppilaan yksilöllisten tai ryhmän tarpeiden mukaisen oppimisympäristön, menetelmien, apuvälineiden, taitavien ja yksilöllisen ohjauksen järjestäminen.</p> | <p>huoltajien asiantuntijuuden huomioiminen</p> <ul style="list-style-type: none"> - sanallista huoltajan positiiviset kasvattajataidot - huoltajan käyttäminen asiantuntijana - huoltajan näkemysten huomioiminen toiminnan tasolla - huoltajien mukaan ottaminen koulun kehittämiseen - kasvatuskumppanuuden korostaminen, yhteiset tavoitteet lapsen parhaaksi |
| <p>osallisuus</p> <p>Osallisuuden kokemuksen hyödyntäminen motivoimn apuna.</p> | <p>mallintaminen</p> <p>Sanojen, tekojen, toimien ja odotetun käytäytymisen mallintaminen aikuisen tai vertaisryhmän toimista.</p> | <p>tiedon tarjoaminen tulevasta</p> <p>Koulupäivän ja oppimistilanteen strukturointi ja avaaminen lapselle etukäteen ja oppimistilanteessa. Tulevien tapahtumien, haasteiden ja perusodotusten selvittäminen etukäteen lapsen ymmärtämällä tavalla</p> | <p>lapsen oppimisen ja koulutoiminnan avoin kuvaaminen</p> <ul style="list-style-type: none"> - huoltaja tarvittaessa seuraamaan opetusia - huoltajien tiedottaminen opetuksesta ja koulupäivistä ennen ja jälkeen - lapsen hyvinvoinnin lisääminen ja tekojen sanallistaminen huoltajalle - turvallisuus ja hyvinvointi toiminnan perusteluna ja niiden sanallistaminen |
| <p>behavoriorstinen paikkojärjestelmä</p> <p>Kehitteliään tilanteeseen ja lapselle parhaan sopivaksi ja helposti toteutettavaksi.</p> | <p>verbaalisuus</p> <p>Puhueviestintää: määrittää ja lausua, toistaa tai sanomatta jättämistä</p> | <p>tunteet</p> <p>Oppilaiden tunteiden huomiointi ja sanoittaminen ennakoiden ja tukiin tunnehallintaa.</p> <p>Yksikkökohtaiset tunnehallinnan menetelmät.</p> | <p>luokkayhteisö</p> <ul style="list-style-type: none"> - vapaaamuotoinen yhdessäolo - vertastuen järjestäminen |
| | <p>postitot</p> <p>Eriaiset viestit ja perusolelusta vahvistavat ja ohjeita tukevat fyysiset asettumiset tilanteeseen visuaalisena viheenä, mallina käytäytymisessä yms.</p> | <p>riskien ehkäiseminen</p> <p>Turvallisuuden tunnetta ja turvallisuutta ylläpitäviä ennakoivia tekoja.</p> | |

Turvallisen pedagogiikan osatekijöitä hyödynnetessä ovat aina läsnä ja huomioidtava:

TOISTO

Samankaltaisuus lisää turvallisuuden tunnetta. Oppiminen vie aikaa ja vaatii toistoa!

AIKUISTEN ROOLIT JA YHTEISÖLLISYYS:

Aikusten tiedettävä omat vastuunsa. Niistä on erityisesti sovittava ja toimittava sopimuksen mukaan. Tavoitteena ohjaaminen sovitulla keinolla kohti perusolelusta.

RAKENTEET:

Tarkasteltava, miten rakenteet (esim. opetusliit ja niiden sijainti, yhteistyö, siirtymät, aikataulu yms.) ovat vaikuttamassa oppimistilanteessa ja miten niihin voi vaikuttaa..

Liite 2

Taustakysymyksiä:

- Ikä:
- Ammatti:
- Työkokemus vuosina:

Alkukysymyksiä:

- Oletko ollut mukana kehittämässä turvallisen pedagogiikan työkalua?
 - Jos kyllä, miksi lähdit mukaan kehittämään sitä?
- Kuinka kauan olet hyödyntänyt työkalua omassa työssäsi?
- Kerro, minkälaisessa toiminnassa/ miten olet hyödyntänyt työkalua omassa työssäsi?
 - Esim. toiminnan suunnittelu, toteutus, arviointi ja ammatillinen keskustelu.
- Kerro esimerkkejä, miten olet toteuttanut turvallisen pedagogiikan osatekijöitä omassa työssäsi: (Taulukko esille)
 - Motivaatiokeinot (Huomio, Osallisuus, Behavioristiset palkkiojärjestelmät)
 - Ennakointi (Oppimisedellytysten huomiointi, Tiedon tarjoaminen tulevasta, Tunteet, Riskien ennaltaehkäiseminen)
 - Ohjeistus ja rytmi (Visuaaliset ohjeet, Mallintaminen, Verbaalisuus, Positiot)
 - Luottamus huoltajien ja koulun välillä (Huoltajien asiantuntijuuden huomioiminen, Lapsen oppimisen ja toiminnan avoin kuvaaminen, Luokkayhteisö)
 - Turvallisen pedagogiikan mukaisen toiminnan tukeminen (Toisto, Aikuisten roolit ja yhteisöllisyys, Rakenteet)
- Millaisia muutoksia turvallisen pedagogiikan työkalun hyödyntämisellä on ollut luokan ja/tai koulun tasolla?
 - Toimintakulttuurin, oppilaiden, henkilökunnan tasolla?
- Millaiseksi olet kokenut turvallisen pedagogiikan työkalun hyödyntämisen?
 - Hyödyllinen, turha, tarkoituksenmukainen, helppo, vaikea, yms.?
- Koetko, että olet saanut riittävästi tukea työkalun käyttämiselle?
 - Esim. ohjeistus, työyhteisön tuki

- Onko mielestäsi työkalussa vielä kehitettävää?
 - Jos on, mitä ja miten kehittäisit?
- Koetko, että turvallisen pedagogiikan työkalu on merkityksellinen osa omaa työtäsi?
 - Miksi? Millä tavalla?
 - Aiotko jatkossa hyödyntää työkalua?

- Voit kertoa mitä vain, mitä haluat turvallisen pedagogiikan työkaluun liittyen.

Liite 3

Hei,

Olen Suvi Kilpinen ja opiskelen 5. vuotta luokanopettajaksi Oulun yliopistossa. Kandidaatin tutkielmassani tutustuin turvallisen pedagogiikan työkaluun ja sen teoriapohjaan. Nyt pro gradu tutkielmassani jatkan samaa aihetta, mutta näkökulmana on koulun henkilökunnan käsitykset ja kokemukset turvallisen pedagogiikan työkalun hyödyntämisestä omassa työssään.

Olen rehtorinne kanssa keskustellut, että tulisin viikolla 8 ma-to, eli 17.-20.2, tekemään teemahaastatteluja koululenne asian tiimoilta. Teemahaastattelun tarkoituksena on olla vapaamuotoinen keskustelutilanne, jossa keskustellaan ennalta määrätystä aiheesta, eli tässä tapauksessa turvallisen pedagogiikan työkalusta. Laadin etukäteen muutamia kysymyksiä, jotka ohjaavat tarvittaessa keskustelua. Tarkoituksenani olisi saada haastatteluilla vastauksia muun muassa seuraaviin kysymyksiin:

- Miten sinä hyödynät turvallisen pedagogiikan työkalua oman toimintasi suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa?
- Minkälaisena sinä koet turvallisen pedagogiikan työkalun hyödyntämisen osana työtäsi? Onko se hyödyllinen/ helposti toteutettava/ toimiva, yms.?
- Oletko huomannut muutoksia oppimistilanteissa tai koulun arkipäiväisessä toiminnassa turvallisen pedagogiikan työkalun hyödyntämisen myötä? Jos olet, millaisia?

Haastattelut kestävät noin tunnin. Haastattelut toteutetaan yksilöhaastatteluna, eli tilanteessa ovat vain haastattelija ja haastateltava. Haastattelut nauhoitetaan ja myöhemmin kirjoitetaan puhtaaksi analysoinnin helpottamiseksi. Jokaisen haastatteluun osallistuvan yksilöllisyys suojataan niin, että tutkielmassa ei mainita kenenkään nimeä, sukupuolta, ikää tai ammattia.

Olen käytettävissä 17.-20.2. välisenä aikana mihin aikaan vain, joten ilmoitathan minulle etukäteen, milloin kyseisinä päivinä sinulle sopisi osallistua haastatteluun. Jos sinulla on jotain kysyttävää haastattelusta, voit olla yhteydessä minuun sähköpostilla tai puhelimitse. Suuri kiitos jo etukäteen, että osallistut haastatteluun!

Ystävällisin terveisin