



Immonen Emmi & Trudova Anastasia

Sivu kääntyy -opetuskokonaisuus osana alakouluikäisten turvataitokasvatusta

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Opetus- ja kasvatusalan tutkinto-ohjelma
Luokanopettaja
2022

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Sivu kääntyy -opetuskokonaisuus osana alakouluikäisten turvataitokasvatusta (Emmi Immonen ja Anastasia Trudova)

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 82 sivua, 14 liitesivua

Lokakuu 2022

Koulukontekstissa turvataitokasvatuksen näkökulmasta merkittäviä ovat lasten väliset vertais-suhteet, joihin kietoutuu satuttavaa toimintaa, kuten häirintää. Turvataitokasvatuksen avulla pyritään edistämään lasten sosiaalisissa suhteissa ilmenevää turvallisuutta ja sen kokemusta. Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena on perehtyä Oulun yliopiston tutkimushankkeen luomaan Sivun kääntyy -opetuskokonaisuuteen osana alakouluissa toteutettavaa turvataitokasvatusta.

Tässä tutkielmassa selvitämme Sivun kääntyy -opetuskokonaisuuden kytkeytymistä alakouluikäisten turvataitokasvatukseen perehtymällä sen reunaehtoihin sekä tutkimalla, mihin turvataitokasvatuksen sisältöihin se linkittyy lasten jakamia kokemuksia tarkasteltaessa. Tarkoituksenamme on tarjota tutkittu ja viimeistelty työkalu turvataitokasvatuksen toteuttamisen tueksi kasvatusalan ammattilaisille.

Laadullisin menetelmin toteutettu tutkielmamme hyödyntää monimenetelmäistä tutkimusstrategiaa, jossa yhdistyvät yhteistoiminnalliset luovat ja taidelähtöiset menetelmät. Aineisto on kerätty keväällä 2022 eräessä pohjoissuomalaisessa alakoulussa kahdessa 4. luokassa. Aineisto koostuu lasten tuottamista muistilapuista ja kirjan sivuista sekä osallistavan havainnoinnin pohjalta luoduista kenttämuistiinpanoista. Tutkimusaineisto on analysoitu hyödyntäen aineistolähtöistä ja teoriaohjaavaa sisällönanalyysyä sekä teemoittelua. Turvataitokasvatuksen pedagogisen vakiintumattomuuden sekä tutkimuksellisen tuoreuden vuoksi loimme turvataitokasvatusmateriaalien pohjalta sisältöjaottelun, jonka puitteissa tutkimme mihin turvataitokasvatuksen sisältöihin opetuskokonaisuus kiinnittyy.

Tuloksista käy ilmi, että Sivun kääntyy -opetuskokonaisuus kytkeytyy lasten jakamien kokemusten perusteella erityisesti vuorovaikutus- ja käyttäytymistaitojen sekä selviytymistaitojen sisältöalueisiin. Lasten kokemukset kietoutuivat muun muassa yhteistyön tekemiseen, luotettavuuteen, rakentavaan kommunikointiin sekä rajojen kunnioittamiseen. Reunaehtojen puitteissa opetuskokonaisuuden mahdollisuudet painottuvat sen joustavuuteen, taidelähtöisyyteen sekä muokattavissa oleviin tuokioihin. Haasteita puolestaan esiintyi erityisesti tuokioiden toistuvuudessa sekä keskustelutehtävissä.

Tutkielmamme hyödyt kulmineituvat lasten turvallisuuden sekä oikeuksien toteutumisen edistämiseen. Lisäksi tartumme rohkealla tavalla vähäntutkittuun tutkimuskenttään kehittämällä alakoulujen turvataitokasvatusta. Tutkielmamme avulla luomme uutta teoriapohjaa turvataitokasvatusmateriaalien sisällöistä sekä tutkimme keinoja, joiden puitteissa turvataitokasvatuksen teemoja voidaan lähestyä taidelähtöisten menetelmien avulla yhdessä lasten kanssa.

Avainsanat: alakoulu, opetuskokonaisuus, taidelähtöiset menetelmät, turvataitokasvatus, vertaissuhteet, yhteistoiminnallisuus

Sisältö

1	Johdanto	4
1.1	Tutkielman tavoitteet	6
2	Mitä on turvataitokasvatus?	8
2.1	Turvataitokasvatuksen lähtökohdat	11
2.2	Turvataitokasvatus kansainvälisellä tutkimuskentällä	13
2.3	Turvataitokasvatuksen sisällöt	15
2.4	Turvataitokasvatuksen merkitys lasten välisissä vertaissuhteissa	18
2.5	Taidelähtöiset menetelmät alakouluikäisten turvataitokasvatuksessa	22
3	Sivu kääntyy opetuskokonaisuus	25
4	Tutkimusmenetelmät ja analyysi	29
4.1	Tutkielman kulku	32
4.2	Aineiston analyysi	36
4.3	Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus	40
5	Tutkielman tulokset	44
5.1	Opetuskokonaisuuden reunaehdot	44
5.1.1	<i>Ryhmäjaot ja lasten väliset valtasuhteet</i>	45
5.1.2	<i>Tehtävänanto, ajankäyttö ja toistuvuus</i>	48
5.1.3	<i>Luova työskentely</i>	51
5.1.4	<i>Työskentelytilat ja -ympäristöt sekä visuaalinen vahvistus</i>	54
5.1.5	<i>Yhteenvedo</i>	56
5.2	Turvataitokasvatukseen kytkeytyvät sisällöt lasten kokemuksissa	58
5.2.1	<i>Vuorovaikutus- ja käyttäytymistaidot</i>	60
5.2.2	<i>Selviytymistaidot</i>	64
5.2.3	<i>Yhteenvedo</i>	65
6	Johtopäätökset	67
6.1	Sivu kääntyy -opetuskokonaisuuden reunaehtoien määrittämät mahdollisuudet ja haasteet osana alakouluikäisten turvataitokasvatusta	67
6.2	Sivu kääntyy -opetuskokonaisuus osana turvataitokasvatuksen sisältöjä	70
7	Pohdinta	73
	Lähteet	77

1 Johdanto

“En halua että ketään kiusataan, lyödään tai muutenkaan vahingoitetaan.” [lapsen muistilappu, ryhmä A]

Yllä olevasta aineistokatkelmasta käy ilmi alakouluikäisten lasten tarve sekä halu säilyttää vertaissuhteensa turvallisina. Jokainen lapsi kokee erilaisia häirintä- sekä väkivaltatilanteita sosiaalisissa suhteissaan niin aikuisten kuin vertaistenkin toimesta (Lajunen ym., 2012, s. 18). Eri-tyisesti vertaissuhteissa tapahtuva häirintä peilautuu muun muassa kouluturvallisuuteen, mikä on suuressa roolissa jokaisen lapsen arkipäivissä. Lasten turvallisuuden edistämisen näkökulmasta sosiaalisten taitojen harjoittelu on tärkeää. Lapset oppivat ja harjoittelevat sosiaalisia taitoja kaikkialla ja kaiken aikaa, vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Jotta lapsi oppii toimimaan vuorovaikutussuhteissa, tulee lapsen sosiaalisia taitoja tukea jatkuvissa arjen käytänteissä vertaisryhmissä sekä suhteessa aikuisiin. Tämä puolestaan edellyttää aikuiselta osaamista ja konkreettisia keinoja, joiden avulla vahvistaa lapsen sosiaalisten taitojen opettelua ja harjoittelua. Karjalainen (2019, s. 145) avaa tutkimuksessaan, että tärkeitä sosiaalisia taitoja ovat muun muassa tunne-, ystävyys-, vuorovaikutus- ja yhteistyötaidot. Hänen mukaansa näitä taitoja opettaessa on tärkeää, että lapsen ympäristö vahvistaa sopivalla tavalla juuri opeteltuja ja harjaantumassa olevia taitoja sekä tukee taitojen harjoittelua. Lapsen kanssa toimiville aikuisille, kuten opettajille, varhaiskasvattajille ja muulle koulun henkilöstölle tuleekin antaa käytännönläheisiä keinoja näiden taitojen tukemiseksi (Karjalainen, 2019, s. 145).

Tutkielmamme keskittyessä alakoulukontekstiin, korostuu toimivien, kouluturvallisuutta edistävien työkalujen tarve. Viime vuosina yleistyneen turvataitokasvatuksen tavoitteena onkin lisätä juuri lasten turvallisuutta sekä ennaltaehkäistä häirintää ja kiusaamista. Näihin haasteisiin tarttuvia turvataitokasvatusmateriaaleja sekä -työkaluja on saatavilla, muttei niitä ole juurikaan tutkittu. Tutkielmamme vastaa edellä mainittuun puutteeseen pohjautuen *Sivu kääntyy* -nimisen opetuskokonaisuuden käytännön testaamiseen ja kehittämiseen sekä sen soveltumisen selvittämiseen osana alakoulujen turvataitokasvatusta. Kyseinen opetuskokonaisuus käsittelee lasten kokemuksia heidän vertaissuhteissaan tapahtuvasta satuttavasta toiminnasta samalla etsien näille eettisesti kestävämpiä vaihtoehtoja. Opetuskokonaisuuden teemat ja tavoitteet kytkeytyvät ennen kaikkea lasten välisiin vertaissuhteisiin, mutta myös turvataitokasvatukseen. Opetuskokonaisuus on luotu Suomen akatemian rahoittamassa Oulun yliopiston *”Taidelähtöiset me-*

netelmät alakouluikäisten sukupuolen ja vallan kietoumien käsittelemiseksi” -nimisessä nelivuotisessa (2019–2023) tutkimushankkeessa. Sivu kääntyy -opetuskokonaisuuden reunaehto-
jen tutkiminen ensiarvoisen tärkeää, jotta pystyisimme kehittämään turvallisia ja lapsilähtöisiä
tapoja toteuttaa turvataitokasvatusta alakoulussa.

Lammi-Taskulan ja kollegoiden mukaan (2019, s. 3) vuoden 2016 alusta voimaan tulleet perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet mahdollistavat aikaisempaa paremmin turvataitokasvatuksen toteuttamisen. Opetussuunnitelmassa turvataitokasvatusta ei kuitenkaan ole eritelty sisältöalueittain tai otettu mukaan käsitteellisesti, mikä voi johtua aiheen tuoreudesta. Tu-
levina luokanopettajina näemme tässä suuren ristiriidan, joka mahdollisesti hankaloittaa tavoitteellisen turvataitokasvatuksen toteuttamista alakouluissa. Tästä syystä tämän tutkielman kautta syvennymme turvataitokasvatuksen perusteisiin alakouluikäisten vertaissuhdekokemuksien nä-
kökulmasta. Tutkielmamme tarjoaa kasvatustalouden ammattilaisille kattavan katsauksen taidelähtöiseen turvataitokasvatukseen sekä kokonaisvaltaisen opetuskokonaisuuden, joka edustaa yhtä tapaa toteuttaa turvataitokasvatusta. Olemme tiivistäneet tutkimusongelmamme seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Mitkä ovat Sivu kääntyy -opetuskokonaisuuden reunaehdot osana alakoulun turvataitokasvatusta?
2. Mihin turvataitokasvatuksen sisältöihin Sivu kääntyy -opetuskokonaisuus kytkeytyy lasten jakamia kokemuksia tarkasteltaessa?

Tutkielmamme avulla tarkastelemme turvataitokasvatusta systemaattisempaan kokonaisuuteen käytössä olevien oppaiden avulla pyrkimyksenämme korostaa turvataitokasvatuksen paikkaa valtakunnallisen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2016). Alun perin Sivu kääntyy -opetuskokonaisuutta ei ole luotu koulussa toteutettavan turvataitokasvatuksen materiaaliksi. Kyseiseen opetuskokonaisuuteen tutustuessamme näimme siinä kuitenkin paljon yhtymäpintaa turvataitokasvatuksen kanssa. Tästä syystä halusimme nostaa turvataitokasvatuksen tutkielmamme viitekehikseksi, jonka myötä tutkielmallamme pyrimme vahvistamaan sen asemaa niin tutkimuksen kuin peruskoulutuksen parissa.

Tämä tutkielma kumpuaa kiinnostuksestamme alakoulussa käytettäviä opetusmateriaaleja kohtaan. Erityisesti tutkielman aiheen tarkentumista on ohjannut mielenkiinto lasten hyvinvoinnin edistämiseen seksuaalikasvatuksen näkökulmista. Tutustuessamme turvataitokasvatukseen huomasimme sen edustavan kiinnostuksen kohteitamme sekä soveltuvan tutkielmamme teo-

reettiseksi työkaluksi. Kohtasimme ainutlaatuisen tilaisuuden tutustua edellä mainitun hankkeen luomaan Sivu kääntyy -opetuskokonaisuuteen sekä olla osana sen kehitystyötä kohti käytökelpoista opetuskokonaisuutta. Aineisto on tuotettu maaliskuussa vuonna 2022 erään pohjoissuomalaisen alakoulun kahdessa 4. luokassa. Aineistontuotannon aikana toteutimme opetuskokonaisuuden sisältämiä tuokioita, jotka pitivät sisällään muun muassa luovaa ja taidelähtöistä työskentelyä.

Tutkielmamme koostuu seitsemästä pääluvusta. Johdannon lisäksi ensimmäinen luku pitää sisällään tavoitteiden esittelyn. Johdantoa seuraavassa, eli tutkielman toisessa luvussa syvennymme turvataitokasvatukseen useasta eri näkökulmasta. Määritämme tutkielmamme kannalta oleellisia käsitteitä perehtymällä turvataitokasvatuksen lähtökohtiin, kansainväliseen tutkimukseen sekä turvataitokasvatuksen sisältöihin. Avaamme myös turvataitokasvatuksen merkitystä lasten välisissä vertaissuhteissa sekä taidelähtöisten menetelmien mahdollisuuksia turvataitokasvatuksen toteuttamisessa. Tutkielmamme kolmannessa luvussa esittelemme tutkielman pohjana toimivaa Sivu kääntyy -opetuskokonaisuutta. Neljännessä luvussa käsittelemme tutkimusmenetelmäämme, tutkimuksen kulkua, tutkimusaineistoa sekä sen analysointia. Pohdimme myös tutkielmamme eettisyyteen ja luotettavuuteen vaikuttavia tekijöitä. Luku viisi keskittyy tutkielmamme tulosten tarkasteluun. Lukujen viisi ja kuusi sisällöissä vastaamme tutkielmamme tutkimuskysymyksiin. Lopuksi luvussa seitsemän pohdimme tutkielmamme yleistä toteutusta kriittisestä näkökulmasta sekä käsittelemme uusia esille nousseita ongelmia.

1.1 Tutkielman tavoitteet

Tutkielmamme keskeisenä tavoitteena on tutkimukseen osallistuvien lasten jakamien kokemusten avulla selvittää, mihin alakouluikäisten koulussa toteutettavaan turvataitokasvatuksen sisältöihin taidelähtöisiä menetelmiä hyödyntävä Sivu kääntyy -opetuskokonaisuus kytkeytyy. Selvitämme tätä tutkimalla, mitä turvataitokasvatukseen linkittyviä aiheita opetuskokonaisuuden yhteydessä nousee esiin sekä millaisia reunaehtoja opetuskokonaisuuden toteuttamiseen kytkeytyy pedagogisesta näkökulmasta. Opetuskokonaisuuden reunaehtoihin syventymällä pystymme paremmin vastaamaan sen soveltuvuudesta juuri turvataitokasvatukseen alakoulukontekstissa.

Opetuskokonaisuus on luotu Suomen akatemian rahoittamassa Oulun yliopiston ”*Taidelähtöiset menetelmät alakouluikäisten sukupuolen ja vallan kietoumien käsittelemiseksi*” -nelivuotisessa hankkeessa, jossa tutkitaan ja kehitetään taidelähtöisiä menetelmiä käsiteltäessä 10–12-vuotiaiden lasten välisiä valtasuhteita. Tutkimuksen tarkastelun keskiössä ovat erityisesti sukupuolen ja vallan kytkökset sekä epäreilu vallankäyttö ennen sen pitkittymistä ja hankaloitumista kiusaamiseksi. Tutkielmamme keskiössä oleva *Sivu kääntyy* -opetuskokonaisuus käsittelee lasten kokemuksia heidän vertaissuhteissaan tapahtuvasta satuttavasta toiminnasta samalla etsien näille eettisesti kestävämpiä vaihtoehtoja

Tavoitteenamme on viimeistellä opetuskokonaisuus käyttövalmiiksi työkaluksi opettajille, kasvattajille ja muille kasvatustyön parissa työskenteleville ammattilaisille. Aineistokeruun ja opetuskokonaisuuden testaamisen avulla pyrimme kehittämään sitä entistä toimivammaksi ja opetukseen soveltuvammaksi etenkin pedagogisesta näkökulmasta. Tutkielmamme teoreettisessa viitekehyksessä perustelemme sitä, miksi vastaavanlaisia työkaluja tarvitaan lasten parissa työskentelevien ammattilaisten sekä lasten vertaissuhteiden turvallisuuden edistämisen ja turvataitokasvatuksen tueksi.

Opetusmateriaalin työstäminen alkoi jo ennen aineistontuotannon aloittamista, jolloin valmistimme opetuskokonaisuuden testaamisen tueksi kentällä käytettävän materiaalin PowerPoint -ohjelman avulla. Tavoitteenamme on aineistontuotannon ja analysoinnin edetessä työstää kyseistä materiaalia ja tutkimustulosten pohjalta pyrkiä viimeistelemään se käyttökelpoiseksi. Myöhemmin materiaali on kaikille saatavilla hankkeen nettisivuilla. Henkilökohtaisena tavoitteenamme on kasvatustieteisiin linkittyvän tutkijuutemme ja tieteellisen ajattelumme kehittämisen lisäksi vahvistaa omaa opettajuuttamme sekä saada lisää työkaluja tulevaisuutta varten esimerkiksi juuri vertaissuhteiden käsittelyyn. Tutkielman tekemisen yhteydessä saamme arvokasta kokemusta opetusmateriaalien tuottamisesta ja niiden käyttökelpoisuuden arvioimisesta. Lisäksi tutkielmamme pedagogisena tavoitteena on auttaa tutkimukseen osallistuvia lapsia pohtimaan ja kommunikoidaan vertaissuhteisiin liittyviä kokemuksia ja kehittämään taitoja vastustaa epäreilulta tuntuva toimintaa.

2 Mitä on turvataitokasvatus?

Tässä luvussa syvennymme tutkielmamme teoreettiseen viitekehykseen ja pääkäsitteenä toimivaan turvataitokasvatukseen eri näkökulmista. Aluksi avaamme yleisesti turvataitokasvatuksen käsitettä sekä sen perustaa, jonka jälkeen keskitymme tarkastelemaan turvataitokasvatuksen lähtökohtia. Tämän jälkeen jatkamme perehtymistä turvataitokasvatukseen kansainvälisen tutkimuskentän kautta. Avaamme seuraavissa luvuissa myös turvataitokasvatuksen sisältöjä, sen merkitystä lasten välisissä vertaissuhteissa sekä käsittelemme taidelähtöisten menetelmien tarjoamia mahdollisuuksia osana alakouluikäisten turvataitokasvatusta.

Yleisesti turvataitokasvatuksen, sekä tarkemmin tunne- ja turvataitojen, ajatus pohjaa alkujaan Yhdistyneiden Kansakuntien (YK) lapsen oikeuksiin (Unicef, 1989), joiden mukaisesti jokaisella lapsella on oikeus kasvaa sellaisessa ilmapiirissä, jossa tämä saa tuntea hellyyttä ja turvallisuutta. Lasta on suojeltava kaikenlaiselta väkivallalta, välinpitämättömältä kohtelulta ja hyväksikäytöltä, sillä lapsuuden kehitysvaiheeseen liittyvät kokemukset ja tapahtumat vaikuttavat koko elämän ajan (Cacciatore ym., 2019, s. 166). YK:n yleissopimuksessa lapsen oikeuksista (Unicef, 1989) lapsen käsite määritellään lapsen oikeuksien ensimmäisessä artiklassa. Sopimuksessa (Unicef, 1989, s. 7) lapsella tarkoitetaan jokaista henkilöä, joka ei ole saavuttanut täysi-ikäisyyttä, mikä Suomessa tarkoittaa alle 18-vuotiasta. Tutkielmassamme rajaamme lapsen käsitteen tämän määritelmän mukaisesti ja keskitymme alakoulun kontekstiin.

Lapsen oikeuksien lisäksi turvataitokasvatuksen vahvana perustana toimivat seksuaalioikeudet, joilla Ilmosen ja kollegojen (2019, s. 4–7) mukaan tarkoitetaan yksilöiden oikeuksia päättää tietoisesti ja vastuullisesti omaan seksuaalisuuteen liittyvistä asioista. Seksuaalioikeudet pitävät Kansainvälisen perhesuunnittelujärjestön (IPPF, 2008, s. 16) mukaan sisällään oikeuksia muun muassa vapauteen, tasa-arvoon, yksityisyyteen, riippumattomuuteen ja koskemattomuuteen sekä ihmisarvoon. Seksuaalioikeudet ovat Väestöliiton (Ilmonen ym., 2019, s. 4–8) ja Kansainvälisen perhesuunnittelujärjestön (IPPF, 2008, s. 16) mukaan erottamaton osa ihmisoikeuksia, jotka puolestaan ovat vapauksia ja oikeuksia, jotka on määritetty kansainvälisissä sopimuksissa ja taattu kuuluvan yhtäläisesti kaikille. Seksuaalioikeuksien toteutuminen on keskeisessä asemassa ihmisten hyvinvoinnin ja tasapainoisen elämän kannalta, sillä seksuaalisuus on ihmisen perusominaisuus, ja sillä on olennainen ja arvokas osa ihmisyyttä (Ilmonen ym., 2019, s. 4–8).

Lajusen ja kollegoiden (2012, s. 14) mukaan aikuisten tehtävänä on suojella lapsia kasvua haittaavilta vaikutteilta ja ärsykkeiltä, joita ovat esimerkiksi seksuaalinen ahdistelu ja hyväksikäyttö, lähisuhteiden väkivaltaisuus sekä kiusaaminen. Vaikka lapsi tarvitseekin aikuisen suojaa ja hoitoa, on tämä Lajusen ja kollegoiden (2012, s. 14) sekä Ilvosen (2019, s. 93) mukaan kuitenkin itse aktiivinen, luova ja taitava vuorovaikutuksen osapuoli ja oman elämänsä subjekti, jonka mahdollisuuksia tehdä omaa elämäänsä ja hyvinvointiaan tukevia valintoja on edistettävä. Lapselle tuleekin antaa tietoja ja taitoja, jotka edistävät tämän turvallisuutta sekä koskemattomuutta, sillä lapsella on oikeus tietää, kuinka voi itse pitää huolta omasta turvallisuudestaan (Lajunen, ym., 2012, s. 14; Ilvonen, 2019, s. 93). Tähän tarpeeseen pyritään vastaamaan turvataitokasvatuksen avulla.

Turvataitokasvatuksen avulla lapselle opetetaan turvataitoja (eng. *safety skills*), jotka ovat käytännöllisiä taitoja (Kalland, 2019, s. 149) ja joita lapset ja nuoret tarvitsevat kaikissa heidän suhteissaan, kuten ystävydessä (Cacciatore ym., 2019, s. 166). Turvataidot ovat muun muassa taitoa puolustaa itseä sekä asettaa rajoja, oman tahdon ja mielipiteen selkeää ilmaisemista, kykyä kieltäytyä, avun pyytämistä ja luotettavaan aikuiseen turvautumista sekä toisen itsemääräämisoikeuden ja koskemattomuuden kunnioittamista (Lajunen ym., 2019, s. 229). Lapset oppivat turvataitoja vain harjoittelemalla niitä säännöllisesti aikuisen tukemana (Cacciatore ym., 2019, s. 171). Kallandin (2019, s. 149) mukaan turvataidot vahvistavat lapsen kykyä tunnistaa uhkaavia tilanteita sekä puolustaa itseään häirintätilanteissa, ja ne sopivat erinomaisesti lasten ja nuorten itsetunnon ja itsetuntemuksen vahvistamiseen. Lisäksi hänen mukaansa turvataitojen vahvistamisella voidaan suojata lasten ja nuorten mielenterveyttä, parantaa mahdollisuuksia selviytyä elämän kolhuista sekä vahvistaa heidän kykyään rakentaa positiivisia ihmissuhteita.

Kaikki lapset tarvitsevat turvataitokasvatusta, sillä he ovat uteliaan ja luottavaisen luonteensa takia alttiina muun muassa väkivalta- ja ahdistelukokemuksille niin aikuisten toimesta kuin myös keskinäisissä vertaissuhteissaan (Lajunen ym., 2012, s. 18). Turvataitokasvatuksella onkin tärkeä merkitys olla vahvistamassa lasten omia taitoja puolustaa itseään ja pitää huolta rajoistaan (Ilvonen, 2019, s. 93). Turvataitokasvatuksen avulla pyritään edistämään inhimillistä, ihmisten välisissä suhteissa ilmenevää turvallisuutta ja sen kokemusta, sekä ehkäisemään kaikenlaista lapsiin kohdistuvaa väkivaltaa, kiusaamista ja häirintää (Kalland, 2019, s. 165; Kuivala & Poijula, 2021, s. 4; Lajunen ym., 2019, s. 12). Lajusen ja kollegoiden (2019, s. 11) mukaan turvataitoja oppimalla lapset voivatkin välttyä joutumasta kiusaamisen, häirinnän ja väkivallan tilanteisiin, tai niihin joutuessaan osaavat suojella itseään. Turvataitokasvatus on laaja-alaista lapsen hyvinvoinnin ja kehityksen tukemista, minkä avulla pystytään edistämään

lapsen itsetuntemusta, itsearvostusta ja itseluottamusta, tunne- ja vuorovaikutustaitoja, hyviä ihmissuhteita sekä uskallusta kääntyä tarvittaessa turvallisen aikuisen puoleen (Lajunen ym., 2019, s. 11).

Lasten vertaissuhteissa tapahtuva vinoutunut vallankäyttö sekä häirintä voidaan luokitella hitaaksi väkivallaksi (eng. *slow violence*). Higham (2022, s. 1) kuvailee artikkelissaan hitaan väkivallan käsitteen laajentaneen käsityksiä väkivallasta. Hänen mukaansa käsite on omaksuttu monilla aloilla, mutta siltikään sitä ei ole otettu vielä laajalti käyttöön koulutuksessa. Vaikka väkivalta on yleisesti hyvin tutkittu aihe koulutustutkimuksessa, suuntautuu tutkimus enemmän kohti tavanomaisempia väkivallan käsityksiä, kuten koulukiusaaminen. Hitaan väkivallan käsite vangitsee sisälleen tilallisen ja ajallisen monimutkaisuuden sekä kiinnittää huomion sen usein piilotettuun toimintaan. Higham (2022, s. 2) mukailee artikkelissaan ympäristö- ja kirjallisuustutkija Rob Nixonia (2011), jonka mukaisesti hidas väkivalta on väkivallan muoto, jossa satuttaminen tapahtuu vähitellen ja poissa näkyvistä, uuvuttavana väkivaltana ja tästä syystä sitä ei yleensä pidetä väkivaltana ollenkaan. Nixonia mukailleen väkivalta ymmärretään yleensä tapahtumaksi tai toiminnaksi, joka on välitöntä, räjähtävää ja näkyvää, hetkessä sensaatiomaiseksi puhkeavaa. Hidas väkivalta puolestaan lisääntyy ja leviää vähitellen ja se on vaikeasti havaittavissa johtuen sen viivästyneistä vaikutuksista. (Higham, 2022, s. 1–2.) Lasten välisissä vertaissuhteissa hidas väkivalta kietoutuu muun muassa läpsimiseen, väkisin pussailuun, ihasuksista juoruiluun sekä muuhun vaikeasti tunnistettavissa olevaan toimintaan, joka jää usein huomaamatta ja käsittelemättä.

Robinson ja kollegat (2012, s. 187, 194) toteavat, että häirintätilanteiden sekä edellä mainittujen piiloon jäävien väkivaltatilanteiden torjumiseen ei ole olemassa pikaratkaisua. Heidän mukaansa yksilöiden väliseen vuorovaikutukseen, sosiaalisiin suhteisiin, kulttuuriin sekä ympäristöllisiin tekijöihin perehtyminen olisi tehokkain torjumiskeino. He tuovat esille myös eettisten ja kunnioittavien sosiaalisten suhteiden rakentamista käsittelevien ohjelmien, kuten tässä luvussa käsittelemämme turvataitokasvatuksen, tärkeyden. Heidän mukaansa vastaavanlaisen kokonaisuuden toteuttaminen tarjoaa lapsille ja nuorille tilaisuuden harjoitella turvallisten suhteiden solmimisen ja ylläpitämisen taitoja. Tähän myös kulminoituu osa turvataitokasvatuksen sisällöllisistä tavoitteista. He kuitenkin korostavat, että vallan vinoumien sekä häirintä- ja väkivaltatilanteiden torjumisen keinona vastaavanlaisten ohjelmien pitää tavoitella edellä mainittujen taitojen kehittymistä ja käyttäytymisen muutosta eikä ainoastaan tietoisuuden lisäämistä erilaisista häirintä- ja väkivaltamuodoista ja niiden lisäämästä turvattomuudesta.

2.1 Turvataitokasvatuksen lähtökohdat

Perehtyessämme turvataitokasvatukseen on tarkoituksenmukaista selvittää mitkä ovat sen lähtökohdat, ja mitä on turvataitokasvatuksen tarpeen taustalla. Turvataitokasvatuksen vahvana perustana toimivat seksuaalioikeudet (Ilmonen ym., 2019, s. 4–7). Kuten mainitsimme edellisessä luvussa, Kansainvälisen perhesuunnittelujärjestön (IPPF, 2008, s. 16) mukaan seksuaalioikeudet pitävät sisällään oikeuksia vapauteen, tasa-arvoon, yksityisyyteen, riippumattomuuteen ja koskemattomuuteen sekä ihmisarvoon. Näistä turvataitokasvatuksessa painottuvat etenkin oikeudet yksityisyyteen sekä koskemattomuuteen. Seksuaalioikeudet takaavat oikeuden ilmaista ja toteuttaa oman seksuaalisen suuntautumisen mukaista seksuaalisuutta samalla kunnioittaen muiden oikeuksia. Tähän kytkeytyvät olennaisesti turvataitokasvatuksen tavoitteena olevat turvataidot sekä yleinen turvallisuuden ja sen kokemisen edistäminen. Seksuaalioikeudet pitävät sisällään myös oikeuden saada ja antaa tietoa seksuaalisuudesta, oikeuden suojella itseään ja oikeuden seksuaaliterveydenhoitoon. (Ilmonen ym., 2019, s. 4–7; WAS, 2014; IPPF, 2008, s. 16–21.) Lasten ja nuorten turvaa ja seksuaalioikeuksia tulee suojella ja tukea koko kasvun ja kehityksen ajan heidän omissa kasvuympäristöissään (Cacciatore ym., 2019, s. 167). Tähän tarpeeseen pyritään myös turvataitokasvatuksen keinoin sekä sisällöin vastaamaan.

Seksuaalioikeuksien toteutuminen on keskeisessä asemassa lapsen hyvinvoinnin ja tasapainoisen elämän kannalta. Seksuaalisuus on ihmisen perusominaisuus, joka on olennainen ja arvokas osa ihmisyyttä ja kehittyy läpi elämän. Ilman seksuaalioikeuksien toteutumista muutkaan ihmisoikeudet eivät voi täysin täytyä ja vastaavasti ilman muita oikeuksia seksuaalioikeudet eivät voi toteutua. Muun muassa riittävä terveydenhoito, ravinto, asunto sekä turvallinen elinympäristö ovat kaikki perusehtoja turvallisen ja tyydyttävän seksuaalisuuden toteuttamiseksi. (Ilmonen ym., 2019, s. 4–8.) Turvataitokasvatuksen näkökulmasta etenkin turvallinen elinympäristö ja sen edistäminen ovat keskiössä.

Ilmonen ja kollegat (2019, s. 8) määrittelevät julkaisussaan seitsemän seksuaalioikeutta, joiden sisällä käsitellään laajasti eri tahojen, kuten Maailman terveysjärjestö WHO:n sekä Seksuaaliterveyden maailmanjärjestö WAS:n seksuaalioikeuksien julistuksien sisältöjä ja niiden merkitystä ihmisoikeuksille. Näihin seitsemään seksuaalioikeuteen on kaikilla ihmisillä sukupuolesta, etnisestä taustasta, seksuaalisesta suuntautumisesta tai terveydentilasta riippumatta yhtäläiset oikeudet. Nämä oikeudet ovat: 1. oikeus omaan seksuaalisuuteen, 2. oikeus tietoon seksuaalisuudesta, 3. oikeus suojella itseään ja tulla suojelluksi, 4. oikeus seksuaaliterveyspalveluihin, 5. oikeus näkyä, 6. oikeus yksityisyyteen ja 7. oikeus vaikuttaa. (Ilmonen ym., 2019, s.

8–9.) Turvataitokasvatuksessa etenkin oikeus suojella itseään ja tulla suojelluksi sekä oikeus yksityisyyteen korostuvat. Turvataitokasvatuksen avulla pystytään kuitenkin edistämään jollain tapaa kaikkien oikeuksien toteutumista oikeuksien tukiessa sekä täydentäessä toinen toistaan.

Lajunen ja kollegoiden julkaisemassa *Turvataitoja lapsille – oppimateriaalissa* (2012) kuvailaan turvataitokasvatuksen kokeilu- ja kehittämistyötä Suomessa sekä lähtökohtaa, josta turvataitokasvatuksen tarve on alun perin lähtenyt kumpuamaan. 1990-luvun taitteessa Suomessa havahduttiin lasten pahoinpitelyjen ja seksuaalisen hyväksikäytön ehkäisyyn kehitettävien työtapojen tarpeeseen. Tarve nousi käytännön tilanteista, joista esimerkkinä Kotkan kaupungissa 1990-luvun alussa paljastunut laaja hyväksikäyttörengas, jossa oli vuosien myötä ollut mukana kymmeniä lapsia ja nuoria. Tämän pohjalta heräsi suuri huoli kaupungin kaikkien lasten turvallisuudesta sekä tarve löytää keinoja, joilla ehkäistä lasten ajautumista tällaisiin kasvu- ja kehitystä vaarantaviin kokemuksiin. Tarvittiin työvälineitä, joiden avulla pystyttiin kutomaan aikuisten turvaverkkoa lasten ympärillä vahvemmaksi, kuin myös lisätä lasten omia selviytymiskeinoja. Kotkaan perustettiin moniammatillinen ennaltaehkäisevä työryhmä, jonka vuosien kehitystyön tuloksena muotoutui työtapoja muun muassa päivähoiton, koulun, lastenneuvolan sekä sijaishuollon kasvatustyöhön. (Lajunen, ym., 2012, s. 15.)

Vuonna 2002 kehittämistyössä käynnistyi uusi vaihe, jolloin Kotkan työryhmän kanssa yhteistyöhön liittyi joukko Turun, Helsingin ja Jyväskylän seuduilla lasten ja perheiden kanssa työskenteleviä ammattilaisia. Muodostui perinteiset rajat ylittävä, moniammatillinen turvataitokasvatuksen yhteistyöverkosto, joka kokoontui ennakkoluulottomasti yhteen päämääränä löytää hyviä toimintamalleja sekä kehittää oppimateriaalia lasten seksuaalisen hyväksikäytön ja muuhun lapsiin kohdistuvan väkivallan ehkäisyyn. Kotkassa kehitettyyn *Tenavien TurvaTaito-materiaaliin* (Kempainen & Pakkanen, 2002) pohjautuvaa mallia sovellettiin koulujen, päiväkotien, nuorisotyön ja seurakunnan lapsiryhmissä alueellisissa kehittämishankkeissa, joista kerättyjä kokemuksia toimintatavan ja materiaalin soveltuvuudesta jaettiin vuosittain pari kertaa järjestetyissä turvataitoseminaareissa. Kehittämistarpeet koottiin ja materiaalia kehitettiin, jonka tuloksena syntyi *Turvataitoja lapsille – turvataitokasvatuksen oppimateriaali* (Lajunen ym., 2012) lapsiryhmien ohjaajille, opettajille ja moniammatillisille tiimeille. Tämän lisäksi yhteistyöverkoston piirissä syntyi myös muuta kasvatusmateriaalia, kuten *Pidän huolta itsestäni - materiaali* (Herttua-Ruuskanen ym., 2003) noin 12-vuotiaiden lasten ohjaukseen sekä *Pidän huolta itsestäni - opas* (Helama, 2005) lasten ja nuorten erityisryhmien käyttöön. (Lajunen ym., 2012, s. 15–16.)

Sittemmin tunne- ja turvataitokasvatukseen jo olemassa olleita materiaaleja on kehitetty ja uusia luotu osana erilaisia hankkeita. Esimerkiksi vuosina 2012–2014 Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriön rahoittaman ja Jyväskylän ammattikorkeakoulun organisoiman Tunne- ja turvataidot osaamiseksi TuTa-hankkeen yhteydessä valmistui *Tunne- ja turvataitoja lapsille – tunne- ja turvataitokasvatuksen oppimateriaali* (Lajunen ym., 2019), joka on uudistettu teos Stakesin vuonna 2005 julkaisemasta *Turvataitoja lapsille – oppimateriaalista* (Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus ym., 2005). Opetus- ja kulttuuriministeriön sekä Opetushallituksen rahoittaman Oulun kaupungin Turvallinen Oulu –hankkeen osana lukuvuonna 2020–2021 pilotoitiin uusi *Perusopetuksen tunne- ja turvataitokasvatuksen opetusmateriaalikokonaisuus*, joka koostuu esiopetuksen, 1.–2. luokan, 3.–4. luokan, 5.–6. luokan ja yläkoulun materiaaleista (Kuivala & Poijula, 2021).

2.2 Turvataitokasvatus kansainvälisellä tutkimuskentällä

Kansainvälisellä tutkimuskentällä turvataitokasvatus esiintyy monella eri käsitteellä ja sen sisällöistä esiintyy monia eri variaatioita. Kansainväliset turvataitokasvatusta käsittelevät tutkimusartikkelit tarkastelevat aihetta muun muassa ”*personal safety curriculum*”, ”*personal safety skills*”, ”*personal safety programs*”, ”*child sexual abuse prevention programs*” sekä ”*sexuality and relationship education*” käsitteiden kautta (Wurtele & Owens, 1997; Kenny ym., 2008; Martin & Silverstone, 2013; Walsh ym., 2015; Martin & Silverstone, 2016; Renold & McGeeney, 2017). Tutustuttuamme turvataitokasvatukseen kansainväliseen tutkimuskenttään sekä kartoitettuamme käytettävien käsitteiden kirjoja voimme todeta, ettei maamme kaltaista, yhtenäistä turvataitokasvatuskonseptia ole käytössä muualla.

Kansainvälisten turvataitokasvatusohjelmien, jotka vastaavat Suomessa tunnettua turvataitokasvatusta, päätavoitteena on lapsiin kohdistuvan väkivallan ehkäiseminen. Niiden sisältö koostuu muun muassa omien fyysisten rajojen ja koskettamisen tarkastelusta, hyväksikäyttölanteiden tunnistamisesta, välttämisestä ja vastustamisesta sekä väärinkäytöstä kertomisen harjoittelemisesta. (Walsh ym., 2015; Kenny ym., 2008.) Wurtele ja Owens (1997, s. 805) sekä Kenny ja kollegat (2008, s. 36) ovat tutkimuksissaan todenneet, että edellä kuvatun mukaisia turvataitokasvatusohjelmia voidaan toteuttaa jo varhaiskasvatuksessa. Tästä syystä niitä toteutetaan pääsääntöisesti 5–18-vuotiaille lapsille kouluympäristössä monipuolisia opetusmenetelmiä hyödyntäen (Walsh ym., 2015, s. 6–7).

Walsh ja kollegat (2015, s. 3) raportoivat tutkimuksessaan turvataitokasvatusohjelmien lisäävän lasten ja nuorten tietoja ja taitoja turvallisesta käyttäytymisestä sekä väkivallan ja hyväksikäytön tunnistamisesta. He toteavat tutkimuksessaan myös, että vastaavanlaiset ohjelmat eivät aiheuta osallistujissa ahdistuksen tai pelon tuntemuksia, sillä huoli lasten tunnereaktioista oli herättänyt pohdintaa. Martin ja Silverstone (2013, 2016) ovat tutkimuksissaan esittäneet myös huoltajille tarkoitettuja kokonaisuuksia, joiden avulla voidaan edistää aikuisten tietoja ja taitoja lapsiin kohdistuvan väkivallan tunnistamisesta ja siihen puuttumisesta. Turvataitokasvatusohjelmien lisäksi kansainvälisellä tutkimuskentällä tarkastellaan seksuaali- ja turvataitokasvatuksen opetussuunnitelman kehittämistä, jotta lapsille ja nuorille voitaisiin tarjota ajankohtaisempaa opetusta. Renold ja McGeeney (2017) ovat tehneet aiheeseen liittyvän laajan katsauksen, jossa he raportoivat Walesissa käytössä olevan seksuaali- ja suhdekasvatuksen opetussuunnitelman muutoksen tarvetta. He esittävät raportissaan uuden opetussuunnitelman perusteita, jotka piirteineen vastaavat suomalaista turvataitokasvatusta ja sen tavoitteita.

Renoldin ja McGeeneyn (2017, s. 7–9, 18, 118) mukaan seksikeskeisestä sekä toteutukseltaan ja pedagogikaltaan valikoivasta opetussuunnitelmasta on siirryttävä kohti lapsia ja nuoria osallistavaa, kokonaisvaltaista, luovaa, voimaannuttavaa ja suojaavaa opetussuunnitelmaa, jonka avulla voitaisiin entistä paremmin tukea oikeuksien, terveyden, tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden toteutumista. Heidän esittämänsä (2017, s. 53–54) uuden opetussuunnitelman seitsemästä perusteesta seksuaali- ja ihmisoikeudet sekä tasa-arvon peruste ovat tekijöitä, joiden varaan koko opetussuunnitelma rakentuu. Heidän mukaansa se tähtää lasten ja nuorten oikeuksien tukemiseen kokonaisvaltaisella ja osallistavalla tavalla sekä sukupuolten tasa-arvon, sosiaalisen oikeudenmukaisuuden, turvallisuuden ja hyvinvoinnin edistämiseen. Seksuaali- ja ihmisoikeuksien sekä tasa-arvon perusteen lisäksi heidän opetussuunnitelmansa perustuu inklusiivisuudelle, kokonaisvaltaisuuudelle, luovuudelle, kehittymiselle, ennaltaehkäisylle sekä lasten ja nuorten tarpeiden huomioimiselle ja heidän kanssaan toteuttavalle yhteistyölle. Renoldin ja McGeeneyn (2017) esittämä opetussuunnitelma vastaa sisällöltään ja tavoitteiltaan parhaiten meille tuttua turvataitokasvatusta.

Tämän tarkastelun perusteella turvataitokasvatus on saanut kansainvälisellä tutkimuskentällä vakiintuneemman aseman. Aiheen parissa esiintyvä käsitteellinen laajuus antaa myös vaikutelman siitä, että turvataitokasvatusta toteutetaan kansainvälisesti monimuotoisempia tapoja hyödyntäen. Sekä Suomessa tunnettu turvataitokasvatus että kansainvälinen konsepti pohjautuvat ihmis- ja seksuaalioikeuksiin, ovat molemmat kehitetty ehkäisemään lapsiin kohdistuvaa väkivaltaa sekä hyväksikäyttöä ja ne tavoittelevat turvallisuuteen ja koskemattomuuteen liittyvien

taitojen kehittymistä (Lajunen ym., 2012; Lajunen, ym., 2019; Kalland, 2019; Walsh ym., 2015; Kenny ym., 2008).

2.3 Turvataitokasvatuksen sisällöt

Jotta pystymme vastaamaan tutkielmamme tutkimuskysymyksiin, on oleellista tarkastella, mitä aiheita turvataitokasvatukseen teoriassa kytkeytyy. Tässä luvussa perehdymme eri lähteiden kautta, miten eri tavoin alakoulun turvataitokasvatuksen sisältöjä on jaoteltu ja mitä aiheita minkäkin sisältöalueen piiriin voidaan asettaa. Useamman opetus- ja tietokirjallisuuden käyttö perustuu siihen, ettei missään yksittäisessä asiakirjassa, oppaassa tai julkaisussa ole määritelty tarkkoja turvataitokasvatuksen sisältöjä ja tavoitteita. Tämän takia olemme pyrkineet kokoaamaan kattavasti tietoa eri lähteistä.

Tutkielmamme sijoituessa alakoulun kontekstiin on perusteltua aloittaa tarkastelu Opetushallituksen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista (2016), jossa turvataitokasvatuksen aihealueet ovat vahvasti kytköksissä laaja-alaisen osaamisen tavoitteisiin sekä ympäristöopin oppiaineen sisältöihin. Laaja-alaisen osaamisen tavoitteena on, että oppilaan osaamisen kehittyminen vahvistaa edellytyksiä itsensä tuntemiseen ja arvostamiseen sekä oman identiteetin muodostumiseen (Opetushallitus, 2016, s. 155), minkä voidaan katsoa vastaavan pitkälti myös turvataitokasvatuksen tavoitteita. Vaikka turvataitokasvatusta ei suoranaisesti mainita opetussuunnitelmassa, ovat sen sisällöt ja periaatteet yhdistettävissä muun muassa seuraaviin vuosiluokkien 3–6 laaja-alaisen osaamisen sisältöihin: *L2 Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu*, *L3 Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot* sekä *L7 Osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävän tulevaisuuden rakentaminen* (Opetushallitus, 2016, s. 157–158). Turvataitokasvatuksen näkökulmasta edellä mainituissa laaja-alaisen osaamisen sisällöissä korostuu muun muassa vuorovaikutustaitojen keittäminen, kehollisen koskemattomuuden kunnioittaminen, oman kehon arvostaminen ja hallinta, oman yksityisyyden ja henkilökohtaisten rajojen suojaaminen ja niiden asettamisen opettelu sekä ihmisoikeuksiin, erityisesti lasten oikeuksiin kuten itsemääräämisoikeuteen, liittyvien kysymysten ja tilanteiden käsittely (Opetushallitus, 2016, s. 158).

Laaja-alaisen osaamisen lisäksi turvataitokasvatuksen aiheita on erityisesti kytketty Opetushallituksen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2016, s. 241) ympäristöopin oppiai-

neen sisältöalueisiin. Vuosiluokkien 3–6 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa sisältöalueessa *S1 Minä ihmisenä* turvataitokasvatuksen näkökulmasta korostuvat erityisesti tunteiden tunnistamiseen, ilmaisemiseen ja säätelyyn sekä omiin ajatuksiin, tarpeisiin, asenteisiin ja arvoihin liittyvät aiheet. *S2 Arjen tilanteissa ja yhteisöissä toimimisen* sisältöalueessa turvataitokasvatuksen aiheet taas näkyvät kiusaamisen ehkäisynä, fyysisenä ja henkisenä koskemattomuutena sekä vuorovaikutustilanteiden ja yhteisön merkityksenä hyvinvoinnille. (Opetushallitus, 2016, s. 241.)

Edellä kuvatun pohjalta voidaan todeta, ettei perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2016) turvataitokasvatusta ole nostettu omaksi kokonaisuudekseen, jonka vuoksi opetussuunnitelman perusteet eivät tarjoa selkeää turvataitokasvatuksen sisältöjen jaottelua. Syynä tähän on mahdollisesti se, että turvataitokasvatusta on aiheena vielä melko tuore ja sen yhteiskunnallinen tarve on noussut selkeästi esille vasta viime vuosina. Turvataitokasvatuksen tueksi on kuitenkin kehitelty vuosien saatossa erilaisia oppaita, jotka tarjoavat turvataitokasvatuksen teemojen ja tarkempien aiheiden pohjalta tehtyjä jaotteluita eri kokonaisuuk- siksi.

Materiaalien kehittämistyön perustaa olemme tarkastelleet luvussa 2.1. Tähän tutkielmaan olemme valikoineet kolme opasta, joiden avulla avaamme erilaisia tapoja jaotella turvataitokasvatuksen aiheita. Valitsemamme oppaat ovat Lajusen ja kollegoiden *Tunne- ja turvataitoja lapsille* (2019), Kuivalan ja Poijulan *Perusopetuksen tunne- ja turvataitokasvatuksen opetusmateriaali luokka-asteet 3–4* (2021) sekä Maailman terveysjärjestön (WHO) Euroopan aluetoimiston ja Saksan liittovaltion terveyskasvatuskeskuksen (BZgA) *Seksuaalikasvatuksen standardit Euroopassa* (2010). Valikoimamme oppaat ovat pääpiirteissään tuoreita, sisällöltään selkeitä ja kattavia sekä tunnettuja tunne- ja turvataitokasvatuksen sekä seksuaalikasvatuksen kentällä. Näiden kolmen oppaan avulla pystymme myös yhdistämään paikallisesti, kotimaisesti ja kansainvälisesti tuotettua tietoa tuoreen aiheen parissa.

Ensimmäiseksi tarkastelemme Lajusen ja kollegoiden (2019, s. 24) opetusmateriaalia, jossa tunne- ja turvataitokasvatuksen teemojen pohjalta on muodostettu kolme toisiinsa liittyvää aihekokonaisuutta. Näitä aihekokonaisuuksia ovat lapsen oikeuksiin, itsetuntemukseen ja arvostukseen, vahvuuksiin, tunteisiin ja koettuun turvallisuuteen liittyvä kokonaisuus nimeltään *Minä olen arvokas ja ainutlaatuinen* sekä kaveruuteen, ja kaverisuhteisiin liittyvä kokonaisuus *Olemme hyviä kavereita*. Kolmas kokonaisuus, *Kyllä minä pärjään*, liittyy selviytymistaitoihin sekä rajoihin. (Lajunen ym., 2019, s. 24.)

Toinen luokittelu löytyy Kuivalan ja Poijulan (2021) muodostamasta opetusmateriaalista. He ovat muodostaneet niin ikään kolme aihekokonaisuutta; tunne- ja vuorovaikutustaidot, selviytymistäidot sekä digiturvataidot. Tunne- ja vuorovaikutustaitoihin kuuluu muun muassa itsetuntemuksen ja -luottamuksen vahvistaminen, tunteiden tunnistaminen, ilmaiseminen ja säätely sekä kaveri- ja vuorovaikutustaidot. Selviytymistäitoin puolestaan kuuluu rajoihin ja oikeuksiin, kuten itsemääräämisoikeuteen tutustuminen sekä selviytymistäitojen vahvistaminen. Digiturvataidoissa keskitytään ennen kaikkea digiympäristöihin kytkeytyvän turvallisuuden edistämiseen. Aihekokonaisuuksien taustalla on ajatus lähteä liikkeelle lapsen yksilöllisyyden ja arvokkuuden ymmärtämisestä, edeten tunnetaidoista toisen arvostamiseen, vuorovaikutustaitoihin sekä selviytymis- ja digiturvataitoin (Kuivala & Poijula, 2021, s. 8).

Kolmas turvataitokasvatuksen luokittelu löytyy Maailman terveysjärjestön WHO:n Euroopan aluetoimiston ja Saksan liittovaltion terveystieteiden tutkimuskeskuksen BZgA:n (2010, s. 46) jäsentämästä taulukosta, jossa turvataitokasvatuksen sisältöjä jaetaan ikäryhmäkohtaisesti. Taulukossa käsitellään tietoja, taitoja ja asenteita, joita lapselle on kerrottava ja opetettava tietyllä ikätasolla. Ensimmäinen sisältöalue pitää sisällään tunteisiin liittyviä aiheita, kuten tunteista sekä ystävyuden, rakkauden ja intohimon eroista kertomista ja ilmaisemista sekä rajojen asettamisen ja kunnioittamisen harjoittelua. Toiseen sisältöalueeseen ihmissuhteista ja elämäntyylistä kuuluu muun muassa miellyttävistä ja epämiellyttävistä suhteista kertominen, ystävyuden ilmaisemisen sekä turvallisten sosiaalisten kontaktien luomisen harjoittelu. Seksuaalisuuden, terveyden ja hyvinvoinnin sisältöalueessa korostuu turvataitokasvatuksen näkökulmasta erityisesti avun hakeminen ja suhteiden vaikutus kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin. Sisältöalueena seksuaalisuus ja oikeudet on hyvin erityinen turvataitokasvatukselle, sillä kuten tutkielmasamme olemme todenneet, seksuaalikasvatus ja turvataitokasvatus perustuvat ihmis- ja seksuaalioikeuksiin. Sisältöalueeseen kuuluu seksuaalioikeuksien käsittely ja niiden mukaan toimiminen, kansallisiin säädöksiin ja määräyksiin, kuten sukupuolisuhteen aloittamiselle asetetun rajan käsittely, sekä omien ja muiden seksuaalioikeuksien tiedostaminen ja hyväksyminen. (WHO & BZgA, 2010, s. 46.) Tutkielmamme näkökulmasta tämä sisältöjen jaottelu on kuitenkin hyvin laaja, sillä aiheisiin kytkeytyy myös yleisesti seksuaalikasvatuksen teemojen käsittely.

Tässä luvussa olemme tuoneet esille eri lähteiden kautta erilaisia tapoja jaotella turvataitokasvatuksen aiheita suuremmiksi kokonaisuuksiksi, mikä voi joissain tilanteissa selkeyttää turvataitokasvatuksen hahmottamista eri teemojen yhdistelijänä. Tämän katsauksen myötä voimme kuitenkin todeta, ettei ole olemassa yhtenäistä tapaa sisältö- ja aihealueiden ryhmittelyyn, vaan

turvataitokasvatus on vielä vakiinnuttamassa paikkaansa pedagogisena sisältönä. Erilaisista jaotteluista huolimatta turvataitokasvatuksen aiheet kytkeytyvät pääpiirteissään itsensä tuntemiseen, rajojen asettamiseen sekä niiden kunnioittamiseen, yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoihin, oikeuksien tiedostamiseen sekä turvallisuuden ja turvallisen toiminnan edistämiseen.

Edellä esitettyjen jaotteluiden pohjalta olemme muodostaneet sekä nimenneet neljä turvataitokasvatuksen sisältöaluetta yhtenäistämään turvataitokasvatuksen sisältöjä käsittelevää materiaalia. Nämä sisältöalueet ovat yksilötaidot, tunnetaidot, vuorovaikutus- ja käyttäytymistaidot sekä selviytymistaidot. Yksilötaidot pitävät sisällään lapsen oman itsensä tuntemiseen sekä arvokkuuden ja ainutlaatuisuuden kokemisen edistämiseen kytkeytyviä taitoja, kuten itseluottamus ja omien vahvuuksien tunnistaminen. Tunnetaidot puolestaan pitävät sisällään tunteiden tunnistamiseen, säätelyyn sekä ilmaisemiseen liittyviä taitoja. Vuorovaikutus- ja käyttäytymistaidot koostuvat kaveruuden ja kaverisuhteiden kannalta tärkeistä kaveri- ja vuorovaikutustaidosta ja selviytymistaidot turvallisuuteen, rajoihin ja oikeuksiin kytkeytyvistä taidoista, kuten omien rajojen asettaminen sekä kyky kieltäytyä. Hyödynnämme luomiamme sisältöalueita aineistomme teoriaohjaavassa ja aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä.

2.4 Turvataitokasvatuksen merkitys lasten välisissä vertaissuhteissa

Tässä kappaleessa käsittelemme turvataitokasvatuksen merkitystä lasten välisissä vertaissuhteissa. Tutkielmamme näkökulmasta lasten väliset vertaissuhteet ovat sosiokulttuurinen kenttä, johon Huukin (2016, s. 4) mukaan kietoutuu muun muassa suosioon perustuvia hierarkioita. Nämä hierarkiat muodostavat otollisen mahdollisuuden poissulkemiselle, häirinnälle ja väkivallalle. Haasteena on se, että suurin osa tällaisesta satuttavasta toiminnasta on hienovaraista, suostuttelevaa, neuvottelua sisältävää sekä huumorin nimissä tapahtuvaa sosiaalisten rajojen ylläpitoa, jota helposti aikuisen toimesta mitätöidään vähäpätöisenä ja lapsuuteen kuuluvana toimintana. (Renold, 2013, s. 9; Huuki, 2016, s. 4.)

Hierarkioihin kytkeytyvä valta on läsnä kaikkialla lasten vertaiskulttuureissa, joka väärin käytettynä on ongelma, jolla voi olla monenlaisia vaikutuksia lasten terveyteen ja hyvinvointiin (Huuki, 2016, s. 6; Sunnari ym., 2003, s. 13; Robinson, 2012, s. 92). Vallan väärinkäyttö kytkeytyy kiusaamista edeltäviin moniulotteisiin vallan prosesseihin kaveruuden, tasavertaisen toiminnan, kiusoittelun ja satunnaisen vahingoittamisen rajapinnoilla vaikeasti havaittavana vertaissuhteissa tapahtuvana hienovaraaisena vahingoittamisena. Turvataitokasvatus onkin

keino, jonka avulla voidaan pyrkiä vaikuttamaan tähän vertaissuhteissa tapahtuvaan satuttavaan toimintaan, kuten häirintään sekä muihin vertaissuhteissa ilmeneviin haasteisiin ennen kaikkea lasten omia selviytymiskeinoja vahvistamalla, ja tätä kautta lisäämään vertaissuhteiden turvallisuutta. Tutkielmamme keskiössä oleva opetuskokonaisuus käsittelee turvataitokasvatuksen sisältöjä kaverikokemusten kautta, joten aiheen avaaminen on tarkoituksenmukaista, vaikka emme suoranaisesti tutki lasten välisiä vertaissuhteita.

Laineen (2002, s. 13) mukaan lapsen vertaissuhteilla tarkoitetaan samanikäisten, suunnilleen samalla kehitystasolla olevien lasten kanssa luotuja suhteita. Sama kehitystaso tarkoittaa tilannetta, jossa vertainen on pääpiirteissään samalla tasolla sosiaalisessa, emotionaalisessa tai kognitiivisessa kehityksessä sekä omaa yhtäläiset tiedot, taidot ja kokemukset (Lehtinen, 2009, s. 138; Salmivalli, 2005, s. 15). Laddin (2005, s. 4) mukaan juuri sama kehitystaso tuo vertaissuhteisiin erilaisia ominaisuuksia, jotka erottavat lasten väliset vertaissuhteet heidän suhteistaan kehitykseltään kypsemmän tai vähemmän kypsän henkilön kanssa. Laineen (2002, s. 13) mukaan suunnilleen samalla kehitystasolla olevat vertaiset ovat usein lapsen ikätovereita. Ladd (2005, s. 3) perustelee tätä lasten ikätason ja kehitysvaiheiden samankaltaisuudella, jolloin vertaissuhteissa on paljon jaettavaa. Hän myös lisää tämän vaikuttavan siihen, että lasten ja heidän vertaisten väliset suhteet eroavat vahvasti eri-ikäisten sisarusten tai huoltajien kanssa muodostetuista suhteista.

Vertais- ja ystävyysuhteiden merkitys muuttuu yhä tärkeämmäksi lapsen kasvaessa ja vanhemmista irrottautuessa. Ne ovat erityisiä vertaissuhteita, jotka ovat läheisempiä, joihin sitoudutaan eri tavalla ja joissa muun muassa uskoudutaan enemmän kuin muissa vertaissuhteissa. (Laine, 2002, s. 15; Salmivalli, 2005, s. 35.) Laineen (2002, s. 14) ja Laddin (2005, s. 7) mukaan ystävyysuhteiden tärkein ominaisuus on vastavuoroisuus ja ne ovat molemminpuolisia, läheisiä ja lämpimiä emotionaalisia suhteita. Huukin (2016, s. 4) sekä Rannan (2021) mukaan kaverisuhteet ovatkin eri-ikäisten lasten kohdalla yksi tärkeimmistä hyvinvointiin vaikuttavista tekijöistä. Turvataitokasvatuksen tavoitteisiin peilaten vastavuoroisilla ystävyys- ja vertaissuhteilla on merkitystä etenkin lapsen sosiaalisten taitojen, itsetuntemuksen, itsetunnon ja itsearvostuksen kehittymiselle sekä hyväksymisen ja toisen huomioon ottamisen harjoittelukselle (Lehtinen, 2009, s. 138; Laine, 2002, s. 16; Neitola, 2013, s. 104).

Lasten erilaiset suhdekulttuurit voidaan lyhyesti määritellä lapsille suunnattuina tai lasten suosimina kulttuureina (Anttila, 2009, s. 29). Lasten väliset vertaissuhteet voivat muodostua myös

seurustelunomaisiksi kaverisuhteiksi, ja Huukin (2016, s. 24) mukaan poika- ja tyttöystäväkulttuurit voivatkin alkaa jo päiväkotitai alakouluiässä. Nämä seurustelunomaiset kaverisuhteet ovat lapsille tuttuja ja tavoiteltavia, sillä ne ovat osa heidän vertaissuhteissaan esiintyvää perinnettä (Anttila, 2009, s. 13; Tolonen, 2001, s. 213; Puutio ym, 2021). Anttilan (2009, s. 13) mukaan lapsia ei kuitenkaan nähdä aktiivisina osallistujina seurustelunomaisissa suhdekulttuureissa, sillä heidän rakkauden tunteitaan vähätellään ja ne liitetään usein perheeseen ja sisarusiin. Huuki (2016, s. 26) kuitenkin huomauttaa, että lasten seksuaalisuus sekä halu tutkia ja tutustua seksuaaliseen kanssakäymiseen on huomioitava lasten kasvatuksessa.

Niin vertaissuhteet kuin poika- ja tyttöystäväkulttuurit ovat osa lasten jokapäiväistä sosiaalista elämää ja niiden avulla lapset pyrkivät rakentamaan omaa sosiaalista asemaansa (Renold, 2013, s. 9, 13; Tallavaara, 2003, s. 30; Huuki, 2016, s. 4, 24). Tyttöjen ja poikien väliset ystävyysuhteet saattavat kuitenkin muuttua lapsille täysin mahdottomiksi seurustelunomaisten suhdekulttuurien luoman paineen sekä sukupuoli- ja seksuaalinormien takia (Renold, 2013, s. 12–13). Renold (2013, s. 13) ja Huuki (2016, s. 6, 24) kuvailevatkin romanttissävyytteisiä ja seurustelunomaisia suhdekulttuureja hyvin arvostetuiksi, mutta toisaalta hyvin kilpailutetuiksi, sukupuolittuneiksi ja ahtaita käsityksiä sukupuolesta ja seksuaalisuudesta ruokkiviksi sekä vallan väärinkäyttöä sisältäviksi.

Turvataitokasvatuksen merkityksen näkökulmasta olennaista on Renoldin tutkimuksesta (2013, s. 14) paljastunut tieto siitä, että lapsilla ei ole tarpeeksi eväitä käsitellä vertaissuhteissa tapahtuvaa häirintää tai muuta vertaissuhteisiin kietoutuvaa satuttavaa toimintaa. Jos lapset eivät saa tietoa ja ohjausta vertaissuhteiden valtavinoumista ja niihin liittyvästä vahingoittamisesta, jäävät ongelmat Huukin (2016, s. 7) mukaan helposti tiedostamattomalle tasolle. Lapset voivatkin pyrkiä ratkaisemaan vertaissuhteissaan ilmaantuvia haasteita olemassa olevien, mahdollisesti puutteellisten valmiuksiensa varassa, jolloin vääristynyt vallankäyttö voi pahimmassa tapauksessa päästä kehittymään kiusaamiseksi (Huuki, 2016, s. 7).

Renold (2002, s. 421) on myös havainnut, että lapset eivät välttämättä uskalla kertoa kohtaanmastaan vallan väärinkäytöstä ja satuttavasta toiminnasta luotettavalle aikuiselle, sillä useampaa pelottaa aikuisen reaktio sekä mahdolliset seuraamukset. Huukin (2016, s. 6) mukaan lapset voivatkin nähdä esimerkiksi suhdekulttuuriin liittyvät aiheet noloina ja tabuina, jolloin ylipäättään niistä keskustelu vaikeutuu. Renoldin havaintojen mukaan (2013, s. 16) lapset kuitenkin haluavat kehittää osaamistaan puhua esimerkiksi seksuaalisesta häirinnästä, ja etenkin niistä

häirinnän muodoista, jotka liittyvät heidän jokapäiväiseen arkeensa, kokemuksiin sekä vertaissuhteisiin ja –kulttuuriin. Turvataitokasvatuksessa tämä voidaan huomioida tulevaisuuskeskeisyyden sijaan käsittelemällä aiheita, jotka liittyvät lasten sen hetkiseen elämään sekä juuri niiden taitojen kehittämiseen, joita he tarvitsevat sillä hetkellä.

Turvataitokasvatuksen perustana toimiva turvallisuus ja sen edistäminen on ihmisen perustarve, johon jokaisella on oikeus ja johon jokainen pyrkii (Lajunen ym., 2019, s. 12). Lajunen ja kolegoiden (2019, s. 12) mukaan lasten vertaissuhteiden turvallisuuden vahvistamiselle tärkeä lähestymistapa turvataitokasvatuksessa on etenkin lapsen omien selviytymistaitojen kehittymisen tukeminen. Heidän mukaansa lapsen sisäisen turvallisuuden tunteen kehittymisen kannalta keskeistä on, että tämä saa kokemuksia omista vaikutusmahdollisuuksistaan siihen, mitä hänelle tai hänen lähipiirissään tapahtuu ja tunteen siitä, että elämä ympärillä on jollain lailla ymmärrettävissä ja hallittavissa. Tämä edellyttää, että lapsen on saatava ikä- ja kehitystaso huomioon ottaen tietoa asioista.

Turvataitokasvatuksen näkökulmasta olennainen tieto on myös se, että Vilkan (2011, s. 139, 142) mukaan lapsille ei välttämättä tarvitse suoraan opettaa, miten vertaissuhteiden vallan väärinkäyttö ilmenee tai esimerkiksi mitä häirintä on. Tämän sijaan tärkeämpää on opettaa asenteita ja toimintatapoja, jotka tukevat lapsen ymmärtämistä omista sekä toisten oikeuksista ja koskemattomuudesta. Turvataitokasvatus soveltuukin erityisesti näiden aiheiden, teemojen ja sisältöjen käsittelyyn. Vilka lisää, ettei turvataitokasvatus vastuuta lasta vaan antaa hänelle valmiuksia jokapäiväiseen elämään. Erityisesti tästä syystä turvataitokasvatuksen sisällöissä korostetaan lapsen oikeuksien pohjalta itsensä tuntemista, toisen huomioimista ja itsemääräämisoikeutta. Turvataitokasvatuksen avulla voidaan Kuivalan ja Poijulan (2021, s. 9) mukaan vahvistaa myös muun muassa myötätuntoa, mikä on empatian osoittamista käytännön teoin. Lasten oppiessa arvostavaa ja myötätuntoista kohtaamista omissa vuorovaikutussuhteissaan, osaavat he asettua toisten asemaan ja tarjota apuaan ja tukeaan sitä tarvitseville esimerkiksi kiusaamistilanteissa (Kuivala & Poijula, 2021 s. 9–10).

Turvataitokasvatuksen merkitys lasten vertaissuhteille yhdistyy ennen kaikkea turvataitokasvatuksen tavoitteeseen olla edesauttamassa hyviä ja turvallisia ihmissuhteita sekä niissä tarvittavia tunne- ja turvataitoja. Esimerkiksi hyvät vuorovaikutustaidot auttavat lasta solmimaan ja ylläpitämään hyviä ihmissuhteita, joihin myös vertaissuhteet lukeutuvat (Lajunen ym., 2019, s. 11). Turvataitokasvatuksen avulla lapset oppivat sellaisia taitoja, joiden myötä he voivat vertaissuh-

teissaan välttyä joutumasta kiusaamisen, häirinnän tai väkivallan tilanteisiin tai niihin joutuessaan osaavat joko itse suojella itseään tai vastaavasti turvautua luotettavien aikuisten apuun (Lajunen ym., 2019, s. 11).

Turvataitokasvatuksen merkitys lasten vertaissuhteille kytkeytyy myös opettajana tai kasvattajana toimimiseen. Vertaissuhteiden valtavinoumat ja oppilaiden luomat sosiaaliset hierarkiat haastavat myös opettajia ja muita kasvattajia niiden tunnistamisessa ja tiedostamisessa mutta myös häirinnän eliminoimisessa (Sunnari ym., 2003, s. 13). Samalla vallan väärinkäyttöön puuttuminen voi opettajan näkökulmasta olla hyvin haastavaa, jos ongelman tunnistamisen välineistöä ei ole (Huuki, 2016, s. 6). Tästä syystä näemmekin erityisen tärkeänä kehittää Sivu kääntyy -opetuskokonaisuutta opetusalan ammattilaisille, joka auttaa vertaissuhteiden valtavinoumien tiedostamisessa, mutta samalla tarjoaa työkaluja näiden aiheiden käsittelyyn.

2.5 Taidelähtöiset menetelmät alakouluikäisten turvataitokasvatuksessa

Tässä luvussa perehdymme teorian pohjalta taidelähtöisyyteen erityisesti alakouluissa toteutettavan turvataitokasvatuksen näkökulmasta. Taidelähtöisten menetelmien on aiemmissa tutkimuksissa huomattu olevan keino, jolla lapset voivat lähestyä herkkätuntoisia aiheita, kuten sukupuoliisuutta, seksuaalisuutta sekä epäreiluja vertaissuhdekokemuksia (Tumanyan & Huuki, 2020, s. 383). Myös Sivu kääntyy -opetuskokonaisuus pohjautuu taidelähtöisiin menetelmiin. Perusopetusta ohjaavassa Opetushallituksen opetussuunnitelman perusteissa (2016, s. 30) opettajia kannustetaan monipuolisten työtapojen hyödyntämiseen opetuksessa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa painotetaan opetuksen tavoitteiden, oppilaiden tarpeiden, oppiaineiden ominaispiirteiden sekä laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden määrittävän opetukseen parhaiten soveltuvan työtavan.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2016, s. 30) taidelähtöisten menetelmien, kuten draamatoiminnan ja muiden taiteellisten ilmaisukeinojen, todetaan edistävän oppilaiden itsetuntemusta, itsetuntoa, luovuutta, itsensä ilmaisemista sekä vuorovaikutustaitojen kehittymistä. Hyppönen ja Lindén (2009, s. 52) taas korostavat luovan työskentelyn mahdollistavan laajan tilan lasten omalle ajattelulle, edistävän uusien näkökulmien, mahdollisuuksien ja vaihtoehtojen tarkastelua sekä tukevan uuden tiedon rakentumista ja jäsentymistä.

Taidelähtöisyydellä on tutkimustiedon mukaan ollut myös hyvinvointia, osallisuutta ja yhteisöllisyyttä edistävä vaikutus (Känkänen, 2013, s. 74). Lasten kasvun, kehityksen ja hyvinvoinnin lisäksi taidelähtöiset menetelmät tukevat samalla turvataitokasvatuksen sisältöjä ja tavoitteita, joita olemme käsitelleet tutkielmamme aiemmissa luvuissa.

Turvataitokasvatukseen ja kaverisuhteisiin liittyvien aiheiden käsittely voi olla lapsille verbaalisesti noloa, hankalaa tai jopa kivuliasta (Tumanyan & Huuki, 2020, s. 386; Bagnoli, 2009, s. 548). Tutkimus taidelähtöisten menetelmien soveltumisesta alakouluikäisten kasvatukseen ja vaikeiden aiheiden käsittelyyn on ollut suuressa nousussa (Arnold, 2005; Renold, 2018; Pihkala & Huuki, 2020; Puutio ym., 2021; Huuki ym., 2022) ja onkin huomattu, että taidelähtöiset menetelmät antavat lapsille mahdollisuuden ilmaista itseään ja saada oma ääni kuuluviin (Tumanyan & Huuki, 2020, s. 386; Bagnoli, 2009, s. 548). Taidelähtöiset menetelmät nähdään erityisen sopiviksi lasten kanssa työskentelyssä etenkin silloin, kun käsittelyssä on herkkiä ja sensitiivisiä aiheita, kuten vertaissuhteet ja niissä esiintyä vallan väärinkäyttö, jotka saattavat herättää lapsissa voimakkaita tunteita (Tumanyan & Huuki, 2020, s. 383). Taidelähtöisten menetelmien avulla voidaankin käsitellä juuri näitä herkkätuntoisia ja sensitiivisiä aiheita sekä syventää etenkin nolojen ja tabuluontoisten aiheiden käsittelyä (Huuki, 2016, s. 32, 163).

Tutkimuksessaan Renold (2018) sovelsi taidelähtöisiä menetelmiä nuorten turvalliseen ja luovaan kommunikointiin seksuaalisesta väkivallasta, sen kokemisesta sekä muutoksen aikaansaamisesta. Tutkimuksensa valossa Cody (2015) näkee taidelähtöisten menetelmien soveltuvan seksuaalisen hyväksikäytön kohdanneiden lasten ja nuorten tukemiseen, hyväksikäytön torjumiseen, laajojen yhteisöjen osallistuttamiseen sekä tiedon lisäämiseen. Taidelähtöisyyttä on hyödynnetty myös kartoitettaessa nuorten ajatuksia seksuaalisuudesta kouluympäristössä (Allen, 2016) sekä lasten ja nuorten hyvinvoinnin ja tunnetaitojen tukemiseen ja kehittämiseen (Nixon, 2016). Kansainvälistä tutkimusta tarkasteltaessa voidaan huomata, että taidelähtöisiä menetelmiä hyödynnetään paljon seksuaalisuuteen, turvallisuuteen, hyvinvointiin sekä turvataitoihin liittyvien aiheiden käsittelyssä. Tutkimusten perusteella näemme taidelähtöiset menetelmät soveltuvina myös kotimaisen turvataitokasvatuksen toteuttamisessa.

Taidelähtöisten menetelmien yhteydessä voidaan puhua myös taiteellisen tekemisen prosessista, jossa lapsen yksityinen kokemus pyritään tekemään näkyväksi muulle ryhmälle (Nieminen, 2011, s. 36). Taidelähtöisten menetelmien etuna on se, että ne antavat mahdollisuuden äänensä ilmaisemiseen myös hiljaisille, yksinäisille, näkymättömille tai sorretuille yksilöille (Tumanyan & Huuki, 2020, s. 386; Bagnoli, 2009, s. 566). Tällöin hekin pääsevät osaksi tätä

yhteisen ja yksityisen tarkastelun monimutkaista vyyhtiä, jossa on mahdollista käsitellä saman teeman puitteissa osallistujien hyvin monenlaisia tunteita, kokemuksia ja muistoja (Nieminen, 2011, s. 36).

Huukin (2016, s. 32) mukaan taidelähtöistä pedagogiikkaa hyödyntävien menetelmien avulla voidaan tukea lapsia rakentamaan uudenlaisia, vaihtoehtoisia ja kestäviä ihmissuhteita. Hän lisää taidelähtöisten menetelmien luovan uudenlaisia mahdollisuuksia lasten väliselle kommunikoinnille kaverisuhteiden haasteista, normeista, rajoitteista ja valtasuhteista sekä niiden purkamisesta ja ratkaisemisesta. Erityisesti tästä näkökulmasta taidelähtöiset menetelmät tukevat hyvin turvataitokasvatuksen aiheita, jotka käsittelevät vuorovaikutustaitojen kehittymistä, yhteisten pelisääntöjen rakentamista, kaveri- ja vuorovaikutustaitojen vahvistamista, kiusaamisen tunnistamista, kiusaamistilanteissa toimimista ja siihen puuttumisen harjoittamista sekä selviytymistaitojen ja itsensä suojelemisen valmiuksien vahvistamista (Kuivala & Poijula, 2021). Tämän vuoksi myös tämä tutkielma on toteutettu taidelähtöisten menetelmien avulla.

3 Sivu kääntyy opetuskokonaisuus

Tässä luvussa esittelemme tutkielmamme perustana toimivan Sivu kääntyy -opetuskokonaisuuden. Keskitymme opetuskokonaisuuden perustan, rakenteen ja tavoitteiden tarkastelemiseen sekä sen sisältämän toiminnan kuvaamiseen. ”*Taidelähtöiset menetelmät alakouluikäisten sukupuolen ja vallan kietoumien käsittelemiseksi*” -nimisen hankkeen laatima Sivu kääntyy -opetuskokonaisuus pohjautuu Totuuden hetket -taideprojektiin, jossa 10–11-vuotiaat tytöt sanoittavat sitä, mikä heidän ja poikien välisissä suhteissa tuntuu mukavalta ja mikä taas satuttaa. Taideprojektista on tuotettu video, joka on toteutettu osana opinnäytetyömme ohjaajan sekä tutkimushankkeen vastuullisen johtajan Tuija Huukin aiempaa tutkimusprojektia (Huuki ym., 2017). Sivu kääntyy -opetuskokonaisuus pohjautuu lasten kokemusten käsittelyyn heidän vertaissuhteissaan tapahtuvasta satuttavasta toiminnasta samalla etsien näille eettisesti kestävämpiä vaihtoehtoja. Kokonaisuuden tavoitteena on käsitellä lasten vertaissuhteissa esiintyviä ikäviä, loukkaavia ja hämmentäviä kokemuksia ja tämän kautta harjoitella itsemääräämisoikeutta sekä suostumusta. Tutkielman keskiössä oleva Sivu kääntyy -opetuskokonaisuus on hankkeen vastaavan nimisestä alkuperäisestä opetuskokonaisuudesta mukauttamamme versio. Alkuperäisen Sivu kääntyy -opetuskokonaisuuden kulku on esitelty tuntisuunnitelman muodossa liitteessä 1.

Mukauttamamme opetuskokonaisuus vastaa pitkälti alkuperäistä rakennetta, jota mukaillen se jakaantuu neljään oppituntiin, jotka puolestaan jakaantuvat tuokioihin. Tuokioita on yhteensä kuusi. Oppitunnit toteutetaan kahtena kahden oppitunnin pituisena kokonaisuutena. Oppituntien keston on sisällytetty tuntien aloitus sekä lopetus. Tämän lisäksi alkuperäisestä kokonaisuudesta poiketen toteutimme ensimmäisen oppitunnin aikana lyhyen Kuvat kertovat -nimisen alkujohdattelun ennen ensimmäisen virallisen tuokion aloittamista. Oppituntien aikana lähdetään ensimmäiseksi liikkeelle keskustelun, virkkeiden ja muistilappujen avulla lasten vertaissuhteiden hyvistä kokemuksista. Tämän jälkeen siirrytään kipukohtiin ja ikäviin kokemuksiin, jotka kokonaisuuden edetessä muutetaan kielloiksi ja kiellot toiveiksi eettisesti kestävämmästä toiminnasta. Lopuksi kirjoitetaan ja kuvitetaan toiveet muistikirjaksi.

Ensimmäisen kahden oppitunnin kokonaisuuden tavoitteena on auttaa lapsia tunnistamaan, nimeämään sekä ilmaisemaan kaverisuhteittensa hyvältä ja pahalta tuntuvia kokemuksia sekä muuttamaan pahalta tuntuvia kokemuksia kielloiksi. Ensimmäinen kahden oppitunnin kokonaisuus koostuu kolmesta alkuperäisen kokonaisuuden mukaisesta tuokiosta sekä itse lisäämämme aloituksesta, lopetuksesta sekä Kuvat kertovat -nimisestä alkujohdattelusta. Aloituksen

ja lopetuksen lisäämisen tavoitteena on tuokioiden yhdistäminen lapselle selkeäksi, oppituntirakennetta mukailevaksi kokonaisuudeksi. Kuvat kertovat -tehtävän avulla puolestaan pyrimme johdattelemaan lapsia tunnin aiheeseen tarjoamalla mahdollisuuden vapaampaan kaveruudesta keskusteluun pienissä ryhmissä yhdessä luokkatovereiden kanssa.

Ensimmäinen kahden oppitunnin kokonaisuus lähtee liikkeelle aloituksesta sekä Kuvat kertovat -tehtävästä. Aloituksen yhteydessä kerrotaan lyhyesti mitä on luvassa ja meidän tapauksessamme annetaan lisäksi yleisiä oppituntiin liittyviä ohjeita liittyen esimerkiksi aineistonkeruuseen. Kuvat kertovat -tehtävän aikana lapset pääsevät tutustumaan erilaisiin kuvakortteihin, joihin peilaavat niin itseään kuin näkemyksiään hyvästä kaverista ja kaveruudesta. Itse tuokioiden aikana toistuu pääpiirteissään sama etenemiskaava. Tuokiot aloitetaan yhteisellä, opettajajohtoisella johdattelevan dian läpikäynnillä, joka pitää sisällään myös ohjeet itsenäistä toimintaa varten. Itsenäisen toiminnan aikana lapset kirjoittavat muistilapuille annetun ohjeistuksen mukaisesti. Lopuksi muistilaput kerätään yhteen ja opettajajohtoisesti käydään niitä läpi sekä keskustellaan niistä.

Taulukko 1. Muistilappujen värit ja merkitykset.

vihreä	positiivinen ja hyvä kaverikokemus
punainen	ikävä, loukkaava tai hämmentävä kaverikokemus
keltainen	ikävän, loukkaavan tai hämmentävän kaverikokemuksen muuttaminen kielloksi
sininen	keltaisen lapun sisällön muuttaminen toiveeksi, ohjeeksi tai käskyksi

Ensimmäisen tuokion aikana muistellaan kaverikokemuksia, joista on jäänyt hyvä mieli. Lasta ohjeistetaan, että tämä voi kertoa joko omista kokemuksistaan, tai tilanteista, joita on nähnyt tai joista on kuullut. Lasta ohjeistetaan kirjoittamaan vihreälle muistilapulle mitä sellaista puhetta, tekemistä tai muuta tilanteessa on ollut, että se on tuottanut hyvää mieltä. Lapsi voi halutessaan kirjoittaa useamman lapun. Lopuksi muistilaput kerätään yhteen ja niistä keskustellaan yhdessä. Opettaja voi tarvittaessa kirjata keskustelusta kumpuavia uusia kokemuksia muistilapuille ja lisätä ne muiden lappujen joukkoon.

Toisen tuokion aikana siirrytään miettimään epäreilulta, ikävältä, hämmentävältä, ärsyttävältä tai loukkaavalta tuntuja kaverikokemuksia. Lapsille painotetaan, että tarkoituksena on puhua yleisellä tasolla ikävistä tilanteista, ei syyttää ketään tai mainita kenenkään nimeä. Aiheen arkaluonteisuuden vuoksi painotetaan myös sitä, että lapsen ei ole pakko kertoa omista kokemuksistaan, vaan voi tuoda esiin myös näkemiään tai kuulemiaan tilanteita. Punaisille muistilapuille kirjoitetaan kaverikokemus, josta on syytä tai toisesta jäänyt paha mieli. Lasten sallitaan etsiä itselleen yksityinen ja turvallinen tila kirjoittamiselle joko luokkahuoneesta tai käytävältä. Lopuksi muistilaput kerätään yhteen ja nostetaan yhteiseen keskusteluun muutamia lapuista esiin tulevia tilanteita. Yhteisen läpikäynnin aikana on kuitenkin tärkeää havainnoida jatkuvasti tilannetta sekä lasten tunnereaktioita ja tarvittaessa reagoida esimerkiksi muuttamalla aihetta ja siirtymällä eteenpäin.

Kolmannen tuokion aikana aiemmin pohdittuja pahalta tuntuja kokemuksia muutetaan kielloiksi. Keltaiselle muistilapulle muutetaan ikävä kokemus tai tapahtuma siitä näkökulmasta, miten ei halua tulla kohdelluksi tai miten ei saisi toimia. Lopuksi muistilaput kerätään yhteen, mutta aiemmista tuokioista poiketen niistä ei käydä yhteistä keskustelua. Oppitunti päätetään kiittämällä lapsia osallistumisesta sekä tuomalla esille eri tahoja, joihin lapset voivat oman opettajan lisäksi ottaa yhteyttä, jos kokee tarvitsevansa jutteluapua oppitunnin aikana mieleen nousseiden asioiden tiimoilta.

Toinen kahden oppitunnin kokonaisuus koostuu ensimmäisen mukaisesti yhteisestä aloituksesta ja lopetuksesta sekä toimintaa sisältävistä tuokioista. Toisen kahden oppitunnin kokonaisuuden tavoitteena on muuttaa edellisen tunnin lopussa kirjoitetut kiellot toiveiksi siitä, millaista olisi reilu toiminta ja siirtää tämä toive värilliselle kartongille, joka koristellaan ja liitetään myöhemmin osaksi oppilaiden omaa kirjaa. Oppitunti lähtee liikkeelle lyhyellä edellisten tuokioiden kertaamisella. Tämän jälkeen siirrytään järjestyksessä neljännen tuokion pariin, jonka tavoitteena on muuttaa aiemmin kirjattuja kaverikokemuksia toiveiksi, ohjeiksi tai käskyiksi. Siniselle muistilapulle kirjoitetaan virke, joka sisältää päälauseen ja sivulauseen. Muoto on oleellinen myöhemmässä vaiheessa, jolloin virkkeistä muodostetaan kirjan sivuja. Muistilappuja ei tässä vaiheessa kerätä yhteen, vaan lapsi siirtää kirjoittamansa laput sivuun odottamaan myöhempää käyttöä.

Viides ja kuudes tuokio eroavat aiemmista tuokioista toiminnan ja etenemisen suhteen. Viidennen tuokion aikana lapsille näytetään vastaavalla idealla toteutettu Totuuden hetket -multime-

diaesitys. Videon katsomisen avulla lapsille näytetään, mihin lopputulokseen tuokioiden pohjalta tähdätään. Lapsille kerrotaan, että tavoitteena on valmistaa Totuuden hetket -esityksessä nähdyn kaltainen toiveita sisältävä kirja, johon jokainen pääsee askartelemaan oman sivunsa. Kuudennen tuokion aikana lapset pääsevät tekemään kirjansivuja Totuuden hetket -kirjan tapaan. Kirjan sivun ensimmäiselle puolelle kirjoitetaan toiveen alku ja kääntöpuolelle loppu hyödyntäen aiemmin kirjoitettuja sinisiä muistilappuja. Toinen kahden oppitunnin kokonaisuus päätetään keräämällä lasten valmistamat sivut kirjaksi kokoamista varten. Tämän lisäksi kiitetään lapsia osallistumisesta ja aktiivisuudesta.

4 Tutkimusmenetelmät ja analyysi

Tässä luvussa syvennymme tarkastelemaan tutkielmassamme hyödynnettyjä tutkimusmenetelmiä, tutkimuksen kulkua, aineistontuotantoa ja aineiston koostumusta, aineistonanalyysiä sekä tutkielmamme eettisyyteen ja luotettavuuteen vaikuttavia tekijöitä. Tutkimuksemme on laadullinen tutkimus, jonka avulla tavoitteenamme on tutkia, kuvata ja selittää opetuskokonaisuutta ilmiönä (Leavy, 2017, s. 9).

Leavyn (2017, s. 9) mukaisesti tutkimuksessamme tärkeässä roolissa ovat lasten subjektiivisten kokemusten merkitys sekä syvän ymmärryksen hankkiminen Sivu kääntyy -opetuskokonaisuudesta. Aineistontuotannossa lähestymme tutkimusongelmaamme monimenetelmäisen tutkimusstrategian avulla, jossa yhdistyvät yhteistoiminnalliset luovat ja taidelähtöiset menetelmät sekä osallistava havainnointi. Darbyshiren ja kollegoiden (2005, s. 419–420) mukaan luovat ja taidelähtöiset työskentelytavat ovat lapsilähtöisiä lähestymistapoja, joten monimenetelmäisen tutkimusstrategian avulla pystymme parhaiten vastaamaan tutkielmamme tutkimuskysymyksiin, saamaan syvällisemmän näkemyksen opetuskokonaisuudesta sekä tiedostamaan opetuskokonaisuuden herkkätuntoisuus lapset huomioon ottaen (Kananen, 2017, s. 34).

Laadullisen tutkimusotteen valikoitumista perustelemme sillä, että tutkielmamme ilmiöstä, eli kyseisestä opetuskokonaisuudesta, ei ole aiempaa tutkimusta (Kananen, 2017, s. 33). Kananen (2017, s. 33) mukaan jos kyseessä on ilmiö, josta ei ole tietoa, teorioita, malleja tai tutkimusta, on laadullisen tutkimuksen menetelmin selvitettävä ensin, mistä ilmiössä on kyse ja mistä tekijöistä ilmiö koostuu. Olemmekin pyrkineet teorian avulla kuvaamaan mistä ilmiössä, eli opetuskokonaisuudessa sekä laajemmin turvataitokasvatuksessa on teorian näkökulmasta kyse ja millaisia teemoja niihin kytkeytyy. Laadullisen tutkimusotteen keinoin pyrimme tutkittavan ilmiön, eli tässä tapauksessa Sivu kääntyy -opetuskokonaisuuden, kuvaamiseen, ymmärtämiseen sekä tulkinnan antamiseen, ja näiden pohjalta johtopäätösten tekemiseen. Samalla tutkimuksen tekeminen ja aineiston tuottaminen toimii meille oppimisprosessina, jossa tietoisuutemme opetuskokonaisuudesta sekä sen hyödyntämisen mahdollisuuksista kasvaa (Kiviniemi, 2018, s. 79).

Laadullisen tutkimusotteen valintaa perustelemme myös sen kyvykkyydellä mukautua tutkimuksemme tarpeisiin. Alasuutarin (2011, s. 24) mukaan laadullinen tutkimusprosessi on aina ainutkertainen ja tutkija voi luoda tutkimuksensa käyttöön uusia sääntöjä. Näin ollen laadulli-

nen tutkimussuuntaus pitää sisällään mitä moninaisemman joukon erilaisia tapoja toteuttaa tutkimusta. Hirsjärvi ja kollegat (2004, s. 156) vertaavatkin laadullista tutkimusta väripalettiin; jokainen tutkija tekee oman tutkimuksensa ja sekoittaa värit omalla, ainutlaatuisella tavallaan.

Tuotimme aineistomme monimenetelmäisen tutkimusstrategian keinoin, eli yhteistoiminnallisesti yhdessä lasten kanssa hyödyntämällä luovia ja taidelähtöisiä menetelmiä sekä osallistavaa havainnointia. Aineistontuotannon yhteistoiminnallisuus perustuu siihen, että tutkijoina toteutimme opetuskokonaisuutta pitämällä itse siihen kuuluvia tuokioita, joiden aikana lapset käsitelivät kokemuksiaan vertaissuhteista luovien ja taidelähtöisten menetelmien avulla. Samanaikaisesti tutkijoina myös havainnoimme opetuskokonaisuuden toteuttamisen ja aineistontuotannon yhteydessä ilmeneviä tilanteita. Pyrimme vahvistamaan yhteistoiminnallisuutta sekä lasten tutkimuksellista osallistumista kertomalla aineistontuotannon alussa mitä tutkielma tarkoittaa, miksi se tehdään ja miten se tehdään. Tämän taustalla vaikuttaa Kirovan ja Emmen (2017, s. 229) havainto siitä, kuinka erilaista lapsilla oleva ymmärrys sekä tieto tutkimusprosessista voi olla osallistuessaan tutkimuksiin. Yhteistoiminnallinen menetelmä tukee aineistontuotannon ja tutkimusongelmaan syventymisen lisäksi tutkielmamme pedagogista tavoitetta, jonka mukaisesti pyrimme auttamaan lapsia pohtimaan ja kommunikoimaan vertaissuhteisiin liittyvistä kokemuksistaan sekä kehittämään taitojaan vastustaa epäreilulta tuntuva toimintaa.

Yhteistoiminnallisuuden rinnalla toteutimme havainnointia, joka soveltuu Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 94) sekä Vilkan (2021, s. 143) mukaan hyvin aineistontuotannon menetelmäksi silloin, kun tutkimuksen kohteesta ei ole aiempaa tietoa tai tiedon kerääminen voi olla vaikeaa. Havainnoinnin valikoitumista osaksi tutkimusstrategiaamme perustelemme myös sillä, että sensitiivisen ja lapsille herkkien, nolojen tai jopa tabujen aiheiden tarkastelemiseen havainnointi soveltuu paremmin kuin esimerkiksi haastattelemine. Samanaikaisesti havainnoimalla opetuskokonaisuuden toteuttamista aineistontuotannon prosessin yhteydessä pystymme syventymään sen reunaehtoihin.

Osallistuimme aineistontuotantoon toteuttamalla itse opetuskokonaisuutta, jonka vuoksi olimme vuorovaikutuksessa tutkittavan aineksen, eli opetuskokonaisuuden, sekä tutkimukseen osallistuvien lasten kanssa (Vilka, 2021, s. 143). Täten havainnointitapamme on osallistava havainnointi. Ennen aineistokeruun aloittamista suunnittelimme tutkielmamme ongelman, tavoitteiden ja tutkimuskysymysten pohjalta löyhät raamit sille, miten toteutamme havainnointia, mitä havainnoimme ja miten havainnoimme sekä pohdimme rooliamme tutkijoina ja aineiston tuottajina (Vilka, 2021, s. 149; Kiviniemi, 2018, s. 79; Lichtman, 2013, s. 224–226).

Tutkielmamme tutkimuskysymysten takia havainnoitu aineistomme koostuu pitkälti myös hiljaisesta tiedosta, jonka Vilkka (2006, s. 32; 2021, s. 144) määrittää aistimalla, tekemällä ja toisen tekemistä seuraamalla hankituksi tiedoksi. Toteuttaessamme tutkimusta ja kerätessämme aineistoa emme esimerkiksi kysyneet lapsilta suoraan tutkimusongelmiimme liittyviä kysymyksiä. Jouduimme luottamaan suuresti luokanopettajakoulutuksen aikana harjaannutettuihin havainnoinnin taitoihin, pedagogiseen arviointiin ja osaamiseen sekä ohjaajilta saatuun ohjaukseen. Tämä vaati meiltä molemmilta myös eräänlaista itsereflektiota havainnoinnista ja tutkijan roolissa olemisesta, sillä hiljaisen tiedon havainnointiin ja tunnistamiseen liittyy Vilkan (2021, s. 144) mukaan eräänlaista erehtymistä ja epävarmuutta.

Luokkahuoneessa tapahtuvaan toimintaan sekä opetuskokonaisuuden testaamiseen kytkeytyvien aiheiden havainnoinnin lisäksi aineistomme koostuu lasten taidelähtöisin menetelmin eli kirjoittaen, piirtäen ja askarrella toteutetuista tuotoksista. Vilkka (2021, s. 146) korostaa, että vastaavat kulttuurituotteet eli tutkielmamme kannalta lasten vertaiskulttuuria peilaavat tuotokset, kuten teksti- ja piirrosmateriaali, sopivat hyvin havainnoinnin kohteeksi. Hänen mukaansa tuotokset sisältävät itsessään jo monia syvällisiä merkityksiä, kuten ihmisten käsityksiä, kokemuksia ja arvoja. Tutkielmamme kannalta myös näiden merkityksen huomioon ottaminen havainnoinnissa on tärkeää, sillä ne tukevat tutkimuskysymyksiin vastaamista. Taidelähtöisyyden kietoutuminen aineiston tuotantoon on lisäksi hyvin luonnollista, sillä Sivu kääntyy -opetuskokonaisuuden perustana on taidelähtöisten menetelmien hyödyntäminen. Luova ja taidelähtöinen lähestymistapa samalla edistää ilmiöstä saadun ymmärryksen eettisyyttä sekä tukee laadullisen tutkimuksen tavoitteita (Leavy, 2017, s. 9–10).

Kuten edellä kerroimme, tutkimuksessamme tärkeässä roolissa ovat lasten kokemukset, sillä aineiston tuotannossa taidelähtöisyyteen kietoutuva muistilappujen kirjoittaminen sekä kirjan sivujen askarteleminen kytkeytyvät vahvasti lasten kokemukseen. Tutkimuksessaan Arnold (2005, s. 33) onkin havainnut taidelähtöisten menetelmien hyödyntämisestä sen, että kirjoittamisen, piirtämisen ja askartelun yhdistäminen vahvistaa kokemusten käsittelemistä sekä tekee prosessista entistä voimakkaampaa. Lasten kirjoittamista muistilapuista ja kirjan sivuista pystymme poimimaan turvataitokasvatukseen kietoutuvia aiheita, joita myöhemmin aineiston analysointivaiheessa pystymme hyödyntämään saadaksemme vastauksia tutkielmamme tutkimuskysymyksiin.

Aineistontuotannossa tutkimusympäristön turvallisuus, luotettavuus ja dialogisuus voidaan luoda yhteistoiminnallisia taidelähtöisiä menetelmiä hyödyntäen, jolloin lasten ääni saadaan

kuuluviin heille mielekkäällä ja tutkimukseen osallistavalla tavalla (Tumanyan & Huuki, 2020, s. 385–386; Oikarinen-Jabai, 2015, s. 66). Tämä on tutkielmassamme tärkeää etenkin siitä näkökulmasta, että opetuskokonaisuus kietoutuu sensitiivisten aiheiden ympärille, mikä tuo omat haasteensa tutkimukseen osallistumiseen. Herkkätuntoisia aihepiirejä taidelähtöisin menetelmin käsiteltäessä lapsille on tärkeää antaa mahdollisuus hyödyntää tilaa vapaasti ja esimerkiksi poistua hiljaiseen nurkkaan, jotta luokkakavereiden luoma sosiaalinen paine ei vaikuta heidän tuotosten luomiseen ja tätä kautta aineistomme todenmukaisuuteen. Tutkimuksissaan Bagnoli (2009, s. 566) on havainnut, että taidelähtöiset menetelmät myös edistävät kerättävän aineiston informatiivisuutta sekä helpottavat turvataitokasvatuksen aiheiden käsittelyä sosiaalisessa ja kulttuurisessa ympäristössä, jossa tutkimukseen osallistujat tuntevat toisensa.

Aiempien tutkimusten taidelähtöisin menetelmin tuotetuissa aineistoissa tutkijat ovat onnistuneet havaitsemaan lasten kokemusmaailmaa tavoilla, joilla se ei olisi ollut mahdollista yleisiä aineistontuotantomenetelmiä hyödyntäen (Tumanyan & Huuki, 2020, s. 386). Lasten taidelähtöisin menetelmin tuottamat tuotokset rikastuttivat aineistoamme tavalla, johon haastattelu tai havainnointi eivät yksinään pystyisi. Taidelähtöisin menetelmin tuotettu aineisto toi tutkielmallemme lisää konkreettista havainnointimateriaalia, jonka pohjalta pystymme entistä paremmin ja luotettavammin vastaamaan tutkimuskysymyksiimme pelkän toiminnan havainnoimisen sijasta.

4.1 Tutkielman kulku

Aineisto on tuotettu keväällä 2022 maaliskuun–huhtikuun aikana pohjoissuomalaisessa, noin 300 oppilaan koulussa kahdessa 4. luokassa, joista käytämme tutkielmassamme nimiä ryhmä A ja ryhmä B. Luokat osallistuivat aineistontuotantoon erillään toisistaan. Vietimme molemmissa luokissa noin 8 oppituntia, joista neljän aikana tuotimme virallista tutkimusaineistoa. Virallisen tutkimusaineiston tuottamisen ulkopuolelle jäävillä oppitunneilla vietimme luokissa aikaa lapsiin tutustuen, sillä osallistavaan havainnointitapaamme ja tutkimuksen toteuttamiseen liittyi vahvasti yhteisön jäseneksi pääseminen (Vilkkä, 2021, s. 145).

Tutkimuksen tekeminen lähti liikkeelle tutkimuslupien laatimisella. Tutkielmamme linkittyessä vahvasti osaksi ”*Taidelähtöiset menetelmät alakouluikäisten sukupuolen ja vallan kietoumien käsittelemiseksi*” -nimistä hanketta, hyödynsimme hankkeelta saatuja lupia omiemme pohjalla.

Koululle, huoltajille sekä lapsille suunnatut luvat on esitelty tarkemmin liitteissä 2, 3 ja 4. Luvat toimitettiin ennen virallisen aineistonkeruun aloittamista samalla, kun kävimme tutustumassa koulun ympäristöön, opettajiin ja lapsiin. Tutustumisen yhteydessä toteutimme pienen tutustumisleikin. Tämän avulla pyrimme lisäämään sekä osallistavan havainnointia että sensitiivisiä aiheita käsittelevän opetuskokonaisuuden toteuttamisen luotettavuutta, jotta pystyisimme vähentämään mahdollisia aineiston laatuun vaikuttavia riskitekijöitä.

Ennen aineistokeruun aloittamista ryhmässä A loimme kenttämuistiinpanoja varten Word -tiedoston, johon merkitsimme tutkielmamme sen hetkiset tutkimuskysymykset sekä havainnointia edistävät kysymykset. Loimme tiedostoon taulukon, johon keräsimme havaintoja opetuskokonaisuuden tuokioittain. Taulukossa erittelimme yleiset havainnot, ensimmäiseen havainnointia tukevaan kysymykseen liittyvät havainnot, toiseen havainnointia tukevaan kysymykseen liittyvät havainnot sekä kenttätyön ohjaajan ja ryhmien luokanopettajien havainnot. Kenttätyön ohjaajan sekä ryhmien opettajien havainnot listasimme tuokioiden lopuksi yhteisen keskustelun pohjalta. Myöhemmin ryhmän B aineistokeruuta varten loimme vastaavanlaisen erillisen tiedoston.

Ennen opetuskokonaisuuden toteuttamista olimme etukäteen sopineet havainnointia sekä opetuskokonaisuuden tuokioiden vetovastuun työnjaon. Tilanteet toteutuivat yleensä niin, että toinen meistä oli vastuussa opetustuokion pitämisestä ja toinen huolehti havainnoinnista ja muistiinpanojen tekemisestä. Tämän avulla opetuskokonaisuuden toteuttamisesta tuli selkeämpää sekä kenttämuistiinpanojen tekeminen ei häirinnyt tutkimuksen ja opetuksen etenemistä (Vilka, 2021, s. 149). Tämä myös mahdollisti sen, että havainnointivastuussa ollessa pystyi täysin keskittymään havainnointiin sekä havaintojen ylös kirjaamiseen.

Aineistontuotannossa ryhmä A osallistui kaikkiin tuokioihin yhtenäisenä koko luokan ryhmänä. Ryhmä B puolestaan osallistui tuokioihin puolet ajasta siten, että tytöt ja pojat osallistuivat tuokioihin erillään toisistaan ja toisen puolen yhtenä ryhmänä. Syynä tähän oli se, että halusimme nähdä, onko ryhmän koostumuksella merkitystä lasten aktiivisuuden ja osallistumisen kannalta. Aiemmissa tutkimuksissa tyttöjen ja poikien käytöksellä on havaittu olevan vaikutusta epäsymmetristen valtasuhteiden luomisessa sekä oman tai tietyn ryhmän suosioaseman ylläpitämisessä, mikä osaltaan vaikuttaa lasten käyttäytymiseen luokahuoneessa (Tallavaara, 2003, s. 32). Ennako-oletuksena ajattelimme, että etenkin tyttöjen kohdalla voi poikien läsnäolo vai-

kuttaa aktiivisuutta heikentävästi, sillä poikien maskuliinisen käyttäytymisen on havaittu olevan yksi keino hallita vallan väärinkäyttöä ja luokassa ilmeneviä valtasuhteita (Huuki, 2003, s. 50).

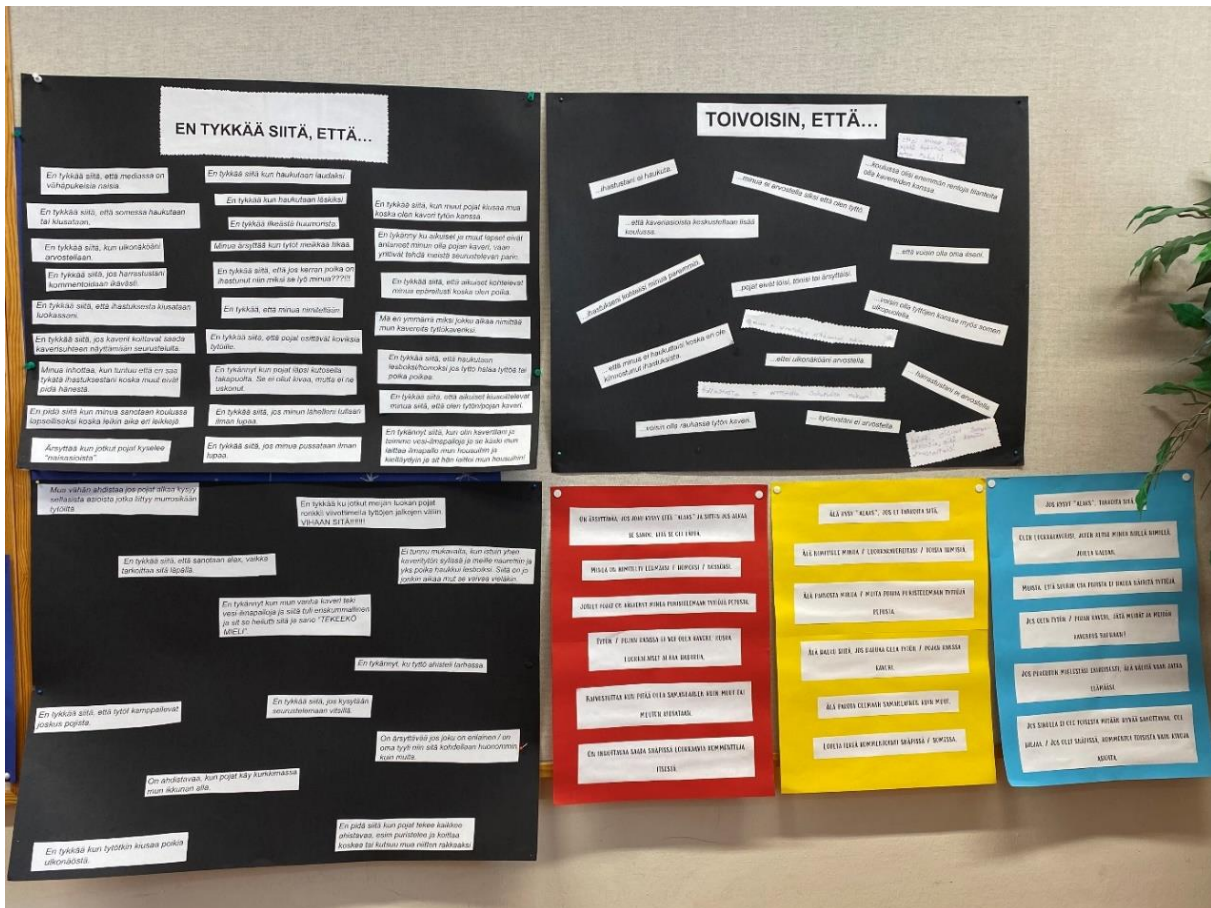
Aineistontuotannon alkuvaiheessa johdattelimme lapsia tutkimuksen aihepiiriin taidelähtöisyyttä hyödyntäen Kuvat kertovat -nimisen tehtävän kautta. Tehtävässä lasten tutkittavaksi oli aseteltu joukko kuvakortteja, joissa esiintyi muun muassa erilaisia eläimiä sekä ihmisiä. Lasten tehtävänä oli poimia kuvakorttien joukosta yksi kuva omien näkemystensä pohjalta vastaamaan tehtävänantoa. Tehtävänannossa lapsia pyydettiin poimimaan kuvakorttien joukosta itselleen sellainen kortti, josta löytyy jotain samaa kuin itsestä, kaverista tai kuva vastaa käsitystä siitä millainen olisi hyvä kaveri. Tehtävän tarkoituksena oli viritellä lapsia pohtimaan kaveruutta sekä löytämään yhteys toteuttamamme tutkimuksen sekä lasten arkipäivän ja henkilökohtaisten kokemusten välillä. Tutkimuksessa kuvataiteen ja kuvien käytön tarkoituksena onkin Holmin ja kollegoiden (2017, s. 313) mukaan pohjimmiltaan lisätä ihmisen ymmärrystä. Heidän mukaansa osallistujan on helpompi ilmentää kuvien avulla sitä, miten tämä näkee tai haluaisi nähdä itsensä ja tosiasiallisen asemansa ympäröivässä yhteisössä sekä suhteissaan.

Opetuskokonaisuuden testaamisen yhteydessä toteutimme yhteensä kuusi tuokiota, joista neljä piti sisällään samantyylistä toimintaa, eli keskustelua sekä kokemuksista kirjoittamista. Jokainen tuokio rakentui saman idean pohjalle, jossa lapset osallistuivat toimintaan yhteisen opettajaohjoitettujen keskustelun sekä itsenäisesti muistilapuille kokemusten kirjoittamisen kautta. Tuokioiden aikana muisteltiin kivoja ja positiivisia sekä ikäviä, loukkaavia ja hämmentäviä kaverikokemuksia, muutettiin ikävät kokemukset kielloiksi ja lopuksi kiellot toiveiksi, ohjeiksi tai vaatimuksiksi eettisesti kestävämmästä toiminnasta. Lapuille kirjoittamisen jälkeen lapset pääsivät viimeisen tuokion aikana taiteilemalla valmistamaan kirjan sivun, joihin sisällytettiin heidän muodostamansa ohjeet, toiveet sekä vaatimukset. Lopuksi sivut yhdistettiin luokan omaksi kirjaksi.



Kuva 1. Muistilappujen ja kirjan sivujen työstämistä.

Vahvistimme taidelähtöisyyttä rikastuttamalla tutkimusympäristöä erilaisilla postereilla ja julisteilla. Julisteet ja posterit olivat aiempien hankkeen tutkimuksiin osallistuneiden lapsien tuottamia. Valmistimme myös itse havainnollistavia postereita punaisten, keltaisten ja sinisten lappujen tuottamisen tueksi. Nämä tarvittaessa tarjosivat lapsille tukea tuotosten tekemisessä ja opetuskokonaisuuden aiheiden käsittelyssä, sillä ne sisälsivät samankaltaisia vertaissuhteisiin liittyviä pohdintoja, joita käsitelimme myös opetuskokonaisuuden yhteydessä lasten kanssa. Tutkimustilanteessa annoimme mahdollisuuden tuotosten tekemiseen itsenäisesti omalla paikalla, käytävällä tai sopivassa piilopaikassa. Lapset saivat tuottaa lappuja ja kirjan sivuja myös yhdessä kaverin kanssa. Tuottamisen aikana lapsilla oli aina mahdollisuus kysyä tutkijoilta tai luokkakavereilta apua tai keskustella hiljaisella äänellä vieruskaverin kanssa. Tämän avulla pyrimme rentouttamaan tutkimustilannetta, mutta samanaikaisesti tarjoamaan mahdollisuuden keskittymiseen.



Kuva 2. Tutkimusympäristössä esillä olevat posterit ja julisteet.

Vaikka tutkimustilanteet olivat käytännön tasolla tarkoin etukäteen suunniteltuja, olimme tietoisia siitä, etteivät asiat välttämättä etenisi ennalta suunnittelemallamme tavalla. Tämän takia olimmekin jo etukäteen pohtineet mahdollisia toimenpiteitä, jos huomaisimme tarvetta toiminnan muuttamiselle. Tällä pyrimme siihen, että vaikka tutkimustilanteessa jouduttaisiin muuttamaan toimintaa, pysyisi tilanne hallinnassa ja tutkimukseen osallistuvilla lapsilla ei aiheutuisi ylimääräistä haittaa toiminnan toimimattomuuden tai tutkijoiden tilanteessa toimintakyvyyttömyyden vuoksi.

4.2 Aineiston analyysi

Tässä luvussa käsitelme kerätyn aineiston koostumusta sekä sen analysointimenetelmää. Aineistomme koostuu osallistavan havainnoinnin pohjalta luoduista kenttämuistiinpanoista sekä lasten taidelähtöisesti tuottamista muistilapuista ja kirjan sivuista. Analysoimme keräämämme aineiston sisällönanalyysin tarjoamia analyysimenetelmiä sekä teemoittelua hyödyntäen.

Havainnoinnin pohjalta tuotetut kenttämuistiinpanot on analysoitu Puusaa (2020) mukaillen hyödyntäen teemoittelua. Puusan (2020, s. 152) mukaisesti laadulliselle aineistolle tehtävä tunnusomainen operaatio on havaintojen luokittelu, mikä tarkoittaa analyysiyksiköiden ryhmittelemistä ennalta määrättyihin kategorioihin tai epämääräisemmän samankaltaisuuden mukaan. Teemoittelu menetelmänä viittaa siihen, että aineiston analyysivaiheessa keskitytään tarkastelemaan aineistossa esiintyviä samankaltaisia piirteitä. Aineistoa yhdistelemällä pyritään löytämään eri luokkien väliltä säännönmukaisuuksia tai samankaltaisuuksia. (Puusa, 2020, s. 152.)

Teemoittelua voi Puusan (2020, s. 153) mukaan toteuttaa monella tavalla. Teemat voivat rakentua etukäteen suunniteltujen, aineiston keruuvaiheessa määriteltyjen teemojen mukaisesti, tai aineistosta voi löytyä aivan uusia teemakokonaisuuksia. Aineiston analysointi lähtee liikkeelle sen syvällisestä läpikäynnistä ja tutkimusongelman kannalta olennaisten aiheiden, eli niin kutsuttujen sitaattien erottamisesta. Tämän jälkeen aineistosta eroteltuja löydöksiä ryhmitellään tiettyjen ominaisuuksien mukaan, eli toisin sanoen samaa tarkoittavat ja samankaltaiset ilmaukset yhdistetään samaan kategoriaan. Ajatuksena on nostaa olennainen esiin aineistosta ottaen huomioon tutkimuksen tavoitteet. Analyysin alussa tämä tapahtuu ensin luonnollisen kielen avulla, minkä jälkeen kategorioiden muodostaminen tutkijan tehtävänä viittaa tutkijan pyrkimykseen nostaa aineistosta esiin merkitysten muodostamia kokonaisuuksia. (Puusa, 2020, s. 153–154.)

Kenttämuistiinpanojen analysointi alkoi poimimalla aineistosta tutkimusongelman kannalta keskeisiä sitaatteja. Kenttämuistiinpanoihin ylös kirjatut havainnot koskevat pääosin lasten toimintaa sekä aktiivisuutta tutkimustuokioiden aikana. Kenttämuistiinpanoissa tarkastelimme erikseen ryhmän koostumuksen merkitystä, lasten aktiivisuutta yhteisten tuokioiden aikana, lasten aktiivisuutta itsenäisen työskentelyn aikana sekä lasten aktiivisuutta askartelun aikana. Tämän lisäksi kirjasimme ylös yleisiä huomioita, joita emme vielä osanneet luokitella mihinkään kategoriaan. Kenttämuistiinpanoista pyrimme erottelemaan sellaisen sisällön, joka jollain tapaa kuvaa opetuskokonaisuuden toimivuutta. Jo teemoitteluun ryhdyttäessä olimme valmiiksi pohjineet yleisimpiä, mahdollisesti opetuskokonaisuuden toimivuuteen vaikuttavia tekijöitä, kuten ajankäyttö, tila sekä ryhmäjako. Poimitut sitaatit siirrettiin erilliseen tiedostoon, jossa niitä ryhdyttiin jaottelemaan teemoittain kategorioihin ottaen huomioon ennalta määritellyt teemat. Jo ennakkoon määriteltyjen teemojen lisäksi aineistosta itsestään löytyi uusia teemoja teemoittelun aikana, joita olivat muun muassa lasten väliset valtasuhteet, toistuvuus sekä visuaalinen vahvistus.

Muistilappujen sekä kirjan sivujen analysoinnissa hyödynsimme aineistolähtöistä sekä teoriaohjaavaa sisällönanalyysia pääsääntöisesti Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaisesti. Sisällönanalyysi nähdään perusanalyysimenetelmänä, joka taipuu monenlaisia lähtökohtia hyödyntäviin tutkimuksiin (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 103). Tutkielmamme luonteen valossa näimme sisällönanalyysin sopivaksi analyysimenetelmäksi. Sisällönanalyysi tarjoaa kirjoitetulle ja näkemiseen perustuvalla aineistollemme soveltuvia analysointitapoja (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 103; Miles & Huberman, 1994, s. 10). Analyysimenetelmänä sisällönanalyysi jaetaan aineistolähtöiseen, teorialähtöiseen sekä teoriaohjaavaan. Edellä mainituista sisällönanalyysin analyysimenetelmistä mikään ei yksinään soveltunut täysin aineistomme analysointiin, joten yhdistelemällä niitä olemme muodostaneet tavan analysoida aineistoa juuri meidän tarpeidemme mukaisesti.

Tutkielmamme tavoitteiden ja tutkimusongelman perusteella teorialähtöinen sisällönanalyysi rajautui pois jo alkumetreillä. Analyysiprosessimme ei perustu täysin teoriaan eli johonkin tiettyyn ja yleisesti tunnettuun malliin tai käsitejärjestelmään, sillä suuressa roolissa on aineistosta itsestään nousevat aiheet sekä meidän itsemme teorian pohjalta luoma turvataitokasvatuksen sisältöalueiden jaottelu (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 108, 127). Aineistolähtöisyys näkyy aineistomme analysoinnissa etenkin alkuvaiheessa, jolloin emme vielä tarkastelleet sitä teoriaohjaavalla tavalla. Käytännössä tutustuimme aineistoon avoimin mielin ja keskityimme siihen, mitä kaikkea aineisto pitää sisällään. Meidän luomamme turvataitokasvatuksen sisältöalueiden jaottelu voidaan nähdä myös aineistolähtöisenä kokonaisuutena, sillä se on muodostunut meidän keräämästämme teoreettisesta aineistosta. Tämä kokonaisuus ohjaa meitä ja toimii aineiston analysoinnin tukena, joten analysointimenetelmänämme hyödynnämme myös teoriaohjaavaa sisällönanalyysia (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 109). Seuraavaksi esittelemme lasten tuottaman aineiston koostumusta ja sen analysointiprosessia.

Taulukko 2. Aineiston määrä.

vihreät laput	punaiset laput	keltaiset laput	siniset laput	kirjan sivut
44	41	37	30	41
Aineiston määrä kokonaisuudessaan: 193				

Aloitimme taulukossa 2 kuvatun aineiston sisällönanalyysin redusoimalla eli pelkistämällä aineistoamme (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 123–124; Miles & Huberman, 1994, s. 10–11). Kä-

vimme kaikki aineistoon kuuluvat muistilaput sekä sivut läpi ja muodostimme lapsen tuottamasta virkkeestä pelkistetyin ilmauksen. Pelkistetyt ilmaukset kirjjasimme ylös Word -tiedostoihin. Aineiston suuren koon vuoksi loimme A ja B ryhmille omat tiedostot, jotta pystyimme vielä tässä vaiheessa käsittelemään aineistoa ryhmien mukaan. Tiedostoissa jaottelimme pelkistetyt ilmaukset erikseen sivujen sekä vihreiden, punaisten, keltaisten ja sinisten lappujen mukaisesti. Lasten tuottamista lapuista saattoi nousta monia samankaltaisia aiheita, minkä huomasimme erityisesti vihreiden lappujen kohdalla. Aineiston redusointivaiheessa omaa työskentelyä helpottaaksemme yhdistelimme samankaltaisia teemoja niin, ettei turhaa toistoa syntyisi. Pyrimme kuitenkin pitämään huolen siitä, etteivät lappujen sisällöt kärsisi yhdistelystä. Tässä vaiheessa aineiston analyysi oli pitkälti aineistolähtöistä. Redusoinnin loppuvaiheessa tukeuduimme ohjaavaan teoriaan, jolloin aineistosta karsiutui tutkimuksen kannalta epäolennainen sisältö (Miles & Huberman, 1994, s. 10–11).

Redusoinnin jälkeen ryhdyimme ryhmittelemään eli klusteroimaan aineistoa teorian ohjaamana (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 124; Miles & Huberman, 1994, s. 11). Aloitimme klusteroinnin siirtämällä A ja B ryhmien tiedostoihin kirjatut pelkistetyt ilmaukset suureen yhteiseen taulukkoon, jota varten loimme erillisen Word -tiedoston. Taulukossa molempien ryhmien pelkistetyt ilmaukset säilyvät vielä lappujen värien mukaisessa jaottelussa, ja sivujen pelkistetyt ilmaukset liitettiin taulukkoon omana sarakkeenaan. Ryhmittelyssä tukeuduimme muodostamaamme turvataitokasvatuksen sisältöjaotteluun, joka koostuu neljästä sisältöalueesta. Tämän perusteella hyödynsimme pelkistettyjen ilmausten ryhmittelyssä neljää eri väriä, mikä edisti laajan aineiston käsittelyä. Värit määräytyivät turvataitokasvatuksen sisältöalueiden perusteella. Pelkistetyistä ilmauksista etsimme tarkasti mahdollisia yhtäläisyyksiä, jonka pohjalta yhdistimme ne laajemmiksi alaluokiksi. Alaluokat on pyritty nimeämään siten, että ne kuvaavat parhaalla mahdollisella ja riittävän kattavalla tavalla niiden alle sijoittuvia pelkistettyjä ilmauksia. Luoduista alaluokista löysimme vielä joitakin yhtäläisyyksiä, joten jatkoimme alaluokkien ryhmittelyä yläluokiksi.

Klusteroinnin jälkeen aineistoa ryhdyttiin abstrahoimaan, mikä teoriaohjaavan sisällönanalyysin menetelmässä tarkoittaa empiirisen aineiston liittämistä jo ennalta tiedettyyn teoriaan (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 133). Tutkielmamme tapauksessa ennalta tiedettynä teoriana toimii aiemmin luomamme ja esittelemämme turvataitokasvatuksen sisältöjen jaottelu. Tässä vaiheessa yhdistimme yläluokat teorian tarjoamiin pääluokkiin eli sisältöalueiden nimiin, joita ovat yksilötaidot, tunnetaidot, vuorovaikutus- ja käyttäytymistäidot sekä selviytymistäidot.

Taulukossa 3 olemme pyrkineet havainnollistamaan muistilappujen ja kirjan sivujen analyysiprosessia. Taulukossa esiintyy ainoastaan pari esimerkkiä, sillä aineiston laajuuden puitteissa kaikkien mahdollistaminen olisi mahdotonta. Tämän lisäksi aineiston monitulkintaisuuden vuoksi on hankalaa taulukoida koko prosessi suoraviivaisesti etenevään taulukkoon.

Taulukko 3. Yhteenveto muistilappujen ja kirjan sivujen analyysistä.

Lapsen tuottaman alkuperäinen sisältö	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yläluokka	Pääloukka
”Oli tosi ärsyttävää kun kaveri haukku huo*aksi ja ämmäks ja löi potki huuteli kaikke tyhm***”	Nimittely ja haukkuminen	Sanallinen toiminta	Käytöstavat	Vuorovaikutus- ja käyttäytymistaidot
”minua pussattiin ilman lupaa”	Seksuaalinen ahdistelu Fyysinen koskemattomuus	Toisen rajojen kunnioittaminen	Oikeudet ja yksityisyys	Selviytymistaidot

4.3 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Empiirinen tutkimus ja siihen sisältyvä aineistontuotanto ei koskaan tapahdu ilman tutkittavien suostumusta (Vilka, 2006, s. 57). Aloitimme aineistontuotannon muokkaamalla hankkeen aiemmin luotuja tutkimuslupia tutkielmaamme sopiviksi (liite 2; liite 3; liite 4). Kirjalliset tutkimusluvut toimitettiin lapsille, heidän huoltajilleen sekä koulun rehtorille, jolta saimme ensisijaisen luvan aineistomme tuottamiseen. Lasten suostumuksen lisäksi oleellista oli saada myös huoltajien suostumus, sillä aineistontuotantoon osallistuvat olivat alaikäisiä. Jos lapsi oli unoh-
tanut palauttaa lupa-asiakirjansa ennen aineistontuotannon alkua, emme havainnoineet hänen toimintaansa tai käyttäneet hänen tuotoksiaan. Lapsilla oli myös aina mahdollisuus lopettaa tutkimukseen osallistuminen sekä pyytää poistamaan jokin hänen tuottamansa tai häntä koskettava osa aineistoa.

Tutkimuslupien kautta käsittelyymme päätyivät lasten sekä heidän huoltajiensa henkilötiedot. Missään muussa tutkielmamme aineistossa, kuten havainnointipäiväkirjoissa, lasten tuottamissa muistilapuissa tai kirjan sivuissa, ei esiinny mitään henkilötietoja, kuten nimiä. Tutkimuslupiin tarvittavia henkilötietoja olivat lapsen nimi, huoltajan nimi sekä huoltajan sähköpostiosoite tai puhelinnumero. Säilytimme tutkimuslupia itsellämme koko aineistokeruun ajan, jotta pystyimme tarvittaessa aina tarkistamaan itse tai lapsen pyynnöstä hänen lupansa osallistua tutkimukseen. Samalla olimme jatkuvasti tietoisia siitä, kuka on palauttanut tutkimusluvan ja kenellä se oli vielä palauttamatta. Kun tutkimuslupien säilyttäminen itsellämme ei ollut enää tarpeellista, arkistoimme tutkimusluvut hankkeen arkistoon. Tutkimuslupia ja muita henkilötietoja säilytetään lukitussa paikassa viisi vuotta, jonka jälkeen ne tuhoetaan.

Tutkielmamme keskiössä oleva *Sivu kääntyy* -opetuskokonaisuus sisältää sensitiivisten aiheiden käsittelyä. Aineistontuottajina ja tutkielman toteuttajina meidän täytyi olla jatkuvasti tietoisia siitä, että toteuttamamme oppitunnit vaikuttavat vahvasti lasten elämään ja voivat aiheuttaa erilaisia seurauksia, jotka voivat näyttäytyä muun muassa heidän kaverisuhteissaan, hyvinvoinnissa ja mielenterveydessä sekä koulutoiminnassa (Vilka, 2006, s. 57). Huomioimme tämän jakamalla lapsille MLL Nuortennetin, Lasten ja nuorten auttavan puhelimen, paikallisen nuorisotilan sekä Oulun Tyttöjen ja Poikien talojen yhteystiedot. Nämä kanavat tarjoavat lapsille ja nuorille informaatiota sekä keskusteluapua liittyen kaverisuhteisiin, seurusteluun, kiusaamiseen, väkivaltaan sekä moninaisuuteen. Otimme yhteyttä myös koulussa työskenteleviin ammattilaisiin, kuten terveydenhoitajaan, koulukuraattoriin ja koulupsykologiin. Yhteydenoton kautta saimme heidän yhteystietonsa sekä luvan jakaa nämä tiedot aineistontuotantoon osallistuville lapsille. Aineistokeruun yhteydessä jätimme luokkaan myös niin sanotun postilaatikon, johon lapset saivat nimettömästi jättää meille viestejä esimerkiksi asioista, jotka jäivät askarruttamaan. Ilmoitimme lapsille myös meidän, kenttätöön ohjaajan sekä heidän luokanopettajansa käytettävyyden keskusteluapuna.

Vaikka tutkimusympäristöinäimme toimivat lapsille tutut luokkahuoneet, opetuskokonaisuuden sensitiivinen aihe huomioiden näimme tarpeelliseksi panostaa tutkimusympäristön turvallisuuteen. Tutkimustilanne oli monelle lapselle myös täysin uusi kokemus. (Lichtman, 2013, s. 54.) Pyrimme edistämään ympäristön turvallisuutta paneutumalla lasten kohtaamiseen ja herkistämällä reagoitakykyämme erilaisille tutkimusympäristössä ilmeneville tilanteille (Pihkala & Huuki, 2022, s. 3, 9). Tilanteen mukaan saatoimme esimerkiksi puuttua häiriköintiin, lyhentää tutkimustilannetta tai tarjota lapsille mahdollisuuden muuhun toimintaan kuten taukojumppaan. Aineistontuotannon aikana lapsilla oli myös mahdollisuus etsiä luokkahuoneesta tai käytävältä

itselleen yksityinen tila. Tätä pyrimme edistämään muokkaamalla luokkahuonetta pienillä tavoin, kuten siirtämällä luokkahuoneen irtaimistoa ja luomalla pieniä suojapaikkoja.

Tutkielmamme tarkoituksen kannalta on oleellista tarkastella myös *Sivu kääntyy* -opetuskokonaisuuden eettisyyttä. Opetuskokonaisuuden luomisprosessissa ovat olleet mukana hankkeen tutkijat sekä muu henkilökunta, joilla on taustalla laaja kokemus vastaavanlaisen taidelähtöisen ja yhteistoiminnallisen tutkimuksen toteuttamisesta. *Sivu kääntyy* -opetuskokonaisuudella on vahva tutkimuksellinen pohja aiemmista tutkimuksista, joiden eettisyyttä on tarkoin mietitty (Pihkala & Huuki, 2022, s. 9). Opetuskokonaisuutta mukauttaessamme tutkielman tarpeisiin olemme pyrkineet säilyttämään sen mahdollisimman tarkasti alkuperäisen mukaisena. Näin pystymme takaamaan testaamamme opetuskokonaisuuden eettisyyden.

Tutkielmamme luotettavuuteen vaikuttaa vahvasti osallistumisemme lasten kouluarkeen, heille tutuksi tuleminen ja heidän luottamuksensa saaminen. Vilkan (2006, s. 57) ja Lichtmanin (2013, s. 54) mukaan luotettavuuden saamiseen vaikuttaa erityisesti se, että tutkija kertoo tutkittavilleen mahdollisimman pian tutkimuksen luonteen ja hänen kiinnostuksensa kohteen. Ennen virallista aineistontuotantoa tutustuimme lapsiin vierailupäivän yhteydessä, jolloin kerroimme itsestämme ja tutkielmastamme. Näin lapsilla oli jo varhain tiedossa se, keitä me olemme ja mitä me tulemme tekemään. Ennakkotieto tutkielman toteuttamisesta voi toisaalta luotettavuuden vahvistamisen sijaan lisätä jännitystä sekä ennakkoluuloista ja varautunutta asennetta, mikä osaltaan vaikuttaa aineistontuottamiseen.

Meidän ja lasten välisen luottamuksen rakentamisen yhteydessä oli tärkeää muistaa positionimme tutkijoina, sillä liian tiivis suhde tutkijan ja tutkittavan välillä rikkoo tutkimuksen luotettavuutta (Lichtman, 2013, s. 54). Yhteistoiminnallisin menetelmin tuotettu aineisto haastoi meitä jatkuvasti havainnoimaan rooliamme sekä toimintaamme tutkijoina, sillä myös olemuksemme ja käyttäytymisemme vaikuttavat tulosten luotettavuuteen (Leavy, 2017, s. 39). Vahvasta pedagogisesta taustastamme riippumatta emme toimineet ryhmien luokanopettajina, mutta emme myöskään olleet lasten kavereita. Aineistontuotannon aikana löysimme asemamme kannustavien, herkkätuntoisten ja luotettavien tutkijoiden roolissa, jotka tukivat lapsia sensitiivisten aiheiden käsittelyssä. Samalla kuitenkin tasapainotimme positiotamme tutkimustilanteen hallitsemisella. Aineiston tuottaminen ja tutkijoina toimiminen olivat meille uusia tilanteita, jolloin oman position tarkastelu oli oleellista, mutta paikoin haastavaa.

Itse aineistontuotannon aikana mahdollisia luotettavuuteen vaikuttavia tekijöitä ovat ryhmien luokanopettajien ja kenttäohjaajamme läsnäolo tuokioiden aikana sekä ryhmäjaon merkitys.

Ryhmiä omat luokanopettajat ja lapsille ennestään tuttu kenttäohjaaja mahdollisesti vaikuttivat auktoriteetillaan lasten käyttäytymiseen ja olemukseen aineistontuotannon aikana. Toisaalta opettajat auktoriteetillaan auttoivat meitä häiriötilanteiden rauhoittamisella ja turvallisuuden ylläpitämisellä. Heidän läsnäolollaan on voinut olla kuitenkin vaikutusta siihen, miten lapsi loppujen lopuksi rohkeni tuoda esille kokemuksiaan sensitiivisistä vertaissuhteisiin liittyvistä aiheista. Luokanopettajien ja kenttäohjaajan läsnäolon huomioimme kertomalla lapsille, etteivät opettajat esimerkiksi arvioi heitä heidän kokemuksiansa perusteella. Luokanopettajien kehotukset huomioiden luodut ryhmäjaot voivat osaltaan vaikuttaa tutkielmamme luotettavuuteen sisäisten valtasuhteiden kautta. Ryhmien sisäiset ja meille tuntemattomat lasten väliset valtasuhteet ovat voineet vaikuttaa lasten olemukseen, käyttäytymiseen ja kokemusten jakamiseen. Aineistontuotannon aikana ryhmätuntemuksemme oli hyvin vähäistä, joten emme voineet ennakoita lasten välisten valtasuhteiden vaikutusta tutkimustilanteisiin tai tutkielmamme tuloksiin.

Tutkielman luotettavuutta pyrimme lisäämään perustelemalla valintojamme ja tekemällä ratkaisuihimme entistä näkyvämpiä (Vilka, 2021, s. 197; Eskola & Suoranta, 1998, s. 208; Kananen, 2017, s. 173). Tutkielmassamme raportoimme tarkasti tutkielman lähtökohtia, aineistontuotantoa, aineiston koostumusta, analyysimenetelmää sekä aineiston analysointia, tuloksia ja johtopäätöksiä. Tämän avulla pyrimme tarjoamaan lukijalle riittävästi tietoa tutkielmamme toteuttamisesta (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 164). Tutkielmamme ja taidelähtöisen aineistomme erikoisluonteen otamme huomioon valikoimalla juuri niihin sopivat lähestymistavat ja analysointimenetelmät. Erityisesti taidelähtöisen materiaalin käsittelyssä meille erityisen tärkeää oli säilyttää tuotoksen sisältö. Tässä hyödynsimme triangulaation periaatteita, sillä yhdistimme erilaisia teorioita, metodeja ja tiedonlähteitä juuri tutkielmamme luotettavuutta tukeviksi (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 167).

Toteutimme tutkielmamme aktiivisesti osallistuen ja panostaen yhteistyöhömmme. Tutkijaparina toimiminen mahdollisti yhteisen päätöksenteon sekä pohdiskelun tutkielmamme etenemisestä, ongelmakohdista sekä eettisyyttä ja luotettavuutta koskevista asioista. Koko prosessin ajan pystyimme tasavertaisesti hyödyntämään asiantuntijuuttamme ja osaamistamme. Tuomi ja Sarajärvi (2018, s. 166) korostavat kahden tutkijan yhteistyön edistävän myös aineiston työstämisen ja analysoinnin luotettavuutta. Tutkijaparina olemme olleet myös hyvin sitoutuneita työhömmme, sillä tiedostamme turvataitokasvatuksen muutoksen tarpeen ja haluamme vahvasti olla osana muutosta, jota pystymme edistämään tutkielmamme toteuttamisella.

5 Tutkielman tulokset

Tässä luvussa esitämme aineiston analysoinnista saamamme tulokset sekä vastaamme niiden pohjalta tutkielmamme tutkimuskysymyksiin. Olemme jakaneet luvun alalukuihin, jotka kuvastavat tulostemme osa-alueita (Kananen, 2017, s. 24). Alalukujen jako on muodostunut tutkimuskysymystemme pohjalta. Lähdemme liikkeelle ensimmäisestä tutkimuskysymyksestä, jonka avulla syvennymme opetuskokonaisuuden reunaehtoihin. Toisessa alaluvussa selvitämme Sivun kääntö -opetuskokonaisuuden linkittymistä turvataitokasvatuksen sisältöihin. Tutkimuskysymysten sekä tuloslukujen etenemisjärjestyksen olemme muodostaneet vastaavanlaisiksi tavoitteellisista syistä. Tavoitteenamme on ollut aluksi kehittää asiantuntijuttamme opetuskokonaisuuden reunaehdoista ja korostaa tähän liittyviä tutkimustuloksia myös lukijalle. Tämän jälkeen on luontevampaa tarkastella yksityiskohtaisemmin mihin alakouluissa toteutettavaan turvataitokasvatuksen sisältöihin opetuskokonaisuus kytkeytyy.

5.1 Opetuskokonaisuuden reunaehdot

Tässä luvussa vastaamme tutkielmamme ensimmäiseen tutkimuskysymykseen, jonka tarkoituksena on selvittää opetuskokonaisuuden reunaehdot. Tutkimuskysymykseen vastaamme saamiemme tutkimustulosten kautta, jotka käsittelevät opetusryhmän muotoon, opetuskokonaisuuden rakenteeseen sekä taidelähtöisyyteen liittyviä osa-alueita. Tulosluvussa nostamme esiin millaisia mahdollisuuksia sekä haasteita opetuskokonaisuuden toteuttamisen yhteydessä voi mahdollisesti nousta esiin sekä millaisia asioita olisi hyvä ottaa huomioon.

Tulosten yhteydessä tuomme esiin suoria lainauksia kenttämuistiinpanoistamme aineiston autenttisuuden säilyttämiseksi ja toisaalta sen rikkauden esilletuomiseksi (Puusa, 2020, s. 154). Puusan (2020, s. 154) mukaan suorien lainauksien avulla on mahdollista tehdä näkyvämmäksi tutkijan päättelyketjua sekä antaa lukijalle mahdollisuus arvioida tulkintojen taustoja. Lainauksia on mukautettu tutkielman kannalta helposti ymmärrettävään muotoon, jonka vuoksi niitä on esimerkiksi lyhennetty. Kolme pistettä tarkoittaa, että lainauksesta on jätetty pois jokin tietty osio, jolla ei tutkielmamme kannalta ole lisäarvoa tuottavaa vaikutusta.

5.1.1 Ryhmäjaot ja lasten väliset valtasuhteet

Tässä luvussa tarkastelemme ryhmäjaon sekä lasten välisten valtasuhteiden merkitystä opetuskokonaisuuden toteuttamiselle lasten toiminnan ja aktiivisuuden kautta. Ryhmäjaolla tarkoitamme tutkielman puitteissa sitä, millainen ryhmän koostumus on tuokioiden toteuttamisen aikana sukupuolen perusteella ollut. Ryhmä A osallistui kaikkiin tuokioihin yhtenä, koko luokan ryhmänä. Ryhmä B puolestaan osallistui ensimmäisen oppitunnin ajan siten, että tytöt ja pojat olivat omina ryhminään. Taustalla vaikutti ennakko-oletus siitä, että sensitiivisiä aiheita käsiteltäessä tyttöjen ja poikien osallistuminen erillään toisistaan edesauttaisi tilan turvallisuutta ja tätä kautta myös lasten aktiivisuutta (ks. luku 4.1).

Perehdymme tässä luvussa erityisesti yhteisten keskustelujen sekä itsenäisen työskentelyn aikaiseen toimintaa, koska tällöin vertaissuhteilla oli havaintojemme mukaan eniten vaikutusta työskentelyyn. Aktiivisuus tuokioiden aikana oli ryhmällä A vaihtelevaa. Yhteisen keskustelun syntyminen vaati johdattelevien lisäkysymysten esittämistä. Lasten esittämät muutamat kommentit olivat pääpiirteissään suoria vastauksia tutkijan esittämiin johdattelukysymyksiin, jonka vuoksi tuokioiden aikana ei päässyt syntymään keskustelunomaista vuoropuhelua lasten välillä. Tämä voi viitata myös kaverisuhteiden käsittelyn verbaaliseen nolouteen, hankaluuteen tai jopa kivuliaisuuteen (Tumanyan & Huuki, 2020, s. 386; Bagnoli, 2009, s. 548).

”Juttelua ei aluksi oikein synny, osa supittelee vieruskaverin kanssa...Kysyttäessä lisäkysymyksiä useampi viittaa, moni haluaisi kertoa oman kokemuksen ääneen. Kuunnellaan toisten kertomuksia, mutta ei kommentoida niitä.” [kenttämuistiinpanot, ryhmä A]

Huomattava ero tyttöjen ja poikien välillä ryhmässä A oli se, että pojat olivat keskimäärin aktiivisempia viittaamaan ja ottamaan osaa yhteiseen keskusteluun. Pojat myös toivat tuokioiden aikana tyttöjä useammin esiin kokemuksia, jotka kytkeytyvät jollain tapaa fyysiseen satuttamiseen. Esimerkiksi hyviä kaverikokemuksia muisteltaessa eräs poika kertoi hyvänä muistonaan tilanteen, jossa tämä löi kaveria kepillä päähän ja sille naurettiin. Pojat erottuivat selkeänä ryhmänä myös Totuuden hetket -videota katsottaessa. Usea poika reagoi muutamiin videon kohtiin nauramalla ja toisiaan virnistäen katsomalla. Kuten Huuki (2016, s. 4) on havainnut, tämä voidaan nähdä yrityksinä vahvistaa omaa hierarkkista asemaa ryhmässä fyysisen väkivallan ja huumorin keinoin.

”Samat lapset oikeastaan koko ajan äänessä. Pojat viittaavat keskimäärin useammin kuin tytöt.” [kenttämuistiinpanot, ryhmä A]

”Erityisesti poikia naurattaa jotkut kohdat videosta.” [kenttämuistiinpanot, ryhmä A]

Ryhmässä A oli havaittavissa myös muiden lasten vaikutusta itsenäisen työskentelyn aikana. Tyttöjen kohdalla tämä näyttäytyi esimerkiksi askartelun aikana samanväristen kartonkien valitsemisena sekä sivuun kirjoitettavan tekstin samankaltaisena sisältönä. Poikien kohdalla muiden vaikutus näyttäytyi enemmänkin työhön paneutumisessa. Tämä toiminta voi viitata esimerkiksi vertaissuhteissa muodostuneeseen kulttuuriin samanlaisten asioiden suosimisesta, kieliä vertaissuhteeseen sitoutumisesta tai oman hierarkkisen aseman säilyttämisestä olemalla erottumatta muusta porukasta (Salmivalli, 2005, s. 35; Anttila, 2009, s. 29; Huuki, 2016, s. 4).

”Yksi poika yritti ryhtyä kirjoittamiseen, mutta omat kaverit jatkoivat pyörimistä – nousi taas ylös ja jatkoi pyörimistä heidän kanssaan.” [kenttämuistiinpanot, ryhmä A]

Ryhmän B kohdalla tyttöjen ja poikien osallistuessa ensimmäisen oppitunnin tuokioihin erillään, oli heidän välillään selkeästi eroa. Ryhmän B tyttöjen kohdalla luokassa vallitsi hyvin rauhallinen tunnelma, eikä tuokioiden aikana esiintynyt yhteisen tilanteen häiritsemistä esimerkiksi vierustoverille puhumalla. Tytöt kuuntelivat ohjeita ja etenkin kuvat kertovat -tehtävä vaikutti toimivan heidän keskuudessaan hyvin ja synnyttävän keskustelua. Yhteisten tuokioiden aikana ei ryhmässä kuitenkaan ollut havaittavissa selkeää eroa muiden ryhmien aktiivisuuteen. Tyttöryhmässä esiintyi muita ryhmiä enemmän yhteisten tuokioiden aikana tapahtuvaa itsestä piirtelyä sekä tuokioiden aiheesta irtautuvaa kirjoittelua.

”Ryhmä ei selvästikään aiheuta mitään painetta tai negatiivista latausta. Vaikutelma, että jokainen uskaltaa rohkeasti olla tilassa, ei painetta esittää/lesottaa tms.” [kenttämuistiinpanot, ryhmä B]

Ryhmän B poikien kohdalla oli selkeästi eniten haasteita ja valtasuhteiden vaikutukset olivat selkeimmin huomattavissa. Muihin verrattuna poikien ryhmässä esiintyi eniten levottomuutta sekä yhteisen tilanteen häirintää. Muista ryhmistä poiketen, ei poikien kohdalla kuunneltu häiritsemättä edes tutkijan puhetta ja tähän jouduttiinkin useampaan kertaan puuttumaan. Jo alusta alkaen pojat eivät tuntuneet ottavan annettuja tehtäviä tosissaan. Poikien keskuudessa esiintyi suurta energialatausta, joka ilmeni muun muassa lappujen ruttailuna, puheella häiritsemisenä, naputteluna, heilumisena sekä muina liikkeinä. Tämä energialataus aiheutti ryhmässä ylimielistä ja kielteistä suhtautumista tekemiseen, ja pojat selvästi ruokkivat tilanteessa toinen toistaan. Myös luokan oman opettajan mukaan normaalisti hyvin käyttäytyvät ja aktiivisesti osallistuvat lähtivät tähän purkaukseen mukaan, eivätkä uskaltaneet toimia tilanteessa itselleen

luontaisella tavalla. Poikien väliset, mahdollisesti suosioon perustuvat hierarkiat vaikuttivat näin ollen kaikkien osallistumiseen (Huuki, 2016, s. 4). Kyseessä ei kuitenkaan ollut niinkään poikien välinen valtataisto, vaan enemmänkin ryhmän vallankäyttöä suhteessa aikuisiin. Isossa roolissa tässä oli se, että poikaporukalle oli päässyt heti alusta alkaen muodostuman tietynlainen vallanotto, joka määritteli suhtautumisen tuokioiden tehtäviin. Reaktion taustalla voi mahdollisesti vaikuttaa usean aikuisen läsnäolo sekä se, että ryhmä piti opetuskokonaisuutta itselleen merkityksellisenä.

”Poikiin välillä vaikea saada otetta, lesoilua ja levottomuutta. Yhteisesti kerrotut jutut ’tyhmiä’, naurua jutuille...Joudutaan aika paljon täydentämään ohjeita. Joutuu myös kommentamaan hiljentymään useaan kertaan.” [kenttämuistiinpanot, ryhmä B]

Ryhmän B poikien keskuudessa alusta asti vallinnut negatiivinen lataus vaikutti myös heidän työskentelyynsä. Tehtäviä ei otettu tosissaan ja kehonkielestä päätellen moni viesti pitkästymistä. Poikien kanssa jouduttiin myös useampaan otteeseen käymään keskustelua siitä, onko tunneille osallistuminen pakollista, vaikka ei osallistuisikaan tutkimukseen. Ryhmän B poikien toiminnassa tapahtui kuitenkin käänne oppitunnin loppupuolella. Aikuisten sinnikäs asenne sekä hienovarainen tukeminen johtivat siihen, että ryhmässä vallinnut asenne lähti muuttumaan. Yhden lapsen rohkeus asettua ryhmässä vallitsevaa torjuvaa dynamiikkaa vastaan ruokki useamman lapsen rohkeutta osoittaa aktiivisuutta sekä ennen kaikkea myönteisyyttä toimintaa kohtaan. Näin ollen myös poikaryhmässä saatiin ensimmäisen tunnin lopuksi nähdä ilahduttava määrä aktiivista osallistumista etenkin muistilappujen kirjoittamisen muodossa.

”Selkeästi tunnin aikana havaittavissa asenteen muutosta, useampi poika käykin kirjoittelemassa lappuja ja vie ne osallistumis- laatikkoon.” [kenttämuistiinpanot, ryhmä B]

Toiselle oppitunnille ryhmän B tytöt ja pojat osallistuivat yhdessä. Verrattuna aiempaan, luokassa vallitsi rauhallinen tunnelma. Erityisesti ryhmän B poikien kohdalla oli havaittavissa selkeää muutosta aiempaan. Poikien suhtautuminen tuokioihin oli huomattavasti myönteisempää ja aiemman kaltaista negatiivista energialatausta ei ollut enää havaittavissa. Aiemmin ryhmän aiheuttaman paineen alle jääneet pojat pääsivät niin sanotusti loistamaan, mikä näyttäytyi muun muassa askarteluun paneutumisena. Yksi tärkeimmistä havainnoista oli se, että koko ryhmän kesken tapahtuva työskentely näytti toimivan hyvin ennako-oletuksista huolimatta.

”Luokassa hiljaista ja rauhallista. Muutamia hiljaisia reaktioita, etenkin pojilla. Katselevat toisiaan, hymyilevät, ilmeilevät.” [kenttämuistiinpanot, ryhmä B]

Tutkielman tulosten perusteella voidaan todeta, että lasten jakaminen sukupuolen perusteella eri ryhmiin ei vaikuta suuresti heidän aktiivisuuteensa tai tuokioihin osallistumiseen. Ryhmä- jaolla puolestaan oli suuri merkitys lasten välisten valtasuhteiden sekä kaverisuhteiden esiintymisen kannalta etenkin poikaryhmässä. Kokeiltuamme molempia tapoja olemme tulleet siihen tulokseen, että sukupuolen perusteella moninainen ryhmä toimi tässä tapauksessa paremmin sekä yhteisen että itsenäisen työskentelyn näkökulmista.

5.1.2 Tehtävänanto, ajankäyttö ja toistuvuus

Tässä tulosluvussa tarkastelemme opetuskokonaisuuden rakennetta ja sen toimivuutta. Lähestymme rakenteen toimivuutta kolmesta eri näkökulmasta, joita ovat tehtävänanto, toistuvuus sekä ajankäyttö. Opetuskokonaisuuden tuokiot pitivät luvussa 3 kuvatun mukaisesti sisällään erilaisia taidelähtöisyyteen nojaavia tehtäviä. Jokaista tuokioiden aikaista tehtävää lähestyttiin johdattelulla, johon sisältyi myös esimerkkejä hyödyntävä tehtävänanto. Tehtävänannot olivat pääpiirteissään selkeitä ja lapsen näkökulmasta ymmärrettäviä. Tehtävänannon yhteydessä esitetyt esimerkit havainnollistivat tehtävien tarkoitusta onnistuneesti, mikä näyttäytyi esimerkiksi siinä, että monissa lasten kirjoittamissa muistilapuissa lauseen muotoilu mukaili annettuja esimerkkejä.

Tehtävänantoon liittyen havaitsimme, että joillakin lapsilla voi olla kielellisiä haasteita tehtävänannosta suoriutumisessa. Opetuskokonaisuus ei sisällöissään tai tehtävänannoissaan huomioi eriyttämistä. Näemme kuitenkin opetuskokonaisuuden tarjoavan siihen mahdollisuuden, sillä esimerkiksi diojen sisältöä ja kirjallista tai suullista tehtävänantoa on helppo muokata oppilastuntemuksen mukaisesti. Aineistonkeruun yhteydessä havaitsimme erään lapsen painivan lauseiden muodostamisen kanssa, johon reagoimme tukemalla häntä. Tarjosimme hänelle lisää aikaa sekä lauseiden alkua omien lauseiden muodostamisen tueksi. Tämä osoittaa, että opetuskokonaisuuden yhteydessä on mahdollista toteuttaa onnistunutta eriyttämistä. Opetuskokonaisuuteen kirjattujen eriyttämismahdollisuuksien puute voidaan kuitenkin nähdä myös yhtenä kehityskohtana.

”Näkyviin tulee myös äidinkielen haasteet. Jos lapsella haasteita, kaikkien ei tarvitse osallistua samalla tavalla!” [kenttämuistiinpanot, ryhmä B]

Tehtävänantoon ja niitä sisällään pitäviin tuokioihin liittyen teimme havaintoja myös oppituntien etenemisjärjestyksestä. Oppituntien tuokioiden etuna oli havaintojemme mukaan se, että

niiden pohjalta syntyi selkeä jatkumo kohti sivujen askartelemista. Haasteena kuitenkin oli se, että ryhmän A kohdalla lapsilla ei opetuskokonaisuuden alkuvaiheessa ollut selkeää kuvaa siitä, mihin tuokioiden avulla oltiin tähtäämässä. Tämä näyttäytyi havaintojemme mukaan esimerkiksi vaikeutena hahmottaa siniselle lapulle tulevan lauseen rakennetta ja sen merkitystä. Tästä syystä ryhmän B niin tyttöjen kuin poikienkin kohdalla muutimme etenemisjärjestystä siten, että Totuuden hetket -video näytettiin lapsille heti aluksi, jotta heillä olisi jonkinlainen käsitys siitä, mihin tuokiot heitä tulevat johdattelemaan. Näimme tämän muutoksen tarpeellisenä. Totuuden hetket -videon merkitystä käsittelemme vielä tarkemmin visuaalisen vahvistamisen yhteydessä luvussa 5.1.4.

Toinen opetuskokonaisuuden tarkastelunäkökulma koskee samankaltaisten tuokioiden toistumista peräjälkeen. Erityisesti ensimmäisen oppitunnin aikana kaikki tuokiot toistivat samaa kaavaa. Havaintojemme mukaan tämä vaikutti muun muassa lasten motivaatioon ja näyttäytyi eräänlaisena kyllästymisenä. Tämä tuli esiin esimerkiksi siten, että tuokioiden edetessä esiintyi molemmissa ryhmissä enenevässä määrin keskittymisen puutetta ja tarvetta liikkeeseen tai muuhun vastaavaan toiminnallisuuteen. Erityisesti ryhmän B kohdalla vastasimme tähän tarpeeseen yhteisten taukojumppien ja tuolileikkien avulla, jotka havaintojemme mukaan edistivät lasten keskittymistä ja jaksamista.

”Lapset eivät oikein jaksa keskittyä.” [kenttämuistiinpanot, ryhmä A]

”Lappujen kirjoittamisen jälkeen levottomuutta, osa lähtee vaeltelemaan.” [kenttämuistiinpanot, ryhmä A]

”Pojat taittelee paperilennokkeja.” [kenttämuistiinpanot, ryhmä B]

Suurimman osan tuokioista rakenne muodostui jo aiemmin kuvatun mukaisesti siten, että tuokion aluksi käytiin yhteistä keskustelua, jonka jälkeen lapset siirtyivät itsenäiseen työskentelyyn. Saman kaavan toistumisella oli havaintojemme mukaan sekä hyötyä että haittaa. Hyötynä näemme sen, että saman kaavan toistuminen loi lapsille säännönmukaisuutta sekä selkeyttä. Tämä sujuvoitti tuokioita, eikä tuokioiden edetessä itse käytäntöön liittyviä kysymyksiä enää tullut. Haasteena puolestaan näemme sen, että mitä tutummaksi tuokioiden eteneminen lapsille tuli, sitä heikommin he jaksoivat keskittyä ohjeistukseen.

” Osa rupeaa kirjoittelemaan lapulle ennen kuin on annettu mitään ohjeita.” [kenttämuistiinpanot, ryhmä B]

Edellä esitetyt tulokset tehtävänannosta ja tuokioiden toistuvuudesta kulmineituvat myös tekemimme havaintoihin opetuskokonaisuuden keskustelutehtävistä. Tehtävänantojen ja johdattelujen pysyminen samankaltaisina heikensi lasten keskittymistä ja motivaatiota, mikä taas peilautui keskustelutehtäviin. Keskustelutehtävien aikana lasten aktiivisuus ja keskusteluun osallistuminen oli hyvin vaihtelevaa. Ryhmässä A opetuskokonaisuuden alussa omien kokemusten jakaminen ääneen ja johdatteludioista keskusteleminen oli aktiivista, mutta aktiivisuus heikentyi opetuskokonaisuuden edetessä. Ryhmän B tyttö- ja poikaryhmän kohdalla keskustelu ei sujunut lainkaan missään vaiheessa opetuskokonaisuutta. Pyrimme johdatteludiojen ohessa myös suullisesti johdattelemaan lasten keskustelua, mutta emme onnistuneet siinä kovin hyvin. Tätä tulosta on mahdollista tarkastella monesta eri näkökulmasta: johtuuko aktiivisuuden puute siitä, että olimme lapsille vieraita ihmisiä, onko aihe liian sensitiivinen vai ovatko johdatteludiat liian vaikeita tai liian helppoja. Tämän tuloksen tarkastelussa on hyvä palata myös Tumanyanin ja Huukin (2020, s. 368) sekä Bagnolin (2009, s. 548) tutkimustuloksiin siitä, että näiden aiheiden suullinen käsittely voi olla lapsille haastavaa.

”Lapset osallistuvat keskusteluun johdatteludiasta. Osa kuitenkin piirtelee itsekseen tai katsoo muualle, osa seuraa kiinnostuneena.” [kenttämuistiinpanot, ryhmä A]

”Hiljaista. Johdatteludiasta ei oikein synny keskustelua. Tutkija kyselee, kellään ei tule mitään mieleen. Kenttäohjaaja täydentää, koittaa johdatella ajattelua.” [kenttämuistiinpanot, ryhmä B]

Kolmas tarkastelunäkökulma opetuskokonaisuuden rakenteeseen on ajankäyttö. Havaintojemme mukaan varasimme joihinkin tuokioihin liian vähän ja toisiin taas liian paljon aikaa. Taidelähtöiseen työskentelyyn, erityisesti opetuskokonaisuuden loppupuolelle sijoittuvaan askarteluun oli pääpiirteissään varattu liian vähän aikaa. Tässä oli kuitenkin havaittavissa eroavaisuuksia ryhmien välillä. Ryhmässä A ei ajanpuute ollut kovin suurta. Ryhmässä B puolestaan useampi lapsi halusi jäädä askartelemaan tuokion loputtua välitunnin ajaksi. Tuokioissa, joihin olimme varanneet liikaa aikaa, pyrimme täyttämään sitä antamalla esimerkiksi mahdollisuuden itsenäiseen piirtelyyn sekä luokassa liikkumiseen. Johtuen lasten eritahtiin tapahtuneesta työskentelystä pyrimme siihen, että aikaa jäädessä yli emme silti lähde kiirehtimään tuokioita, vaan pyrimme sen sijaan keksimään jotain lisätekemistä aiemmin valmiina oleville.

”Kirjoitteluun oli ehkä liian pitkä aika, syntyi levottomuutta.” [kenttämuistiinpanot, ryhmä A]

”Aika alkaa loppua kesken, monella vain toinen puoli koristeltuna.” [kenttämuistiinpanot, ryhmä A]

Tekemiemme havaintojen perusteella tuokioiden selkeä rakenne ja säännönmukaisuus edesauttoivat lasten ohjeiden ymmärtämistä. Saman kaavan toistuvuus etenkin ensimmäisen oppitunnin aikana kuitenkin söi lasten keskittymistä, ja lapset olisivat selkeästi kaivanneet tuokioiden välille jotain tuokioista poikkeavaa toimintaa. Ajankäytön suhteen tulimme siihen tulokseen, että jokaiseen tuokioon, etenkin askarteluun tulee varata hyvin aikaa, mutta samalla opetuskokonaisuutta toteuttavan aikuisen tulee suunnitella valmiiksi jotakin lisätehtävää niille, jotka ovat tuokioiden aikana muita nopeammin valmiita.

5.1.3 Luova työskentely

Sivu kääntyy -opetuskokonaisuus perustuu taidelähtöisyydelle. Osana ensimmäistä tutkimuskysymystä selvitämme siis perustellusti myös taidelähtöisyyden reunaehdoja. Taidelähtöisyys perustuu opetuskokonaisuudessa kirjoittamisen, piirtämisen ja askartelemisen yhdistämiseen, mikä tekee aiheiden ja kokemusten käsittelystä entistä voimakkaampaa (Arnold, 2005, s. 33). Opetuskokonaisuudessa taidelähtöisyys painottuu toiselle oppitunnille, jolloin lapset kirjoittavat ja askartelevat omia kirjan sivuja. Muistilappujen kirjoittaminen ohjaa prosessia kohti taidelähtöisyyttä, joten tuloksissa huomioimme myös tämän vaiheen reunaehdot.

Taidelähtöisen prosessin aloittaminen ja muistilappujen kirjoittaminen havaintojemme mukaan innosti ja motivoi lapsia. Kävimme lasten kanssa yhteisesti ja tarkasti työskentelyohjeet läpi. Ohjeistimme heitä aloittamaan työskentelyn vasta ohjeidenannon jälkeen, mutta osa lapsista tarttui lappuihin ja aloitti niiden kirjoittamisen meidän ohjeistuksestamme riippumatta. Tämä osoitti entistä enemmän, kuinka motivoivaa jo pelkästään itsenäinen kirjoittaminen lapsista oli.

”Kun lupa työskentelyyn ja lappujen hakuun on annettu, kaikki lapset säntäävät hakemaan itselleen lappuja.” [kenttämuistiinpanot, ryhmä A]

Aineistontuotannon aikana havainnoimme itsenäisen työskentelyn lappujen parissa olevan pääsääntöisesti hyvin aktiivista. Lapset kirjoittivat omia lappuja myös todella keskittyneesti. Menetelmän innostavuus ja motivointi näyttytyi siinä, että lapset eivät malttaneet lopettaa työskentelyä ja tuottivat kerralla useamman lapun. Työskentelyn aikana huomasimme kuitenkin, että osalla lapsista oli haasteita tuottaa tekstiä omalle lapulle. Erityisiä haasteita lappujen tuot-

tamisessa oli ryhmän B poikaryhmällä, jolloin tämä heijastui myös käsittelyyn päätyvien lappujen määrään. Lapset perustelivat tätä oman mielikuvituksen tai osaamisen puutteena. Havaintojemme perusteella myös vain harva tuli kysymään mieltä neuvoa tai apua oman tekstin muotoiluun.

”Itsenäinen työ näyttää toimivan. Lapsilla riittävästi tilaa ja aikaa ajatteluun” [kenttämuistiinpanot, ryhmä A]

”Lappuja ei oikein tunnu syntyvän. Moni tokaisee “en keksi” tai “en ossaa”.” [kenttämuistiinpanot, ryhmä B]

”Kun lähdetään viemään lappuja seinälle, osa jää vielä kirjoittamaan. Monikaan ei malttaisi lopettaa.” [kenttämuistiinpanot, ryhmä A]

Prosessin ja opetuskokonaisuuden edetessä lappujen kirjoittamisesta siirrytään kirjan sivujen työstämiseen. Havaintojemme perusteella sivujen työstäminen oli kaikista eniten motivoivaa. Lasten innostuminen oli havaittavissa jo ohjeidenannon sekä käytössä olevien materiaalien esittelyn aikana. Ohjeiden annon jälkeen lapset siirtyivät heti työskentelyyn pariin, mikä alkoi oman sivun suunnittelusta ja materiaalien valitsemisesta. Lapset siirtyivät aktiivisesti valitsemaan oman sivun pohjaväriä sekä lappujen värejä, joihin itse teksti kirjoitettiin.

”Lapset aloittavat aktiivisesti työskentelyyn, kirjoittamiseen ja suunnittelun.” [kenttämuistiinpanot, ryhmä A]

Lapset keskittyivät tarkasti omien sivujen tekstien kirjoittamiseen. Työn tekeminen näyttäytyi tärkeänä ja merkityksellisenä, sillä lapset esimerkiksi pyysivät meitä tutkijoita sekä omaa luokanopettajaa ja kenttäohjaajaamme tarkistamaan heidän tekstien muotoilua ja oikeinkirjoitusta. Niin sanotun vahvistuksen hakeminen kielii siitä, että lapsi haluaa onnistua työssään. Kannustimme lapsia kovasti työskentelyyn ja oman luovuuden käyttämiseen, sillä kirjoittamisen jälkeen he siirtyivät omien sivujen koristelemisen pariin. Materiaalien ja koristeiden valikoiminen oli havaintojemme mukaan aktiivista ja innostuksentäyteistä. Lapset pohtivat tarkasti mitä koristeita haluavat omaan sivuunsa. Osa valitsi itselleen koristeita jo sivun suunnitteluvaiheessa ohjeistuksesta riippumatta. Sensitiivisten ja herkkien asioiden käsittelystä huolimatta luokissa vallitsi innostunut ilmapiiri. Molemmilla ryhmillä oli askartelun aikana ruokailu ja olikin huomattavissa, ettei osa lapsista olisi malttanut lähteä ollenkaan syömään. Ruokailusta myös palattiin nopeasti askartelun pariin.

”Yksi lapsista tokaisee: ”mä rakastan koristella”.” [kenttämuistiinpanot, ryhmä A]

”Kaikki askartelevat hyvin keskittyneesti.” [kenttämuistiinpanot, ryhmä B]

”Eivät oikein malttaisi lähteä syömään... ja osa tulee tosi nopeasti ruokailusta takaisin jatkamaan työskentelyä.” [kenttämuistiinpanot, ryhmä A]

Taidelähtöisyyden on havaittu lisäävän osallisuutta ja yhteisöllisyyttä (Känkänen, 2013, s. 74). Ryhmän B kohdalla tyttöjen ja poikien ryhmät yhdistyivät toisen oppitunnin aikana, johon taidelähtöiset menetelmät painoutuivat kaikesta eniten opetuskokonaisuuden aikana. Sukupuolen perusteella moninaisen ryhmän työskentelyssä oli huomattavissa eroja sivujen työstämisen ja askartelemisen kohdalla verrattuna ryhmien aiempaan erillään työskentelemiseen. Havaintojemme perusteella emme osaa sanoa johtuuko tämä ryhmädynamiikasta vai taidelähtöisen menetelmän hyödyntämisestä, mutta askartelun aikana ryhmässä vallitsi rauha, yhteistyön tekeminen ja toisten auttaminen.

Opetuskokonaisuuden taidelähtöiset menetelmät tarjoavat itsenäisen työskentelyn lisäksi myös anonymiteetin, mikä tukee seksuaalioikeuksiin sisältyvää oikeutta yksityisyyteen (IPPF, 2008, s. 16). Opetuskokonaisuutta toteuttaessamme ohjeistimme lapsia heti siihen, ettei lappuihin tai sivuihin kirjoiteta omaa nimeä eikä kenenkään muiden nimiä. Muistilappujen anonymisyys korostuu niiden läpikäynnissä, jotta kirjoittajaa tai kirjoittajan kokemukseen liittyviä henkilöitä ei voida tunnistaa. Tämän avulla opetuskokonaisuuden toteuttamisen yhteydessä lapsilla ei ole tilaisuutta toistensa syyttelemiseen. Samalla tämä tarjoaa lapsille mahdollisuuden kirjoittaa jotain niin sanotusti kuultua tai nähtyä, ja mahdollisesti naamioida oma kokemus jonkun muun kokemukseksi. Aineistontuotannon aikana koimme kuitenkin tilanteen, jossa erään lapsen lappu tunnistettiin, kun luimme sen ääneen yhteisen läpikäynnin yhteydessä. Suhtauduimme tilanteeseen neutraalisti ja edistimme keskustelun jatkumista. Vastaavanlainen tilanne voi kuitenkin olla oppilasryhmästä sekä lapun sisällöstä riippuen hyvin haasteellinen. Kyseisessä ryhmässä lapun sisältö ei ollut kovin henkilökohtainen tai sensitiivinen, minkä takia se aiheutti muissa lapsissa ainoastaan lämminhenkistä iloisuutta.

”Yhden lapsen lappu tunnistettiin, sillä siinä mainittiin suurimmalle osalle tuttu sattumus. Tämä aiheutti muissa lapsissa hilpeyttä.” [kenttämuistiinpanot, ryhmä B]

Näiden tulosten pohjalta voimme todeta taidelähtöisten menetelmien tarjoavan paljon hyötyjä lapsen itsenäiseen työskentelyyn sensitiivisten aiheiden parissa. Kirjoittaminen ja askarteleminen

nen innostaa ja motivoi sekä tuo lapsien omiin teoksiin suurta merkityksellisyyttä samalla lieventäen vaikeiden aiheiden käsittelyä. Taidelähtöisyyden mahdollistama nimien pois jättäminen varmistaa, ettei lasten henkilöllisyys paljastu ja etteivät lapset syyttele toisiaan tuotostensa kautta. Nimettömyyden avulla muistilaput soveltuvat myös luokan yhteiseen käsittelyyn.

5.1.4 Työskentelytilat ja -ympäristöt sekä visuaalinen vahvistus

Tässä tulosluvussa tarkastelemme opetuskokonaisuuden yhteydessä hyödynnettyjä työskentelytiloja sekä -ympäristöjä. Työskentelytilat miellämme niin sanotuiksi fyysisiksi, muuntelemattomissa oleviksi koulun tiloiksi. Työskentely-ympäristön puolestaan näemme työskentelytilan sisällä esiintyväksi, muokattavissa olevaksi kokonaisuudeksi, johon myös visuaalinen vahvistaminen liittyy.

Opetuskokonaisuus toteutettiin molempien ryhmien kohdalla perinteisessä luokahuonetilassa, jossa jokaisella lapsella oli oma pulpettipaikkansa. Ryhmän A luokassa pulpetit oli aseteltu pieniksi pöytäryhmiksi, joissa jokainen lapsi istui omalla, ennalta määrättyllä paikallaan. Myös ryhmän B kohdalla tyttöjen ja poikien ollessa toisistaan erillään aseteltiin pulpetit ryhmiksi. Ryhmästä A poiketen, saivat ryhmän B lapset valita omat istumapaikkansa. Tämä toimi tyttöjen kohdalla, mutta poikien ryhmässä jouduttiin pulpetit järjestelemään uudestaan välitunnin aikana työskentelyilmapiiriin vuoksi. Havaintojemme mukaisesti pöytäryhmissä istuminen toimi silloin, kun paikat olivat opettajan ennalta määräämät, jolloin oppilaantuntemusta hyödyntäen mahdollistettiin jokaiselle lapselle hyvä tila työskennellä. Opetuskokonaisuuden luonne huomioituna myös erillään istuminen on hyvä vaihtoehto, joka huomattiin ryhmän B poikien kohdalla. Tällöin jokainen saa väistämättä ympärilleen tilaa, mikä antaa mahdollisuuden rauhassa työskentelyyn.

Toinen työskentelytilaan liittyvä seikka koskee oman tilan hakemista. Luova työskentely ja lappujen kirjoittaminen tarjosi mahdollisuuden omalle ajattelulle ja pohdinnalle, mutta myös oman tilan hakemiselle. Itsenäisen työskentelyn aikana lapset työskentelivät pääpiirteissään omilla pulpettipaikoillaan. Osa lapsista piilotti lapun käsillään tai kehollaan luodakseen turvallisen sekä yksityisen tilan kirjoittamiselle. Lapsille annettiin myös mahdollisuus hakea tilaa oman pulpetin ulkopuolelta, kuten käytävästä. Osa siirtyikin työskentelemään luokan ulkopuolelle käytävään tai luokasta löytyviin nurkkauksiin tai muihin vastaaviin suojaisampiin paikkoihin kuten pöytien alle. Annoimme myös luvan työskennellä parin kanssa tai pienissä ryhmissä,

jolloin lapset hakivat yhdessä omaa tilaa. Aineistontuotannon aikana huomasimme, että vapaan paikan hakemisen mahdollistaminen lisäsi työskentelyaktiivisuutta ja lappujen tuottamista.

”Lapsille annettiin lupa kirjoittaa lappuja missä haluavat. Vapaan paikan hakeminen selkeästi motivoi ja toimii.” [kenttämuistiinpanot, ryhmä A]

”Selkeästi oma rauha kannustaa osallistumaan/kirjoittamaan.” [kenttämuistiinpanot, ryhmä B]

Työskentely-ympäristöä pyrimme muokkaamaan erityisesti visuaalisen vahvistamisen avulla. Visuaalisena vahvistamisena toimivat luokkahuoneeseen sijoitellut lisämateriaalit sekä työskentelyä ohjannut video. Lisämateriaalina toimi luokkahuoneen seinustoille asetellut julisteet, jotka olivat aiempien hankkeen tutkimuksiin osallistuneiden lapsien tuottamia. Tämän lisäksi valmistimme itse julisteita, jotka sisälsivät apulauseita muistilappujen kirjoittamiseen, etenkin lauseiden muotoilua varten. Lisämateriaalin merkitys korostui heti opetuskokonaisuuden toteuttamisen alkumetreillä. Molemmissa ryhmissä lapset tutustuivat lisämateriaaleihin suurella mielenkiinnolla jo ensimmäisen oppitunnin tuokioiden aikana. Lisämateriaali sisälsi samankaltaisia vertaissuhteisiin liittyviä pohdintoja, joita käsitelimme myös opetuskokonaisuuden yhteydessä. Havaitimme lisämateriaalin auttavan lapsia omien lappujen tuottamisessa, jos aiheen pohtiminen ja siitä kirjoittaminen oli hankalaa. Havaintojemme perusteella on vaikea arvioida ohjaako lisämateriaali liikaa omien lappujen ja sivujen tuottamisessa. Havaitimme aineistosta muutaman lisämateriaaliin verrattavissa olevan tuotoksen. Lisämateriaalilla oli kuitenkin suuri merkitys hankalan aiheen käsittelyssä, sillä se antoi samalla vertaistukea muilta lapsilta, jotka olivat myös osallistuneet tutkimukseen.

”Osa lapsista siirtyi tarkastelemaan lisämateriaaleja, erityisesti toiveista muodostettua mustaa posteria. Pieni joukko veti puoleensa lisää tarkastelijoita, lisämateriaalin ja posterien merkitys taas korostuu.” [kenttämuistiinpanot, ryhmä A]

Visuaalisena vahvistuksena toiminut Totuuden hetket –video (Huuki ym., 2017) herätti lapsissa innostusta. Molempien ryhmien kohdalla havaitsimme lasten hiljentyvän videon ajaksi ja keskittyvän sen sisältöön. Erityisesti A ryhmän kohdalla havaitsimme koko luokan fyysisesti siirtyvän lähemmäksi valkokangasta, mikä voi kieliä suuresta mielenkiinnosta videota kohtaan. Totuuden hetket -videon sisältö herätti lapsissa myös ihmetystä, naureskelua sekä keskustelua, jolloin lapset pääsivät taas askeleen lähemmäksi käsittelyssä olevaa aihetta. Se toimi motivaattorina oman kirjan sivun luomiseen. Myös videon kohdalla pohdimme sitä, ohjaako sen sisältö

liikaa lapsia omien sivujen tuottamisessa. Näemme Totuuden hetket -videon kuitenkin enemmän rohkaisevana ja luovaa työskentelyä inspiroivana visuaalisena vahvistuksena.

”Lapsissa havaittavissa innostuneisuutta, odottava tunnelma ennen videon alkua. Lapset haluavat mennä lähemmäksi katsomaan.” [kenttämuistiinpanot, ryhmä A]

Opetuskokonaisuutta toteuttaessa hyödynsimme videota kahdessa eri vaiheessa. Ryhmän A kanssa katsoimme videon keskustelujen ja lappujen kirjoittamisen jälkeen juuri ennen omien kirjan sivujen työstämistä. Ryhmän B kanssa katsoimme videon heti opetuskokonaisuuden alussa ja ennen omien kirjan sivujen työstämistä. Havaitsimme, että videon katsominen heti opetuskokonaisuuden alussa helpotti tuokioiden edetessä ohjeistusta muun muassa lauserakenteiden suhteen, sillä lapset tiesivät, mihin kaksiosaisilla lauseilla pyritään. Videon katsominen vasta ennen omien kirjan sivujen työstämistä voi toimia yllätyksellisenä ja opetuskokonaisuutta virkistävänä lisänä. Sen katsominen heti opetuskokonaisuuden alussa taas tarjoaa lapsille selkeän mielikuvan myös siitä, mitä tuokioiden aikana tullaan tekemään ja mitä varten esimerkiksi erilaisia muistilappuja kirjoitetaan. Tällöin video toimii tekemisen merkityksellisyyden rakentajana.

Työskentelytilojen ja -ympäristöjen suhteen Sivu kääntyy -opetuskokonaisuuden kannalta korostuvat erityisesti istumajärjestyksen määrittäminen oppilaantuntemuksen perusteella sekä oman työskentelytilan mahdollisuuden tarjoaminen. Tutkimustulosten perusteella näemme ympäristön visuaalisen vahvistamisen lisämateriaaleilla hyvin oleelliseksi, vaikka itse opetuskokonaisuudesta tämän huomioiminen uupuu täysin. Myös aiemman tutkimuksen yhteydessä luotu Totuuden hetket -video jäsentää lasten työskentelyä ja selkeyttää opetuskokonaisuuden tavoitetta sekä pyrkimystä sivujen työstämiseen sekä luokan oman kirjan rakentamiseen. Samalla ympäristön visuaalinen vahvistus sekä videon hyödyntäminen tukevat eriyttämistä.

5.1.5 Yhteenveto

Edellä esitetyistä tuloksista käy ilmi, että Sivu kääntyy -opetuskokonaisuuden reunaehdoja tarkasteltaessa niistä löytyi monipuolisia mahdollisuuksia, mutta myös tiettyjä haasteita. Merkittävimmät mahdollisuudet löytyvät opetuskokonaisuuden joustavuudesta, taidelähtöisyydestä sekä muokattavissa olevista osista ja tuokioista. Toteutustapaa on mahdollista muokata sekä tietyn lapsiryhmän tarpeiden että opetuksen erilaisten tavoitteiden mukaisesti.

Valtasuhteiden näkökulmasta lasten aktiivisuuden ja opetuskokonaisuuden toteuttamisen kannalta tulostemme pohjalta emme näe tarpeelliseksi lasten erottamista erillisiin ryhmiin sukupuolen perusteella. Tuloksista käy ilmi, että eniten haasteita esiintyi silloin, kun ryhmä oli sukupuolen perusteella yksipuolinen. Erityisesti pelkästään poikia sisältäneessä ryhmässä valtasuhteet nousivat esiin, mikä näyttäytyi suurena energialatauksena ja lasten vällanottona suhteessa aikuisiin. Valtasuhteiden ja ryhmäjakojen suhteen korostuu oppilastuntemus, mikä loppujen lopuksi määrittää tilannekohtaisesti sen, millaisessa ryhmäkokoontanossa opetuskokonaisuutta on tarkoituksenmukaisinta toteuttaa.

Toistuvuuden ja tehtävällannon suhteen tuloksista käy ilmi, että toistuvuudella on hyvät sekä huonot puolensa. Hyvänä puolena tulosten pohjalta voidaan todeta olevan toistuvuuden vaikutus toiminnan selkeytymiseen sekä tehtävällantoon. Selkeä rakenne ja säännönmukaisuus edesauttavat ohjeiden ymmärtämistä, sillä etenemisjärjestys tulee tuokioiden edetessä lapsille tutuksi. Huonona puolena esiin nousi negatiiviset vaikutukset lasten keskittymiseen ja innostuneisuuteen. Ajankäytön suhteen tuloksista käy ilmi, että aikaa tulee varata kunnolla erityisesti kirjan sivujen askarteluun. Tällöin pystytään tarjoamaan lapsille riittävästi aikaa sekä tilaa itsensä ilmaisemiseen ja luovuuden hyödyntämiseen.

Tutkimustulokset osoittivat keskustelutehtävien olevan eräs opetuskokonaisuuden suurimmista haasteista. Lasten osallistuminen keskustelutehtäviin oli hyvin vaihtelevaa opetuskokonaisuuden tuokiosta sekä oman ryhmän koostumuksesta riippuen. Havaitimme, että keskustelutehtäviin lapset osallistuivat aktiivisimmin sekaryhmässä sekä positiivisia kaverikokemuksia käsiteltäessä. Tutkimustulos vahvistaa aiemmissa tutkimuksissa esille tullutta havaintoa siitä, että vertaissuhteissa esiintyvistä häirinnästä ja väkivallasta puhuminen voi olla lapsille vaikeaa (Tumanyan & Huuki, 2020, s. 368; Bagnoli, 2009, s. 548).

Tutkielman tuloksissa luova työskentely näyttöytyy lapsista motivoivana sekä innostavana. Opetuskokonaisuuden merkityksellisyys kulminoituu erityisesti lasten omien sivujen askarteluun. Luova työskentely tuo ryhmään parhaimmillaan yhteisöllisyyttä ja osallisuutta, sekä tarjoaa myös anonymiteetin. Luovan työskentelyn edut yhdistyvät myös kielellisiin haasteisiin. Luovaan työskentelyyn keskittyminen mahdollistaa lapsen osallistumisen, vaikka tällä olisikin haasteita kirjallisen ilmaisun kanssa. Tämä tulos osoittaa myös sen, että opetuskokonaisuuden tuokioita on mahdollista eriyttää lasten tarpeiden mukaisesti, vaikka materiaalin sisällöissä eriyttämismahdollisuuksia ei ole käsitelty.

Työskentelytilojen ja -ympäristöjen näkökulmasta tärkeäksi nousee mahdollisuus tarjota lapsille omaa, yksityistä tilaa. Myös pöytien asettelulla sekä lasten istumajärjestyksellä on tulosten pohjalta merkitystä, etenkin heidän keskittymisensä näkökulmasta. Erityisesti istumajärjestys vahvistaa oppilastuntemuksen merkitystä opetuskokonaisuutta toteutettaessa. Ryhmämuodostelmissa työskentely on tehtävätyyppien puolesta toimivaa, mutta vaatii hieman etukäteissuunnittelua istumajärjestyksen suhteen. Visuaalinen vahvistus osoittautui erittäin merkitykselliseksi. Julisteiden sekä postereiden avulla saatiin heräteltyä lasten ajatuksia sekä innostettua ja rohkaistua heitä. Tämän lisäksi visuaalisen vahvistamisen avulla kyettiin auttamaan niitä, joilla oli kielellisiä haasteita esimerkiksi lauseiden muodostamisessa.

5.2 Turvataitokasvatukseen kytkeytyvät sisällöt lasten kokemuksissa

Toisen tutkimuskysymyksen avulla pyrimme selvittämään, mihin luomiimme turvataitokasvatuksen sisältöihin Sivun kääntyy -opetuskokonaisuus kytkeytyy lasten jakamia kokemuksia tarkasteltaessa. Jo aiemmin kuvatus mukaisesti (ks. luku 2.2) olemme muodostaneet sekä nimenneet neljä turvataitokasvatuksen sisältöaluetta, joiden tavoitteena on yhtenäistää turvataitokasvatuksen sisältöjä käsittelevää teoriaa. Nämä sisältöalueet ovat yksilötaidot, tunnetaidot, vuorovaikutus- ja käyttäytymistäidot sekä selviytymistäidot. Sisältöalueet on avattu taulukossa 4.

Taulukko 4. Luomamme turvataitokasvatuksen sisältöalueet.

Yksilötaidot	Tunnetaidot	Vuorovaikutus- ja käyttäytymistäidot	Selviytymistäidot
Lapsen oman itsensä tuntemiseen ja arvokkuuden sekä ainutlaatuisuuden kokemisen edistämiseen kytkeytyvät taidot, joita ovat muun muassa itsetuntemus, itseluottamus, itsensä arvostaminen sekä omien vahvuuksien tunnistaminen.	Tunteiden tunnistamiseen, säätelyyn sekä ilmaisemiseen liittyvät taidot, joita ovat muun muassa tunteista sekä ystävyyden, rakkauden ja intohimon eroista kertominen ja ilmaiseminen.	Kaveruuden ja kaverisuhteiden kannalta tärkeät kaveri- ja vuorovaikutustaidot, joita ovat muun muassa kyky keskustella, ilmaista itseään, kuunnella toista, ottaa muut huomioon, ja pyytää sekä antaa apua.	Turvallisuuteen, rajoihin ja oikeuksiin kytkeytyvät taidot, kuten omien rajojen asettaminen ja muiden rajojen kunnioittaminen sekä kyky kieltäytyä.

Käsittelemällä toisen tutkimuskysymyksemme tuloksia aiomme tutkielmamme johtopäätöksissä syventyä Sivu kääntyy -opetuskokonaisuuden soveltumiseen osaksi alakouluikäisten lasten turvataitokasvatusta. Aineistolähtöisen ja teoriaohjaavan sisällönanalyysin tuottamat tulokset osoittavat, että Sivu kääntyy -opetuskokonaisuus kytkeytyy kaikkiin teorian pohjalta luomiimme turvataitokasvatuksen sisältöalueisiin.

Esitettyjen tulosten sekä muistilappujen ja kirjan sivujen syvällisen läpikäynnin pohjalta voimme todeta, että opetuskokonaisuus kytkeytyy vahvimmin vuorovaikutus- ja käyttäytymistaitojen sekä selviytymistaitojen sisältöihin. Sivu kääntyy -opetuskokonaisuuden kytkös lasten kokemuksia tarkasteltaessa yksilötaitojen ja tunnetaitojen sisältöalueisiin on huomattavissa, mutta se on heikkoa. Luomaamme yksilötaitojen sisältöalueeseen, johon sisältyy itsetuntemus, itseluottamus ja omat vahvuudet, aineistosta kytkeytyi ainoastaan armollisuus itseä kohtaan -yläluokka. Tunnetaitojen sisältöalueeseen aineistosta kytkeytyvät tunteiden hallintaan ja ilmaisemiseen liittyviä aiheita käsittelevät yläluokat. Tämä tulos selittyy osaltaan Sivu kääntyy -opetuskokonaisuuden tavoitteella tarkastella lasten vertaissuhdekokemuksia. Vaikka lapsen itsetuntemuksen, itsearvostuksen, itseluottamuksen sekä tunnetaitojen tukeminen ja kehittäminen on tärkeä osa turvataitokasvatusta (Lajunen, ym., 2019, s. 11), Sivu kääntyy -opetuskokonaisuus ei suoranaisesti tavoittele yksilötaitojen tai tunnetaitojen käsittelyä. Näiden tulosten pohjalta avaamme seuraavissa alaluvuissa tarkemmin ainoastaan vuorovaikutus- ja käyttäytymistaitojen sekä selviytymistaitojen tuloksia.

Aineistoa analysoidessa huomasimme, että lasten tuottamista muistilapuista ja sivuista on mahdollista tuottaa useampia pelkistettyjä ilmauksia eli toisin sanoen muistilapun sisältö voidaan tulkita eri tavoin. Lapsen jakama kokemus saattoi sisältää esimerkiksi riitelyä ja tönimistä, jolloin muistilapun tai kirjan sivun sisältö linkittyi sekä vuorovaikutus- ja käyttäytymistaitoihin että selviytymistaitoihin. Näin havaitsimme, että useat lasten tuottamat alkuperäiset tuotokset sopivat useaan luomaamme turvataitokasvatuksen sisältöalueeseen. Lasten kokemukset voivat havaintojemme mukaan olla hyvin päällekkäisiä ja moniulotteisia. Vaikka tulemmekin selkeyden vuoksi tarkastelemaan tuloksia kategorioittain, haluamme painottaa sisältöjen päällekkäisyyttä. Tuloksissa voi esiintyä sellaisia lasten tuotoksia, jotka mahdollisesti sisältönsä puolesta pitävät sisällään useamman sisältöalueen piirteitä.

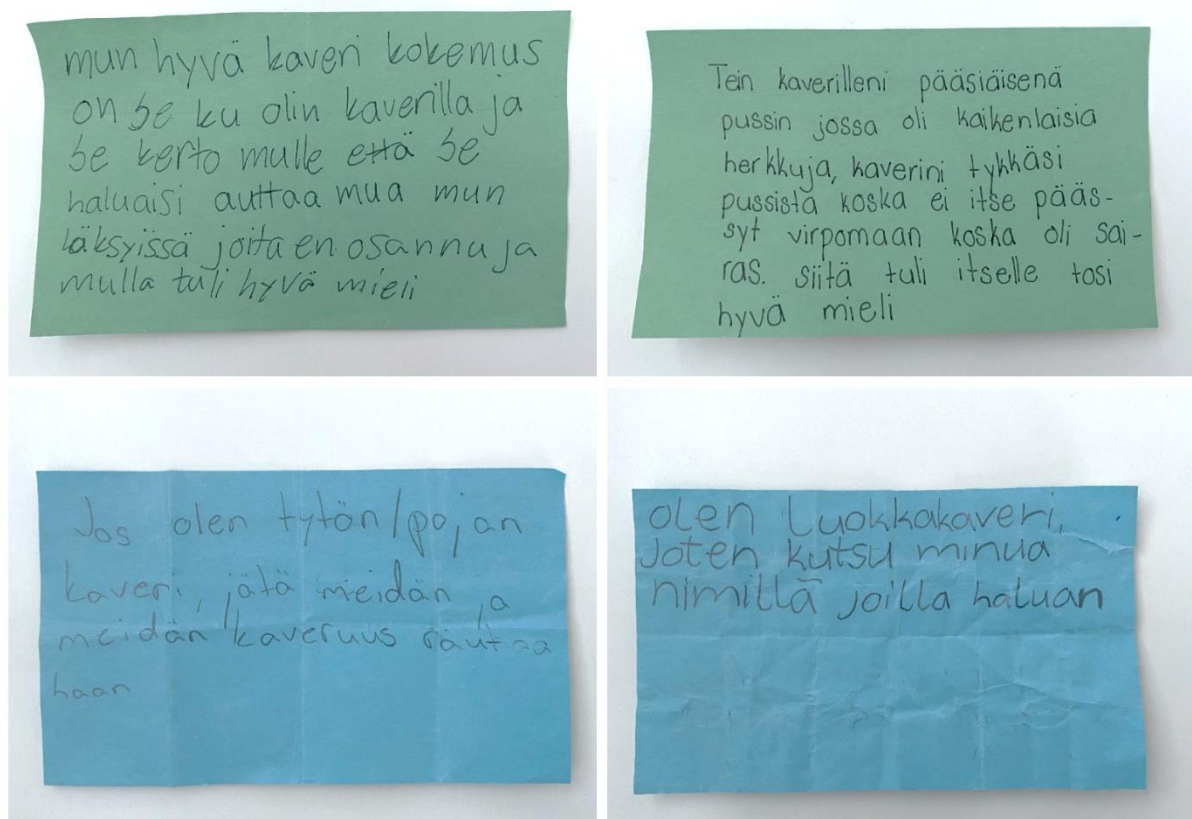
5.2.1 Vuorovaikutus- ja käyttäytymistäidot

Vuorovaikutus- ja käyttäytymistäidot sisältävät tutkielmassamme hyödyntämämme teorian mukaan kaveruuden ja kaverisuhteiden kannalta tärkeitä taitoja, kuten kykyä keskustella, ilmaista itseään, kuunnella toista, ottaa muut huomioon, ilmaista mielipiteitä sekä pyytää ja antaa apua. Näiden lisäksi vuorovaikutus- ja käyttäytymistäitoihin kytkeytyvät myös lojaalius ja luotettavuus. (Salmenrinne ym., nd.) Tämän teorian perusteella aineistonanalyysissämme vuorovaikutus- ja käyttäytymistäitojen pääluokkaan kytkeytyivät toisen huomioon ottamisen ja auttamisen, käytöstapojen, luotettavuuden ja rehellisyyden, yhteistyökykyisyyden sekä erilaisuuden arvostamisen yläluokat. Seuraavaksi avaamme näitä yläluokkia yhdistäen niihin lasten tuottamia muistilappuja sekä kirjan sivuja.

Toisen huomioon ottamisen ja auttamisen yläluokkaan kytkeytyivät alaluokat, jotka käsittelivät toisen huomioimista, kunnioittamista sekä avun tarjoamista ja saamista. Tässä yhteydessä kunnioittamisella tarkoitetaan laajempaa ja yleisempää toisen kunnioittamista, mikä voi liittyä esimerkiksi kaverisuhteiden rauhaan jättämiseen. Pyynnöt kaverisuhteiden rauhaan jättämisestä ovat myös tutkitusti seurausta poika- ja tyttöystäväkulttuurin luomista paineista, jolloin tyttöjen ja poikien väliset kaverisuhteet voivat muuttua lapselle mahdottomiksi (Renold, 2013, s. 12–13). Kyseiseen yläluokkaan kytkeytyviä sisältöjä esiintyi etenkin vihreissä muistilapuissa, joten kyseiset sisällöt yhdistyivät monen lapsen kohdalla hyvin kaverikokemuksiin. Avun tarjoamiseen ja saamiseen liittyviä muistilappuja esiintyi huomattavan paljon ja ne liittyivät muun muassa läksyissä auttamiseen sekä yhdessä pyörän korjaamiseen. Avun tarjoaminen viestii lasten myötätunnosta toisiaan kohtaan, mitä voidaan myös turvataitokasvatuksen avulla vahvistaa (Kuivala & Poijula, 2021, s. 9–10). Toisen huomioon ottamiseen liittyvät muistilaput puolestaan pitivät sisällään useimmiten kaverin piristämiseen tai yllättämiseen liittyviä kokemuksia. Toisen kunnioittamiseen liittyvä sisältöjä esiintyi muista poiketen eniten sinisissä muistilapuissa. Toisen kunnioittaminen kietoutuu erityisesti toiselle puhumiseen ja puhuttelemiseen, joka menee osaltaan päällekkäin myös käytöstapojen yläluokan kanssa. Useammassa muistilapussa esimerkiksi esitettiin toive siitä, että kutsuttaisiin toista niillä nimillä millä puhuttelun kohde itse haluaa.

Toisen huomioon ottamisen ja auttamisen yläluokkaan linkittyvissä muistilapuissa monessa kokemus liittyi siihen, että joku toinen oli tehnyt itselle jotain, kuten auttanut. Syynä tähän on mahdollisesti tehtävänannot, sillä usein niissä kehoitettiin esittämään kokemuksia, jotka on tapahtunut itselle. Toisin sanoen moni lapsi on todennäköisesti mieltänyt tämän niin, että on itse

ollut toiminnan kohteena. Joukosta erottui kuitenkin myös yksittäisiä muistilappuja koskien tilanteita, joissa on itse toiminut toista kohtaan huomioivasti, ja tästä on tullut hyvä mieli. Tämä kertoo siitä, että opetuskokonaisuuden avulla on mahdollista tarkastella myös lapsen omaa toimintaa sen sijaan, että tarkasteltaisiin pelkästään vain sitä, miten muut ovat itseä kohtaan toimineet ja millaisena tämän on kokenut. Lisäksi tämä havainto osoittaa, että opetuskokonaisuuden avulla on mahdollista nostaa esiin ystävyys- ja vertaissuhteiden kannalta tärkeää vastavuoroisuutta, mikä puolestaan on merkityksellistä muun muassa lapsen sosiaalisten taitojen kehittymisen näkökulmasta (Lehtinen, 2009, s. 138; Laine, 2002, s. 16; Neitola, 2013, s. 104).



Kuva 3. Toisen huomioon ottamisen ja auttamisen yläluokkaan kytkeytyviä muistilappuja.

Käytöstapojen yläluokkaan kytkeytyvät alaluokat, jotka käsittelivät voimaannuttavaa ja satuttavaa sanallista toimintaa sekä hyviä käytöstapoja. Käytöstavat kietoutuvat tässä yläluokassa pitkälti siihen, miten toista puhutellaan sekä miten toiselle puhutaan. Käytöstapoihin kytkeytyviä sisältöjä esiintyi kaiken värisissä muistilapuissa. Satuttavaan sanalliseen toimintaan kuuluu nimittelyä ja haukkumista sekä toisen kustannuksella vitsailua ja nolaamista. Usein satuttavaan

sanalliseen toimintaan kytkeytyy myös riitelemineen. Erityisesti keltaisissa muistilapuissa esiintyi monta kertaa sisältöä, jossa mainittiin haukkuminen tai nimittely. Vastaavasti voimaannuttavaan sanalliseen toimintaan yhdistyi usein kehumineen.

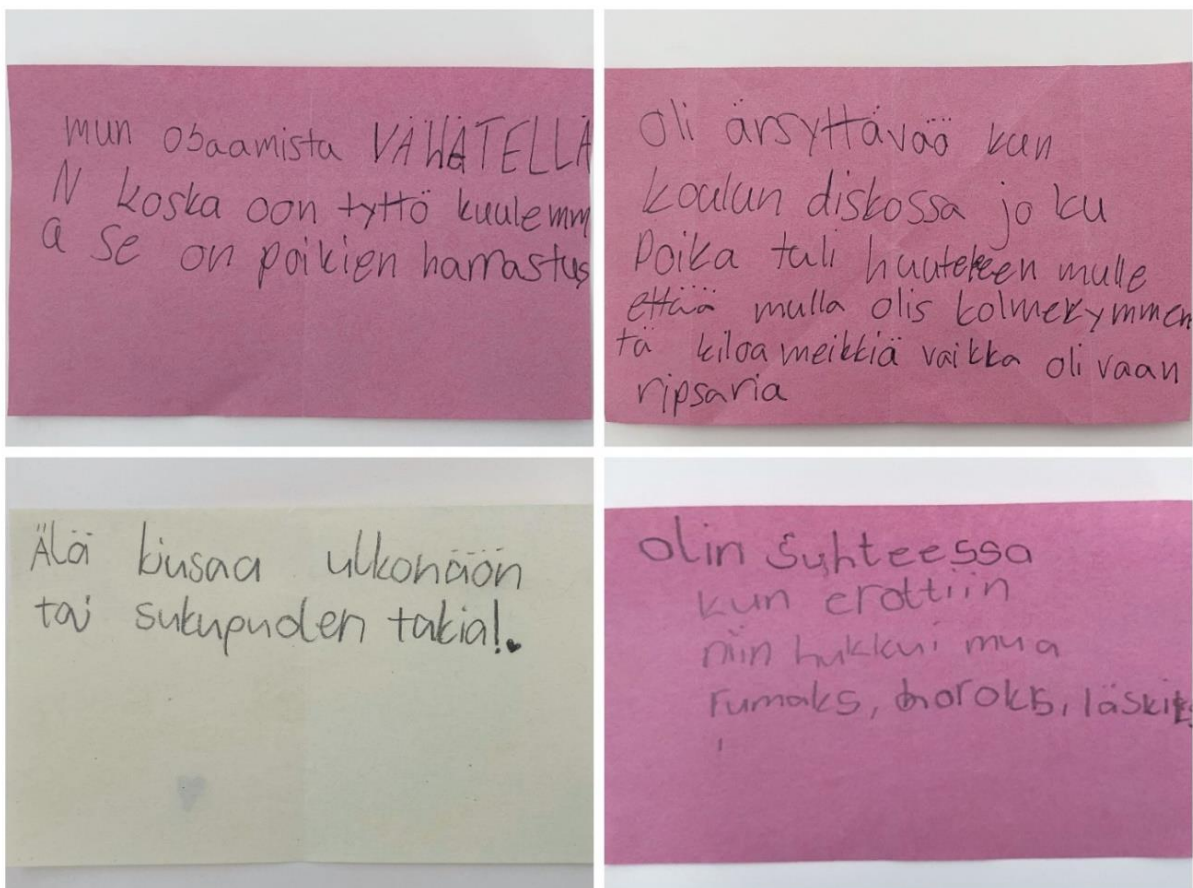
Käytöstapoihin liittyen muistilapuissa ja kirjan sivuissa korostuu lasten toive siitä, että puhuttaessa toiselle ei haukuttaisi, loukattaisi, nolattaisi tai puhuttaisi töykeästi. Muistilapuissa muun muassa peräänkuulutetaan ”mölyjen mahassa pitämistä” sekä asioitten sopimista. Moni lapsi on jakanut muistilappuihin kokemuksen, jossa tätä on haukuttu eri yhteyksissä. Haukkumisen yhteydessä on käytetty runsaasti loukkaavia ilmauksia, kuten horo, läski sekä ämmä. Eräässä muistilapussa sanallinen loukkaaminen kytkeytyy vahvasti poika- ja tyttöystäväkulttuuriin, mikä vahvistaa havaintoa siitä, että ne ovat osa lasten jokapäiväistä sosiaalista elämää, mutta pitävät myös sisällään muun muassa vallan väärinkäyttöä (Renold, 2013, s. 9, 13; Tallavaara, 2003, s. 30; Huuki, 2016, s. 4, 24). Muistilapuista nousee esiin myös useampia tilanteita, joissa haukkuminen ei tapahdu suoraan, vaan kaverista puhutaan pahaa toisille. Negatiivisten kokemuksen vastapainoksi esiin nousi myös positiivisia kokemuksia. Nämä positiiviset kokemukset koskivat usein sitä, että oli tullut jonkun toimesta kehuksi.

Luotettavuuden ja rehellisyyden yläluokkaan kytkeytyivät luotettavuutta, lupauksien pitämistä, rehellisyyttä, uskollisuutta ja kaverisuhteeseen sitoutumista käsittelevät alaluokat. Muistilapuissa lapset usein toivoivat lupauksista kiinni pitämistä. Erityisesti keltaisissa muistilapuissa toistui usein ohje ”pidä lupauksesi”. Tämän lisäksi rehellisyyttä toivottiin eri yhteyksissä, esimerkiksi seurusteluun liittyen. Monissa rehellisyyteen liittyvissä muistilapuissa käsiteltiin asioiden suoraan sanomista. Luotettavuuden ja rehellisyyden yläluokka kiteytyikin muistilapussa, jossa lapsi kertoi kokemuksensa koskien kaverin epärehellisyyttä. Siinä kerrotaan, että kirjoittaja oli kysynyt kaveria viettämään aikaa, mutta kaveri oli vastannut haluavansa olla mieluummin kotona. Myöhemmin oli kuitenkin paljastunut, että tämä kaveri olikin viettänyt aikaa toisen kanssa. Luotettavuuden ja rehellisyyden yläluokkaan liittyvät kokemukset olivat useimmiten ikäviä, sopimusten rikkomiseen tai valehteluun liittyviä.

Yhteistyökykyisyyden yläluokkaan kytkeytyivät alaluokat, joiden sisältö käsitteli kykyä tehdä yhteistyötä, kykyä kommunikoida, kykyä tulla toimeen ja olla sovussa sekä mukaan ottamista. Erityisesti yhteistyökykyisyys linkittyy muistilapuissa riitelemiseen sekä sovussa olemiseen, yhteisten päätösten tekemiseen, mukaan ottamiseen ja ulkopuolelle jättämiseen. Lasten tuotoksissa käsitellään kokemuksia, joissa riitely nähdään ikävänä osana vertaissuhteita, jolloin sovussa oleminen korostuu. Vastaavanlaista sisältöä esiintyi erityisesti keltaisissa muistilapuissa

kieltona ”Älä riitele kavereiden kanssa, se ei ole kivaa” sekä sinisissä muistilapuissa pyyntönä tai ohjeena ”Toivoisin että emme riitele koskaan, se ei ole kivaa”. Erityisesti muistilapuissa käsitellään ikäviä tilanteita siitä, kun kaveri ei ole pyytänyt mukaan tiettyyn toimintaan. Vastapainona tälle ilmeni myös positiivisia kokemuksia siitä, kun kaveri ei ole jättänyt toista yksin vaan pyytänyt mukaan. Yhteistyökykyisyyden yläluokka kiteytyy vertaissuhteisiin siitä näkökulmasta, että yritetään olla kaikkien kaveri.

Tutkielmassamme erilaisuuden arvostamisen yläluokkaan linkittyä vahvasti ulkonäköön, sukupuoleen ja seksuaalisuuteen liittyvät sisällöt. Lasten tuottamissa muistilapuissa ja kirjan sivuissa keskityttiin erityisesti siihen, ettei ulkoisiin tekijöihin, kuten ulkonäköön tai pukeutumistyyliin, puututtaisi. Sukupuolen ja seksuaalisuuden näkökulma esiintyi myös muun muassa tyttöjen osaamisen vähättelynä sekä meikkaamiseen puuttumisena. Yläluokan edellä mainitut aiheet esiintyivät punaisissa, keltaisissa ja sinisissä muistilapuissa sekä kirjan sivuissa. Lasten tuotoksissa myös toivottiin erilaisuuden hyväksymistä, sillä se nähdään arvokkaana asiana.



Kuva 4. Ulkonäköön ja sukupuoleen kytkeytyviä muistilappuja.

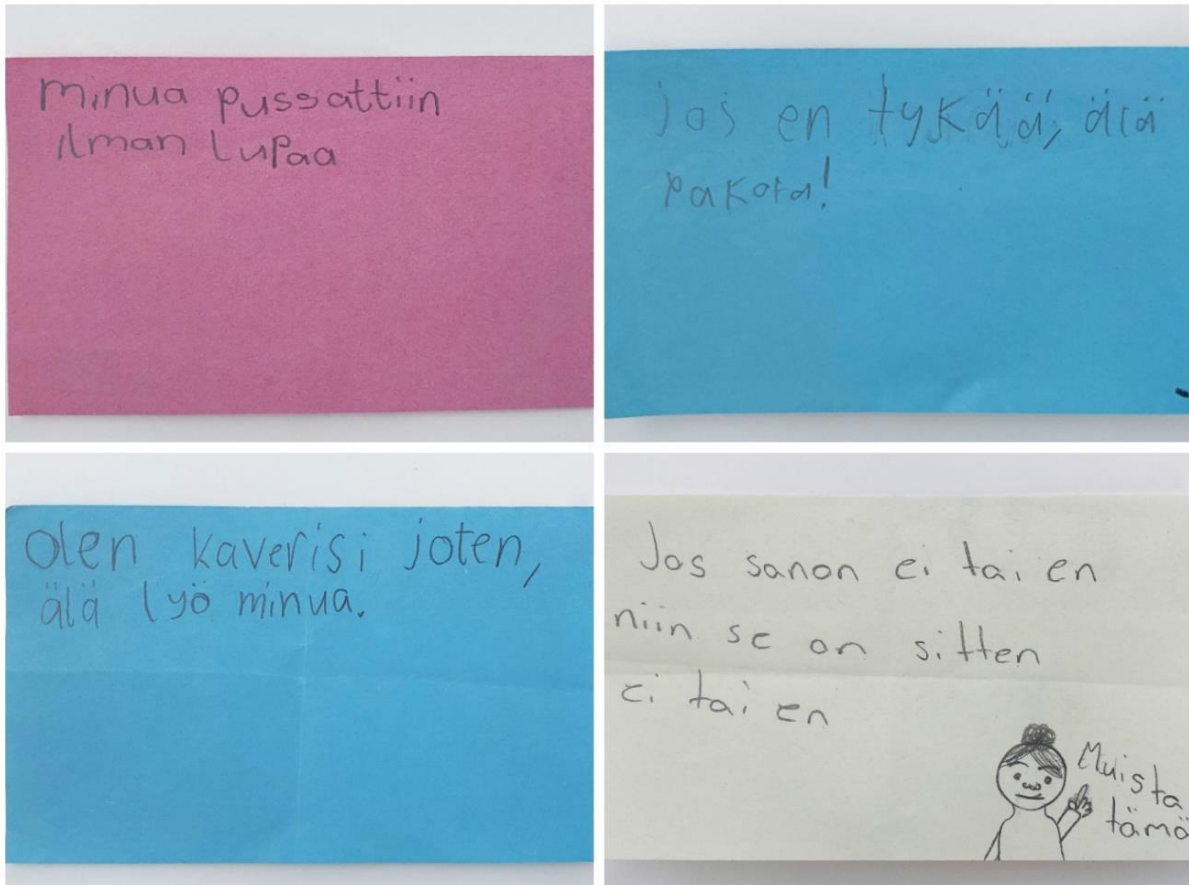
5.2.2 Selviytymistaidot

Pääluokkana selviytymistaidot sisältävät tutkielmassamme hyödyntämämme teorian mukaan turvallisuuteen sekä rajoihin ja oikeuksiin kytkeytyviä taitoja, kuten omien rajojen asettamista ja muiden rajojen kunnioittamista. Myös kyky kieltäytyä ja sanoa ei kuulu selviytymistaitoihin. Tämän teorian perusteella aineistonanalyysissämme selviytymistaitojen pääluokkaan kytkeytyivät oikeuksia ja yksityisyyttä sekä taitoa sanoa ei käsittelevät yläluokat.

Oikeuksien ja yksityisyyden yläluokkaan kytkeytyivät alaluokat, jotka käsittelivät toisen rajojen kunnioittamista, toisen oikeuksien arvostamista, yksityisyyttä sekä valinnan vapautta. Toisen rajojen kunnioittamiseen sekä oikeuksien arvostamiseen kytkeytyy vahvasti myös fyysinen satuttaminen. Lasten tuottamissa punaisissa muistilapuissa käsiteltiin usein fyysistä satuttamista, erityisesti tönimistä ja hakkaamista. Keltaisissa muistilapuissa nämä olivat usein muotoiltu yksikertaiseen kieltoon ”älä töni” tai ”älä hakkaa”. Toisen rajojen, oikeuksien ja yksityisyyden kunnioittamattomuuteen kytkeytyi kokemuksia muun muassa siitä, että on pussattu ilman lupaa tai tultu liian lähelle, mikä osaltaan vahvistaa havaintoa siitä, että perinteiseen, luonteeltaan räjähtävään ja näkyvään väkivaltaan verrattuna vaikeasti havaittavissa olevaa hidasta väkivaltaa esiintyy lasten vertaissuhteissa (Higham, 2022, s. 1–2). Lisäksi muistilapuista nousi esiin kokemuksia toisen puhelimeen ja viesteihin kajoamisesta ilman lupaa, mikä korostaa tarvetta myös digiympäristöihin kytkeytyvän turvallisuuden edistämiseksi (Kuivala & Poijula, 2021, s. 8). Oikeudet ja valinnan vapaus kytkeytyi lasten tuotoksissa usein siihen, että aina ei tarvitse suostua kaikkeen. Muistilapuissa muun muassa nousi esiin ohjeita siitä, ettei aina ole pakko mennä ulos tai ”alkaa kaveria” pyydettyä. Tuotoksissa esiintyi myös pyyntöjä ”elä pakota mitään/ketään” ilman tarkennusta.

Näemme taidon sanoa ei tärkeänä osana turvataitokasvatusta ja turvataitoja. Tämän takia emme halunneet liittää sitä osaksi oikeuksia ja yksityisyyttä, vaan halusimme sen merkitystä korostaaksemme pitää sen omana itsenäisenä yläluokkana. Huomasimme tämän luokan olevan kuitenkin hieman vaikeasti määriteltävissä sillä sana ”ei” kietoutuu vahvasti keltaisten kieltoja sisältävien muistilappujen kirjoittamiseen ja tästä syystä se yhdistyy hyvin moninaiseen joukkoon eri teemoja. Lasten tuottamissa muistilapuissa ja kirjan sivuissa taito kieltäytyä ja sanoa ei kiteytyy lauseeseen ”Jos sanon ei tai en niin se on sitten ei tai en”. Kieltäytyminen ja taito sanoa ei voidaan nähdä osana toisen rajojen kunnioittamisen tai pakottamisen ja painostamisen alaluokkia. Lasten tuotoksissa kieltäytymistä oli kuitenkin käsitelty eniten keltaisissa ja sinisissä muistilapuissa selkeinä ja yksinkertaisina ilmauksina, käskyinä ja ohjeina, kuten edellä

mainitusta esimerkistä voi huomata. Niiden sisällöissä sanan ei, kieltäytymisen sekä itsensä puolustamisen merkitys korostui itsessään. Näin ollen ei -sanana painavuutta ja sen tosissaan ottamista painotettiin, mikä vahvistaa käsitystä lapsen kyvystä toimia itse aktiivisena ja taitavana vuorovaikutuksen osapuolena, ja kuinka lapsi kykenee pitämään huolta omasta turvallisuudestaan (Lajunen, ym., 2012, s. 14; Ilvonen, 2019, s. 93).



Kuva 5. Selviytymistaitoihin kytkeytyviä muistilappuja.

5.2.3 Yhteenveto

Edellä esitetyistä tuloksista käy ilmi, että opetuskokonaisuuden avulla nousi esiin aiheita erityisesti vuorovaikutus- ja käyttäytymistaitoihin sekä selviytymistaitoihin liittyen. Lasten kokemukset kietoutuvat vahvasti vertaissuhteissa tapahtuvaan sosiaaliseen vuorovaikutukseen, kestävään ja eettiseen toimintaan, kuten yhteistyöhön, luotettavuuteen, rakentavaan kommunikointiin ja hyviin käytöstapoihin sekä toisen rajojen kunnioittamiseen ja omien rajojen huomioimiseen. Ilvonen (2019, s. 93), Cacciatore ja kollegat (2019, s. 166), Kalland (2019, s. 165) sekä

Lajunen ja kollegat (2019, s. 12) korostavatkin, että turvataitokasvatuksen oleellisimpana tavoitteena on tarjota lapsille eväitä itsensä puolustamiseen, omien rajojen pitämiseen sekä vertaissuhteiden turvallisuuden edistämiseen.

Lasten teksteistä ja tuotoksista korostuivat aiheet, jotka käsittelivät erityisesti riitelyä, nimitteilyä, lupauksien pettämistä, vähättelyä sekä valehtelua. Selviytymistaitoihin liittyviä aiheita olivat fyysinen satuttaminen, fyysinen koskemattomuus, seksuaalinen ahdistelu, taito sanoa ei sekä yksityisyyden loukkaaminen. Aineiston niin sanottu negatiivinen sävy perustuu ensimmäisen oppitunnin toisen tuokion sisältöön ja toimintaan. Aineistosta nousee esiin kuitenkin myös positiivisia aiheita, kuten mukaan ottamista, kaverin auttamista, sovussa olemista, lupauksien pitämistä sekä turvallisuuden tunnetta. Myös toisen kunnioittaminen, toisen puhuttelemine hänen haluamallaan tavalla sekä valinnan vapaus korostuivat. Nämä aiheet muotoituivat opetuskokonaisuuden ensimmäisen oppitunnin kolmannella tuokiolla sekä toisella oppitunnilla.

6 Johtopäätökset

Edellisessä luvussa esittelimme toteuttamamme tutkimuksen tuloksia sellaisinaan. Tässä luvussa syvennymme käsittelemään niistä syntyneitä johtopäätöksiä sekä avaamme niiden merkitystä tutkielmamme tavoitteiden näkökulmasta. Esitämme johtopäätökset tutkimuskysymys kerrallaan.

6.1 Sivu kääntyy -opetuskokonaisuuden reunaehtojen määrittämät mahdollisuudet ja haasteet osana alakouluikäisten turvataitokasvatusta

Reunaehtojen näkökulmasta esitettyjen tulosten pohjalta voimme todeta, että Sivu kääntyy -opetuskokonaisuus tarjoaa kokonaisuudessaan todella hyviä mahdollisuuksia sensitiivisten aiheiden käsittelyyn taidelähtöisyyttä hyödyntäen. Aineistomme määrään ja sisältöihin perustuen se suo lasten vertaissuhdekokemuksissa esiintyvien kipukohtien esilletulon. Opetuskokonaisuus mahdollistaa lasten itsenäisen ajattelutyön sekä pohdiskelun ja tätä kautta luo mahdollisuuden myös asioiden yhteiseen käsittelyyn. Opetuskokonaisuus ei kuitenkaan automaattisesti tarjoa tilaisuutta aiheiden aikuisen tukemaan syventymiseen saatikka esille nousevien kokemusten ja niissä esiintyvien tilanteiden purkamiseen, vaan vaatisi tämä toteutuakseen sekä tilannesidonnaista reagointia että tarkempaa ennalta suunnittelua. Asioiden käsittelemättä jäämisessä vaarana on se, että lapselle jää virhekäsityksiä tai epäeettisiä näkemyksiä kaverisuhteista ja niihin kytkeytyvästä toiminnasta. Johtopäätöksenä voidaan siis todeta, että opetuskokonaisuutta toteuttavalla ammattilaisella tulee olla herkkyyttä reagoida lasten esille nostamiin teemoihin sekä taitoa käsitellä niitä ikätaso huomioon ottaen.

Opetuskokonaisuus ei myöskään täysin kykene työskentelytapojensa puitteissa takaamaan turvataitojen oppimista, mikä on Kallandin (2019, s. 149) mukaisesti yksi turvataitokasvatuksen keskeisistä tehtävistä. Opetuskokonaisuus mahdollistaa edellä mainitun mukaisesti lasten vertaissuhdekokemuksissa esiintyvien kipukohtien esilletulon, mutta ei kuitenkaan yllä käsittelemään näiden vertaissuhdekokemusten ympärille kietoutuvaa toimintaa, saatikka takaamaan vastaavissa tilanteissa tarvittavien turvataitojen käytännönläheistä harjoittelemista. Turvataitojen oppiminen edellyttäisi niiden säännöllistä, aikuisen tukemaa harjoittelua (Cacciatore ym.,

2019, s. 171), mihin Sivu kääntyy -opetuskokonaisuus ei kertaluontoisuutensa puitteissa kykene. Sivu kääntyy -opetuskokonaisuuden avulla kasvatusalan ammattilainen voi kuitenkin rakentaa pohjaa ja jatkumoa turvataitojen harjoittelua varten.

Huuki (2016, s. 6) on todennut vertaissuhteisiin liittyvien aiheiden olevan lapsille usein noloja ja tabuja. Tästä syystä lapsi voi herkästi jäädä kyseisten asioiden kanssa yksin vältellessään niistä kertomista. Aineiston analysoinnin ja tutkimustulosten pohjalta voidaan päätellä, että opetuskokonaisuuden taidelähtöisyyden suurena etuna on se, että se tarjoaa lapsille mahdollisuuden käsitellä näitä aiheita anonymiteetin turvin. Tämä voi parhaimmillaan kannustaa nostamaan esiin myös niitä aiheita, jotka muuten ovat herkästi vaarassa jäädä pois lapsen kertomisista. Niin ikään anonymiteetin säilyminen edellyttää opetuskokonaisuutta toteuttavalta ammattilaiselta taitoa toimia yllättävissäkin tilanteissa. Vaarana on tuotosten yhdistäminen niitä tuotaneisiin lapsiin muun muassa kirjoitusasun tai -tyylin vuoksi, mikä on suuri riski anonymiteetille. Tämän lisäksi esimerkiksi luokkaryhmässä on usein toisensa hyvin tuntevia lapsia, jotka mahdollisesti ovat tietoisia toistensa kokemuksista ja näin ollen voivat antaa toisiaan ilmi. Tutkitusti taidelähtöisyyden nähdään helpottavan turvataitokasvatuksen aiheiden käsittelyä ympäristössä, jossa osallistujat tuntevat toisena (Bagnoli, 2009, s.566), mutta edellä mainitut seikat ovat tärkeitä tiedostaa ja niihin tulee mahdollisuuksien mukaan myös varautua.

Tutkielman teoriaosassa olemme nostaneet esille, että Hyppösen ja Lindén (2009 s. 52) mukaan taidelähtöiset ja luovat työskentelytavat edistävät uusien näkökulmien, mahdollisuuksien ja vaihtoehtojen tarkastelua sekä tukevat uuden tiedon rakentumista ja jäsentymistä. Toteuttamamme suhteellisen lyhyen aineistonkeruujakson aikana tällaista tulosta ei kuitenkaan ole mahdollista tutkitusta todistaa. Voimme kuitenkin todeta, että herättelimme lapsissa joitain ajatuksia, mikä näyttäytyi selkeästi aineistossamme. Vastaavanlainen aiheen parissa työskentely väistämättä tarvitsee luovaa ja taidelähtöistä työskentelyä sensitiivisyytensä vuoksi, mutta samalla myös edellä esitettyjen asioiden mahdollistamisen puolesta. Vaikka emme tekemämme tutkimuksen pohjalta voi vahvistaa taidelähtöisyyden yhteyttä uusien näkökulmien, mahdollisuuksien ja vaihtoehtojen tarkasteluun, saatikka uuden tiedon rakentumiseen ja jäsentymiseen, voimme kuitenkin todeta, että aineistonkeruujaksomme aikana havaitsimme monia muita taidelähtöisyyttä koskevia hyötyjä.

Aineistokeruun ja opetuskokonaisuuden toteuttamisen aikana huomasimme, että sensitiivisten aiheiden käsittely taidelähtöisiä menetelmiä hyödyntäen innosti lapsia. Taidelähtöisin menetelmin työskentely oli motivoivaa ja aktiivista. Taidelähtöisin menetelmin työskentelyyn yhdistyy

lapsen mahdollisuus oman tilan ottamiseen, itsenäiseen pohdiskeluun, anonymiteettiin, luovuuden hyödyntämiseen sekä itselle tärkeiden asioiden käsittelyyn. Tutkimustulosten pohjalta voidaan todeta, että Sivu kääntyy -opetuskokonaisuuden suurin mahdollisuus on juuri taidelähtöisyys, joka oikein toteutettuna luo valtavasti mahdollisuuksia sensitiivisten asioiden käsittelyyn.

Taidelähtöisyyden merkitystä tukee huomiomme siitä, että esille nousseista aiheista käydyt yhteiset keskustelut eivät pääpiirteissään edenneet mihinkään suuntaan. Renold (2013, 2002) on tutkimuksissaan todennut, että lapset haluavat kehittää osaamistaan keskustella vertaissuhteista, niissä tapahtuvasta häirinnästä ja vallan vinoumista sekä kokemuksistaan. Hän on tuonut myös ilmi, etteivät lapset uskalla kertoa näistä asioista aikuisille. Tutkimustuloksemme eivät vahvista lasten halua kehittää taitoja vertaissuhteista keskusteluun, sillä aineistontuotantomme aikana lapset eivät osoittaneet innostusta siihen. Tämä kieli samalla myös keskustelun taidon puutteesta. Täten tämä tulos vahvistaa taidelähtöisyyden tarjoavan aiheiden suullisen ja haastavan käsittelyn ohelle uudenlaisia, luovia ja taiteen luomisen kautta syntyviä kommunikointitapoja, joiden kautta lapset voivat tarkastella kaverisuhteiden haasteita ja harjoitella niiden purkamista (Huuki, 2016; Tumanyan & Huuki, 2020; Bagnoli, 2009). Näemme Sivu kääntyy -opetuskokonaisuuden tarjoavan erinomaisen tavan käsitellä aiheita ja kokemuksia anonymisti taidelähtöisen lähestymistapansa kautta turvataitokasvatuksen yhteydessä. Itse keskustelutaidon kehittyminen vaatisi opetuskokonaisuuden yhteydessä lisää suunnittelua sekä mahdollisesti erilaista lähestymistapaa. Tämän lisäksi opetuskokonaisuuteen osallistuminen voi mahdollisesti madaltaa lapsen kynnystä kertoa häirinnän kokemuksista luotettavalle aikuiselle.

Reunaehtoihin liittyen tulimme siihen johtopäätökseen, että tehtävänannoilla ja etenkin niiden lähestymiskulmilla on suuri vaikutus lopputulokseen. Jo Sivu kääntyy -opetuskokonaisuuden luonteen ja perimmäisen tarkoituksen vuoksi on luonnollista, että esille nousevat teemat ja aiheet kietoutuvat jollain tasolla negatiivisuuteen. Luvussa 3 esitellyn mukaisesti Sivu kääntyy -opetuskokonaisuuden tavoitteena on käsitellä lasten vertaissuhteissa esiintyviä ikäviä, loukkaavia ja hämmentäviä kokemuksia ja tämän kautta harjoitella itsemääräämisoikeutta sekä suostumusta. Jäimmekin pohtimaan, mikä vaikutus olisi ollut, jos koko opetuskokonaisuuden pohjana olisikin toimineet hyvät kokemukset, joiden pohjalta toiveita olisi lähdetty muodostamaan. Olisiko esille nousseen aineksen laajuus esimerkiksi ollut suppeampi vai olisiko positiivisuuden kautta lähestyminen lisännyt osallistumista tarjoten helpommin käsiteltäviä teemoja?

Lopuksi käsittelemme vielä paljon ajatuksia ja varmasti myös mielipiteitä herättävää lasten ryhmään jakoa sukupuolen perusteella. Kouluissa sukupuolen mukaan jakaminen on normi. Sitä

tehdään usein ja yllättävän harvoin myöskään kyseenalaistetaan. Toki on jo aiemmin esille tuomamme mukaisesti olemassa tutkimuksellista näyttöä siitä, että tyttöjen ja poikien läsnäolo samassa tilassa voi vaikuttaa lasten käyttäytymiseen ja etenkin poikien maskuliininen käyttäytyminen näyttäytyy keinona hallita vallan väärinkäyttöä sekä luokassa ilmeneviä valtasuhteita (Tallavaara, 2003, s. 32; Huuki, 2003, s. 50). Tutkimustuloksemme eivät kuitenkaan vahvista tätä, sillä opetuskokonaisuutta toteuttaessa sekaryhmä näyttäytyi kokonaisuutena toimivamalta kuin tyttöjen ja poikien erottelu omiksi ryhmikseen. Poikien maskuliininen käyttäytymisenkin nousi esiin vain ryhmässä, joka sisälsi ainoastaan poikia. Johtopäätöksenä voidaan siis todeta, että sukupuolen mukaan jakaminen ei aina ole tarpeellista ja tämän ajatuksen haastaminen tämän tutkimuksen valossa näyttäytyy yhä tärkeämpänä.

Turvataitokasvatus pitää sisällään paljon sensitiivisiä aiheita. Tästä syystä opetuskokonaisuuden reunaehtojen tarkastelu on hyvin oleellista. Reunaehtoja tarkastelemalla opetuskokonaisuudesta saadaan esiin niitä seikkoja, joilla voi olla merkitystä toteuttamisen kannalta. Tulostemme pohjalta muun muassa ryhmäjako sekä oppilaantuntemus voidaan nähdä tärkeinä asioina. Tutkielmamme teoreettisessa viitekehyksessä olemme käsitelleet turvataitokasvatusta, sen sisältöjä ja tavoitteita sekä sen vaikutusta lasten vertaissuhteisiin. Esittämämme tiedon ja tutkimustulosten valossa taidelähtöisiä ja luovia menetelmiä hyödyntävä Sivu kääntyy -opetuskokonaisuus turvataitokasvatuksen työvälineenä tukee turvataitokasvatuksen tavoitteita, opetuksen monipuolistamista sekä edistää innostusta, motivaatiota ja turvallisuutta sensitiivisten aiheiden käsitelyssä.

6.2 Sivu kääntyy -opetuskokonaisuus osana turvataitokasvatuksen sisältöjä

Aineiston analyysissä ja tuloksissa olemme osoittaneet, että Sivu kääntyy -opetuskokonaisuus kytkeytyy luomamme turvataitokasvatuksen sisältöalueiden jaottelussa yksilötaitojen, tunnetaitojen, vuorovaikutus- ja käyttäytymistaitojen sekä selviytymistaitojen sisältöihin. Lasten tuotoksista kumpuavat kokemukset kuitenkin kytkevät erityisesti vuorovaikutus- ja käyttäytymistaitojen sekä selviytymistaitojen sisältöalueisiin.

Tutkielmassamme esitettyjen tulosten pohjalta voimme luoda johtopäätöksen siitä, että Sivu kääntyy -opetuskokonaisuus soveltuu turvataitokasvatukseen, etenkin vuorovaikutus- ja käyt-

täytymistaitojen sekä selviytymistaitojen sisältöjen käsittelyyn. Tulosten pohjalta näemme opetuskokonaisuuden soveltuvan myös yksilötaitojen ja tunnetaitojen sisältöjen käsittelyyn, mutta tämä vaatii opetuskokonaisuuden toteuttajalta ylimääräistä suunnittelua ja tuokioiden soveltamista. Jos opetuskokonaisuuden toteuttajan tavoitteena on käsitellä kaikkia sisältöalueita, se vaatii eräänlaista tuokioiden strukturointia ja uudelleen suunnittelua siten, että esimerkiksi lähestymistapa olisi hieman erilainen. Toisin sanoen, jos tavoitteena on esimerkiksi tunnetaitojen läpikäynti, tulisi tuokioiden aikana tietoisesti pohtia myös kokemusten aikana koettuja tunteita ja harjoitella niiden tunnistamista ja käsittelemistä.

Lajunen ja kollegat (2019, s. 11–12) korostavat vuorovaikutustaitojen ja selviytymistaitojen roolia lasten ihmissuhteiden solmimisessa ja ylläpitämisessä sekä niiden turvallisuuden vahvistamisessa. Tämä huomio korostuu tutkimuksesta saaduissa tuloksissamme. Tuloksia osaltaan selittää myös Sivu kääntyy -opetuskokonaisuuden perimmäinen tarkoitus käsitellä lasten vertaissuhdekokemuksia. On kuitenkin tärkeää painottaa, että turvataitokasvatuksessa tietoisuuden lisäämisen ja kokemusten käsittelyn lisäksi on oleellista myös harjoitella ja kehittää turvataitoja, kuten toteamme luvussa 6.1 (Robinson ym., 2012; Cacciatore ym., 2019, s. 171). Tutkimustulostemme pohjalta emme voi olettaa, että opetuskokonaisuus kehittäisi lasten vuorovaikutus- ja käyttäytymistaitoja tai selviytymistaitoja, vaikka se kytkeytyy näiden sisältöjen käsittelyyn.

Alakoulukontekstissa Sivu kääntyy -opetuskokonaisuus voidaan nähdä soveltuvan myös turvataitokasvatuksen jaksosuunnitelman kehittämisen työvälineeksi. Opetuskokonaisuus voi toimia turvataitokasvatuksen sisältöalueiden käsittelyn päätteeksi tietoja ja taitoja soveltavana projektina, mutta opetuskokonaisuuden toteuttaminen jakson alussa voi auttaa opettajaa havaitsemaan mitä asioita luokan kanssa täytyy vielä käsitellä ja mitä turvataitoja olisi hyvä kehittää tai kerrata. Tämän avulla opettaja voi myös välttää turvataitokasvatuksen tulevaisuuskeskeisyyttä sekä tarjota oppilaille eväitä heidän jokapäiväiseen arkeensa, vertaissuhdekokemuksiinsa sekä vertaissuhdekulttuureihin (Renold, 2013, s. 16).

Kytkeytyessään selviytymistaitojen sisältöalueeseen, johon kuuluu seksuaalioikeuksien pohjalta omat rajat ja oikeudet, Sivu kääntyy -opetuskokonaisuus voi tukea lasta ymmärtämään omia sekä toisten oikeuksia ja koskemattomuutta, mikä on Vilkan (2011, s. 149) mukaan yksi oleellinen turvataitokasvatuksen päämäärä. Hän erityisesti korostaa toisen koskemattomuuteen ja toisen oikeuksiin liittyvien asenteiden ja toimintatapojen opettamista. Opetuskokonaisuus

vastaa erityisesti toimintatapojen harjoittelun tarpeeseen, sillä lasten tuottamista sivuista muodostuva luokan tai lapsiryhmän yhteinen kirja sisältää runsaasti vertaissuhteisiin liittyviä toiveita, ohjeita ja käskyjä. Lopullisena tuotoksena kirja soveltuu erityisen hyvin turvataitokasvatuksen sisältöalueiden syvällisempään käsittelyyn. Lapsen itsetuntemukseen ja itsemääräämisoikeuteen liittyviä ajatuksia täytyy kuitenkin käsitellä opetuskokonaisuutta soveltaen tai siitä poiketen.

Tutkielmamme teoreettisessa viitekehyksessä olemme käsitelleet lasten seurustelunomaisia vertaissuhteita (Huuki, 2016; Renold, 2013; Anttila, 2009; Tolonen, 2001). Seurustelunomaiset vertaissuhteet ilmenivät myös lasten jakamissa kokemuksissa. Saamamme tulos vahvistaa Huukin (2016, s. 26) pohdintaa siitä, että myös seurustelunomaisia vertaissuhteita tulisi käsitellä osana turvataitokasvatuksen sisältöjä. Aineistossamme nousee esille myös seksuaalinen ahdistelu ja häirintä, mikä kietoutui osaltaan lasten kokemuksiin seurustelunomaisista vertaissuhteista. Tulos osoittaa sen, että turvataitokasvatuksen sisällöillä on suuri merkitys lasten turvallisuutta ja koskemattomuutta edistävien tietojen ja taitojen kartuttajana sekä oikeuksien edistäjänä (Lajunen ym., 2012, s.; Ilvonen, 2019, s. 93). Sivun kääntö -opetuskokonaisuus tarjoaa pieniä eväitä näiden taitojen kehittämiseen muun muassa johdatteludiodien avulla, mutta se ei suoranaisesti sovellu juuri niiden syvälliseen käsittelyyn. Tämän tuloksen valossa korostuu myös seksuaalioikeuksien merkitys turvataitokasvatuksessa, mutta myös niiden toiminen turvataitokasvatuksen perustana.

7 Pohdinta

Tutkielmamme edellisissä luvuissa olemme kattavasti käsitelleet saamiamme tutkimustuloksia sekä niistä kumpuvia johtopäätöksiä. Tiivistetysti voimme näiden pohjalta todeta, että Sivu kääntyy -opetuskokonaisuudella on sen reunaehtoisten puitteissa mahdollisuuksia olla tukemassa alakouluikäisten turvakasvatusta. Erityisen suurena etuna opetuskokonaisuudessa näemme sen hyödyntämisen taidelähtöisyyden, jota toteutetaan käsiteltäessä herkkätuntoisia, lasten elämää koskevia aihepiirejä. Tuloksista käy ilmi, että taidelähtöisyyden mahdollistama luova työskentely motivoi ja innostaa lapsia. Tämän lisäksi se tarjoaa muun muassa eriyttämismahdollisuuksia, luo merkityksellisyyttä sisällöille sekä tarjoaa lapsille niin yksityisyyttä kuin yhteisöllisyyttäkin. Tutkielmamme tuloksiin sekä johtopäätöksiin nojaten on huomattavissa, että opetuskokonaisuus ei kuitenkaan yksistään riitä saavuttamaan kaikkia turvataitokasvatuksen sisältöjä. Tutkielman tuloksista käykin ilmi, että Sivu kääntyy -opetuskokonaisuus kytkeytyy erityisesti vuorovaikutus- ja käyttäytymistaitojen sekä selviytymistaitojen sisältöihin. On selvää, että lähtökohtaisesti yksi opetuskokonaisuus ei kykene venymään siten, että se kattaisi kaikki turvataitokasvatuksen sisällöt. Sivu kääntyy -opetuskokonaisuuden suurena etuna on sen muokattavuus sekä joustavuus toimia lähtöpisteenä muille turvataitokasvatuksen sisältöjen käsittelylle.

Turvataitokasvatuksen käsitteellinen uupuminen valtakunnallisesta Opetushallituksen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista (2016) on yksi niistä ongelmista, joihin törmäsimme jo varhain tutkielmamme prosessin aikana. Kuten olemme luvussa 2.3 todenneet, turvataitokasvatuksen sisältöalueet ovat osana laaja-alaisen osaamisen tavoitteita sekä ympäristöopin oppiaineen sisältöjä. Opetussuunnitelman valossa näemme positiivisena sen, että turvataitokasvatukseen linkittyvät teemat ovat kattavasti osana eri tavoitteita, jolloin sen toteuttamismahdollisuudet monipuolistuvat. Vaaran paikkana tässä kuitenkin on itse turvataitokasvatuksen vähemmälle jääminen. Turvataitokasvatuksella ei ole omaa kokonaisuutta valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa, joten vastasimme tähän tarpeeseen luomalla teorian pohjalta oman turvataitokasvatuksen sisältöjen jaottelun. Sivu kääntyy -opetuskokonaisuuden kytkeytyessä jokaiseen luomaamme sisältöalueeseen sekä niiden kytkeytyminen Opetushallituksen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2016) sisältöihin tuo vahvistusta luomamme teoriapohjan soveltuvuudesta turvataitokasvatukseen. Näin ollen yksi vaihtoehto turvataitokasvatuksen toteuttamiselle voisi olla lähestyä sitä yksilötaitojen, tunnetaitojen, vuorovaikutus- ja käyttäytymistaitojen sekä selviytymistaitojen kautta. Turvataitokasvatuksen sisältöalueiden jaottelu näyttäyty tutkielmamme valossa tarpeelliseksi osana alakouluissa toteutettavaa turvataitokasvatusta,

sillä se mahdollistaa aiheiden monipuolisen sekä syventävän käsittelyn. Lisäksi näin saataisiin vakiinnutettua turvataitokasvatuksen sisältöjä sekä tavoitteita ja kiinnitettyä entistä enemmän huomiota turvataitokasvatukseen.

Tutkimusprosessin yhteydessä on oleellista tarkastella tutkimuksen tekemistä kriittisesti. Yleisellä tasolla tutkielman toteuttaminen ja aineiston kerääminen yhteistyössä ”*Taidelähtöiset menetelmät alakouluikäisten sukupuolen ja vallan kietoumien käsittelemiseksi*” -hankkeen (2019–2023) kanssa oli rikasta ja palkitsevaa. Saimme hankkeen puolesta tukea ja apua, mikä on edesauttanut tutkielmamme toteutusta. Tutkielman haasteet koskevat pääpiirteissään tutkittavan aiheen ainutlaatuisuutta sekä tuoreutta, sillä tutkielmamme tutkimusasetelma ja toteuttamistapa poikkeaa yleisestä tavasta toteuttaa pro gradu -tutkielma. Suomen mittakaavalla ei turvataitokasvatuksesta tehtyä tutkimusta saatikka yhtä kattavasti toteutettua opetusmateriaalin testaamisen raportointia ole juurikaan saatavilla. Tämä tuo väistämättä haasteensa tutkielman tekemiselle esimerkin sekä kattavan kotimaisen tutkimustiedon puuttuessa.

Kohtaamiemme haasteiden vuoksi näemme tarpeelliseksi tutkimuksen lisäämisen ja turvataitokasvatuksen käsitteen vahvistamisen. Tuoreen tutkimustiedon avulla voidaan erityisesti edistää tulevien kasvattajien koulutusta sekä kehittää uusia työvälineitä käytännön työhön. Tutkimusasetelmamme ainutlaatuisuus sekä turvataitokasvatuksen vähäinen tutkimus loivat tilanteen, jossa me tutkijoina jouduimme luottamaan suuresti omiin näkemyksiimme sekä tekemään ratkaisuja ilman aiemmista tutkimuksista saatavaa tukea. Tarttuessamme tähän vähän tutkittuun ja koulumaailmassa erittäin akuuttiin aiheeseen, tutkielmamme tulokset eivät suoranaisesti vahvista aiempia tuloksia vaan luovat rohkeasti uutta tuoreella tutkimuskentällä.

Lisää haasteita kohtasimme koskien ensimmäisen tutkimuskysymyksen teoreettista viitekehystä. Tutkielman tekoprosessin aikana törmäsimme jo varhaisessa vaiheessa siihen faktaan, että niin sanottuja ”hyvän opetuksen” piirteitä on miltei mahdotonta määrittää. Toisin sanoen reunaehjoja tarkasteltaessa ei voida todeta, mikä on oikea ja mikä väärä tapa toimia tai toteuttaa opetusta. Tämä johtuu siitä, että jokainen opetustilanne ja opetusta toteuttava henkilö ovat ainutlaatuisia. On täysin tapauskohtaista, mikä milloinkin toimii ja kenen toimesta. Tästä syystä tutkielmassamme opetuskokonaisuuden reunaehjojen määrittäminen ei pohjaudu mihinkään teoriaan, vaan on täysin tekemiemme tulkintojen varassa. Silti tämä antaa viitteitä siitä, mitä asioita tulisi ottaa huomioon turvataitokasvatuksen opetussisältöjä toteutettaessa.

Tutkielmamme alkutaipaleella havaitsimme myös sen, että internetissä on saatavilla kattava tarjonta materiaaleja, oppaita ja opetuskokonaisuuksia, jotka ovat tarkoitettu kasvattajien käyttöön (ks. esim. Kuivala & Poijula, 2021; Lajunen, ym., 2019; WHO & BZga, 2010). Materiaaleihin tutustuessa kuitenkin huomasimme, etteivät tekijät tarjoa arkikäyttäjälle tutkimuksellista tietoa siitä, mihin materiaalit pohjautuvat tai miten niiden reunaehtoihin on syvennytty eli toisin sanoen kuinka materiaalin toimivuutta on kartoitettu. Joissain tapauksissa tietoa oli, mutta se oli todella vaikeasti löydettävissä. Tähän ongelmaan halusimme vastata perehtymällä syvällisesti Sivu kääntyy -opetuskokonaisuuteen. Tämän myötä kannustamme materiaalien luojia aktiivisesti tuottamaan teoriapohjaa sekä tutkimuksellista tietoa ja tuloksia jaetuista luomuksistaan.

Tutkielmassamme olemme perehtyneet turvataitokasvatuksen merkitykseen lasten välisissä vertaissuhteissa. Tutkimustuloksissamme korostuvat myös erityisesti vuorovaikutus- ja käyttäytymistaidot sekä selviytymistaidot. Jatkotutkimuksen avulla olisi mahdollista selvittää näiden taitojen merkitystä kouluturvallisuuden ja kouluväkivallan näkökulmista. Sivu kääntyy -opetuskokonaisuuden parissa jatkotutkimuksen avulla voitaisiin myös selvittää sen mahdollisuuksia muuttaa alakouluikäisten käyttäytymistä vertaissuhteissa, jotta niistä tulisi aiempaa turvallisempia. Tämä mahdollistuisi esimerkiksi alkukartoituksen ja opetuskokonaisuuden toteuttamisen sekä haastatteluiden ja observoinnin hyödyntämisellä. Tutkielmamme valossa jatkotutkimusmahdollisuuksia löytyy myös turvataitokasvatuksen toteuttamisesta taidelähtöisiä menetelmiä hyödyntäen. Tähän aiheeseen syventyminen sekä empiirisen aineiston kerääminen voisi kehittää turvataitokasvatuksen toteuttamistapoja sekä käytännön opetusta. Edellä mainittujen jatkotutkimusten avulla olisi mahdollista saada tuoretta tutkimustietoa, jonka myötä koulumaa-ilmassa kasvatusalan ammattilaisilla olisi entistä paremmat mahdollisuudet edistää kouluympäristön ja lasten vertaissuhteiden turvallisuutta sekä toteuttaa turvataitokasvatusta lapsia innostavalla tavalla.

Tutkielman toteuttajina on tärkeää pohtia, mitä hyötyä tutkimuksellamme mahdollisesti on yksittäiselle lapselle, kasvattajalle tai alan ammattilaisille sekä laajemmin yhteiskunnalle. Tutkielmamme teoreettinen osio sekä saamamme tutkimustulokset tarjoavat kattavasti lisätietoa lasten vertaissuhteista ja niissä ilmenevistä vallan vinoumista, turvataitokasvatuksesta sekä taidelähtöisestä ja luovasta työskentelystä. Tutkielmamme lukija, joka voi olla niin huoltaja, opettaja kuin kuka tahansa muu kasvatusalan asiantuntija, voi laajentaa omaa perspektiiviään lasten välisissä vertaissuhteissa tapahtuvasta häirinnästä ja väkivallasta. Samalla tutkielmamme tarjoaa

kasvattajien käyttöön perinpohjaisesti testatun ja teoriaan sekä tutkimukseen pohjautuvan työvälineen eli Sivu kääntyy -opetuskokonaisuuden. Sivu kääntyy -opetuskokonaisuus tullaan lisäämään hankkeen verkkosivuille, jolloin se tulee olemaan saatavilla jalkauttaen turvataitokasvatuksen materiaaleja yhä laajemmin kasvattajien käyttöön. Tutkielmamme yksilölliset ja yhteiskunnalliset hyödyt kuitenkin kulminoituvat lasten turvallisuuden ja hyvinvoinnin edistämiseen sekä lapsen oikeuksien toteutumiseen. Turvataitokasvatus pyrkii vastaamaan lasten oikeuteen saada tietoa, koulutusta ja seksuaalikasvatusta sekä oikeuteen elää turvallisessa ympäristössä (Unicef, 1989; Ilmonen ym., 2019; WAS, 2014; IPPF, 2008). Samalla turvataitokasvatuksen avulla voidaan edistää lasten hyvinvointia, mikä tutkielmamme näkökulmasta näyttäytyy hyvinvoinnin edistämisenä turvallisten ja eettisesti kestävien sosiaalisten suhteiden kautta. Osaltaan tutkielmamme teoria, tulokset sekä johtopäätökset korostavat sitä, että turvataitokasvatuksen kuuluisi olla vahvemmin osana valtakunnallisia Opetushallituksen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita (2016). Tämän lisäksi tutkielmamme toimii herättelynä ja inspiraationa niin turvataitokasvatuksen kuin yleisesti tutkielman tekemisen maailmaan.

Lähteet

- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0* (4. uud. p.). Vastapaino.
- Allen, L. (2016). Photos of (no)thing: The becoming of data about sexuality at school. *Reconceptualizing educational research methodology*, 7(1), 1–18.
- Anttila, A. (2009). *Leikin asia: Näkökulmia varhaisnuorten romanttiseen seurustelukulttuuriin*. Helsinki: Anna Anttila.
- Arnold, A. (2005). Confronting Violence through the Arts: A Thematic Approach. *Art education (Reston)*, 58(4), 20–34.
- Bagnoli, A. (2009). Beyond the standard interview: the use of graphic elicitation and arts-based methods. *Qualitative Research*, 9(5), 547–570.
- Cacciatore, R., Porras, K. & Kalland, M. (2019). Turvallinen kehotunne- ja seksuaalikasvatus. Teoksessa Korpilahti, U., Kettunen, H., Nuotio, E., Jokela, S., Nummi, V. M. & Lillsunde, P. (toim.) *Väkivallaton lapsuus – toimenpidesuunnitelma lapsiin kohdistuvan väkivallan ehkäisystä 2020–2025* (s. 166–178). Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö.
- Cody, C. (2015). Utilising the arts to tackle child sexual exploitation. *Safer communities*, 14(1), 47–55.
- Darbyshire, P., MacDougall, C. & Schiller, W. (2005). Multiple methods in qualitative research with children: More insight or just more? *Qualitative research*, 5(4), 417–436.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.
- Helama, S. (2005.) *Pidän huolta itsestäni - Opas erityisryhmien käyttöön*. Suomen Kuntaliitto ja Lastensuojelun Keskusliitto.
- Herttua-Ruuskanen, M., Kemppainen, K. & Paatero, S. (2003.) *Pidän huolta itsestäni - Turvataitokasvatuksen materiaalia noin 12-vuotiaille*. Kotkan turvakasvatustyöryhmä.
- Higham, L. (2022). *Slow Violence and Schooling*. Oxford Research Encyclopedia of Education. Oxford University Press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2004). *Tutki ja kirjoita* (10. osin uud. laitos.). Tammi.
- Holm, G., Sahlström, F. & Zilliacus, H. (2017). Arts-Based Visual Research. Teoksessa Leavy, P. (toim.) *Handbook of Arts-Based Research* (s. 311–335). New York: The Guildford Press.
- Huuki, T. (2003). Poikien suosion tavoittelu ja väkivalta koulun sosiaalisen kentällä. Teoksessa Sunnari, V., Kangasvuo, J., Heikkinen, M. & Kuorikoski, N. (toim.). *Leimattuna, kontrolloituina, normitettuna: Seksualisoitunut ja sukupuolistunut väkivalta kasvatuksessa ja koulutuksessa* (s. 35–52). Oulun Yliopistopaino.

- Huuki, T. (2016). *Vallan visaiset kaverisuhteet: (Väki)valta alakouluikäisten lasten suhdekulttuureissa*. Juvenes Print.
- Huuki, T., Hänninen, S., Koivukangas, A. & Tumanyan, M. (2017). Totuuden hetket / Moments of Truth. [video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=esaiaSCq2EQ>
- Huuki, T., Kyrölä, K. & Pihkala, S. (2022). What else can a crush become: Working with arts-methods to address sexual harassment in pre-teen romantic relationship cultures. *Gender and education*, 34(5), 577–592.
- Hyppönen, O. & Lindén, S. (2009). *Opettajan käsikirja: Opintojaksojen rakenteet, opetusmenetelmät ja arviointi*. Teknillinen korkeakoulu.
- Ilmonen, K., Korhonen, E., Lipsanen, L., Kaukoranta, R. & Kotiranta, S. (toim.) (2019). *Seksuaalioikeudet*. Väestöliitto.
- Ilvonen, E. (2019). Lapsen oikeudet. Teoksessa Korpilahti, U., Kettunen, H., Nuotio, E., Jokela, S., Nummi, V. M. & Lillsunde, P. (toim.) *Väkivallaton lapsuus – toimenpidesuunnitelma lapsiin kohdistuvan väkivallan ehkäisystä 2020–2025* (s. 88–112). Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Kalland, M. (2019). Turvataitokasvatus. Teoksessa Korpilahti, U., Kettunen, H., Nuotio, E., Jokela, S., Nummi, V. M. & Lillsunde, P. (toim.) *Väkivallaton lapsuus – toimenpidesuunnitelma lapsiin kohdistuvan väkivallan ehkäisystä 2020–2025* (s. 140–187). Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Kananen, J. (2017). *Laadullinen tutkimus pro graduna ja opinnäytetyönä*. Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Kansainvälinen perhesuunnittelujärjestö (International Planned Parenthood Federation, IPPF). (2008). *Sexual Rights: An IPPF declaration*. Haettu osoitteesta https://www.ippf.org/sites/default/files/sexualrightsippfdeclaration_1.pdf
- Karjalainen, P. (2019). Turvaa sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen tukemisella. Teoksessa Korpilahti, U., Kettunen, H., Nuotio, E., Jokela, S., Nummi, V. M. & Lillsunde, P. (toim.) *Väkivallaton lapsuus: Toimenpidesuunnitelma lapsiin kohdistuvan väkivallan ehkäisystä 2020–2025*. Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Kempainen, K. & Pakkanen, M. (2002.) *Tenavien TurvaTaito; 5–8-vuotiaat pitävät huolta itsestään*. Kotkan turvakasvatustyöryhmä.
- Kenny, M. C., Capri, V., R., R., Thakkar-Kolar, Ryan, E. E. & Runyon, M. K. (2008). Child sexual abuse: From prevention to self-protection. *Child Abuse Review*, 17(1), 36–54.

- Kirova, A. & Emme, M. J. (2017). Co-Researching with Children. Teoksessa Emme, M. J. & Kirova, A. (toim.). *Good Question: Arts-based Approaches to Collaborative Research with Children and Youth* (s. 229-243). Canadian Society for Education through Art.
- Kiviniemi, K. (2018). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. (toim.). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (5., uudistettu ja täydennetty painos.) (s. 73–87). PS-kustannus.
- Kuivala, A. & Poijula, H. (2021). *Perusopetuksen tunne- ja turvataitokasvatuksen opetusmateriaali - Luokka-asteet 3–4*. Turvallinen Oulu -hanke, Oulun kaupungin sivistys- ja kulttuuripalvelut.
- Känkänen, P. (2013). *Taidelähtöiset menetelmät lastensuojelussa: Kohti tilaa ja kokemuksia*. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.
- Ladd, G. W. (2005). *Children's peer relations and social competence: A century of progress*. Yale University Press.
- Laine, K. (2002). Vertaisryhmä ja syrjäytyminen. Teoksessa Laine, K. & Neitola, M. (toim.). *Lasten syrjäytyminen päiväkodin vertaisryhmästä* (s. 13–37). Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Lajunen, K., Andell, M. & Ylenius-Lehtonen, M. (2019). *Tunne- ja turvataitoja lapsille: Tunne- ja turvataitokasvatuksen oppimateriaali* (2. p.). Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.
- Lajunen, K., Andell, M., Jalava, L., Kemppainen, K., Pakkanen, M. & Ylenius-Lehtonen, M. (2012.) *Turvataitoja lapsille – turvataitokasvatuksen oppimateriaali* (6. Painos). Stakes Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus.
- Lammi-Taskula, J., Piispa, M. & Peltonen, H. (2019). Esipuhe. Teoksessa Lajunen, K., Andell, M. & Ylenius-Lehtonen, M. (toim.). *Tunne- ja turvataitoja lapsille: Tunne- ja turvataitokasvatuksen oppimateriaali* (s. 3). (2. p.). Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.
- Leavy, P. (2017). *Research design: Quantitative, qualitative, mixed methods, arts-based, and community-based participatory research approaches*. The Guilford Press.
- Lehtinen, A-R. (2009). Lapset toimijoina päiväkodin vertaissuhteissa. Teoksessa Alanen, L. & Karila, K. (toim.). *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta* (s. 138–155). Vastapaino.
- Lichtman, M. (2013). *Qualitative research in education: A user's guide* (3rd ed.). SAGE Publications.

- Maaailman terveysjärjestön (WHO) Euroopan aluetuimisto & Saksan liittovaltion terveyskasvatustuskeskus (BZgA). (2010). *Seksuaalikasvatuksen standardit Euroopassa; Suuntaviivat poliittisille päättäjille, opetus- ja terveydenhoitoalan viranomaisille ja asiantuntijoille*. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.
- Martin, E. K. & Silverstone, P. H. (2013). How Much Child Sexual Abuse is "Below the Surface," and Can We Help Adults Identify it Early? *Frontiers in psychiatry*, 4(58).
- Martin, E. K. & Silverstone, P. H. (2016). An Evidence-Based Education Program for Adults about Child Sexual Abuse ("Prevent It!") That Significantly Improves Attitudes, Knowledge, and Behavior. *Frontiers in psychology*, 7(1177).
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2. ed.). Sage.
- Neitola, M. (2013). Vertaissuhteiden merkitys ja muotoutuminen kasvuyhteisöissä. Teoksessa Marjanen, P., Marttila, M. & Varsa, M. (toim.). *Pienten piirissä: Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille* (s. 99–140). PS-kustannus.
- Nieminen, K. (2011). Kohtaamiskeskusteluista taidelähtöiseen työskentelyyn. Teoksessa Lahden ammattikorkeakoulu, Rönkä, A., Kuhanen, I., Liski, M., Niemeläinen, S. & Rantala, P. (toim.). *Taide käy työssä: Taidelähtöisiä menetelmiä työyhteisöissä* (s. 35–36). Lahden ammattikorkeakoulu.
- Nixon, M. (2016). Knowing me knowing you: Enhancing emotional literacy through visual arts. *International journal of education through art*, 12(2), 181–193.
- Nixon, R. (2011). *Slow violence and the environmentalism of the poor*. Harvard University Press.
- Oikarinen-Jabai, H. (2015). (Audio)visuaaliset menetelmät nuorten näkökulmia avaamassa. Teoksessa Mustola, M., Mykkänen, J., Böök, M. L. & Kärjä, A-V. (toim.). *Visuaaliset menetelmät lapsuuden- ja nuorisotutkimuksessa* (s. 66–76). Nuorisotutkimusseura: Nuorisotutkimusverkosto. Helsinki: Unigrafia.
- Opetushallitus. (2016). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Next Print Oy, Helsinki 2016.
- Pihkala, S. & Huuki, T. (2020). How A Hashtag Matters – Crafting Response(-Abilities) through Research-Activism on Sexual Harassment in Pre-Teen Peer Cultures. Reconceptualizing educational *research methodology*, 10(2–3), 242–258.
- Pihkala, S. & Huuki, T. (2022). Safe and enabling: Composing ethically sustainable craftivist research on gender and power in young peer cultures. *International journal of social research methodology*, 1–13.

- Puusa, A. (2020). Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (2.p.). (s. 145–156). Gaudeamus.
- Puutio, E., Huuki, T., Pihkala, S. & Lehmusniemi, A. (2021). Taidelähtöiset menetelmät ja queerit tyttökietoumat alakouluikäisten suhdekulttuureissa. *Nuorisotutkimus*, 39(3). 58–74.
- Ranta, S. (2021). *Kasvun juuret: Miten tuen lapsen oppimista ja hyvinvointia?* PS-kustannus.
- Renold, E. & McGeeney, E. (2017). *Informing the Future Sex and Relationships Education Curriculum in Wales*. Cardiff University.
- Renold, E. (2002). Presumed Innocence: (Hetero)Sexual, Heterosexist and Homophobic Harassment among Primary School Girls and Boys. *Childhood*, 9(4), 415–434.
- Renold, E. (2013). *Boys and girls speak out: a qualitative study of children's gender and sexual cultures. An exploratory research project on children, sexualities, 'sexualisation' and equalities*. Cardiff University.
- Renold, E. (2018). 'Feel what I feel': Making da(r)ta with teen girls for creative activisms on how sexual violence matters. *Journal of gender studies*, 27(1), 37–55.
- Robinson, K. H. (2012). Sexual Harassment in Schools: Issues of Identity and Power – Negotiating the Complexities, Contexts and Contradictions of This Everyday Practice. Teoksessa Saltmarsh, S., Robinson, K. H. & Davies, C. (toim.). *Rethinking School Violence: Theory, Gender, Context* (s. 71–93). Palgrave Macmillan.
- Robinson, K. H., Davies, C. & Saltmarsh, S. (2012). Conclusions: Rethinking School Violence: Implications for Theory, Policy and Practice. Teoksessa Saltmarsh, S., f, K. H. & Davies, C. (toim.). *Rethinking School Violence: Theory, Gender, Context* (s. 184–194). Palgrave Macmillan.
- Salmenrinne, V., Alaranta, M. & Junttila, N. (n.d.). Kaveritaidot ovat harjoiteltavia taitoja. Opetushallitus. Haettu osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/kaveritaidot-ovat-harjoiteltavia-taitoja>. Viitattu 13.5.2022.
- Salmivalli, C. (2005). *Kaverien kanssa: Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys*. PS-kustannus.
- Seksuaaliterveyden maailmanjärjestö (World Association for Sexual Health, WAS). (2014). *Declaration of Sexual Rights*.
- Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus, Lajunen, K. & Stakes. (2005). *Turvataitoja lapsille: Turvataitokasvatuksen oppimateriaali*. Stakes.
- Sunnari, V., Heikkinen, M. & Kangasvuo, J. (2003). Johdanto. Teoksessa Sunnari, V., Kangasvuo, J., Heikkinen, m. & Kuorikoski, N. (toim.). *Leimattuna, kontrolloituna, normitettuna:*

- Seksualisoitunut ja sukupuolistunut väkivalta kasvatuksessa ja koulutuksessa* (s. 9–14). Oulun Yliopistopaino.
- Tallavaara, A. (2003). Vähä ärsyttävää!!. Teoksessa Sunnari, V., Kangasvuo, J., Heikkinen, m. & Kuorikoski, N. (toim.). *Leimattuna, kontrolloituna, normitettuna: Seksualisoitunut ja sukupuolistunut väkivalta kasvatuksessa ja koulutuksessa* (s. 20–34). Oulun Yliopistopaino.
- Tolonen, T. (2001). *Nuorten kulttuurit koulussa: ääni, tila ja sukupuolten arkiset järjestykset*. Gaudeamus.
- Tumanyan, M. & Huuki, T. (2020). Arts in working with youth on sensitive topics: A qualitative systematic review. *International journal of education through art*, 16(3), 381–397.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos.). Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Unicef. (1989). *YK:n yleissopimus lasten oikeuksista*. Haettu osoitteesta https://unicef.studio.crasman.fi/pub/public/pdf/LOS_A5fi.pdf.
- Vilkka, H. (2006). *Tutki ja havainnoi*. Tammi.
- Vilkka, H. (2011). *Seksuaalinen häirintä*. PS-kustannus.
- Vilkka, H. (2021). *Tutki ja kehitä* (5., päivitetty painos.). PS-kustannus.
- Walsh, K., Zwi, K., Woolfenden, S. & Shlonsky, A. (2015). School-based education programmes for the prevention of child sexual abuse. *Cochrane database of systematic reviews*, 2015(4).
- Wurtele, S. K. & Owens, J. S. (1997). Teaching personal safety skills to young children: An investigation of age and gender across five studies. *Child abuse & neglect*, 21(8), 805–814.

Liite 1

1. Oppitunti, kesto 90min

Tavoitteena auttaa oppilaita tunnistamaan, nimeämään ja ilmaisemaan kaverisuhteittensa hyvältä ja pahalta tuntuvia kokemuksia. Pahalta tuntuva kokemus muutetaan kielloksi.

	Ohje oppilaille	Toimintaselostus opettajalle	Huom!
Tuokio 1	<p><i>Muistellaan kaverikokemuksia, joista jäi hyvä mieli. Esimerkiksi... Voit kertoa omista kokemuksista tai tilanteista, joita olet nähnyt. Kokemukset voivat olla poikien välisissä suhteissa, tyttöjen välisissä suhteissa, tyttöjen ja poikien välisissä suhteissa tai suhteissa, joita ei voi luokitella. Mitä sellaista (puhetta, tekemistä tai muuta) siinä tilanteessa oli, että siitä jäi hyvä mieli? Kirjoita vihreälle paperilapulle jokin hyvä kaverikokemus. Jos haluat, voit tehdä monta lappua.</i></p>	<p>Ensimmäisen tuokion aikana muistellaan hyvää mieltä tuottaneita kaverikokemuksia.</p> <p>Kokemuslappuset kerätään taululle ja niistä keskustellaan. Kokemuskokoelman kartuttamiseksi opettaja voi toimia kirjurina ja koota taululle lisää keskustelusta kumpuavia kokemuksia.</p>	
Tuokio 2	<p><i>Joskus kaverikohtaamisista ei jää hyvä mieli. Mitä silloin tapahtuu, kun tuntuu epäreilulta, ärsyttävältä, hämmentävältä, loukkaavalta? Mikä aiheuttaa ikävän olon? Onko sinulle tapahtunut tai oletko huomannut sellaisia tilanteita?</i></p> <p><i>Nyt on tarkoitus jutella yleisellä tasolla ikävistä tilanteista, ei syyttää ketään. Kirjoita punaiselle paperilapulle kaveriporukasta, luokasta tai muista ryhmistä ikäviä tilanteita.</i></p> <p><i>Voit kirjoittaa itsekseen, parin kanssa tai pikkuryhmissä. Voit</i></p>	<p>Toisen tuokion aikana mietitään epäreilulta tuntuvia kokemuksia. Voi olla tarpeen sallia kirjoittaminen luokan ulkopuolella tai jossakin rauhallisessa nurkautuksessa, joka antaa yksityisyyttä tai tilaa pienryhmäkeskustelulle.</p> <p>Seuraavat virkkeet ovat esimerkkejä ikävistä tilanteista, joita lapset ovat ilmaisseet kaveripajoissamme:</p> <p><i>a. On ärsyttävää, jos joku kysyy että 'alaks' ja sitten jos alkaa, se sanoo, että se oli läppä.</i></p>	<p>Aihe on monille arkaluontoinen. Lapsi ei ehkä halua tuoda esille oma-kohtaisia kokemuksiaan. Siksi opettajan on tärkeä painottaa, että ei välttämättä tarvitse kertoa omista kokemuksista (vaikka niitä</p>

	<p><i>kirjoittaa omakohtaisista kokemuksistasi, tilanteista, joita olet nähnyt tapahtuvan tai asioista, joita tiedät tapahtuvan ikäistesi keskuudessa.</i></p>	<p><i>b. Minua on nimitelty leh-mäksi / homoksi / nös-söksi.</i></p> <p><i>c. Jotkut pojat on käsenyt minua puristelemaan tyttöjä pepusta.</i></p> <p><i>d. Tytön /pojan kanssa ei voi olla kaveri, koska luokkalaiset alkaa haukkua.</i></p> <p><i>e. Raivostuttaa kun pitää olla samanlainen kuin muut tai muuten kiusataan.</i></p> <p><i>f. On inhottavaa saada Snapissa loukkaavia kommentteja itsestä.</i></p> <p>Kootaan oppilaiden kirjoittamat punaiset kokemuslaput taululle. Tutkaillaan, millaisia asioita saatiin kasaan ja keskustellaan niistä. Jotta ajatusten kokoelmasta tulisi laajempi, olisi hyvä, jos opettaja voisi kirjoittaa ja kiinnittää taululle lisää suikaleita käydyn keskustelun perusteella.</p>	<p>olisikin). Aja-tuksia voi pu-kea sanoiksi tilanteina tai sattumuksina, joita on huomannut ta-pahtuvan ym-pärillä. Oh-jeessa koros-tetaan sitä, että virk-keissä ja au-keamissa ei nimetä henki-löitä, joille viesti erityi-sesti kohdis-tetaan. Sen si-jaan kokemus esitetään ylei-sellä tasolla.</p>
<p>Tuokio 3</p>	<p><i>Pahalta tuntuvaa toimintaa ei tarvitse sietää. Meistä jokaisen on hyvä oppia sanomaan, ettei halua ottaa vastaan loukkaavaa toimintaa tai olla mukana sellaisessa. Miten sinun mielestäsi voi ilmaista, että ei halua olla ikävän toiminnan kohteena tai olla mukana siinä?</i></p> <p><i>Nyt voit muuttaa lappusessa olevan virkkeen kieltolauseeksi. Kieltolauseen tarkoitus on ilmaista ikävä kokemus tai tapahtuma siitä näkökulmasta, miten ei</i></p>	<p>Kolmannen tuokion aikana pahalta tuntuvia kokemuksia tai-vutetaan kielloiksi.</p> <p>Esimerkkien virkkeet ovat edel-listen (a-f) kieltolauseita:</p> <p><i>a. Älä kysy 'alaks', jos et tarkoita sitä.</i></p> <p><i>b. Älä nimittele minua /luokkakavereitasi / toisia ihmisiä.</i></p> <p><i>c. Älä painosta mi-nua/muita poikia pu-ristelemaan tyttöjä pe-pusta.</i></p>	

	<p><i>halua tulla kohdelluksi tai miten ei saisi toimia. Valitse taululla olevista lapuista yksi ja kirjoita siihen liittyvä kielto keltaiselle paperisuikaleelle</i></p>	<p>d. <i>Älä hauku siitä, jos haluaa olla tytön / pojan kanssa kaveri.</i></p> <p>e. <i>Älä pakota olemaan samanlainen kuin muut.</i></p> <p>f. <i>Lopeta ilkeä kommentointi Snäpissä / somessa.</i></p> <p>Tunnin päätteeksi opettaja kiittää hienosta osallistumisesta sellaisen aiheen käsittelyyn, josta ei ole aina helppo keskustella ja joihin liittyviä kokemuksia ei ole välttämättä helppo ilmaista. Opettaja kerää ja tallettaa oppilaiden kirjoittamat kieltovirkeitä sisältävät laput seuraavaa tuntia varten.</p>	
--	---	---	--

2. Oppitunti, kesto 90min.

Toisen oppitunnin tavoitteena on muuttaa edellisen tunnin lopussa kirjoitettu kielto toiveeksi siitä, millaista olisi reilu toiminta. Toisena tavoitteena on siirtää toive värilliselle A4-kartongille.

Aloitus			
Tuokio 4	<p><i>Joskus on parasta sanoa EI tai lähteä pois tilanteesta, joka ei tunnu oikealta ja reilulta. Toisinaan epäreilulta tuntuvan toiminnan tilalle voi esittää toiveen, ohjeen tai vaatimuksen siitä, miten haluaisi asioiden olevan. Nyt sinä voit muuttaa kiellon toiveeksi, ohjeeksi tai käskyksi siitä, miten haluaisit asian olevan. Kirjoita se siniselle lapulle.</i></p>	<p>Tuokion aikana aiemmin kirjoituista kokemuksista taivutetaan toive, kielto, ohje tai käsky. Virkkeessä tulee olla päälause ja sivulause, sillä muoto on oleellinen teemakokonaisuuden myöhemässä vaiheessa.</p> <p>Esimerkit ovat edellisten kielto-lauseiden (a-f) toiveeksi muuttuja virkeitä:</p>	

		<ol style="list-style-type: none"> 1. Jos kysyt 'alaks', tarkoita sitä. 2. Olen luokkakaverisi, joten kutsu minua niillä nimillä, joilla haluan. 3. Muista, että suurin osa pojista ei halua häiritä tyttöjä. 4. Jos olen tytön /pojan kaveri, jätä meidät ja meidän kaveruus rauhaan! 5. Jos pukeudun mielestäsi erikoisesti, älä välitä vaan jatka elämäsi. 6. Jos sinulla ei ole toisesta mitään hyvää sanottavaa, ole hiljaa. / Jos olet Snäpissä, kommentoi toisista vain kivoja asioita. 	
Tuokio 5	<i>Muutammat lapset ovat tehneet tämän saman tehtävän aikaisemmin. Katsotaan siitä ideoita meidän kirjaamme, joka kohta tehdään.</i>	<p>Tuokion aikana katsotaan <i>Totuuden hetket</i> -multimediaesitys (kesto n. 4minuuttia) https://www.youtube.com/watch?v=esaiaSCq2EQ</p> <p>÷</p> <p>Kerrotaan ryhmälle, että tarkoitus on tehdä samantyyppinen kirja, ja myöhemmin multimediaesitys.</p>	
Tuokio 6	<i>Nyt on sinun vuorosi tehdä kaksi kirjan sivua samaan tapaan kuin Totuuden hetket- videolla. Kirjoita A4-kartongin ensimmäiselle puolelle virkkeen alku. Kirjoita kartongin kääntöpuolelle virkkeen loppu. Sitten voit koristella ja kuvittaa molemmat sivut. Jos ehdit, voit tehdä monta sivua. Voit valita värit itse. Sinä myös päätät lopuksi, kuvataanko sivut videolle multimediaesitykseksi vai jäävätkö ne muuten vain osaksi kirjaa.</i>	<p>Tuokion aikana tehdään kirjansivuja <i>Totuuden hetket</i> -kirjasen tapaan.</p> <p>A4-kartongin ensimmäiselle sivulle kirjoitetaan toiveen alku ja kolme pistettä, esim:</p> <p><i>Jos olen tytön kaveri...</i></p>	

		<p>Kartongin kääntöpuolelle kirjoitetaan virkkeen toiveen loppuosa, aloittaen kolmella pisteellä:</p> <p><i>...jätä kaveruutemme rauhaan.</i></p> <p>Oppitunnin päätteeksi katsellaan sivuja ja opettaja kehuu oppilaiden tuotoksia. Oppilaan ei tarvitse näyttää tuotosta toisille, jos ei halua. Opettaja kerää tehdyt A4-kartongit multimediaesityksen tekemistä varten.</p>	
--	--	---	--

Liite 2

Osallistu tutkimustyöpajaan taidelähtöisten menetelmien hyödyntämisestä alakoululaisten sukupuolistuneen häirinnän käsittelemiseksi

HYVÄ REHTORI TAI OPETTAJA,

Kutsumme koulunne 4-luokkalaisia osallistumaan Oulun yliopistossa toimivan tutkimusryhmän kehittämän opetuskokonaisuuden testaamiseen osana laajempaa tutkimusta, jossa tutkitaan ja kehitetään taidelähtöisiä menetelmiä käsiteltäessä 10–12-vuotiaiden lasten välisiä valtasuhteita. Tarkastelun keskiössä ovat erityisesti sukupuolen ja vallan kytkökset sekä epäreilu valankäyttö ennen sen pitkittymistä ja hankaloitumista kiusaamiseksi. Tutkimusta rahoittavat Suomen Akatemia (projekti 322612) ja Oulun yliopisto. Tutkimuksen tavoitteena on lisätä tietoisuutta lasten kaverisuhteiden vallasta ja häirinnästä sekä tutkia taidelähtöisiä menetelmiä, joiden avulla lasten olisi turvallista ilmaista ja käsitellä vertaissuhteiden häirintäkokemuksia ja rakentaa entistä turvallisempia kaverisuhteita. Tutkimus tukee peruskoulun arvopohjaa ja sen jatkuvaa kehittämistä.

Osana tutkimusta olemme toteuttaneet viimeisen viiden vuoden aikana taidelähtöisiä työpajoja, joihin on osallistunut noin 200 pohjoissuomalaista koululaista. Nyt toteutamme näiden työpajojen pohjalta 6 oppitunnin mittaisen opetuskokonaisuuden, jossa käsitellään sitä, miten lasten kaverisuhteet voisivat olla entistä turvallisempia. Oppituntien toteutuksesta vastaavat kasvatustieteen kandidaatit Emmi Immonen ja Anastasia Trudova osana pro-gradu-tutkielmaansa. Oppitunnit toteutetaan koulupäivän aikana koulunne tiloissa osana tunne- ja turvataitokasvatusta. Oppituntien aikana vertaissuhteiden häirintää lähestytään ja käsitellään keskustelutuokioin sekä taidelähtöisin aktiviteetein. Niiden avulla lapset pohtivat ja ilmaisevat toiveitaan ja ajatuksiaan vertaissuhteiden häirinnästä, sen ehkäisemisestä ja kitkemisestä sekä visioitaan turvallisista kaverisuhteista.

Tutkimukseen osallistuminen edellyttää koululta aikaresurssina noin 6 oppitunnin mittaista sitoutumista luokkaa kohden sekä tilan varaamista työpajan käyttöön täksi ajaksi. Työskentely toteutetaan voimassa olevia koronaohjeistuksia noudattaen.

Toivomme koulunne osallistuvan tutkimukseen ja olevan mukana tukemassa tärkeää työtä aiempaa turvallisemman kasvatus- ja koulukulttuurin kehittämisessä! Kerromme tässä tiedotteessa tutkimuksesta tarkemmin ja keskustelemme mielellämme asiasta lisää missä tahansa tutkimuksen vaiheessa!

Tiedustelut ja yhteydenotot osallistumiseksi

Emmi Immonen, kasvatustieteiden kandidaatti, Kasvatustieteiden tiedekunta, Oulun yliopisto

Anastasia Trudova, kasvatustieteiden kandidaatti, Kasvatustieteiden tiedekunta, Oulun Yliopisto

Tutkimuksen ohjaajat

Akatemiatutkija, Dosentti, Tuija Huuki

Väitöstutkija, KM, Eveliina Puutio

Kasvatustieteiden tiedekunta, Oulun yliopisto

Mitä on sukupuoleen kietoutuva häirintä alakouluikäisten vertaissuhteissa?

Tutkimusten mukaan lasten välistä sukupuoleen kietoutuvaa häirintää esiintyy päiväkotiyästä lähtien. Sukupuoleen kietoutuva häirintä tarkoittaa sukupuoleen tai seksuaalisuuteen liittyvää huomiota, joka tuntuu kohteena olevasta tai muista lapsista hämmäntävältä, ei-toivottavalta tai nololta. Häirintä voi olla seksuaalisesti väritynyttä vitsailua, tai vartaloa, pukeutumista tai yksityiselämää koskevaa sukupuolta halventavaa puhetta. Häirintää on myös se, jos lapsi joutuu arvioimaan omaa ”kelvollisuuttaan” romanttisessa merkityksessä. Lasten välinen häirintä voi olla paitsi näkyvää, myös hienovaraista. Sitä voi esiintyä sekä tyttöjen ja poikien keskinäisissä että sukupuolten välisissä suhteissa. Häirintä kietoutuu usein kaveruuteen, seurustelunomaisiin suhteisiin tai tyttöinä tai poikana olemisen paineisiin. Lasten keskinäistä häirintää ei siten ole aina helppo tunnistaa, sillä se on usein voimallinen sekoitus jännitystä ja jäynää, tai hauskuutta ja harmia. Lisäksi häirintä tapahtuu usein ennen kuin epäreilut valtasuhteet muuttuvat kiusaamiseksi. Voit lukea aiheesta lisää *Vallan visaiset kaverisuhteet* -oppaasta osoitteessa:

http://tuijahuuki.com/data/documents/vallan_visaiset_kaverisuhteet.pdf

Miksi lasten välisen häirinnän tutkiminen ja siitä keskustelu on tärkeää?

Suurin osa lapsista kokee jäävänsä yksin häirintään liittyvissä kysymyksissä. Lasten välinen häirintä vaikuttaa kielteisesti lasten hyvinvointiin, turvallisuuteen ja kouluviihtyvyyteen. Pitkään jatkunut häirintä lapsuudessa luo myös pohjaa nuoruus- ja aikuisiän lähisuhdeväkivallalle ja häirinnälle. Tutkimuksen avulla haluamme lisätä tietoisuutta siitä, että häirintä on arkipäivää myös monelle alakouluikäiselle lapselle. Haluamme myös korosta, että kouluissa annettavalla turvataitokasvatuksella on merkittävä tehtävä mahdollisesti myöhemmissä elämänvaiheissa tapahtuvan häirinnän ennaltaehkäisijänä. Uskomme, että uuden tutkimustiedon, luovien menetelmien, tietoisuuden lisäämisen ja lasten vertaissuhteiden tukemisen avulla lapsia voidaan auttaa luomaan tasa-arvoisia ja toista kunnioittavia ihmissuhteita. Tutkimus on mukana luomassa tasa-arvoista ja väkivallatonta koulukulttuuria. Se vastaa osaltaan lainsäädännön tasa-arvo- ja yhdenvertaisuusvelvoitteeseen.

Mitä tutkimme?

Tutkimuksessa selvitetään, miten luovat ja taidelähtöiset menetelmät voivat auttaa lapsia ilmaistamaan ja käsittelemään vertaissuhteiden häirintään liittyviä kokemuksia sekä rakentamaan ja ylläpitämään turvallisia suhteita. Immosen ja Trudovan pro gradu -tutkielman tavoitteena on opetuskokonaisuuden toteuttamiseen liittyvien havaintojen pohjalta kehittää turvataitokasvatukseen pohjautuvaa opetusmateriaalia kasvattajille sekä alan ammattilaisille. Tutkimuksessa tuotetaan lisäksi tietoa vertaissuhteiden muutoksen mahdollisuuksista lasten, kasvattajien, tutkijoiden ja julkisen keskustelun tasoilla.

Ketkä toteuttavat tutkimuksen?

Tutkimuksen toteuttavat luokanopettajaopiskelijat Emmi Immonen ja Anastasia Trudova. Tutkimusta johtaa akatemiatutkija Tuija Huuki Oulun yliopistosta. Lisäksi tutkimushankkeessa työskentelevät tutkijatohtorit Suvi Pihkala ja Helena Louhela sekä väitöskirjatutkija Eveliina Puutio Oulun yliopistosta. Hanketiimissä toimivat myös mediatuottaja Sami Hänninen Oulun Kulttuurivoimalasta sekä yhteisötaiteilija Satu Suvanto.

Mitä tutkimuksessa tehdään?

Tutkimuksessa oppilas osallistuu arviolta 6 oppituntin mittaiseen työskentelyyn. Oppituntien aikana oppilaat osallistuvat erilaisiin aktiviteetteihin, joiden aikana kaverisuhteisiin liittyviä kokemuksia lähestytään eri kulmista. Oppituntien aikana tutkijat havainnoivat toimintaa ja jututtavat lapsia. Tutkijat tallentavat oppituntien tapahtumia havainnoimalla sekä ääninauhurin ja videokameran avulla. Kaikilta tutkimukseen osallistujilta pyydetään lupa tutkimukseen osallistumiseksi. Sellaiset henkilöt, joilta ei ole tutkimuslupaa, mutta jotka haluavat osallistua tapahtumiin, häivytetään kuvankäsittelyn keinoin tutkimuksessa käytettävästä materiaalista. Myös tutkimuksessa mukana olevien lasten tunnistettavuus häivytetään kuvankäsittelyn keinoin. Jos häivyttäminen ei ole mahdollista, materiaalia ei käytetä.

Mitä tutkimusaineistolla tehdään?

Tutkimusaineisto koostuu video-, audio- ja kuvamateriaalista, haastattelu- ja havainnointimateriaalista sekä lasten tuotoksista. Tutkimusaineistot analysoidaan ja löydettyistä tuloksista kirjoitetaan pro-gradu-tutkielma sekä mahdollisesti muita tutkimusraportteja. Lasten tuotoksia sekä kuvamateriaalista editoituja lyhyitä multimediaesityksiä voidaan julkaista Internetissä ja laittaa esille tutkimukseen liittyvien tapahtumien osana. Editoinnin ja esillepanon yhteydessä tutkimustiimi huolehtii siitä, ettei materiaalissa näkyviä osallistujia voida tunnistaa eikä yhdistää tuotosten ilmisältyihin. Tarjoamme huoltajille mahdollisuuden tutustua julkaistaviin esityksiin etukäteen. Lasten tuotoksia ja aineistoja voidaan erillisellä luvalla käyttää yliopisto-opetuksessa ja tieteellisissä tapahtumissa. Kaikessa tutkimuksesta julkaistavassa materiaalissa huolehditaan siitä, että osallistujien henkilöllisyyttä ei voi tunnistaa. Tämä toteutetaan häivyttämällä materiaalista sellaiset tekijät, joista osallistujat tai paikat voisivat olla tunnistettavissa. Kaikessa tutkimusmateriaalin käytössä noudatetaan erityistä huolellisuutta: materiaali säilytetään turvallisessa ja lukitussa paikassa, ja sitä käsittelevät vain tutkimusryhmän jäsenet. Osallistujien henkilöllisyys ja muut tunnistettavat tiedot ovat vain tutkimuksen tutkimustiimin tiedossa.

Onko pakko osallistua?

Eihän toki! Vaikka oppilas olisi antanut kirjallisen suostumuksen tutkimukseen osallistumisesta, osallistuminen on silti jatkuvasti vapaaehtoista. Oppilas voi syytä ilmoittamatta muuttaa mielensä milloin tahansa ja vetäytyä tutkimuksesta ilmoittamalla siitä huoltajalle, opettajalle, tai tutkijalle. Vetäytymisestä ei koidu oppilaalle seuraamuksia tutkimuksen tai opiskelun näkökulmista. Oppilas voi myös osallistua vain haluamiinsa aktiviteetteihin.

Onko osallistuminen turvallista?

Tässä tutkimuksessa jokaisen osallistujan hyvinvointi on tärkeää. Jos oppilas tai henkilökunnan jäsen haluaa puhua jostain asiasta tai kokemuksesta, hänelle tarjotaan siihen mahdollisuus. Myös lisätukea järjestetään tarvittaessa. Tutkijat työskentelevät yhdessä kouluhenkilöstön kanssa taatakseen lapselle tuen ja suojelun kaikissa tutkimukseen liittyvissä tilanteissa ja kysymyksissä. Tutkimus toteutetaan noudattaen alueellista korona-ohjeistusta.

Jokainen tähän tutkimukseen osallistuva lapsi ja hänen huoltajansa saa etukäteen tutkittavan tiedotteen, jossa kerromme yksityiskohtaisesti tässä kirjeessä kuvattuun tutkimukseen osallistumisesta, tutkimusaineiston käytöstä sekä tutkimuksen tietosuojakäytännöistä.

Liite 3

HYVÄ VANHEMPI TAI HUOLTAJA,

Lapsenne koulu on mukana Oulun yliopiston tutkimushankkeessa, jossa tutkitaan ja kehitetään taidelähtöisiä menetelmiä käsiteltäessä 10–12-vuotiaiden lasten välisiä valtasuhteita. Tarkastelussa ovat erityisesti sukupuolen ja vallan kytkökset sekä epäreilu vallankäyttö ennen sen hankaloitumista kiusaamiseksi.

Toteutamme lapsesi luokassa opetuskokonaisuuden, jossa käsitellään sitä, miten lasten kaverisuhteet voisivat olla entistä turvallisempia. Oppituntien yhteydessä syntyneistä tuotoksista mahdollisesti valmistetaan kaverisuhteista tietoutta lisäävä multimediaesitys. Oppitunnit toteutetaan koulupäivien aikana koulun tiloissa. Oppituntien aikana häirintää lähestytään ja käsitellään keskustelutuokioin sekä taidelähtöisin aktiviteetein. Niiden avulla lapset pohtivat ja ilmaisevat toiveitaan ja ajatuksiaan häirinnästä, sen ehkäisemisestä ja kitkemisestä sekä visioitaan turvallisista kaverisuhteista. Tutkimus tukee peruskoulun arvopohjaa ja sen jatkuvaa kehittämistä. Voit lukea lisää sukupuoleen kietoutuvasta häirinnästä alakouluikäisten vertaissuhteista tutkimuskollektiivin verkkosivuilta <http://www.fire-collective.com> tai Vallan visaiset kaverisuhteet -oppaasta osoitteessa: http://tuijahuuki.com/data/documents/vallan_visaiset_kaverisuhteet.pdf.

Ketkä toteuttavat tutkimuksen?

Tutkimuksen toteuttavat tutkimushankkeessa pro gradu -tutkielmaansa tekevät luokanopettaja-opiskelijat Emmi Immonen ja Anastasia Trudova. Tutkimusta johtaa akatemiattutkija Tuija Huuki Oulun yliopistosta. Tutkimusta rahoittavat Suomen Akatemia sekä Oulun yliopisto.

Mitä tutkimuksessa tehdään?

Tutkimuksessa lapsi osallistuu arviolta 6 oppitunnin mittaiseen tunne- ja turvataitokasvatuksen opetuskokonaisuuteen. Oppituntien aikana lapset osallistuvat erilaisiin aktiviteetteihin, joissa pohditaan kaverisuhteisiin liittyviä kokemuksia juttelemalla, piirtämällä, kirjoittamalla sekä taiteilemalla. Oppitunneilla tutkijat keräävät tietoa opetuskokonaisuuden toimivuudesta havainnoimalla, äänittämällä ja kuvaamalla toimintaa sekä jututtamalla lapsia. Tutkimuksen yhteydessä toteutettavan pro gradu -tutkielman tavoitteena on kerätyn aineiston pohjalta kehittää turvataitokasvatukseen pohjautuva opetuskokonaisuus kasvattajien sekä alan ammattilaisten käyttöön. Vastaavanlaista tutkimusta ei Suomessa ole aikaisemmin juurikaan tehty, joten lapsenne osallistuminen tutkimukseen on merkittävää!

Kaikilta tutkimukseen osallistujilta pyydetään lupa tutkimukseen osallistumiseksi. Sellaiset henkilöt, joilta ei ole tutkimuslupaa, mutta jotka haluavat osallistua tapahtumiin, häivytetään kuvankäsittelyn keinoin tutkimuksessa käytettävästä materiaalista. Myös tutkimuksessa mukana olevien lasten tunnistettavuus häivytetään kuvankäsittelyn keinoin. Jos häivyttäminen ei ole mahdollista, materiaalia ei käytetä.

Mitä tutkimusaineistolla tehdään?

Tutkimusaineisto koostuu video-, audio- ja kuvamateriaalista, haastattelu- ja havainnointimui-
tiinpanoista sekä lasten tuotoksista. Mukana olevien lasten ja aikuisten anonymiteetti turvataan häivyttämällä tekstistä kaikki sellaiset viitteet (esim. henkilöiden, paikkojen ja tutkimuskoulun nimet), joiden kautta mukana olevien henkilöllisyys voitaisiin jäljittää.

Tutkimusaineistot analysoidaan ja löydetyistä tuloksista kirjoitetaan opinnäytetöitä ja tutkimusraportteja. Lisäksi lasten tuotoksia sekä kuvamateriaalista editoituja lyhyitä multimediaesityksiä voidaan julkaista hankkeen verkkosivulla ja laittaa esille tutkimukseen liittyvien tapahtumien osana.

Kaikessa tutkimuksesta julkaistavassa materiaalissa huolehditaan siitä, että osallistujien henkilöllisyys jää tunnistamattomaksi. Tämä toteutetaan häivyttämällä materiaalista sellaiset tekijät, joista osallistujat tai paikat voisivat olla tunnistettavissa. Kaikessa tutkimusmateriaalin käytössä noudatetaan erityistä huolellisuutta: se säilytetään turvallisessa ja lukitussa paikassa, ja sitä käsittelevät vain tutkimusryhmän jäsenet. Osallistujien henkilöllisyys ja muut tunnistettavat tiedot ovat vain tutkimuksen tutkimustiimin tiedossa. Olemme kuvanneet henkilötietojen käsittelyä tarkemmin tutkimuksen tietosuojailmoituksessa, joka löytyy osoitteesta <https://bit.ly/3hbeQSc>. Kaikki alkuperäinen ääni- ja kuvamateriaali tuhotaan 5 vuotta tutkimusprojektin päättymisen jälkeen.

Onko pakko osallistua?

Eihän toki! Vaikka lapsesi ja sinä olisitte antaneet kirjallisen suostumuksen tutkimukseen osallistumisesta, osallistuminen on silti vapaaehtoista koko tutkimuksen ajan. Lapsenne tai sinä voitte syytä ilmoittamatta muuttaa mielenne milloin tahansa ja vetäytyä tutkimuksesta, tai lapsi voi osallistua vain haluamiinsa aktiviteetteihin. Se ei vaikuta mitenkään hänen aikuisilta saamaansa kohteluun. Ennen suostumuksen peruuttamista tallennettua aineistoa voidaan käyttää edellä kuvatulla tavalla.

Onko osallistuminen turvallista?

Lapsesi hyvinvointi tässä tutkimuksessa on tärkeää. Jos lapsi haluaa puhua jostain asiasta tai kokemuksesta, hänelle tarjotaan siihen mahdollisuus ja lisätukea järjestetään tarvittaessa. Tutkijat työskentelevät yhdessä kouluhenkilöstön kanssa taatakseen lapselle tuen ja suojelun kaikissa tutkimukseen liittyvissä tilanteissa ja kysymyksissä. Työskentelyn aikana noudatamme voimassa olevia alueellisia koronaohjeistuksia.

Toivomme sinun olevan mukana tukemassa tärkeää työtä aiempaa turvallisemman kasvatuskulttuurin kehittämisessä myöntämällä suostumuksen lapsenne osallistumisesta tutkimukseen. Tutkijat keskustelevat mielellään kanssasi tutkimukseen liittyvistä kysymyksistä missä tahansa tutkimuksen vaiheessa.

Ystävällisin yhteistyöterveisin

Emmi Immonen
Opinnäytetyön tekijä
KK

Anastasia Trudova
Opinnäytetyön tekijä
KK

Tuija Huuki
Tutkimuksen vastuullinen johtaja
Dosentti, yliopistotutkija

SUOSTUMUSASIAKIRJA

Lastani on pyydetty osallistumaan tutkimukseen, jossa kartoitetaan taidelähtöisten menetelmien mahdollisuuksia lasten vertaissuhteiden häirinnän kokemusten käsittelemiseksi ja vertaissuhteiden eheyttämiseksi sekä muutoksen mahdollisuuksien rakentamiseksi. Tutkimusaineisto tuotetaan arviolta 6 oppitunnin aikana luovia ja taidelähtöisiä menetelmiä hyödyntäen. Aineisto tulee koostumaan video-, audio- ja kuvamateriaalista, haastattelu- ja havainnointimuistiinpanoista sekä lasten tuotoksista.

Olen lukenut tutkimusta koskevan tiedotteen ja saanut mahdollisuuden esittää tarkentavia kysymyksiä ja keskustella niistä. Tunnen saaneeni riittävästi tietoa lapseni oikeuksista, tutkimuksen tarkoituksesta ja siihen osallistumisesta sekä tutkimukseen osallistumisen hyödyistä ja mahdollisista riskeistä.

Tiedän, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja että lapsellani ja minulla on lapseni puolesta oikeus kieltäytyä tutkimukseen osallistumisesta. Suostumuksen kieltämistä ennen kerättyä aineistoa voidaan käyttää tiedotteessa kuvatulla tavalla.

Lapseni _____
(etu- ja sukunimi)

saa osallistua _____

ei saa osallistua _____

arviolta 6 oppitunnin mittaiseen opetuskokonaisuuteen, jonka tavoitteena on selvittää taidelähtöisten menetelmien mahdollisuuksia alakoululaisten tunne- ja turvataitokasvatuksessa tutkimustiedotteessa kuvatulla tavalla.

Päiväys: _____

Huoltajan allekirjoitus: _____

Nimenselvennys: _____

Yhteystieto (sähköposti tai puhelinnumero) _____

Palautetaan opettajalle yhdessä lapsen suostumuksen kanssa **x.x.xxxx** mennessä.

Tätä suostumusasiakirjaa on tehty kaksi (2 kpl), joista toinen jää huoltajalle ja toinen annetaan tutkijalle.

Liite 4

Tutkimus koululaisten kaverisuhteista

Hei sinä!

Olemme Emmi ja Anastasia ja opiskelemme Oulun yliopistossa luokanopettajiksi. Tarvitsimme kipeästi juuri sinun apuasi ja toivoisimmekin että auttaisit meitä tuottamaan tietoa sinun ja luokkakavereidesi välisistä kaverisuhteista. Tarkoituksemme on auttaa sinua luomaan turvallisia kaverisuhteita. Osallistumisesi tutkimukseen on tärkeää, sillä juuri tällaista tutkimusta ei aikaisemmin ole tehty koko Suomessa!

Lupaamme, että tutkimustuokioista tulee hauskoja, ainutlaatuisia ja mieleenpainuvia. Tutkimuksen aikana muun muassa jutellaan, liikutaan, kirjoitetaan ja taiteillaan. Me tutkijat seuraamme, videoimme, valokuvaamme sekä äänitämme tuokioiden toimintaa. Osa toiminnasta ja teidän luokkanne tekemistä taideteoksista saatetaan muokata pieniksi videoklipeiksi, joita voidaan laittaa esille Internetiin.

Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Voit kieltää käyttämästä sinua koskevia aineistoja tai keskeyttää osallistumisesi milloin tahansa syytä ilmoittamatta. Kaikkia tuotoksia säilytetään turvallisessa paikassa ja niistä on poistettu sinun ja kaikkien muiden osallistujien sekä paikkojen nimet. Tutkimuksesta kirjoitetaan tutkimusraportteja ja siitä voidaan tehdä lyhyitä esityksiä.

Jos sinua missä tahansa tutkimuksen vaiheessa askarruttaa jokin asia, voit aina kääntyä puoleemme. Jutteleme mielellämme kanssasi turvallisuuteen ja omaan elämäsi liittyvistä asioista. Tämä tutkimus ei vaikuta mitenkään opettajasi käsitykseen tai arviointiin sinua tai luokkanne koskien.

Kiitos että haluat osallistua tutkimukseemme. Tutkimus on tärkeä siksi, että tuottamalla kaverisuhteita koskevaa tietoa, voimme jatkossa auttaa lapsia kaverisuhteisiin liittyvissä asioissa. Odotamme innolla pääsevämme tutustumaan teihin ja aloittamaan yhteisen työskentelyn tutkimuksen parissa!

Ystävällisin terveisin,

Emmi ja Anastasia

TUTKIMUSLUPA

Haluan osallistua tutkimukseen. Siinä tutkijat tutkivat yhdessä lasten kanssa sitä, miten lasten kaverisuhteiden niin kivalta kuin myös ikävältä tuntuvia asioita voisi käsitellä yhdessä. Haluan jutella tutkijan kanssa mitä on turvallinen ja reilu kaveruus, ja mikä tuntuu epäreilulta ja turvattomalta. Haluan jutella, piirtää, kirjoittaa ja osallistua taideprojektin valmistamiseen tutkimuksen aiheista. Minua kuvataan, jos niin haluan. Haluan olla mukana ja auttaa tässä tutkimuksessa, jotta koulusta tulisi tulevaisuudessa entistäkin turvallisempi paikka lapsille.

Minulla on ollut mahdollisuus kysyä kysymyksiä tutkimukseen osallistumisesta. Tiedän, millaisia asioita tutkimuksessa tehdään, ja haluan osallistua siihen. Tiedän, että voin keskeyttää osallistumiseni tutkimukseen milloin tahansa syytä ilmoittamatta. Tiedän, että nimeni ja henkilöllisyyteni suojataan kaikissa tutkimusraporteissa.

LAPSEN NIMI:

LAPSEN OMA ALLEKIJROITUS:

HUOLTAJAN ALLEKIRJOITUS:

HUOLTAJAN YHTEYSTIETO (SÄHKÖPOSTI TAI PUHELINNUMERO):

Tätä suostumusasiakirjaa on tehty kaksi kappaletta. Niistä toinen jää minulle. Toisen palautan huoltajien tutkimusluvan kanssa opettajalle x.x.xxxx mennessä.