

Turvallinen opettaja

6.-luokkalaisten näkemyksiä

Juha Lahtinen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Syksy 2014

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

Tiivistelmä

Lahtinen, J. 2014. Turvallinen opettaja. 6.-luokkalaisten näkemyksiä. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. 77 sivua.

Tutkimuksen tarkoitus oli selvittää, millaisena 6.-luokkalaiset oppilaat näkevät turvallisen opettajan. Lisäksi haluttiin selvittää, onko sukupuolten välillä eroja näkemyksessä turvallisesta opettajasta. Tutkimusote oli laadullinen ja tutkimusta varten haastateltiin yhteensä 49:ää oppilasta kolmesta eri 6. luokasta, kahdesta jyvaskyläläisestä koulusta. Oppilaista 18 oli tyttöjä ja 31 poikaa.

Tutkimuksen mukaan oppilaat pitivät turvallista opettajaa sellaisena, joka osoittaa välittämistä, joka on tasainen ja ennakoitavissa ja joka on ammatillisesti pätevä. Kaikkien vastausten perusteella turvallinen opettaja en ennen kaikkea mukava, ystävällinen ja rento. Pojille selvästi tärkeämpää kuin tytöille vastausten perusteella oli se, ettei opettaja huuda (ilman syytä) ja että opettaja on rauhallinen. Tytöille selvästi tärkeämpää oli, että opettaja kuuntelee, hänelle voi kertoa huolia, hän kyselee kuulumisia ja on luotettava.

Tutkimuksen mukaan turvallisuuden kokeminen nähdään ilon ja hyvän olon tunteena ja sen lähtökohta on opettajan ja oppilaan välinen positiivinen vuorovaikutus. Opettajan mukavuuden, ystävällisyyden ja rentouden ei tulisi kuitenkaan tapahtua oikeudenmukaisuuden, sopivan käytöksen tai asioihin puuttumisen kustannuksella.

Avainsanat: opettaja, oppilas, turvallisuus, opettaja–oppilassuhde

Sisällys

1 Johdanto.....	5
2 Turvallisuus.....	7
2.1 Turvallisuus ilmiönä.....	7
2.2 Objekttiivinen ja subjektiivinen turvallisuus sekä väärät turvallisuuskokemukset	9
2.3 Turvallisuus tarpeena ja arvona.....	10
3 Turvallisuuden kokemisen merkityksestä.....	12
3.1 Emotionaalisen perusturvallisuuden syntyminen.....	12
3.2 Emotionaalisen perusturvallisuuden kokemisen vaikutuksia.....	13
4 Turvallisuus ja oppimisympäristö.....	15
4.1 Turvallinen oppimisympäristö lapsen oikeutena.....	15
4.2 Kokevatko oppilaat koulun oppimisympäristön turvalliseksi.....	15
4.3 Mikä aiheuttaa oppilaille turvattomuuden kokemuksia koulussa?.....	17
5 Opettaja–oppilassuhde.....	19
5.1 Tutkimushavaintoja opettajan ja oppilaan suhteesta.....	19
5.2 Opettaja–oppilassuhteen kehityksen yleisistä linjoista.....	21
5.3 Millainen on hyvä opettaja–oppilassuhde?.....	22
5.4 Miten oppilaat ovat kokeneet suhteen opettajaan Suomessa?.....	24
6 Turvallisen opettajan suhde oppilaaseen.....	25
6.1 Oppilaan kohtaaminen ja oppilaantuntemus.....	26
6.2 Ajan antaminen suhteelle.....	28
7 Turvallinen opettaja ja luokkayhteisö.....	29
7.1 Yhteisöllisyys.....	30
7.2 Milloin opettaja tai oppilas voi olla uhkatekijä yhteisöllisyydelle?.....	31
7.3 Luokan yhteishenki ja opettajan suhtautuminen kiusaamiseen.....	32
8 Pedagoginen turvallisuus.....	33
8.1 Opettajan ja oppilaan vuorovaikutuksen laadun merkitys.....	34
8.2 Realistiset vaatimukset.....	35
8.3 Entä jos pedagogiikassa keskittyy suoritukseen?.....	36

8.4 Eriyttäminen ja oppilaantuntemus.....	37
8.5 Kiireettömyys pedagogiikassa.....	38
9 Yhteenveto turvallisesta opettajasta kirjallisuuden pohjalta.....	39
9.1 Sukupuolten välisistä eroista.....	40
10 Tutkimuksen toteutus.....	40
10.1 Tutkimustehtävä ja -kysymykset.....	40
10.2 Laadullinen tutkimus.....	41
10.3 Aineistonkeruumenetelmä.....	42
10.4 Aineistonkeruumenetelmän arviointia.....	44
10.5 Sisällönanalyysi aineiston analyysimenetelmänä.....	46
10.6 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus.....	47
11 Tulokset.....	50
11.1 Osoittaa välittämistä.....	50
11.2 Tasainen ja ennakoitavissa.....	52
11.3 Toimii ammatillisesti.....	54
11.4 Tärkeimpinä pidetyt ominaisuudet kaikkien vastausten perusteella.....	56
11.5 Tärkeimpinä pidetyt ominaisuudet sukupuolten mukaan sekä suurimmat erot.....	56
12 Pohdintaa.....	58
12.1 Aineiston koko ja tutkimusvastausten luotettavuus.....	58
12.2 Aineiston analyysistä.....	60
12.3 Tulosten pohdintaa.....	61
12.4 Tutkimusvastauksiin ja sukupuolieroihin vaikuttaneista tekijöistä.....	64
12.5 Tutkimuksen rajoitukset ja tutkimuksen merkitys.....	65
12.6 Näkökulmaa opettajille.....	65
Lähteet.....	67
Liitteet.....	75

1 Johdanto

Turvallisuus koulussa ja laajemmin koko yhteiskunnassa on tällä hetkellä hyvin ajankohtainen aihe. Viime vuosina on julkaistu paljon materiaalia turvallisuudesta, koulukiusaamisesta ja väkivaltaan suhtautumisesta ja oppilaiden turvallisuuden kokeminen koulussa oli vuoden 2010 WHO:n koululaistutkimuksen raportin erityishuomion kohteena Suomessa (Kämppi ym. 2012, 115–116). Turvallisuuden lienee nostanut kuumaksi keskustelunaiheeksi etenkin Suomessa tapahtuneet kouluväkivaltatapaukset. Jukaraisen, Syrjäläisen ja Värin (2012, 252) mukaan ongelmakeskeisyys ja kielteisyys ovat leimanneet kouluturvallisuuskeskustelua Suomessa painopisteen ollessa kestävien ja kokonaisvaltaisten ratkaisujen pohtimisen sijaan kriisivalmiuden parantamisessa.

Helsingin pelastuskoulun rehtori, kasvatustieteen maisteri ja väitöskirjaa oppilaitosten turvallisuuskulttuuriin vaikuttavista tekijöistä valmistelevan Matti Waitisen mukaan ”Kovin vähälle huomiolle on jäänyt opettajien ja kouluhenkilökunnan turvallisuusosaamisen kehittäminen. Pelkkä pelastussuunnitelma ei pysty turvallisuutta kouluissa parantamaan. — Masennuksen yleistyminen, väkivallan raaistuminen, yksinäisyys ja uusavuttomuus luovat tilanteita, joissa tarvitaan uudenlaisia oppimisympäristön turvallisuustoimia (Opettaja lehti 14.1.2011, s. 34 ”Jälkijättöistä vai ennakoivaa turvallisuutta?” http://www.opettaja.fi/pls/portal/docs/PAGE/OPETTAJALEHTI_EPAPER_PG/2011_01/154021.htm viitattu 25.5.2013). Turvallisuutta ja turvallisuudentunnetta ei kouluissa voida saada aikaan pelkällä pelastussuunnitelmalla, vaan huomio tulisi kiinnittää myös oppimisympäristöön liittyviin tekijöihin.

Oppimisympäristön turvallisuustoimien parantamiseksi Suomeen on perustettu alkuvuodesta 2010 oppilaitosten turvallisuuskulttuurin kehittämisverkosto OPTUKE, joka verkoston kotisivujen mukaan ”...on monialaiseen asiantuntijuuteen perustuva yhteistyöelin, joka syntyi organisaatioiden yhteisestä tarpeesta nostaa esiin oppilaitosten

arkea koskettavia turvallisuushaasteita.” Verkoston toiminnan esittely myös selventää, että ”verkoston päämääränä on edistää laaja-alaista turvallisuusajattelua, johon sisältyy psyykinen, fyysinen ja rakenteellinen turvallisuus (OPTUKE 2010).

Pro gradu -tutkielmassani tutkin 6.-luokkalaisten oppilaiden käsityksiä turvallisesta opettajasta. Hyvinvointiin ja oppimisympäristön laatuun vaikuttavat monetkin eri tekijät, mutta yhteistä kaikelle on se, että kaikki tapahtuu ihmissuhteiden kontekstissa, jossa opettajalla ja tämän toiminnalla on aikuisena keskeinen rooli inhimillisen vuorovaikutuksen kautta koko luokkaan ja yksittäisiin oppilaisiin (Uusikylä ja Atjonen 2005, 240; Pietarinen, Soini & Pyhältö 2008; Piispanen 2008). Oppilaalla on koulussa myös oikeus turvalliseen oppimisympäristöön ja oppimisympäristön on oltava fyysisesti, psyykkisesti ja sosiaalisesti turvallinen (Perusopetuslaki 2003/477; POP 2004, 18). Koska opettajalla on eittämättä keskeinen rooli turvallisuuden luomisessa ja ylläpitämisessä koululuokassa, opettajan osuutta turvallisuuden luomisessa kannattaa siis tarkastella lähemmin.

Opettajan ja oppilaan välisen suhteen tutkimiseen on viime vuosikymmeninä käytetty paljon huomiota ja tämän suhteen laadulla on tutkitusti havaittu olevan vaikutusta lapsen kehitykseen (Thijs, Koomen & van der Leij 2008). Suhdetta on tutkittu pääosin äidin ja lapsen välisen kiintymyssuhteen näkökulmasta sekä opettaja–oppilassuhteen sisältämän lämmön ja konfliktisuuden määrän näkökulmasta, mutta lasten käsityksiä turvallisesta opettajasta ei ole tutkittu. Yleensäkin päähuomio oppilaiden turvallisuutta koskevien laadullisten tulkintojen tutkimisessa on ollut määrällisten indikaattorien seurannassa (Jukarainen ym. 2012). Tutkimuksessa näkökulmani turvallisuuteen on oppilaan subjektiivisesti kokema emotionaalinen turvallisuudentunne. Tämä tarkoittaisi laaja-alaisen turvallisuuskäsityksen jaottelussa psyykkistä turvallisuutta.

2 Turvallisuus

2.1 Turvallisuus ilmiönä

Moniselitteisyytensä tähden turvallisuuden määrittelemisessä on hyvä kuvailla mitä turvallisuus sisältää, mikä siinä on olennaista ja mitä siihen ei kuulu (Kangasoja 1989, 3). Valittu näkökulma ja määritelmä turvallisuuteen määrää itse turvallisuuden määritelmän lisäksi myös keinot ja sisällöt turvallisuuden saavuttamiseksi. Esimerkiksi yhteiskunta mieltää turvallisuuden usein hallintana, jolloin asiat ja ilmiöt halutaan turvallistaa ja siten ottaa heikon “kaaoksellisuuden ja epävarmuuden” sietokyvyn tähden yhteiskunnan kontrolliin (Laitinen 2003, 21–22, 26.) Turvallisuus- sanan etymologinen perusta englannin kielessä (security) johdetaan latinan kielen sanoista *se* (ilman) ja *cura* (huoli, huolenpito, hoiva, valvonta), joten alun perin sanan merkitys negatiivinen ja kuvaa hoivaamattomuuden ja huolehtimisen puutteen (turvattomuuden) tilaa. Nykyisin turvallisuus mielletään ennemminkin asioiden hallintana ja myönteisenä vakautena, mutta alun perin käsitteen merkitys viittasi turvattomuuteen ja epävarmuuteen (Laitinen 2003, 28.)

Turvallisuuden käsitteen muuttuminen aikain saatossa laajemmaksi ja abstraktimmaksi kuin ruoan ja lämpimän suojan kaltaisia elämän perustarpeita kuvaavaksi paljastaa ilmiön paikka- ja aikasidonnaisuuden. Osin tähän muutokseen lienee vaikuttanut uusien ja erilaisten ilmiöiden esiintulo ja toisaalta koko länsimaisen yhteiskunnan yksilöllistyminen, jolloin turvallisuuden käsite on saanut moniulotteisempia ja subjektiivisempia merkityksiä kiinnittyen yksilön kokemusmaailman kautta laajemmin hyvinvoinnin eri osa-alueisiin (Kangasoja 1989, 3; Niemelä & Lahikainen 2000, 25; Kainulainen 2000, 301.) Laitisen (2003) mukaan turvallisuuden käsitteen muutoksen taustalla on yhteiskunnalliset muutokset ja nykyisin turvallisuus-sanaan liitettävät mielikuvat sekä tunteet ovat nousseet merkittäviksi. Vaikka turvallisuuteen nykyisin liitetäänkin vahvasti hyvinvointiulottuvuus, turvallisuus ja hyvinvointi eivät vahvasta suhteestaan huolimatta kuitenkaan ole toistensa synonyymejä vaan turvallisuus on vain yksi hyvinvoinnin

osatekijä (Laitinen 2003, 28; Kainulainen 2000, 288.)

Turvallisuuden käsitettä voidaan lähestyä myös sen vastakohtaa turvattomuutta määrittelemällä. Suomalainen turvattomuus -tutkimuksen tulosten perusteella suomalaisille turvattomuus kaikessa monimuotoisuudessaan liittyi turvallisuuden tavoin ihmisten jokapäiväisen elämään kaikkiin osa-alueisiin ja siinä koettuun varmuuteen ja epävarmuuteen hyvän jatkuvuudesta. Näin ollen turvattomuudelle tunnusomaista kokea uhkia, jotka ovat esteenä jatkuvuuden kokemiselle ja turvattomuuden kokemukset yhtäläillä kuin turvallisuuden kokemukset ovat alati läsnä elämän jokaisella eri osa-alueella (Niemelä et al. 1997; Niemelä ym. 1997, 13; Kainulainen 2000, 301.) Tämänkaltaista laajaa turvallisuuskäsitettä nimitetään myös “inhimilliseksi turvallisuudeksi”, jolla se erotetaan esimerkiksi kansallisesta turvallisuudesta (Niemelä & Lahikainen 2000, 25.)

Niemelän ym. (1997) mukaan turvattomuuden lähikäsitteitä ovat riski, uhka, vaara ja pelko. Riskien hallinta liittyy olemassa olevan turvattomuuden lisäksi tulevaisuuden ennakoimiseen ja sen turvallisuuden varmistamiseen. Uhka puolestaan on epämääräinen ja ei-toivottu asia tai tila, joka liitetään pääosin tulevaisuuteen ja jonka toteutuminen riskien hallinnan tavoin halutaan estää. Vaaralla yhdistetään johonkin konkreettiseen ja useimmiten myös objektiivisesti havaittavaan ja pelko on psykologinen käsite, jolla tarkoitetaan normaalia reaktiota todelliseen tai kuviteltuun uhkaan. Turvattomuuden ilmenemismuotoja ovat pelot, psykosomaattiset oireet ja huolestuneisuus (Niemelä ym. 1997, 13–15.) Kangasojan, Laitisen ja Pentinkin mukaan yksilötasolla koetun turvallisuuden osatekijöinä voidaan nähdä henkinen, fyysinen, yhteiskunnallis-taloudellinen sekä sosiaalinen turvallisuus (Kangasoja 1989, 3; Laitinen 2003, 29; Pentti 2003), joista tässä tutkimuksessa keskitytään lähinnä turvallisuuden henkiseen sekä sosiaaliseen osatekijään. Turvallisuutta voidaan sosiaalipsykologisesta ja psykososiaalisen työn näkökulmista tarkastella ihmisen lähiyhteisön sosiaalisten suhteiden ja niiden laadun kannalta (Niemelä 1997, 13).

2.2 *Objektiivinen ja subjektiivinen turvallisuus sekä väärät turvallisuuskokemukset*

Turvallisuudella on kaikilla sen tasoilla kaksoisluonne, mikä tarkoittaa sitä, että turvallisuuden tai turvattomuuden käsitteellä voidaan tarkoittaa sisäistä tai ulkoista eli subjektiivista (koettua) tai objektiivista (ulkoista) turvallisuutta tai näiden kahden välistä suhdetta. Subjektiivisen ja objektiivisen turvallisuuden sekä turvattomuuden erottaminen toisistaan on välttämätöntä turvallisuutta arvioitaessa, koska yksilö tai yhteisö voi kokea sisäistä, subjektiivista, turvattomuutta silloinkin, kun turvallisuus ei ole tosiasiallisesti uhattuna ja riittäviä keinoja uhkan torjumiseksi on, eli tilanne on objektiivisesti turvallinen. Yksilö voi kokea myös väärää turvallisuuden tunnetta silloin, kun uhkaa ei tunneta tai tunnisteta tai jos luotetaan perusteettomasti turvajärjestelmiin (Niemelä 1991, 9, 13; Pentti 2003, 60; Kangasoja 1989, 4.)

Tieteellisessä keskustelussa on laajasti hyväksytty tosiasiana se, ettei yksilöllistä kokemusmaailmaa voida kuvailla yksinkertaisesti, yksiselitteisesti, objektiivisesti tai universaalisti ulkoapäin. Esimerkiksi turvallisuuden ja turvattomuuden tunne riippuu niin yksilöstä itsestään kuin ulkomaailmasta ja syntyy näiden vuorovaikutuksessa merkiten subjektiivista kokemusta yksilön tulkinnasta oman itsen suhteesta maailmaan ja maailmasta, sekä kokemusta omien kykyjen ja keinojen riittävydestä maailmassa olevia haasteita vastaan (Lahikainen 2000, 62, 70.) Pelkistetyimmillään turvallisuuden kokemusta voidaan pitää pelkkänä intersubjektiivisesti rakentuneena tunnetilana tai kuvitelmana pahoina pidettyjen asioiden poissaoloon liittyen, jolloin yksilötasolla turvallisuuden sekä turvattomuuden kokemuksen lähtökohta on aina psykologinen, jota ei voida mitata ja tästä syystä mielikuvat turvallisuudesta ovat olennaisia (Kangasoja 1989, 4; Laitinen 2003, 34; Niemelä 1997, 13.) Tässä pro gradu -tutkielmassani tutkimukseni kohteena ovatkin juuri 6.-luokkalaisten subjektiiviset käsitykset (mielikuvat) turvallisesta opettajasta.

Subjektiivisesti koettu turvallisuus perustuu yksilön kokemuksiin ja sitä kautta omaksuttuihin käsityksiin, arvoihin ja asenteisiin hyvästä ja pahasta, oikeasta ja väärästä. Koska subjektiivisesti koettu turvallisuus on suhteellista, tästä seuraa, ettei turvallisuuden

subjekti ole ehdottomassa mielessä turvallinen tai turvaton, jolloin tällaiseen absoluuttiseen turvallisuuteen pyrkiminen ei ole mahdollista eikä siten järkevääkään (Pentti 2003, 60, 131; Laitinen 2003, 34; Kangasoja 1989, 4.) Niemelä (1991, 9) painottaa turvattomuuden sieto- ja käsittelykyvyn, eli epätietoisuuden sietämisen sisäisen hallintakyvyn merkitystä, koska jokainen ihminen on väistämättä jollakin tapaa turvaton, eikä turvallisuus elämässä itsessään ole milloinkaan täydellistä.

2.3 *Turvallisuus tarpeena ja arvona*

Turvallisuus voidaan siis rajata ja määritellä yksilön subjektiivisiksi käsityksiksi ja tuntemuksiksi turvallisuudesta. Turvallisuutta voidaan lähestyä yksilötasolla myös turvallisuuden tarpeen ja arvon näkökulmasta. Tarveteorioiden mukaan turvallisuus on useissa psykologian suuntauksissa tunnistettu inhimilliseksi peruspyrkimykseksi ja tarpeeksi ja tarveteoreettisen näkökulman mukaan ihminen kokee voivansa hyvin, kun hänen pyrkimyksensä aineellisten ja henkisten tarpeiden tyydyttämiseksi sekä itsensä toteuttamiselle on onnistunut (Niemelä 1991, 9; Niemelä 1997, 13.)

Tarve voidaan Pentin (2003, 121, 130) mukaan määritellä sisäisen epätasapainon tilaksi, joka saa ihmisen toimimaan tasapainon saavuttamiseksi ja yksilön sisäinen ja ulkoinen motivaatio toimia tyytyväisyyden saamiseksi tai tyytymättömyyden vähentämiseksi on tarpeiden ja niiden tyydytyksen asteen säätelystä. Tarpeiden tyydytystä voidaan syyllä pitää ihmisen hyvinvoinnin perustana ja siten turvallisuutta mahdollisuutena henkilökohtaisten tarpeiden tyydyttämiseen. Tarveteoreettisesta näkökulmasta on helppoa ymmärtää turvallisuuden hyvinvointiulottuvuus (Niemelä ym. 1997; Pentti 2003, 13, 61.)

Ihminen pyrkii luontaisesti toteuttamaan itseään ja tämän mahdollistuminen riippuu siitä, saako ihminen tyydytettyä kaikki tarpeensa. Abraham Maslow'n (1987, 15–20) tunnetussa tarveteoriassa turvallisuuden tarve nähdään tärkeysjärjestyksessä heti fysiologisten perustarpeiden jälkeen ja siihen kuuluu muun muassa vakauden, riippuvuuden, suojan, pelosta vapautumisen, järjestyksen, lain sekä rajojen tarpeet. Kaufmannin (1970, 24–27) mukaan turvallisuuden tarve ilmenee suojautumisen tarpeena

ulkoisia vaaroja kohtaan, jota toiminnan tasolla ilmentävät ihmisen ehdottomat puolustusrefleksit. Turvallisuus tarpeena ilmentää lisäksi jatkuvuuden ja järjestyksen tarvetta, eli ihmisellä on odotus elämän jatkuvan odotetun kaltaisena, ymmärrettävänä ja selitettävänä. Kaufmann näkee turvallisuuden tarpeen ilmenevän ihmisen tarpeena sisäiseen, henkiseen tasapainoon ja turvallisuuteen eli tilaan, jossa ei ole ongelmia tai ne ovat sisäisesti hallinnassa ja tähän liittyy ihmisen pyrkimys vapautua tuskasta ja pelosta (Kaufmann 1970 Niemelän 1991, 9 mukaan.) Kangasojan (1989, 3) näkemyksen mukaan turvallisuuden vallitseminen tietyssä tilanteessa tai tietyissä olosuhteissa tarkoittaa luottamusta siihen, ettei mikään häiritse tai estä elämästä normaalia jokapäiväistä elämää.

Turvallisuus on myös keskeinen arvo, joka Kaufmannin (1970, 340) mukaan merkitsee varmuutta, vaarattomuutta, luotettavuutta eli ennustettavuutta (jolla on läheinen suhde jatkuvuuteen) sekä levollisuutta, jolla on yhteys rauhaan, rauhallisuuteen ja tasapainoon (Kaufmann 1970 Niemelän 1991, 9 mukaan). Tasapainon näkökulmasta voi hyvin ymmärtää, että Pentin (2003, 13) mukaan turvallisuus on myös arvojen säilyttämisen tunnetta ja turvallista on silloin, kun yksilön tai yhteisön tärkeinä pitämät arvot ja asiat, aineelliset, henkiset ja fyysiset eivät ole uhattuina, ja vaikka uhkaa olisikin olemassa, myös keinot tuon uhkan torjumiseksi löytyvät.

Turvallisuudella tarkoitetaan tässä tutkimuksessa sellaista yksilön tilaa, jossa on mahdollisimman vähän sellaisia yksilön minuutta uhkaavia tekijöitä, jotka voisivat aiheuttaa esimerkiksi pelkoa, häpeää, syyllisyyttä tai arvottomuuden tunnetta. Tässä tutkimuksessa turvallisuutta keskitytään tarkastelemaan erityisesti yksilötasolla, subjektiivisesti ja psykologisesti koettuna emotiona, joka voi olla objektiivisesta ja ulkoisesta turvallisuudesta toisinaan erillinen ja riippumaton.

3 Turvallisuuden kokemisen merkityksestä

3.1 *Emotionaalisen perusturvallisuuden syntyminen*

Turva ja emotionaalinen turvallisuus mainitaan lapsen perustarpeeksi psykologisissa teorioissa ja sitä pidetään yhtenä tärkeimmistä inhimillisen kasvun voimatekijöistä (Kari 1988, 58–59; Pekki & Tamminen 2002, 13; _). Läheiset ihmissuhteet lähellä oleviin ihmisiin ovat sisäsyntyisen kiintymisentarpeen omaavalle lapselle tämän kehityksen kannalta erityisen tärkeitä, sillä lapsen sisäisen turvallisuuden -perusturvallisuuden- syntymiselle välttämättömät kiintymyssuhteet muodostuvat juuri näistä lähellä olevista ihmisistä (Isokorpi 2004, 134; Turunen 2004, 69). Pitkäaikaisissa ihmissuhteissa lapselle mahdollistuu toisen ihmisen syvempi tunteminen ja tämän toiminnan ja käyttäytymisen parempi ennakointi, mitkä ovat lapsen turvallisuudentunteen kokemisen kannalta merkittäviä. Kiintymyssuhdeteoreetikkojen mukaan hoivanantajan, erityisesti äidin, herkkyys lapsen ilmaisemia tarpeita ja odotuksia kohtaan on keskeinen vaikuttava asia siihen, että lapselle kehittyy turvallisuus kiintymyssuhteessa hoivanantajaansa. Myös kehityspsykologian teoreetikot ovat yksimielisiä äiti-lapsi -suhteen merkityksellisyydestä lapsen myöhemmälle kehitykselle ja lapsen persoonan kasvuun (Thompson 1998, 26, 34–35). Kuitenkin turvallinen kiintymyssuhde molempiin vanhempiin, äitiin ja isään, ennakoi optimaalisinta psykososiaalista lopputulosta lapsen kehityksen kannalta (Punamäki, 2003, vrt. myös Sinkkonen 2008, 60–68 ja Pulkkinen 2002, 120, 122).

Lapsen hoivanantajan tulisi osata tulkita lapsen lähettämät tarvesignaalit oikein ja reagoida niihin positiivisesti, johdonmukaisesti ja lämpimästi ja nimenomaan lapsen näkökulmasta katsottuna herkällä ja ennakoitavissa olevalla tavalla (Thompson 1998; Kalland, 2003). Maslow (1970, 41) kirjoittaa lapsen pitävän parempana maailmaa, joka on turvallinen, ennakoitava ja järjestyksellinen – sellainen, johon lapsi voi luottaa kokematta odottamatonta tai mitään vaarallista. Lapsi tarvitsee tätä kokeakseen suojaan antavaa vanhemmuutta. Perushoivan antaminen ja lapsen kanssa vuorovaikutuksessa vietetty aika viestivät lapselle, että häntä pidetään arvokkaana. Lapsen hoivaajan

herkkyyttä pitää huolta lapsesta on klassisissa psykologisissa teorioissa pidetty lapsen terveen psykososiaalisen kasvun välttämättömänä perusehtona (Thompson 1998; Idänpään–Heikkilä, 1978, 17). Lapselle on tärkeää saada tuoda turvalliseen vuorovaikutussuhteeseen aikuisen kanssa myös voimakkaat kielteiset tunteensa ja lohdutuksen tarpeensa ja kokea, että hänet hyväksytään ja häntä rakastetaan kaikesta huolimatta ilman ehtoja (Sinkkonen, 2003; ks. myös Peltonen & Kullberg-Piilola 2005, 19 ja Jalovaara 2005, 21). Karin (1988, 58–59) esittelemässä lapsen perustarpeiden listassa tätä nimitetään emotionaaliseksi perusturvallisuudeksi.

3.2 Emotionaalisen perusturvallisuuden kokemisen vaikutuksia

Voidakseen suuntautua tutkimaan ympäristöä, pieni lapsi tarvitsee hoitajansa tukea ylläpitääkseen samalla sisäistä turvallisuudentunnettaan. Varhaisissa kiintymyssuhteissa lapsi saa myös harjoitusta tunteiden ja ajattelun kehitykselle ja näiden kanssakäymisten pohjalta lapsi alkaa luoda odotuksia ja oletuksia myöhempisiin ihmissuhteisiin liittyen (Hautamäki 2003.) Turvallisessa kiintymyssuhteessa lapsi oppii sisäisiä malleja turvasta, läheisyydestä ja omasta arvosta, jotka ohjaavat lasta positiivisesti uusissa tilanteissa ja kasvuun kuuluvien eri kehitysvaiheiden haasteissa, kuten autonomisen minän kehittämisessä tai tasavertaisten kaverisuhteiden luomisessa. Turvallisessa kiintymyssuhteessa olleet lapset esimerkiksi olettavat toisten suhtautumisen olevan positiivista ja lapsen oma käytös tämän olettamuksen pohjalta edesauttaa toisissa myös heräämään tätä positiivista suhtautumista (Punamäki 2003, 174; Thompson 1998.) Lapsi tarvitsee varhain syntyneen kiintymyssuhteen sekä riittävän ohjauksen, tuen sekä selkeän järjestyksen johdonmukaista jatkumista, jotta lapsen voimavarat kehittymiseen tarvittavat voimavarat eivät kulu lapsen jatkuvaan puolustautumiseen ympäristöä vastaan tai lapsen vastaanottamien kokemusten ylitsevuotavuuteen (Thompson 1998; Punamäki, 2003.) Emotionaalisen turvallisuuden kokeminen vapauttaa siis lasta käyttämään voimavarojaan puolustautumisen sijaan kaikkeen kehityksen kannalta oleelliseen ja suotuisaan.

Lapsen varhaisessa kehityksessä on paljon kehitysvaiheita, jotka tuovat haasteita vanhemman ja lapsen väliseen suhteeseen, ja näiden vaiheiden myötä myös vanhemman rooli alkaa laajeta kiintymyksen kohteesta myös kattamaan mentorin, opettajan ja kurinpitäjän roolit (Thompson 1998). Lapsen tarve lähellä olevalle, rajoja ja rakkautta antavalle aikuiselle ei pääty lapsen varttuessaan ja lasten liian varhaiseen itsenäistymiseen luottaen monissa perheissä lapsen kokemassa perushoivassa saattaa olla hälyttäviäkin puutteita (Järventie 1999 Bardin 2001, 15 mukaan). Vaikka lapset ja eritoten nuoret vastustaisivat kaikkia rajoja, he ovat kuitenkin sisimmässään tyytyväisiä huolenpidosta ja kokevat sen välittämisenä (Sinkkonen 2008, Skinnari 2004, 115.) Pekin ja Tammisen (2002, 58–59) teettämässä Lapsen ehdoilla -selvityksessä kysyttiin 4.–6.-luokkalaisten lasten omia arvioita perustarpeidensa ja oikeuksiensa toteutumisesta. Monet lasten tärkeinä pitämistä lapsen oikeuksista kuuluivat kiintymyksen ja hoivan perustarpeen piiriin. Oppimisen tarve nousi esiin monissa vastauksissa ja lapsen perustarve saada sääntöjä, rajoja ja kuria näkyi Pekin ja Tammisen mukaan yllättävän monessa koululaisen vastauksessa. Lapsen ehdoilla -selvityksessä saatujen 4.–6.-luokkalaisten lasten ajatusten sekä aiemmin esitetyn perusteella voidaan havaita, että lapsilla on tarve turvallisuuden kokemiseen myös koulumaailmassa, ja näitä turvallisuustarpeita lapset pitävät myös omina oikeuksinaan. Lapsen hyväksyminen ja rakastaminen sellaisena, kuin hän on, näyttäytyy emotionaalisen turvallisuuden kokemisessa erittäin keskeisenä, mutta lapsilla on tarve myös sääntöihin, rajoitukseen, kuriin, järjestykseen ja vakauteen. Lapset pitävät siis tärkeänä turvallisuuden kokemista koulumaailmassa, jossa he viettävät päivittäin useita tunteja aikaa. Varhaisen kiintymyssuhteen kokemukset emotionaalista turvallisuudesta ja sitä kautta opitut mallit eivät kuitenkaan välttämättä ole samalla tavoin voimassa muissa myöhemmissä ihmissuhteissa tai sosiaalisissa ympäristöissä.

4 Turvallisuus ja oppimisympäristö

4.1 Turvallinen oppimisympäristö lapsen oikeutena

Oppimisympäristöllä tarkoitetaan sosiaalista toimintakenttää, jossa toimija on vuorovaikutuksessa toimintatilojen ja siinä toimivien tai siihen vaikuttavien ihmisten muodostaman ympäristön kanssa (Piispanen 2008, 140) ja on siten siis laaja ja erilaisia osa-alueita päällekkäin ja limittäin sisällään pitävä kokonaisuus, jossa opiskelu ja oppiminen tapahtuvat (ks. POP 2004, 18). Oppilaille on koulussa oppimisympäristössään oikeus turvallisuuteen. Launonen & Pulkkinen (2004, 59) muistuttavat, että perusopetuslaissa (2003/477) veloitetaan esimerkiksi laatimaan suunnitelma oppilaiden suojaamiseksi väkivallalta, kiusaamiselta ja häirinnältä sekä valvomaan käytännön toteutumista sekä hyväksymään järjestyssäännöt, joilla edistetään koulu yhteisön järjestystä, turvallisuutta ja viihtyisyyttä. Turvallinen kasvuyhteisö näkyy Launosen & Pulkkinen mukaan myös opetussuunnitelman perusteissa (POP 2004, 6), jossa mainitaan tavoitteeksi luoda terve ja turvallinen oppimis- ja koulu ympäristö, suojata mielenterveyttä ja ehkäistä syrjäytymistä sekä edistää koulu yhteisön hyvinvointia. Pietarisen, Soinin & Pyhältön (2008, 53–54) mukaan oppimisympäristön laadulla on ratkaisevaa merkitystä koko peruskoulun ydintehtävän – lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen kokonaisvaltaisen tukemisen – onnistumiselle. Perusopetuslaissa sekä opetussuunnitelmassa mainittu turvallisen oppimisympäristön luominen ja valvominen ovat luonnollisesti ensisijassa aikuisen tehtäviä.

4.2 Kokevatko oppilaat koulun oppimisympäristön turvalliseksi

Oppilaiden kouluissa kokeman turvallisuuden muutos vuodesta 2006 vuoteen 2010 oli Kämpin ym. (2012) mukaan vuoden 2010 WHO:n koululaistutkimuksen raportin erityishuomion kohteena mm. vuosien 2007 ja 2008 kouluväkivaltatapausten ja niiden jälkeen tapahtuneiden koulu-uhkausten takia. Oppilaiden myönteiset kokemukset

koulusta näyttivät kuitenkin tutkimustulosten perusteella jopa hieman yleistyneen vuosien 2006–2010 aikana niin, että 73% kaikista oppilaista koki olonsa turvalliseksi koulussa tutkituilla vuosiluokilla 5., 7. ja 9. Turvallisuudentunne näytti lisääntyneen eniten 5.-luokkalaisilla pojilla, joista yli kolme neljästä tunti koulussa olonsa turvalliseksi (Kämppe ym. 2012, 85). Tutkimuksessa turvallisuutta ei määritelty tarkemmin käsittämään ulkoisia uhkia tai emotionaalista turvallisuudentunnetta, vaan tutkimuksen kohteena oleva turvallisuus näyttää pikemmin olevan kattava kokemus kaikkeen turvallisuuteen liittyvästä, joka tietysti antaa oppilaille mahdollisuuden tarkastella turvallisuutta hyvinkin eri näkökulmista. Huomionarvoinen seikka tuloksissa oli se, että koulussa paremmin menestyneet kokivat olonsa yleisesti melko paljon turvallisemmaksi koulussa, kuin heikommin menestyneet (ks. Kämppe ym. 2012, 86–87). Oppilaiden kokema turvallisuudentunne ei siis näytä horjuneen, vaikka 2006 ja 2010 välillä Suomessa on tapahtunut kouluampumistapaukset Jokelassa ja Kauhajoella. On kuitenkin merkillepantavaa, että 73% olonsa turvalliseksi kokevien oppilaiden joukko merkitsee samalla sitä, että peräti joka neljäs oppilas ei tuntenut oloaan turvalliseksi koulussa. Tämä merkitsee keskimäärin sitä, että esimerkiksi 20 oppilaan luokassa turvattomuutta kokee jopa viisi oppilasta.

Kysymyksiä oppilaiden kokeman turvallisuudentunteen myönteiseen kehitykseen herättää myös oppilaiden, opettajien sekä vanhempien käsityksiä hyvästä oppimisympäristöstä tutkineen Maarika Piispasen (2008) saamat tutkimusvastaukset, joista Piispasen (2008, 175), mukaan huokui kaipuu ja pyrkimys turvallisuuteen. Turvallisuus ilmenee Piispasen mukaan niin fyysisessä, psyykkisessä, sosiaalisessa kuin pedagogisessakin merkityksessä ja turvallisuus oli tutkimusvastausten perusteella hyvän oppimisympäristön keskeisin lähtökohta. Myös Ahosen (2008, 199) mukaan turvallinen oppimisympäristö on tärkein kouluviihtyvyyteen vaikuttava tekijä, vaikka oppilaan viihtymiseen koulussa voidaan vaikuttaa myös tietoisilla arvovalinnoilla. Turvallista oppimisympäristöä ei kuitenkaan kyetä Ahosen mukaan laatia pelkillä säännöillä ja niiden toteutumista valvomalla, vaan oppilaat tarvitsevat turvallisuudentunteen muodostumiseen ennen kaikkea välittämisen tunnetta, joka syntyy aikuisen aidosta läsnäolosta. Piispasen (2008, 176–177) korostaa turvallisuuden ilmenevän kouluviihtyvyytenä, joka ei tarkoita viihteellisyyttä, vaan

kouluviihtyvyydelle tunnusomaista on tunne rauhallisuudesta ja pysyvyydestä. Levottomuutta ja pelkoa aiheuttavan turvattomuuden sijaan turvallisuus saa aikaan tasapainoisuutta. Turvallinen oppimisympäristö opettaa Piispasen mukaan oppilaille itsetuntemukseen sekä yhteistoiminnallisissa vuorovaikutustilanteissa tarvittavia taitoja.

Piispasen tutkimustulosten perusteella voitaneen ajatella, että oppimisympäristöön kohdistuneeseen turvallisuudenkaipukseen on oppilaiden kohdalla joko jossain määrin onnistuttu vastaamaan, oppilaiden ajatus turvallisuudesta poikkeaa Piispasen sekä WHO:n koululaistutkimukseen vastanneiden oppilaiden välillä (esim. fyysinen turvallisuus - emotionaalinen turvallisuus) tai kaipuu oppimisympäristön turvallisuuteen on enemmän opettajien sekä oppilaiden vanhempien, eikä niinkään oppilaiden kaipuu. Piispasen tutkimustuloksista on nimittäin huomioitava se, että tutkimukseen vastanneiden joukko koostui oppilaiden lisäksi heidän vanhemmistaan sekä opettajista.

4.3 Mikä aiheuttaa oppilaille turvattomuuden kokemuksia koulussa?

Tamperelaisen yhtenäiskoulun 6.–9.-luokkalaisten oppilaiden turvallisuuteen liittyneitä kirjoitelmia tutkineiden Jukaraisen, Syrjäläisen ja Värriin (2012) mukaan potentiaalinen kouluampuminen tai muu suora väkivalta ei ole oppilaiden keskeisin huolenaihe koulussa, vaan turvattomuus syntyy sen sijaan kiusatuksi ja unohdetuksi tulemisen pelosta ja erilaisuuden uhasta. Turvallisuus ei oppilaiden kirjoitelmien perusteella merkitse kouluympäristössä pääsääntöisesti huolettomuutta ja vapautta vaan järjestystä, sääntelyä ja valvontaa. Turvattomuus syntyy vapaasta leikistä, yksinäisestä koulumatkasta, huomaamattomuuden tunteesta isolla koulupihalla tai suuressa oppilasjoukossa (Jukarainen ym. 2012, 249). Välitunnit olivat vastauksissa keskeinen konteksti, missä koetaan turvattomuutta. Turvattomuus näyttäisi oppilailla liittyvän paljolti yksin jäämiseen. Jukaraisen, Syrjäläisen ja Värriin (2012) mukaan oppilaat liittyvät turvattomuuteen vahvat yhtäläisyysmerkit erilaisuuden ja kiusaamisen pelon kanssa. Jukaraisen ym. (2012, 248) tutkimuksen mukaan erilaisuuden pelko on keskeinen turvattomuuden kokemuksia oppilaille aiheuttava tekijä koulussa. Oppilaiden

erilaisuuden pelko on hyvin monimuotoista ja voi kohdistua sukupuoleen, ihonväriin, oppimisongelmaisiin tai vaikka kielelliseen vajavaisuuteen. Ylivoimaisesti eniten turvattomuutta oppilaiden vastauksien mukaan aiheuttaa kuitenkin kiusatuksi tulemisen pelko, jonka ilmiössä on pitkälti kyse piiloisesta pelon ilmapiiristä (Jukarainen 2012, 249). Oppilaat kokevat erilaisuuden ja kiusaamisen turvattomuutta aiheuttaviksi tekijöiksi ja siitä syystä huolettomuutta ja vapautta ei ensisijassa koeta turvalliseksi vaan pikemminkin järjestyksen, sääntelyn ja valvonnan uskotaan paremmin luovan turvallisuutta erilaisuutta ja kiusaamista vastaan, joilla on usein yhteys myös pelkoa aiheuttavaan yksin jäämiseen.

Skiban ym. (2004) mukaan oppilaiden itsearviointiin perustuneen tutkimuksen mukaan oppilaan kiinnittyneisyydellä kouluun on selvä yhteys koulun turvalliseen kokemukseen. Turvallisuuden tunne karttui enemmän siitä, kokiko oppilas itsensä tervetulleeksi kouluun ja välittikö opettaja hänestä yksilönä kuin siitä, oliko hän nähnyt tai kokenut varkautta, väkivaltaa tai muuta rikollisuutta koulussa (Skiba ym. 2004, 166–167 Jukaraisen ym. 2012 mukaan.) Jukaraisen ym. (2012, 247) mukaan oppilaiden vastauksissa koulun turvallisuutta käsiteltiin usein oman sosiaalisen identiteetin kautta. Turvattomuus tässä yhteydessä liittyy siihen, onko oppilas oman elämänsä subjekti, onko hänen omille valinnoilleen tilaa ja onko oppilas muiden mukana vain syrjässä. Lapsen kokemus siitä, onko hän haluttu, toivottu ja tarpeellinen syntyy koulun arjessa tapahtuvien kohtaamisten kautta (Lahikainen 2000, 78). Koulun sisäinen toimintakulttuuri voi avoimen vuorovaikutuksen ja luottamuksen sijaan korostaa kilpailua, tehokkuutta ja suorittamista, ollen siten turvallisuusongelmien ydin. Turvallista koulua luotaessa tulisikin Jukaraisen ym. (2012) mukaan kysyä, voiko oppilas vaikuttaa, olla avoimesti oma itsensä ja altistua toisten luottamuksen varaan Jukaraisen ym. (2012, 249, 251.)

Tamperelaisen yhtenäiskoulun 6.–9.-luokkalaisten oppilaiden turvallisuuteen liittyneiden kirjoitusten pohjalta näyttää siltä, että oppilaiden pelot liittyvät paljolti emotionaalisen turvallisuudentunteen horjumiseen ja toisaalta turvallisuutta vaikuttaisi lisäävän etenkin sellaiset tekijät, jotka saavat oppilaan kokemaan itsensä tervetulleeksi, halutuksi, tarpeelliseksi, toivotuksi ja yksilöllisesti huomatuksi. Opetukseen, pedagogiseen hyvinvointiin, yhteisöllisyyteen ja kouluhyvinvointiin vaikuttaa keskeisesti opettajan

toiminta aikuisena inhimillisen vuorovaikutuksen kautta koko luokkaan ja yksittäisiin oppilaisiin (Uusikylä ja Atjonen 2005, 240; Pietarinen, Soini & Pyhältö 2008; Piispanen 2008). Opettaja–oppilassuhde on siis keskiössä koko peruskoulun ydintehtävän onnistuneelle toteuttamiselle. Opettajan ja oppilaan väliseen suhteeseen on tästä syystä aiheellista pureutua tarkemmin.

5 Opettaja–oppilassuhde

5.1 *Tutkimushavainnot opettajan ja oppilaan suhteesta*

Opettajan ja oppilaan välisen suhteen tutkimiseen on viime vuosikymmeninä käytetty paljon huomiota ja tämän suhteen laadulla on tutkitusti havaittu olevan vaikutusta lapsen kehitykseen. Hyvällä opettaja–oppilassuhteella on merkitystä myös lapsen inhimillisten perustarpeiden kokemiseen ja perusoikeuksien täyttymiseen Pekin ja Tammisen (2002) 4.–6.-luokkalaisille lapsille teettämän Lapsen ehdoilla -selvityksen mukaan, jossa kysyttiin omia arvioita perustarpeidensa ja oikeuksiensa toteutumisesta. Moni lasten tärkeinä pitämistä lapsen oikeuksista kuuluvat kiintymyksen ja hoivan perustarpeen piiriin. Oppimisen tarve nousi esiin monissa vastauksissa ja lapsen perustarve saada sääntöjä, rajoja ja kuria näkyi Pekin ja Tammisen mukaan yllättävän monessa koululaisen vastauksessa (Pekki ja Tamminen, 2002. 58–59.) Opettajan ja oppilaan väliseen suhteeseen keskittyvää tutkimusta on paljon luonnehtinut etenkin tutkiminen opettajien näkökulmasta ja keskittyminen suhteen konfliktisuuden, läheisyyden ja riippuvaisuuden ulottuvuuksien tarkasteluun. Negatiiviseksi luokitellun konfliktintäyteisen ja vahvaa riippuvaisuutta sisältävän suhteen on havaittu olevan riskitekijä lapsen kehitykselle, samalla kun positiivisella ja lämpimällä suhteella on havaittu olevan vaikutuksia laajalti niin lapsen koulumenestykseen, kouluviihtyvyyteen, työskentelytapoihin, sosiaaliseen kompetenssiin, mukautumiskykyihin kuin suosioon luokkatovereiden keskuudessa (Thijs, Koomen & van der Leij 2008.) Oppilaat esimerkiksi oppivat enemmän, jos opettaja pystyy suhtautumaan oppilaisiin lämpimästi ja myönteisesti ja luomaan hyväksyvän ja

positiivisen ilmapiirin luokkaan (Laurson 2006, 71).

Opettaja–oppilassuhdetta on tieteellisissä tutkimuksissa tarkasteltu paljon lapsen ja vanhemman (tavallisesti äidin) välisen kiintymyssuhteen näkökulmasta. Vaikka opettaja ei olekaan lapsen ensisijainen kiinnittymisen kohde eikä mukana tämän elämässä kuin verrattain pienen hetken, jolloin tällaisella suhteella ei välttämättä ajatella olevan merkittävää vaikutusta lapsen pidempiaikaisessa kehityksessä, lapsen ja opettajan välisessä suhteessa voi kuitenkin olla havaittavissa lapsen ja vanhemman välisen kiintymyssuhteen elementtejä. Lapsen on havaittu kykenevän muodostamaan opettajaan suhteen, joka on tyyliltään erilainen kuin suhde omaan ensisijaiseen kiinnittymisenkohteeseensa, omaan vanhempansa, jolloin lapsen suhde omaan vanhempaan ei automaattisesti määritä lapsen suhdetta opettajaan. Näin ollen etenkin huonosta vanhempisuhteesta kärsivät lapset voivat hyötyä erityisesti hyvästä suhteesta opettajaansa ottaen huomioon, että turvattomasta vanhempisuhteesta kärsivän lapsen kanssa on mahdollista muodostaa suhde, joka on turvallinen. (Jarome, Hamre & Pianta 2008, 915, 917–918, 936; Thijs, Koomen & van der Leij 2008).

Vaikka suhde opettajaan ei olekaan oppilaalle ensisijainen kiintymyssuhde, Splitin, Koomenin ja Thijsin (2011) mukaan on selvää, että oppilaille kiintymyksen kokemus opettaja–oppilassuhteessa on tärkeä tekijä heidän kouluviihtyvyydelle ja myös akateemiselle menestykselle, kun vastaavasti konfliktin ja epäluottamuksentäyteiset suhteet vaikuttavat negatiivisesti oppilaan oppimiseen. Myös Hamren ja Piantan (2001) mukaan suhteella on vaikutusta lapsen kouluviihtyvyyteen ja motivaatioon koulutyötä kohtaan. Hyvä suhde oppilaaseen saattaa myös motivoida opettajaa käyttämään enemmän aikaa oppilaan kanssa ja tukemaan tätä enemmän kun vastaavasti konfliktintäyteinen suhde saattaa johtaa siihen, että opettajan aika kuluu oppilaan käyttäytymisen kontrolloimiseen, mikä heikentää vaikutusta positiivisen kouluilmapiirin luomiseen näille oppilaille (Hamre & Pianta 2001, 626; Jarome, Hamre & Pianta 2008, 919). Berginin ja Berginin (2009, 141) mukaan lasten sosioemotionaalinen hyvinvointi on kriittistä koulumenestyksen kannalta ja kiintymys on sosioemotionaalisen hyvinvoinnin perusta. Siksi kasvattajat voivat olla tehokkaampia, jos he ymmärtävät, kuinka kiintymyksen

kokeminen vaikuttaa heidän oppilaisiinsa.

Valtaosa opettaja–oppilassuhteista ei monen muun positiivisenkaan ihmissuhteen tavoin kuitenkaan ole kiintymyssuhteita ja oppilaiden kohdalla on myös eroja tarpeessa kiintyä opettajaan. Turvallisen kiinnittymisen vanhempiinsa kokenut oppilas ei yleensä tarvitse ylimääräistä aikuinen–lapsi-suhdetta, vaikka tällaiset oppilaat ovatkin opettajalle yleensä helpoimpia kiintyä. Vastaavasti huonosti kohdelluilla lapsilla on erityinen tarve kiintymyssuhteelle opettajan kanssa ja saattavat olla hyvinkin taipuvaisia etsimään psykologista läheisyyttä opettajan kanssa, vaikka ovat opettajalle vaikeimpia kiintyä ja tukea (Bergin & Bergin 2009, 151, 156.) Opettajan olisi hyvä olla yhteydessä lapsiin huolehtien heistä lämmöllä, kunnioituksella ja luottamuksella, koska opettaja–oppilassuhteessa tapahtuvilla pienilläkin laadullisilla muutoksilla on havaittu olevan vaikutuksia oppilaaseen - niin positiivisilla kuin negatiivisillakin (Bergin & Bergin 2009, 141, 150; O'Connor 2010, 188).

5.2 *Opettaja–oppilassuhteen kehityksen yleisistä linjoista*

Koulussa oppilaat ovat kotioiloista tavallisesti poiketen ympäristössä, joka on jatkuvassa muutoksessa ja siitä syystä monet muuttujat vaikuttavat opettajan ja oppilaan väliseen suhteeseen. Suhde on monista tekijöistä riippuvainen monimutkainen kokonaisuus, johon vaikuttaa ainakin suhteen konteksti, opettajan ja oppilaan henkilökohtaiset ominaisuudet ja kiintymyssuhdehistoria, sisäistetyt tyylit toimia suhteessa, lapsen kognitiivinen kehitys, kotiolot sekä monet muut tekijät (Jarome, Hamre & Pianta 2008, 915, 917; O'Connor 2010, 188–192). Tutkimusten (mm. Hamre & Pianta 2001) mukaan jo esikoulun varhaisissa aikuinen–lapsi- suhteissa on nähtävissä lapsen suunta lämpimän, luottavaisen ja vähän konflikteja sisältävän suhteen muodostamiselle ja sosiaaliseen ympäristöön sopeutumiselle (Hamre & Pianta 2001, 626, 634; Jarome, Hamre & Pianta 2008, 919) ja on myös havaittu, että varhaisessa vaiheessa peruskoulua koettu läheisyys opettajasuhteessa ennakoii lapsen kohdalla vähemmän konflikteja myöhemmin muissa opettajasuhteissa. (Jarome, Hamre & Pianta 2008, 917).

Opettajan ja oppilaan välisen suhteen läheisyyden on yleisesti havaittu hiljalleen hiipuvan ja konfliktien kasvavan läpi peruskoulun ajan, jonka on havaittu olevan negatiivisessa yhteydessä oppilaiden koulumenestyksen kanssa (O'Connor 2010, 209; Hamre & Pianta 2008 201, 626). Kansainvälisten tutkimusten mukaan oppilaiden koulukokemukset muuttuvat iän myötä kielteisemmiksi ja on jopa väitetty koulun vastaavan huonosti oppilaiden psykologisiin tarpeisiin ikävuodesta 11 ikävuoteen 15. Siirtymävaiheet alemmilta luokkatasoilta ylemmille aiheuttavat oppilaille tarpeen tuelle kouluympäristöstä (Currie ym. 2012, Eccles & Roeser 2011, De Witt ym. 2010 Kämpin ym. 2012, 112 mukaan). Tyttöjen ja poikien välillä on havaittu eroja opettajasuhteessa siten, että peruskoulun ala-asteen loppua kohden tytöt kokevat tavallisemmin läheisempää ja vähemmän konflikteja sisältävää suhdetta opettajaan kuin pojat (Jarome, Hamre & Pianta 2008, 917, 935). Jaromen, Hamren ja Piantan (2008) mukaan opettajasuhteen läheisyyden määrän merkittävä väheneminen viidennen luokan jälkeen voinee selittyä koulutyöskentelyn muutoksilla, kuten itsenäisen työn määrän kasvulla. Vähäisempi aika muodostaa suhdetta ei kuitenkaan vastaa lapsen kehityksellisiä tarpeita (Jarome, Hamre & Pianta 2008, 934.) Esi- ja alkuopetusikäiset hakevat herkemmin opettajaltaan turvaa kuin vanhemmat oppilaat, joiden kohdalla opettajan roolin painopiste siirtyy kasvattajasta enemmän oppimisen ohjaajan rooliin. Opettajien puolelta muutosta voi vauhdittaa myös vaativammat tietosisällöt, jotka vievät aikaa vuorovaikutussuhteeseen panostamiselta (Tikka 2009, 49–50.) Kaikki opettajat eivät myöskään koe yhtäläistä vastuuta kehittää vahvoja suhteita oppilaisiinsa eikä heillä ole välttämättä ymmärrystä hyvän opettaja–oppilassuhteen positiivisista vaikutuksista, mutta joskus koulutusrakennelma ei yksinkertaisesti suosi opettajan ja oppilaan välistä kiintymystä (Bergin & Bergin 2009, 151; Split, Koomen & Thijs 2011).

5.3 *Millainen on hyvä opettaja–oppilassuhde?*

Opettajan ja oppilaan välistä suhdetta käsitelleiden tutkimusten mukaan lapsen kehitykseen suotuisimmin vaikuttava opettaja–oppilassuhde olisi positiivinen, lämmin ja kiintymystä sisältävä suhde, joka ei sisällä vahvaa riippuvuutta, paljoa konflikteja, eikä lainkaan epäluottamusta. Myös O’Connorin (2010, 187) mukaan opettajan ja oppilaan välistä hyvää suhdetta on määritelty läheiseksi ja vain vähän konflikteja sisältäväksi. Opettajan ja oppilaan väliselle suhteelle ei kuitenkaan ole annettu perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa minkäänlaisia määritelmiä, mutta Opetussuunnitelman perusteissa todetaan muun muassa, että oppimisympäristön on oltava psyykkisesti, fyysisesti ja sosiaalisesti turvallinen, tuettava oppilaan kasvua ja oppimista sekä opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta. Tavoitteena on avoin, rohkaiseva, kiireetön ja myönteinen ilmapiiri, jonka ylläpitämisestä vastuu kuuluu sekä opettajalle että oppilaille (OPS 2004, 18).

Opettajien ammattijärjestö OAJ antaa opettajille ammatissa toimimiseen eettisiä periaatteita katsoen hyvän ammattietiikan ohjaavan opettajan työhön ja ammattiin liittyviä vuorovaikutussuhteita. OAJ:n opettajan ammattietiikassa ja eettisissä periaatteissa nostetaan esiin oppilaan ainutkertaisuuden hyväksyminen ja huomioonottaminen, oppilaan oikeuksien kunnioittaminen ja inhimillinen ja oikeudenmukainen suhtautuminen häntä kohtaan, pyrkimys oppilaan lähtökohtien, ajattelun ja mielipiteiden ymmärtämiseen sekä hienotunteisuus oppijan persoonallisuuteen ja yksityisyyteen liittyvien asioiden käsittelyssä. Opettajan tulisi myös ottaa erityisesti huomioon huolenpitoa ja suojelua tarvitsevat oppijat, kasvattaa oppijoita yhteistyöhön ja hyviksi yhteiskunnan jäseniksi sekä olla rakentamassa luottamusta ja hyviä ihmissuhteita (OAJ 2012, Opettajan ammattietiikka ja eettiset periaatteet.)

Koska opettajan ja oppilaan suhteesta ei ole olemassa mitään ylhäältä annettua määritelmää, Tikan (2009, 10) mukaan opettajan ja oppilaan välinen suhde kuuluu opettajan ammatilliseen yksityisyyteen. Institutionaalisuus ja opettajan rooli asetuksineen, säädöksineen, normeineen ja eettisine periaatteineen kuitenkin säätelee opettajan

toimintaa ja antaa sille kehykset. Samalla se asettaa opettajan ja oppilaan erilaiseen asemaan vuorovaikutuksessa eli tekee opettajan ja oppilaan välisestä suhteesta asymmetrisen, mahdollistaen opettajalle toimenkuvan puolesta annetun vallan tähden mahdollisuuden vallan väärinkäyttöksiin, kuten alistamiseen ja oman asemansa pönkittämiseen, jotka ovat tuhoisia läheisen opettaja–oppilassuhteen kannalta (Tikka 2009.)

Professori Päivi Atjosen (2009) mukaan tulevaisuudessa tarvitaan kuitenkin entistä kipeämmin ns. välittämisen pedagogiikkaa, jossa opettaja on oppilaille turvallinen aikuinen, joka kuulee ja kuuntelee ja joka uskaltaa ottaa kasvatusvastuuta. Jos opettaja ei kykene toimimaan turvallisena aikuisena lapselle ei hän Uusikylän ja Atjosen (2005, 215) mukaan ole kasvattaja sanan aidossa merkityksessä. Opettaminen on ennen muuta ihmissuhdetyötä, johon liitetään ajatus erityisestä sitoutumisesta ja opettaja–oppilassuhteeseen liittyvän emotionaalisuuden tähden opettajan ammattia pidetään yhtenä eniten stressiä aiheuttavista ammateista (Split, Koomen & Thijs 2011; Uusikylä & Atjonen 2005). Uusikylän ja Atjosen (2005, 213–215) mukaan pyyteettömästä agape- rakkaudesta puhuminen opettaja–oppilassuhteessa saattaa kuulostaa yliampuvan liioittelevalta ja vain kauniilta sanoilta, mutta tällaisen sitoutumisen vaikutusta kasvatukseen ja ohjauksen onnistumiseen on lopulta mahdotonta kiistää. Opettaja on kasvattaja ja rohkaisija, jonka tärkein tehtävä on kasvattaa hyviä ja tasapainoisia, elämänhaluisia ihmisiä.

5.4 *Miten oppilaat ovat kokeneet suhteen opettajaan Suomessa?*

Opettajan ja oppilaan välisen suhteen kehitys on WHO:n koululaistutkimuksen perusteella edelleen myönteistä, mutta oppilaiden on kuitenkin ollut vaikeaa vastata opettajia koskeviin väittämiin, mitä kuvastavat runsaat “en osaa sanoa” -osuudet. Tytöt kaikilla tutkituilla vuosiluokilla ja 5.-luokkalaiset pojat arvioivat opettajien olevan kiinnostuneita oppilaiden kuulumisista aiempaa yleisemmin. Kehityksen myönteisyydestä huolimatta oppilaiden kokemus opettajien kiinnostuksesta heidän kuulumisistaan oli

edelleen matalalla tasolla ja vuonna 2010 vain lähes kolmasosa koululaiskyselyyn vastanneista oppilaista oli samaa mieltä väittämästä ”Opettajat ovat kiinnostuneita siitä, mitä minulle kuuluu”. Paremmin koulussa menestyneet oppilaat arvioivat myönteisemmin opettajien kiinnostusta ja erot eri tavoin koulussa menestyvien oppilaiden kesken olivat suuremmat 5. luokalla kuin 7. ja 9. luokan yhdistetyssä aineistossa. Tytöt kokivat saaneensa rohkaisua opettajiltaan kaikilla vuosiluokilla poikia yleisemmin ja yläluokkia tarkasteltaessa oppilaat uskoivat vähemmän opettajan olevan kiinnostuneita heidän kuulumisistaan. Tyttöjen ja poikien välillä ei ollut eroa ylimääräisen avun saamisessa opettajalta tarvittaessa. (Kämppi ym. 2012, 49–51, 113).

6 Turvallisen opettajan suhde oppilaaseen

Oppimisympäristössä, ja siten myös väistämättä opettaja–oppilassuhteessa, turvallisuus ilmenee fyysisessä, psyykkisessä, sosiaalisessa ja pedagogisessa ulottuvuudessa (vrt. Piispanen 2008, Ahonen 2008). Piispanen (2008, 176–177) tutkimuksen tulosten mukaan turvallisuuden fyysiseen ilmentymään liitettiin muun muassa tilojen ja välineiden turvallisuus, ruumiillinen koskemattomuus ja yksityisyys. Sosiaaliseen ja psykologiseen turvallisuuteen voidaan katsoa kuuluvaksi vastausten pohjalta yksilön henkisen hyvän olon ja turvallisuuden tunteminen sekä kokemus välittämisestä. Koulukiusaamattomuus, kiireettömyys, hyväksytyksi tuleminen ja riittävyys sekä oppimisympäristön antama tuki yksilön kasvulle tämän omien lähtökohtien ja oman persoonan puitteissa nähtiin myös tärkeäksi. Pedagogisesta turvallisuudesta esiin nousi etenkin huoli oppimisen tukemisesta, odotusten ja vaatimusten realistisuus sekä turvallisen opettajan pysyvyys. Seuraavassa tarkastellaan turvallista opettajaa Piispanen (2008) oppimisympäristön turvallisuuteen liittyvän nelijaon – fyysinen, psyykinen, sosiaalinen ja pedagoginen – pohjalta tiivistetysti siten, että tarkastelun kohteena on opettajan suhde yksilöoppilaaseen, opettajan suhde luokkaan sekä pedagoginen turvallisuus.

6.1 *Oppilaan kohtaaminen ja oppilaantuntemus*

Tässä tutkimuksessa turvallista opettajaa tarkastellaan aiheen monimuotoisuuden, subjektiivisuuden ja eri käsitteiden vaikearajaisuuden ja päällekkäisyyden tähden ennemmin laajemmalla ja yleisemmällä, eikä niinkään tarkan yksityiskohtaisella tasolla. Laajempi ja yleisempi lähestymistapa on valittu myös siksi, että tutkimuksen tarkoituksena on löytää turvalliseen opettajaan liittyviä laadullisia suuntaviivoja, eikä olla muodostamassa kaikenkattavaa ohjetta turvalliseen toimintaan kouluarjen monenkirjavien tilanteiden keskelle. Tästä valitusta lähestymistavasta johtuen esimerkiksi turvallisen opettajan suhteesta yksilöoppilaaseen nostetaan esiin erityisesti oppilaan kohtaaminen sekä ajan antaminen opettaja–oppilassuhteelle.

Koska kaikki opetus perustuu vuorovaikutukseen ja siinä tapahtuvaan kohtaamiseen, opetuksen ydin on kohtaamisten laadukkuus (ks. Pietarinen ym. 2008; Uusikylä & Atjonen 2005, 240). Uitto (2008, 66, 92) kirjoittaa opettaja–oppilassuhteita oppilaiden koulumuistojen kautta tutkittuaan oppilaiden muistaneen suhteensa opettajaan siitä käsin, kuinka onnistuneesti opettaja kohtasi oppilaansa kouluarjen keskellä. Oppilas voi kantaa kohtaamisista kerääntyneitä muistoja mukanaan vuosikymmeniä, olivatpa ne positiivisia tai negatiivisia oppilaiden. Samoin kuin lapsen suhteessa vanhempiinsa, turvallinen suhde oppilaan ja opettajan välille kehittyy todennäköisemmin, kun opettaja on herkkyydellä yhteydessä lapseen ja kun lapsen kanssa on toistuvia positiivisia kohtaamisia (Howes ja Hamilton 1992a; Howes ja Smith 1995; Kontos 1995; Whitebook 1989 Berginin & Berginin, 154 mukaan). Kohtaamisia voidaan pitää siis tärkeinä oppilaalle opettaja–oppilassuhteen määrittäjänä sekä koulumuistojen kannalta ja esimerkiksi palautteen antamisella ja opettajan kiinnostuksella oppilaiden kuulumisia kohtaan on havaittu olevan merkittävää vaikutusta oppilaiden subjektiivisen hyvinvoinnin kokemiseen (Konu 2002, 62).

Kohtaamiset ja aika ovat tärkeitä tekijöitä opettajan ja oppilaan välisen suhteen muodostumisessa. Mattilan (2008) mukaan kohtaaminen on aina kahden ainutlaatuisen ihmisen ainutkertaista kohtaamista, jonka onnistumiseen ei ole olemassa tiettyä kaavaa,

mutta aito kohtaaminen vaatii aina pysähtymistä, koska vain silloin voi kyetä aidosti kuuntelemaan toista ja vaihtamaan ajatuksia. Oppilaansa aidosti kohtaava opettaja on myös läsnä, mikä on välttämätöntä luottamuksellisen ja välittävän ilmapiirin syntymiseksi, jollaisessa haluamme jakaa asioitamme. Läsnäolo edellyttää juuri opituista vuorosanoista ja ennakkoluuloista luopumista sekä rohkeaa olemista omana inhimillisenä itsenä (Mattila 2008 Pollarin & Koppisen 2010, 15–16 mukaan.) Jukaraisen ym. (2012, 248–249) mukaan opettaja–oppilassuhteessa luottamus, myötäeläminen ja välittäminen korostuivat jopa valvontaa enemmän turvallisuutta luovana tekijänä koulussa.

Opettajan on hyvä muistaa pitää raja työelämän ja yksityiselämän välillä ja olla henkilökohtainen, mutta ei yksityinen. Esimerkiksi opettajan yksityiselämän vaikeudet eivät lähtökohtaisesti ole oppilaiden kannettavia, mutta opettajan on sen sijaan hyvä olla saatavilla, jos oppilas haluaa jakaa asioitaan syvälläkin tasolla. Koska oppilaan kohtaamiseen ei ole valmista reseptiä tai vuorosanoja, se edellyttää opettajalta oppilaantuntemusta. (Laursen 2006, 58–59, 69–70). Oppilastuntemus auttaa opettajaa suhtautumaan lapsen yksilöllisiin kokemuksiin ymmärtäväisemmin, joka puolestaan edesauttaa vahvan ja positiivisen suhteen muodostumista opettajan ja oppilaan välille. Ilman kunnollista oppilaantuntemusta toisten opettajien puheet saattavat ohjata liiaksi opettajan arviota oppilaasta etenkin jos ne ovat negatiivisia (Hamre & Pianta 2001, 627; Jarome, Hamre & Pianta 2008, 933.)

Onnistuneet kohtaamiset eivät edellytä sitä, että opettaja tulisi aina olla hyvällä tuulella ja hymyillä, koska tunteiden jakaminen on lapsen hyvinvoinnin ja kehityksen kannalta oleellista ja lapsi tarvitsee yhä enemmän kodin ulkopuolisia aikuisia vastavuoroiseen tunteiden jakamiseen jäsentääkseen ja hallitakseen omaa tunne-elämäänsä. Opettajan kielteisiksi ja ehkä vaikeiksikin miellettyillä tunteilla on siis paikkansa koulussa, mutta opettajan on sisällään mylläävistä tunteista huolimatta kyettävä toimimaan tasapainoisesti ja rauhallisesti eikä antaa tunteiden ohjata reaktiivisesti toimintaa (vrt. Pollari & Koppinen 2010, 38.) Toimiva tapa, jolla opettaja voi ilmaista kielteisiä tunteitaan opetustilanteissa rakentavalla tavalla, on esimerkiksi Thomas Gordonin (1979, 2006) esittelemät minä-viestit.

6.2 *Ajan antaminen suhteelle*

Mikko Tikan (2009) pro gradu -tutkielman kyselyyn vastanneiden opettajien mukaan ajan antaminen oppilaille on yksi keskeisimmistä läheisyyttä rakentavista tekijöistä. Opettajat kokivat suhteen haasteellisten oppilaiden kanssa itselleen läheisimpänä, koska toimivan suhteen luomiseen oltiin käytetty paljon aikaa alun vaikeuksista huolimatta. Todennäköisesti hiljaiset oppilaat saavat vähemmän aikaa opettajaltaan, vaikka opettajat pyrkivätkin kohtelemaan oppilaitaan tasapuolisesti (Tikka 2009, 55–56). Berginin ja Berginin (2009, 160) mukaan opettajan olisi hyvä vaikeiden oppilassuhteiden kohdalla sijoittaa aikaa oppilaaseen vaikka viisi minuuttia joka päivä, jolloin hän antaa jakamatonta huomiota oppilaalle ja seuraa vain mukana, mitä oppilas haluaa tehdä välittäen hyväksyntää, kiinnostusta ja turvallisuutta lapselle. Tämä lähestymistapa auttaa korjaamaan suhdetta tilanteissa, joissa on paljon konflikteja ja aikuinen on ollut kontrolloiva ja dominoiva lasta kohtaan. Suhteen korjaantuminen vie kuitenkin aikaa, koska turvattomuutta kokenut lapsi olettaa aikuisen olevan negatiivinen, turvaton ja epäluotettava.

Tavallisimmin opettajan ja oppilaan välinen suhde on laadultaan läheinen luokassa, jonka tunneilmapiiri on positiivinen, jossa on lämmintä ja tukea antavaa kanssakäymistä opettajan ja oppilaan välillä ja herkkyyttä opettajan taholta oppilaan tarpeille parantaa suhteen laatua. Siellä, missä opettajat innokkaimmin seuraavat oppilaan kehitystä ja ovat heihin vuorovaikutuksessa yksilökohtaisella tasolla, on havaittu opettaja-oppilaasuhteen olevan laadukkaampaa. Ajan antamisen isoimpia esteitä ovat tavallisesti koulun opettajalle tarjoamat vähäiset resurssit sekä luokan suuri oppilasmäärä, jolloin opettajan mahdollisuudet keskittyä yksilöoppilaan tarpeisiin ovat heikkommat (O'Connor 2010, 191.) Pienessä opetusryhmässä oppilaan yksilölliselle huomioimiselle sekä kahdenkeskisille keskusteluille jää enemmän aikaa, jonka opettajien taholta on nähty rakentavan läheistä suhdetta (Tikka 2009, 49).

7 Turvallinen opettaja ja luokkayhteisö

Kouluiässä lapset alkavat suuntautua yhä enenevissä määrin ikätovereihinsa ja aikuisen rooli alkaa muuttua huolenpitäjistä enemmän ohjaajan suuntaan. Lapsella on tarve yhteisöön, johon hän kokee kuuluvansa ja yhteisö puolestaan tarvitsee valvovaa ja ohjaavaa aikuista toimiakseen hyvin (ks. Launonen & Pulkkinen 2004, 53.) Perusopetuslaissa (477/2003) säädetään oppilaan oikeus turvalliseen oppimisympäristöön, ja on selvää, että koululuokassa lain määrittelemän turvallisen oppimisympäristön takaaminen jokaiselle oppilaalle on ensisijassa opettajan vastuulla. Lapsen kokemus siitä, että aikuinen hallitsee hänen arkielämäänsä vuorovaikutuksellisten rajojen, sääntöjen ja kurin muodossa edistää lapsen kykyä oman elämänsä hallintaan ja itsekontrollin kasvuun, mutta tällaisen rajojen asettamisen ei tulisi Uusitalon (2008) mukaan tulisi koulussa tarkoittaa oppilaiden osallisuuden epäämistä koulun arjessa (Määttä & Uusitalo 2008, 127.) Ikätovereiden kasvava merkitys sekä lapsen tarve turvalliseen, aikuisen johtamaan yhteisöön näkyy myös siinä, kuinka lapset laittavat painoarvoa opettajan pätevyyttä arvioitaessa opettajan kyvyille rakentaa turvallinen luokkayhteisö jossa on luontevaa olla. Alakouluikäiselle koulussa tapahtuvalla sosiaalisella vuorovaikutuksella toisten lasten sekä turvallisen aikuisen kanssa on suuri painoarvo (Saukkonen 2003, 90–91.)

Jukarainen ym. (2012) erittelivät 6.–9.-luokkalaisten oppilaiden turvallisuutta käsittelevien kirjoitusten muodostamasta aineistostaan kaksi erillistä lähestymistapaa kouluturvallisuuteen sekä sen, millaisista asioista löydetään turvallisuushyötyä eri lähestymistavoissa. Jos turvallisuus nähdään hallintana ja kriisivalmiutena, se johtaa ilkevallan ja väkivallan torjuntayrityksiin, järjestyksen ja sääntöjen valvontaan ja riskien hallintaan. Jos turvallisuus sen sijaan nähdään ilon ja hyvän olon tunteena, hyvinvointina, tulisi keskittyä erilaisuuden hyväksyntään, oppilaan identiteetin tukemiseen, keskinäisen luottamuksen rakentamiseen, yhteisvastuun ja osallisuuden vahvistamiseen, haavoittuvuuden tunnistamiseen ja tuen antamiseen sekä oppilaan kouluun kiinnittymisen ja sitoutumisen edistämiseen (Jukarainen ym. 2012, 251.) Turvallisuuden näkeminen hallintana ja kriisivalmiutena, turvallisuus muodostuu helposti opettajakeskeiseksi ja

ongelmakeskeiseksi, jolloin oppilas oppii käyttäytymään käsketyllä tavalla ennalta määritellyissä tilanteissa ja lakkaa näkemästä itsensä yhtenä turvallisuudesta vastaavana osana, osana turvallista yhteisöä, vaikka turvallisuudentunteen takaamiseksi koulussa tulisi sitouttaa myös oppilaat (Jukarainen ym. 2012, 245, 250–251.) Jukaraisen ym. (2012, 248–249, 251) saamien tulosten mukaan enemmistölle turvallisuus merkitsee tuttua tavanomaisuutta ja samanlaisuutta, valvontaa ja varmuutta. Osa koululaisista kokee vallitsevan kontrolli- ja valvontakeskeisen turvallisuuskulttuurin sen sijaan vieraaksi ja vastenmieliseksi ja he puolestaan kokevat turvattomuutta siitä, etteivät he voi vaikuttaa. Turvattomuutta siis luo myös oman vallan ja oppilaaseen luottamisen puute; ilmapiiri on iloton, sallimaton ja liikaa rajoittava, eikä koulu ole viihtyisä. Monien oppilaiden näkemyksissä turvallisuus tarkoitti enemmän iloa ja hyvää oloa kuin hallintaa ja valvontaa.

7.1 Yhteisöllisyys

Hyvä toisista huolehtiva, yhteisöllinen oppimisympäristö, jossa oppilas kokee turvallisia ja merkityksellisiä ihmissuhteita sekä itsensä hyväksytyksi ja tarpeelliseksi, edistää oppilaan itsetuntemusta ja itsetuntoa siten mahdollistaen myös oppimisen realistisemman arvioinnin (Lahdes 1997; Piispanen 2008, 194). Hyvässä oppimisyhteisössä vallitsee yhteinen ymmärrys tavoitteista, säännöistä ja tehtävistä ja opettajalla, jonka on tärkeää myös sitoutua yhteisiin pelisääntöihin, on vastuu luokan kehittämistä tällaiseksi yhteiseksi samalla kun hän kohtelee oppilaita yksilöllisesti (Pollari & Koppinen 2010, 29, 124; Laursen 2006, 164) Yhteisöllisyyden luomisessa olisi hyvä käyttää aikaa tutustumiseen. Opettajan olisi hyvä tulla tutuksi oppilaille ihmisenä ja ohjata luokkaa yhdessä keskustelemaan luokan pelisäännöistä, jotta kaikki luokkayhteisön jäsenet ymmärtäisivät säännöt samalla tavalla ja sitoutuisivat itse vastuun ottamiseen luokan ilmapiiristä. Opettajan ja oppilaiden tutustumiseen käytetty aika maksaa itsensä takaisin, sillä mitä paremmin oppilaat tuntevat opettajaansa, tavallisesti sitä turvallisemmaksi luokan ilmapiiri sekä opettaja–oppilassuhteet kehittyvät ja oppilaat kokevat turvallisempina lähestyä opettajaansa eri asioiden tiimoilta ja näillä on positiivinen

vaikutus myös oppimisprosesseihin (Pollari & Koppinen 2010, 29, 46; Uusikylä & Atjonen 2005, 161.) Myös oppilaiden tutustessa paremmin luokkatovereihinsa oppilaiden välinen luottamus saa eväitä syvetä ja oppilaat oppivat ymmärtämään paremmin toisiaan, itseään sekä eroavaisuuksia luokassa. Itsestä kertominen sekä yhteinen vuorovaikutus ovat avaimina tässäkin (Hamarus 2008, 134–135, 138).

Yhteisöllisyyden kasvamisen perustana luokassa on kuitenkin opettajan ja oppilaan välinen suhde, jossa oppilas voi kokea olevansa hyväksytty, tarpeellinen ja merkityksellinen omana itsenään iloineen ja suruineen ja tämä edellyttää avointa keskustelua luokkahuoneessa sekä rakentavan palautteen antamista ja vastaanottamista (Uusikylä & Atjonen 2005, Veivo-Lempinen 2009).

Ryhmän toiminnan on tärkeää tuottaa jäsenilleen yhteenkuuluvuutta lisääviä positiivisia kokemuksia sekä jotain sellaista, jonka he kokevat itselleen hyväksi ja arvokkaaksi. Opettajan kannattaisikin panostaa erilaisiin sosiaalisia suhteita parantaviin ja syventäviin leikkeihin, harjoituksiin ja irtiottoihin sekä etsiä erilaisia työskentelytapoja ja ryhmäjakoja käyttämällä pyrkiä vaikuttamaan oppilaiden välisiin suhteisiin sekä yhteisöllisyyteen (Hamarus 2008, 98, 134–135, 138, 141; Salmivalli 1998, 96.)

7.2 *Milloin opettaja tai oppilas voi olla uhkatekijä yhteisöllisyydelle?*

Opettajan tehtävä luokassa on ohjata luokkaa kohti yhteisten päämäärien saavuttamista. Yhteisten päämäärien ja yhteisöllisyyden kokemisen tielle voi kuitenkin nousta opettajan huomionkipeys ja vallanhalu, jolloin opettaja ajattelee enemmän asemaansa kuin tehtävänsä luokassa. Jos opettaja haluaa käyttää ryhmää omien päämääriensä, tarpeidensa tai vallanhalunsa tyydyttämiseen, hänen kykynsä ymmärtää ja huomioida toisten ryhmäläisten tarpeita, olla aidoissa toista kuuntelevissa kohtaamisissa sekä hyväksyä toinen ehdoitta heikkenee (Pollari & Koppinen 2010, 33–34.) Opettajan tehtävä luokkayhteisön johtajana on enemmän saada oppilaat loistamaan ja pysytellä itse taka-alalla parrasvaloista. Tieto siitä, että opettaja ei käytä valtaansa väärin, lisää luottamuksellisuutta sekä turvallisuutta oppilaan näkökulmasta merkittävästi (Jukarainen

ym. 2012, 248–249).

Siinä missä opettaja, myös oppilaskin voi olla uhka luokan yhteisöllisyydelle. Luokassa oppilaille on erilaisia rooleja, kuten johtajan, myötäilijän ja syrjässä olijan rooleja ja näiden erilaisten roolien muodostama sosiaalinen rakenne vaikuttaa luokan ilmapiiriin. Yhteisöllisyyden kannalta oppilasjohtajien vallankäyttötapa sekä sosiaalisesti heikommassa asemassa olevien aseman parantaminen ovat tärkeää, koska etenkin toisia alistamalla valta-asemaansa pönkittämään pyrkivät oppilasjohtajat tuhoavan yhteisöllisyyttä (Koskenniemi 1936, 1943, 1952 Uusikylän & Atjosen 2005, 107–108 mukaan; Uusikylä & Atjonen 2005, 107.) Voimakkaiden oppilasjohtajien aiheuttama uhka yhteisöllisyydelle on sitä suurempi, mitä enemmän heitä on ja jos he pystyvät luomaan vastakkaisia ryhmiä ja konflikteja luokan sisälle ja jos aremmat oppilaat kokevat pelkoa oppilasjohtajien johtaessa luokkaa. Hyvä oppilasjohtaja saavuttaa suosion, arvostuksen ja luottamuksen luokkatovereiden keskuudessa usein erinomaisuudellaan ja kyvykkyydellään ja kykenee toimimaan luontevasti oppilastovereidensa johtajana sekä edustajana opettajan suuntaan ja hyvässä luokkayhteisössä ongelmat kohdataan ja ne ratkaistaan yhdessä, välttäen vallankäyttöä ja arvovalta-kiistoja (Uusikylä & Atjonen 2005; Pollari & Koppinen 2010, 30, 91; Raina & Haapaniemi 2007, 103, 105.)

7.3 Luokan yhteishenki ja opettajan suhtautuminen kiusaamiseen

Yhteisöllisyyttä, turvallisuutta ja hyvinvointia erittäin voimakkaasti tuhoava tekijä on luokassa tapahtuva kiusaaminen. Kiusaaminen voi käytännössä tapahtua monin eri tavoin, mutta tieto siitä, että luokassa pyritään ennaltaehkäisemään kiusaamista ja puututaan kiusaamiseen tuo oppilaille turvallisuuden tunnetta. Opettajan aktiivisuus sekä kielteisen suhtautumisen ilmaiseminen kiusaamistapauksissa ovat erittäin merkittäviä, koska opettajan passiivisuus ja puuttumattomuus ovat aina viestejä oppilaille siitä, että opettaja on kiusaamisen hiljainen hyväksyjä. Kiusaamisen ehkäisemiseen, havaitsemiseen ja käsittelemiseen on luotu useita eri malleja ja materiaaleja (kuten KiVa- koulu sekä Vaakamalli), mutta erityistä turvallisuutta ja luotettavuutta oppilaille viestii läsnä oleva,

kuunteleva, kiinnostunut ja kunnioittavasti ja myönteisesti lasta kohtaan asennoitunut opettaja, joka korostaa lapselle kiusaamisen taustalla olevan kiusaajan vallan tavoittelu luokkayhteisössä ja että siksi kyseessä on yhteisöllinen asia (ks. Hamarus 2008, 32–33, 81, 92, 105.) Opettajan suhtautuminen kiusaamiseen on erittäin tärkeä tekijä oppilaan turvallisuuden kokemiselle, mikä nousi esiin myös Jukaraisen ym. (2012) tutkimuksessa useista oppilaiden vastauksista, joissa oppilaille turvattomuutta aiheutti juuri nimenomaan aikuisen puuttumattomuus ja monet oppilaat odottivat, että koulun henkilökunta käyttää aikuisen valta-asemaansa turvallisuuden tunteen rakentamiseen kontrolloimalla muita lapsia ja olemalla ylipäätään läsnä (Jukarainen ym. 2012, 248–249).

8 Pedagoginen turvallisuus

Pedagogiikasta puhuttaessa voidaan Meriläisen, Lappalaisen ja Kuittisen (2008) mukaan puhua kasvun, kehityksen ja oppimisen kokonaisvaltaiseen tukemiseen pyrkivistä prosesseista ja käytännöistä. Pedagogisiin prosesseihin liittyvät aina pyrkimykset, odotukset, sekä sosiaalinen vuorovaikutus, joiden viitekehyksen antaa prosesseihin osallistujien (opettaja ja oppilas) käsitys itsestään sekä suhteestaan muihin luokkayhteisön jäseniin. Opettajalla on pedagogisen oppimisympäristön luomisessa keskeinen rooli (Meriläinen ym. 2008, 6–9; Pietarinen, Soini & Pyhältö 2008; Piispanen 2008, 158.) Uusikylän ja Atjosen (2005, 240) mukaan on muistettava, että tekniikasta, menetelmistä, järjestelyistä ja taitotiedosta huolimatta opetus sekä syntyy inhimillisestä vuorovaikutuksesta, että tuottaa sitä. Turhaan ei siis korosteta, että persoona on opettajan tärkein työväline.

8.1 *Opettajan ja oppilaan vuorovaikutuksen laadun merkitys*

Oppilaantuntemus sekä oppilaan ikäkauden huomioiminen ovat läheisen opettaja–oppilassuhteen syntymisen kannalta merkittäviä myös pedagogisen toiminnan onnistumiselle, koska ne auttavat opettajaa luomaan luokkaan hyvät toimintamallit ja ohjeistuksenannot. Ikäkaudelle sopivien ohjausmenetelmien käytön on havaittu vähentäneen konflikteja opettaja–oppilassuhteessa ja dialogisen ohjeistuksen sekä arvioivan palautteenannon parantaneen opettaja–oppilassuhteen laatua (O'Connor 2010, 191). Opettajan hyvä valmistautuminen oppitunneille, sekä korkeista odotuksista kiinnittäminen oppilaita kohtaan viestii oppilaille opettajalta välittämistä ja huolehtimista. Välittävä opettaja antaa oppilailleen myös autonomiaa luokkahuoneprosesseissa ja osoittaa välittämistä oppilaiden ideoita ja ajatuksia kohtaan tarjoamalla heille valinnan mahdollisuuksia (Bergin & Bergin 2009, 154, 158–160, 169.) Amerikassa tehdyn tutkimuksen mukaan autonomisuutta tukeva toiminta kontrolloimisen sijaan lähensi 4.–6.-luokkalaisten lasten itsensä mukaan heidän suhdettaan opettajaan. Autonomian tukemisella tarkoitettiin herkkyyttä lapsen ajatuksille sekä sitä, että lapselle tarjottiin valinnan mahdollisuus (Gurland ja Grolnick 2003 Berginin & Berginin 154, mukaan).

Oppilaantuntemus ja oppilaan ikäkauden huomioiminen on tärkeää myös siksi, ettei opettajan kohtaamisia oppilaan kanssa pedagogisissa tilanteissa ohjaa yritys kitkeä ei-toivottavaa käyttäytymistä pois ongelmien todellisten aiheuttajien yhteisöllisen ratkaisemisen sijaan, jolloin koulun arkeen voi alkaa syntymään opettaja–oppilassuhteen vuorovaikutuksen laatua heikentävää toiminnan reaktiivisuutta. Pahimmillaan opettajan ja oppilaiden välille syntyy vuorovaikutuspeli, jossa opettaja lisää kontrollointia ja oppilaat vastaavat tähän kokeilemalla yhä enemmän rajoja ja tämän seurauksena aidot kohtaamiset vähenevät, opiskelun kuormittavuus lisääntyy ja huonoimmillaan voi tapahtua joidenkin oppilaiden syrjäytymistä koulunkäynnin tavoitteista (Pietarinen, Soini & Pyhältö 2008 62–63 .) Opettajan tulisi Berginin ja Berginin (2009) mukaan välttää uhkailua, opettajan ylivoimaisen pönkittämistä ja olla väärinkäyttämättä valtaansa niin ajan, arvosanojen tai jälki-istunnon suhteen ja sen sijaan selittää syyt säännöille, osoittaa niiden rikkomisesta

aiheutuvat seuraukset sekä osoittaa, millaisen olo lapsen käyttäytyminen on jollekin toiselle saanut aikaan. Kurinpito pitäisi tapahtua niin, että opettaja säilyttää emotionaalisen sävyn positiivisena ja kunnioittavana ja käyttää enemmän perustelevaa taivuttelua kuin pakkoa (Bergin & Bergin 2009, 159.)

8.2 *Realistiset vaatimukset*

Westling Allodin (2002a) mukaan ne tapahtumat, jotka aikuisena muistetaan kouluajalta, eivät käsittele niinkään tärkeitä opetuksia tai edes silloisia kavereitamme, vaan pikemminkin muistiin jäävät asiat liittyvät voimakkaisiin huonommuudentunteisiin, pelkoon, häpeään, syyllisyyteen, loukatuksi tulemiseen ja väärin ymmärretyksi tulemisen tunteeseen ja voimattomuuteen (Westling Allodi 2002a Fischbein & Österberg 2009, 157 mukaan). Tällaisia muistiin jääviä tilanteita voi syntyä erityisesti oppimistilanteissa, joissa lapselta vaaditaan enemmän kuin mihin hän todellisuudessa pystyy. Kun vaatimukset ja oppilaan valmiudet eivät kohtaa, tämä alkaa pidemmän päälle vaikuttaa negatiivisesti oppimistilanteisiin sekä oppilaan oppimistilanteissa kokemaan turvallisuudentunteeseen. Kouluryhmien heterogeenisyys tuottaa opettajalle lisätyötä eri oppilaiden yksilöllisille tarpeille (Fischbein & Österberg 2009, 15, 17, 73.) Jotta vaatimukset voisivat olla sopusoinnussa oppilaan edellytysten kanssa, opettajan tulee tuntea oppilaansa. Oppilaan ominaislaadun tunteminen (sen, mikä on hänelle luontaista ja ominaista) on siis tärkeää, ettei opettaja vaatisi oppilaalta enempää kuin mihin tämä pystyy.

Vaatimuksissa on tärkeää osata huomioida myös oppilaan temperamentti. Temperamentti on Liisa Keltikangas-Järvisen (2006) mukaan keskeinen oppilaan toimintaan vaikuttava tekijä, koska temperamentti vaikuttaa siihen miten ihminen tekee sen, minkä hän tekee. Pedagogiseen turvallisuuteen kuuluu se, että opettaja ei esimerkiksi vaadi tai pakota oppilasta esiintymään, eikä aseta häntä kiusalliseen tilanteeseen, jollainen esiintymistilanne temperamentiltaan aremmalle ja ujommalle voi hyvinkin olla. Kokoavasti sanottuna opettajan ei tule vaatia oppilaalta enempää kuin mihin tämä pystyy.

Tämä on pedagogiseen turvallisuuteen keskeisesti liittyvä tekijä. Pietarisen, Soinin & Pyhältön (2008) mukaan suomalaisen peruskoulun pedagogisissa prosesseissa rakentuu korkeatasoisen osaamisen lisäksi myös kuormittumista ja stressiä niin oppilaille kuin opettajillekin. Konun (1999) mukaan oppilaan mahdollisuus opiskella kykyjensä mukaan ja kokemus koulutyön sopivalla määrällä ovat myös koululaisten hyvinvointiin voimakkaammin yhteydessä kuin esimerkiksi selkeästi fyysiset olosuhteet, kuten sisäilman lämpötila tai epämukavat tuolit tai pöydät (Konu 1999 Savolaisen 2001, 27–28 mukaan).

8.3 *Entä jos pedagogiikassa keskittyy suoritukseen?*

Se, kuinka paljon oppilailta vaaditaan on keskeistä, mutta tärkeää on myös, mihin oppimisessa kiinnitetään huomiota: oppimiseen vai suoritukseen, prosessiin vai lopputulokseen? Opettajan kontrolloiva toiminta suhteessa oppilaisiin, esimerkiksi lopputuloksen arvioinnin ulkoisen kontrollin keinoja lisäämällä, saa Pietarisen, Soinin & Pyhältön (2008) mukaan oppilaat keskittymään suoritukseen ja esimerkiksi kehittelemään mekaanisia tapoja välttää virheitä, mikä heikentää motivaatiota ja siten myös oppimista. Opettaja voi nähdä oppimisen suorittamisena ja siirtää tämän käsityksen toimintansa kautta oppilaisiin (Rauste von-Wright ym. 2003, 109). Mielekkäässä oppimisessa toiminnan tarkoitus on suoriutumisen tai välttämisen sijaan oppiminen ja mielekkääseen oppimiseen liittyy esimerkiksi uskallus pysähtyä kysymään ja ihmettelemään omaa ja yhteisön toimintaa sekä kokeilla ja epäonnistua (Pietarinen, Soini & Pyhältö 2008).

Keskinäiseen kilpailuun ja toisten voittamiseen kannustava opettaja lisää luovuuteen sekä itseluottamukseen negatiivisesti vaikuttavaa ja turvattomuutta aiheuttavaa syrjäytymisen pelkoa ja esimerkiksi joidenkin oppilaiden esiintymispelko luokan edessä saattaa johtua emotionaalista turvattomuudesta tuottaa pettymys niille, joilta kaipaasi eniten hyväksyntää ja arvostusta (Fischbein ja Österberg 2009, 27; Pollari & Koppinen 2010, 114). Kilpailu koululuokan sisällä hajottaa ryhmän yhtenäisyyttä, eikä keskinäisen kilpailun korostamista tulisi siksi käyttää pedagogisena keinoja. Jos opetuksessa

painotetaan oppimista onnistumisen ja osaamisen sijaan, oppilaan on Pollarin ja Koppisen (2010, 131–132, 140) mukaan turvallisempaa epäonnistua koulussa, koska jos jokin ei mene aivan odotusten mukaisesti, oppilas voi ajatella, että hän voi oppia tässä jotain arvokasta. Opettajan on tärkeä kehittää oppilaalle ”minä kelpaan” -tunnetta.

8.4 Eriyttäminen ja oppilaantuntemus

Kun yksilö ei voi pedagogisesti hyvin, Holopaisen & Savolaisen (2008) mukaan jokin asia oppilaan ja koulusysteemin välillä tuottaa ristiriitaa ja lisää oppilaan pahoinvointia. Tähän asiaan opettajan olisi tärkeää puuttua. Yleisesti puhutaan opetuksen eriyttämisestä tai erityisen tuen antamisesta oppilaalle. Oppilaantuntemus ja oppilaan kehitystason huomioiminen ovat perusedellytys yksilöllisen ohjauksen onnistumiselle (esim. Piispanen 2008, 159–160). Pedagogisen turvallisuuden kannalta oppilaan erityislaadun havaitseminen ja hyväksyminen ovat lähtökohtana pedagogiikan suhteuttamiselle oppilaalle sopivaksi. Pollarin ja Koppisen (2010, 48–49, 140) mukaan hyvä, turvallinen ja luotettava opettaja näkee oppilaidensa ominaislaadun ja asettaa heidän oppimiselleen sopivat päämäärät ja räätälöi heille yksilölliset tehtävät yhdessä oppilaiden kanssa keskustellen ja auttaa parhaansa mukaan ettei oppilaan opiskelu kaatuisi oppimisvaikeuteen tai johonkin koulunkäynnin kannalta epäedulliseen erityispiirteeseen. Opetuksen eriyttäminen rohkaisee kaikkia oppilaita yrittämään tosissaan ja myös työrauhaongelmat vähenevät, kun oppilailla on heidän tasolleen sopivia tehtäviä.

Oppilaantuntemukseen ja osin eriyttämiseenkin liittyy myös oppilaan mahdollisuus ohjata omaa toimintaansa, osallistua ja vaikuttaa oppimisympäristössään. Toimijuus edellyttää toki tietynlaista kyvykkyyttä oppilaalta, mutta varsinainen onnistumisen edellytys toimijuudelle ja osallistumiselle on riittävä eheys ja ymmärrettävyys liittyen toimintaan, itseen toimijana ja yhteisöön eli toiminnan pirstaleisuuden ja tavoitteisiin liittyvien erilaisten käsitysten ehkäiseminen (Pietarinen, Soini & Pyhältö 2008.) Oppilaan toimijuudella ja osallistumisella on Jukaraisen ym. (2012, 251) tutkimustulosten perusteella vaikutusta emotionaalisen turvallisuuden kokemiseen siten, että oppilas voi

kokea turvattomuutta myös siitä, ettei hän koe voivansa vaikuttaa ja ettei hän koe että häneen luotetaan.

8.5 *Kiireettömyys pedagogiikassa*

Salmela-Aron (2011) mukaan jatkuva kiireen tuntu, huono ilmapiiri sekä opettajan antaman tuen puute koulussa altistavat oppilasta uupumukselle (Salmela-Aro 2011). Hyvää oppimisympäristöä tutkineen Maarika Piispasen (2008, 144–145, 164) mukaan koulun tulisi antaa aikaa ja rauhaa kasvaa ja oppia sekä yksin että yhdessä. Piispasen korostaa etenkin rauhallisuuden ja riittävyyden tunteen merkitystä ja painottaa opiskelun tavoitteena olevan perusasioiden oppimisen ja parhaansa tekemisen, eikä esimerkiksi hyvää osaamistasoa. Piispasen tutkimusaineistossa vanhempien vastauksissa näkyi huolta opiskelun etenemistahdin ja oppilaiden perässä pysymisen suhteen. Nopea eteneminen ei palvele ketään, mutta hitaimpien tahdissa eteneminen turhauttaa nopeimpia.

Kiireellisyyden suhteen olisi tärkeää paneutua koulun päätavoitteeseen, yksilön kasvun ja oppimisen kokonaisvaltaiseen tukemiseen, koska kiireettömyys tukee oppilaan kasvua ja auttaa edistymään yksilöllisten tavoitteiden mukaan. Aaltolan (2003, 19) mukaan oppiminen ja kasvu tarvitsevat aikaa ja juuri opettajan tulisi pitää huoli siitä, että tätä aikaa oppilaille löytyy. Professori Päivi Atjosen mukaan tulevaisuudessa tarvitaan entistä kipeämmin välittämisen ja viipyilemisen pedagogiikkaa, jossa turvallinen opettaja uskaltaa ottaa kasvatusvastuuta oppilaista, huomioi erilaiset oppijat, ei kiirehdi etenemään opetussuunnitelmassa tai oppikirjassa, vaan luo oppilaille aikaa pysähtyä, perehtyä ja esittää kummallisia kysymyksiä. Nämä Atjonen kiteyttää pedagogiikassa huolenpidoksi (Perusopetus 2020 -seminaarin luento.)

9 Yhteenveto turvallisesta opettajasta kirjallisuuden pohjalta

Opettajan johtama oppimisympäristö ja luokkayhteisö joka on oppilaan kasvua ja oppimista sekä opettajan ja oppilaan vuorovaikutusta tukeva, psyykkisesti, fyysisesti, sosiaalisesti ja pedagogisesti turvallinen, jossa vallitsee avoin, rohkaiseva, kiireetön ja myönteinen ilmapiiri, jossa ei korostu kilpailu, tehokkuus ja suorittaminen ja jossa toteutuu lapsen perustarve saada sääntöjä, rajoja ja kuria. Tässä oppimisympäristössä opettaja–oppilassuhde on positiivinen, lämmin, vähän konflikteja sisältävä sekä luottamuksentäyteinen, opettaja hyväksyy ja ottaa huomioon oppilaan ainutkertaisuuden, kunnioittaa oppilaan oikeuksia, suhtautuu häneen inhimillisesti ja oikeudenmukaisesti, pyrkii ymmärtämään oppilaan lähtökohtia, ajattelua ja mielipiteitä ja on hienotunteinen oppilaan persoonallisuuteen ja yksityisyyteen liittyvien asioiden käsittelyssä. Oppilas kokee olevansa tervetullut, toivottu, haluttu, tarpeellinen, hän on muiden mukana eikä syrjässä, hän voi olla avoimesti oma itsensä, altistua toisten luottamuksen varaan ilman pelkoa vallan väärinkäytöstä ja hänen omille valinnoilleen on tilaa. Kaiken kaikkiaan oppilas kokee, että hänet hyväksytään, häntä rakastetaan ja että hänelle taataan sosiaalinen perusturvallisuus koulussa. Tärkeää on kokemus tavanomaisuudesta, samanlaisuudesta ja varmuudesta. (Bergin & Bergin 2009, Jukarainen ym. 2012, Kari 1988, Lahikainen 2000, O’Connor 2010, OPS 2004, OAJ 2012, Pekki & Tamminen 2002, Piispanen 2008, Skiba ym. 2004 Jukaraisen ym. 2012 mukaan, Turunen 1996). Yhteistä tälle kaikelle edellä mainitulle on kuitenkin se, että nämä asiat ovat tulleet pääosin aikuisten suusta tai kollektiivisesti useampia eri ikäryhmiä käsittävästä aineistosta ja erityisesti siitä syystä on mielenkiintoista verrata niitä nimenomaan siihen, minkälaisia asioita 6.-luokkalaiset oppilaat itse nostavat esille puhuttaessa turvallisesta opettajasta.

9.1 *Sukupuolten välisistä eroista*

Turvallisuutta koulukontekstissa käsitelleissä tai turvallisuutta sivunneissa tutkimuksissa ei ole juurikaan nostettu esiin eri sukupuolten välisiä eroja. Eroista opettajasuhteen kehittämisessä on havaittu siten, että peruskoulun ala-asteen loppua kohden tytöt kokevat tavallisimmin läheisempää ja vähemmän konflikteja sisältävää suhdetta opettajaan kuin pojat (Jarome, Hamre & Pianta 2008, 917, 935). Muuten turvallisuuden kokemiseen liittyen koulukontekstissa ei ole nostettu esiin sukupuolten välisiä eroavaisuuksia. Tästä syystä on erityisen mielenkiintoista tutkia sitä, millä tavoin poikien ja tyttöjen väliset vastaukset mahdollisesti eroavat toisistaan.

10 Tutkimuksen toteutus

10.1 *Tutkimustehtävä ja -kysymykset*

Suomalaisessa kouluturvallisuuskeskustelussa perussävy on ollut pääosin ongelmakeskeinen ja kielteinen painopisteen ollessa lähinnä kriisivalmiuksien parantamisessa, eikä niinkään oppimisympäristöön liittyvissä turvallisuuden psyykkisissä ja sosiaalisissa tekijöissä, jotka kuitenkin luetaan perusopetuslain nojalla kuuluvaksi oppilaan perusoikeuksiin koulun oppimisympäristössä. Oppilaan psyykkiseen turvallisuuteen liittyvien oikeuksien toteutuminen on ensisijaisesti koulun henkilökunnan ja luokkahuonetilanteissa luokan opettajan tehtävä ja tällöin on erityisen kiinnostavaa tarkastella lähemmin sitä, millaista opettajaa oppilaat pitävät turvallisena. Tällä tutkimuksella etsitään vastauksia seuraaviin kysymyksiin:

1. Millainen on turvallinen opettaja 6.-luokkalaisten oppilaiden mielestä?
2. Onko sukupuolten välillä eroja näkemyksessä turvallisesta opettajasta?

10.2 *Laadullinen tutkimus*

Valitsin laadullisen lähestymistavan tutkimukseen, sillä laadulliseen tutkimukseen sisältyy ajatus todellisuuden moninaisuudesta ja siinä käytetään lisäksi sellaisia tiedonhankintametoja, jotka mahdollistavat tutkittavien näkökulman sekä äänen pääsemisen esille (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 164). Lahikaisen (2000) mukaan tieteellisessä keskustelussa on laajasti hyväksytty tosiasia, että yksilöllistä kokemusmaailmaa ei voida kuvata ulkoapäin yksiselitteisesti eikä yksinkertaisesti. Turvallisuuden ja turvattomuuden tunne riippuu sekä itsestä että ulkomaailmasta syntyen näiden leikkauspisteessä ja on Lahikaisen mukaan subjektiivinen kokemus, jossa omat kyvyt ja keinot hallita maailmaa peilautuvat ulkoisia haasteita vasten. Kokemus perustuu siis yksilön tulkintaan itsestä suhteessa maailmaan ja maailmasta eikä sitä siksi voida kuvata ulkoapäin objektiivisesti eikä universaalisti sisällöltään (Lahikainen 2000, 62, 70.)

Tutkimuksen filosofisena suuntana on mielen konstruoimaa maailmaa tutkiva ihmistiede, jossa niin tutkijana kuin tutkimuksen kohteena on ihminen ja jossa tutkittava ilmiö avautuu käsitteellistämiseksi ja ymmärtämiseksi vasta tulkinnan kautta (Tuomi & Sarajärvi 2011, 30, 34–35.) Tässä tutkimuksessa tarkoituksena on tutkia 6.-luokkalaisten oppilaiden käsityksiä ja siinä edellytetään annettujen vastausten tulkintaa, jotta tutkittavia ajatuksia voidaan jollakin tapaa käsitteellistää. Laadullisessa tutkimuksessa ei objektiivisuutta ole perinteisessä mielessä mahdollista saavuttaa ja tarkoitus onkin tarkastella aineistoa yksityiskohtaisesti eikä niinkään testata jotakin teoriaa tai hypoteesia (Hirsjärvi ym. 2009, 161, 164). Teoriatausta toimii kuitenkin tutkimusvastausten jäsentämisen ja tulkinnan viitekehyksenä eli vastauksia tarkastellaan teoriataustaa vasten.

10.3 Aineistonkeruumenetelmä

Kun halutaan tietää, mitä joku ihminen ajattelee tai mitkä ovat hänen toimintansa syyt, asiaa on Tuomen ja Sarajärven (2011, 72) mukaan järkevää kysyä häneltä.

Tutkimuksen aineistonhankinnassa valitsin käyttää kyselyä, joka toteutettiin yhtenä avoimena kysymyksenä. Käyttämälläni aineistonkeruumenetelmällä on paljon yhteistä eläytymismenetelmän käytön kanssa, vaikkakaan se ei täytä kaikkia eläytymismenetelmän kriteerejä. Eläytymismenetelmällä tarkoitetaan vastaamista pienen kirjoitelman kirjoittamisen tai vaikka ranskalaisilla viivoilla vastaamisen muodossa tutkijan laatiman kehyskertomuksen antamien mielikuvien pohjalta Jotta voidaan puhua eläytymismenetelmän käytöstä, tutkijan on kirjoitettava vähintään kaksi erilaista kehyskertomusta, jotka eroavat toisistaan jonkin yhden tekijän osalta ja tämän varioinnin aikaansaamat muutokset vastauksissa ovat tutkimisen kohteena. Yhden kehyskertomuksen käyttäminen ei täytä eläytymismenetelmän kriteerejä, vaan on ennemminkin ainekirjoitus (Eskola & Suoranta 1998, 111–114.) Pro gradu -tutkielmassani aineistonkeruumenetelmäni pohjautui eläytymismenetelmän periaatteisiin, mutta käytin vain yhtä kehyskertomusta jättäen varioinnin pois, koska tarkoitukseni ei ollut tutkia varioinnin vaikutusta vastauksiin, vaan kerätä oppilaiden näkemyksiä turvallisuudesta opettajasta. Käsittelen ja kuvaan aineistonkeruumenetelmäni kuitenkin eläytymismenetelmän periaatteiden pohjalta.

Kehyskertomuksen muotoilu eläytymismenetelmän käytössä on tärkeää, jotta vastaukset antaisivat mahdollisimman hyvin näkökulmia tutkimuksen taustalla olevaan tutkimusongelmaan. Koska varsinaisia sääntöjä kehyskertomukselle ei ole olemassa, se voi periaatteessa olla minkäläinen tahansa. Onnistuneen (avoimen) kysymyksen yleisinä ohjeina pidetään muun muassa sitä, että kysymys on selvä ja merkitsee samaa kaikille vastaajille, kysymys on spesifinen eikä yleinen, kysymys on ennemmin lyhyt kuin pitkä, kysymyksissä ei ole kaksoismerkityksiä vaan siinä kysytään yhtä asiaa kerrallaan ja lisäksi sanojen valinnassa vältetään sanoja, joita vastaajat eivät todennäköisesti ymmärrä tai jotka johdattelevat vastaajaa (Hirsjärvi ym. 2009, 202–203). Kehyskertomuksen olisikin hyvä olla mahdollisimman lyhyt ja sellainen, ettei se sisältäisi epäoleellisuuksia,

jotka voivat saada vastaajat kirjoittamaan eri asioista kuin mikä oli tutkijan alkuperäinen tarkoitus ja pyrkimys. Kehyskertomuksen avulla vastaajat johdatellaan jonkin tietyn, usein ulkopuolisen tarkkailijan roolin ottamiseen ja kirjoittaminen tapahtuu tästä näkökulmasta käsin, joten kehyskertomuksen laadintaan kannattaa panostaa (Eskola & Suoranta 1998, 111–115.)

Tutkimuksen aineistonkeruussa käyttämäni kehyskertomus oli hyvin yksinkertainen ja lyhyt ja sen tarkoituksena oli ohjata oppilaita antamaan vastaus haluamaani kysymykseen, mikä toimii kirjoitelmia rajaavana tekijänä ja jonka tarkoitus on parantaa mahdollisuuksia saada tutkimusongelman kannalta asianmukaisia vastauksia. Käyttämäni kehyskertomus oli seuraavanlainen:

“6.-luokkalainen oppilas kirjoittaa ystävälleen siitä, että hän kokee suhteensa hyväksi oman luokanopettajansa kanssa ja pitää luokanopettajaansa turvallisena. Mitä oppilas kirjoittaa ystävälleen siitä, millainen tämä turvallinen opettaja on oppitunneilla ja välituntien aikana?”

Tiedostaen oppilaiden erilaiset ominaisuudet, kyvyt, mielenkiinnon ja asenteen, sallin vastausten olevan kirjoitettuna lyhyesti myös listatyypiseen muotoon varsinaisen kirjoitelman sijaan. Pyrin vaikuttamaan siihen, ettei yksikään tutkimukseen osallistuva oppilas jättäisi vastaamatta ainakaan sen tähden, ettei koe kirjoitelman tekemistä itselleen luontevaksi. Tutkimusaineistoni käsitti yhteensä 49 6.-luokkalaista oppilaan kirjoitelmaa turvallisesta opettajasta. Oppilaista 18 oli tyttöjä ja 31 poikaa.

10.4 *Aineistonkeruumenetelmän arviointia*

Eläytymismenetelmän avulla saadut vastaukset ovat usein ennemminkin stereotyyppisiä ja yleistäviä kuin henkilökohtaisia, mikä johtuu siitä, että vastaajat johdatellaan kehyskertomuksen avulla jonkin ulkopuolisen rooliin, mutta myös siitä, että vastaaja ei välttämättä tiedä varsinaista tutkimusongelmaa eikä siten vastaa mihinkään tiettyyn kysymykseen, ellei kehyskertomus sitä selvästi paljasta. Näin ollen vastausten luonne eroaa selvästi esimerkiksi haastattelemalla saaduista vastauksista. Ei ole kuitenkaan poikkeuksetonta, että kirjoitelma tehdään omien kokemusten pohjalta, vaikka tarkoitus olisikin eläytyä toisen henkilön rooliin (Eskola & Suoranta 1998, 111–118.) Koska tutkimuksessani olin kiinnostunut siitä, millaisena 6.-luokkalaiset oppilaat pitävät turvallista opettajaa, vastausten ei tarvinnut perustua ensisijaisesti oppilaiden omakohtaisiin kokemuksiin opettaja–oppilassuhteesta kuin siihen, millaisia kuvauksia he turvalliseen opettajaan liittävät. Tähän eläytymismenetelmän käyttö sopii erityisesti. Eläytymismenetelmän käyttö ei sovi faktatiedon luomiseen, vaan pikemmin itsestään selvinä pidettyjen käsitysten testaamiseen ja horjuttamiseen, koska menetelmän avulla saadut vastaukset heijastavat lähinnä sitä, mitä yleisesti ajatellaan ja mitä vastaajat tietävät kysyttävästä asiasta. Eläytymismenetelmän käyttö on aineistonkeruumenetelmänä varsin nopea, vaivaton eikä se aseta vastaajille erityisempiä taitovaatimuksia ja menetelmää on käytetty jo alakoulun alemmilla luokilla (Eskola & Suoranta 1998, 116–118).

Eläytymismenetelmän edut ja heikkoudet ovat pitkälti samankaltaiset avoimen kyselyn kanssa. Avoimille kysymyksille tyypillisesti kysymyksissä ei ehdoteta vastauksia ja kysymykset sallivat vastaajille suuremman vapauden esimerkiksi strukturoituihin kysymyksiin verrattuna, nostaen esiin sen, mikä on keskeistä tai tärkeää vastaajien ajattelussa (Hirsjärvi ym. 2009, 201.) Eläytymismenetelmän käytön heikkouksina voidaan pitää myös kyselytutkimuksille tyypillistä epävarmuustekijää vastaajien suhtautumisen vakavuudesta ja rehellisyydestä sekä kysymysten asettelun onnistumista vastaajien näkökulmasta, sillä se ratkaisee vastausten käyttökelpoisuuden tutkimukselle (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara 2009, 195, 198). Eläytymismenetelmää käytettäessä

suurimpana riskinä voitaneen pitää epäonnistumista kehyskertomuksen laadinnassa, jolloin vastaukset saattavat jäädä hyvinkin pintapuolisiksi tai stereotyyppisiksi, mikä ei kuitenkaan ole ongelma, mikäli etsitään tietoa juuri stereotypioista ja sosiaalisesti jaetuista käsityksistä. (Eskola & Suoranta 1998, 111–117). Avoimen kyselyn heikkouksien tavoin myös eläytymismenetelmän yhtenä heikkoutena voidaan pitää sitä, että kaikki vastaajat eivät välttämättä kykene, halua tai osaa ilmaista itseään kirjoittamalla ja vastaukset voivat olla kovin niukkasanaisiakin, mutta laadullisessa tutkimuksessa käyttökelvottomat vastaukset eivät ole ongelma ainakaan vastausten yleistettävyyden kannalta, koska tarkoitus ei ole niinkään tehdä yleistyksiä. Aineiston jääminen niukaksi kuitenkin nostaa esiin kysymyksen, kuinka paljon tutkimus kertoo tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi 2011, 73–74.)

Eläytymismenetelmä sopii kuitenkin hyvin tutkimukseni aineistonkeruumenetelmäksi, koska olen kiinnostunut tutkimaan oppilaiden käsityksiä turvallisesta opettajasta enemmän yleisellä tasolla, enkä niinkään ensisijaisesti henkilökohtaisten kokemusten kautta. Vaikka kehyskertomuksen tarkoitus on asettaa oppilas ulkopuolisen asemaan tarkastelemaan turvallista opettajaa toisen silmin, mahdollistaen oppilaalle aiheen tarkastelun pelkästään omia kokemuksia laajemmalla näkökannalla, vastaukset kuitenkin peilautuvat oppilaiden henkilökohtaisen kokemus- ja arvomaailman kautta. Tuomen ja Sarajärven (2009, 84) mukaan tällaisten ajatusten ja mielikuvien antama tieto on nuorten parissa työtä tekeville vähintään yhtä tärkeää kuin esimerkiksi lääketieteellinen tieto. Eläytymismenetelmän käyttö on myös tutkimuksen eettisten näkökohtien kannalta hyvä valinta, koska sitä ei käytetä oppilaiden henkilökohtaisten kokemusten tutkimiseen eikä kirjoitelmiin ole tarpeen laittaa vastaajilta muuta tietoa kuin vastaajan sukupuoli, jolloin oppilaiden henkilöllisyys on täysin suojattu aineiston raportointia myöten.

10.5 *Sisällönanalyysi aineiston analyysimenetelmänä*

Aineiston analyysitapoja laadullisessa tutkimuksessa on paljon erilaisia, eikä tiukkoja sääntöjä ole olemassa, mutta analyysitavan valinnan pääperiaate on valita tapa, joka parhaiten tuo vastauksen tutkimustehtävään. Aineiston analysointi voi olla aineistosta riippuen hyvinkin pitkä prosessi, kun aineiston ilmiöihin pyritään luomaan järjestystä, pyritään etsimään merkityksiä ja yritetään tulkita vastauksia oikein (Hirsjärvi ym. 2009, 222, 224–225.) Laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmät perustuvat pääasiassa sisällönanalyysiin, joka tekstianalyysina sopii erityisesti erilaisten dokumenttien systemaattiseen ja objektiiviseen analysointiin. Sisällönanalyysillä luodaan Hämäläisen (1987) mukaan selkeyttä aineistoon selkeiden ja luotettavien johtopäätösten tekemiseksi tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi 2011, 91, 103–104, 108.)

Kolmesta aineiston analyysin pääluokasta – aineistolähtöisestä, teoriaohjaavasta sekä teorialähtöisestä analyysistä – tässä tutkimuksessa käytettiin teoriaohjaavaa analyysimenetelmää. Teoriaohjaavassa analyysissä on teoreettisia kytkentöjä, jotka voivat toimia apuna analyysin etenemisessä ja analyysistä on tunnistettavissa aikaisemman tiedon vaikutus, mutta analyysi ei pohjaudu suoraan teoriaan eikä aikaisemman tiedon merkitys ole teoriaa testaava toisin kuin teorialähtöisessä analyysissä, joka on perinteinen luonnontieteellisen tutkimuksen malli. Teoriaohjaavassa analyysissä tutkija siis yhdistelee aineistolähtöisyyttä valmiisiin malleihin ja teoreettinen analyysi perustuu abduktiiviseen päättelyyn, johon otetaan jossain halutussa vaiheessa teoria mukaan ohjaamaan päättelyä. Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä teoreettisia käsitteitä ei luoda aineistosta itsestään, vaan ne tuodaan ilmiötä koskevasta teorian tiedosta. Teoriaohjaavan sisällönanalyysin jälkeen tutkijan tulee kuitenkin tehdä tuloksista mielekkäitä johtopäätöksiä, eikä pelkästään esitellä sisällönanalyysin keinoin järjestettyä aineistoa ikään kuin tuloksina (Tuomi & Sarajärvi 2011, 96–97, 99–100, 103, 117.) Sisällönanalyysi etenee pääpiirteissään kolmivaiheisesti alkaen aineiston pelkistämällä, jossa aineiston informaatiota tiivistetään tai siitä poimitaan tutkimustehtävän kannalta olennaiset ilmaukset ja jatkuen aineiston ryhmittelyllä eli samankaltaisuuksien ja eroavaisuuksien etsimisellä pelkistetyistä aineistosta sekä niiden ryhmittelemisellä alaluokkiin ja

myöhemmin alaluokkien ryhmittelemistä yläluokkiin. Sisällönanalyysin kolmas päävaihe on aineiston abstrahointi, jossa aineiston alkuperäisistä ilmauksista edetään teoreettisiin käsitteisiin ja johtopäätöksiin (Tuomi & Sarajärvi 2011, 109–111.)

Pro-gradu -tutkielmassani ennen aineiston analyysivaihetta tutkimusvastaukset litteroitiin, eli aineisto kirjoitettiin puhtaaksi sanatarkasti (Hirsjärvi ym. 2009, 222), jonka jälkeen aineistoa pelkistettiin tiivistämällä oppilaiden vastauksia ja poimimalla sieltä tutkimuksen kannalta oleellinen aines erilleen. Tässä vaiheessa vastaukset värjättiin tulevaa aineiston käsittelyä silmälläpitäen vastaajan sukupuolen mukaan joko punaiseksi, jos vastaaja oli tyttö, tai siniseksi, jos vastaaja oli poika. Aineiston pelkistämisen jälkeen aineistoa alettiin ryhmitellä etsimällä vastauksista samankaltaisuuksia ja jakamalla näitä eri ryhmiin, joita yhdisteltiin myöhemmin alaluokiksi ja alaluokkia yläluokiksi. Lopulta aineiston abstrahoinnissa aineiston jako pääluokkiin tapahtui ilmiön teoriataustaa hyväksi käyttäen. Oppilaiden vastauksista löytyi paljon samankaltaisuutta ja yhtäläisyyksiä, mutta myös mielenkiintoisia eroja. Aineistoa myös kvantifioitiin laskemalla erityyppisten vastausten esiintymistiheyksiä kaikkien vastausten sekä eri sukupuolten osalta.

10.6 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Tutkijan on otettava huomioon monia tutkimuksen eettisyyttä koskettavia kysymyksiä tutkimusta tehdessään ja hyvän tieteellisen käytännön noudattaminen on eettisesti hyvän tutkimuksen perusedellytys. Erityisesti ihmistieteissä tiedonhankintatavat sekä koejärjestelyt voivat aiheuttaa eettisiä ongelmia, mikäli niissä loukataan ihmisarvoja. Koehenkilöiden suostumuksen hankkiminen tutkimukseen liittyvän riittävän perehdytyksen jälkeen, vastaajien itsemääräämisoikeutta ja vapaaehtoisuutta kunnioittaen sekä kypsä päätöksenkyky huomioiden voi olla vaikeasti noudatettavaa esimerkiksi silloin, jos tutkimuksen kohteena ovat lapset (Hirsjärvi ym. 2009, 23–25.)

Hyvän tutkimuskäytännön mukaisesti pyysin suostumusta tutkimukseen ensin suullisesti koulujen rehtoreilta, jonka jälkeen luokkien opettajilta kerrotuani ensin kaiken oleellisen tutkimuksen kulusta, tapahtumista ja seuraamuksista ja varmistuttuani asianosaisilta siitä, että he ovat ymmärtäneet tämän informaation sekä sen, mitä tutkimukseen lupautuminen tarkoittaa. Tutkittaville on annettava sitä enemmän tietoa tutkimuksesta, mitä suurempi riski tutkimukseen sisältyy tutkittavan kannalta (Hirsjärvi ym. 2004, 26–27). Koulun rehtorin ja luokan opettajan lisäksi pyysin saatekirjeen (liite 1) muodossa lupaa oppilaiden vanhemmilta ja lopuksi vielä ennen tutkimustilannetta oppilailta itseltään, kerrotuani heille kaikki tutkimukseen ja sen tekemiseen liittyvä aiheellinen informaatio. Tutkimukseen osallistuneiden anonymiteetti taattiin siten, että vastauspaperiin tuli henkilötiedoista kirjoittaa ainoastaan vastaajan sukupuoli. Koska vastaukset olivat luottamuksellisia, niitä ei paljastettu edes luokan omalle opettajalle, jolloin tutkimukseen osallistumisesta ei koidu ongelmia lapsille. Anonymiteetin ja suojan takaamisen yhtenä toivottuna vaikutuksena oli myös saada oppilaita vastaamaan ilman turhia pelkoja kokien olonsa mahdollisimman turvalliseksi. Kehyskertomuksen toimivuutta ei testattu mitenkään etukäteen, vaan saatuani ensimmäisen oppilasryhmän tutkimusvastaukset käsiini, totesin aineistoa läpikäydessäni kehyskertomuksen tutkimuskysymysten kannalta riittävän onnistuneeksi.

Kvalitatiivisiin tutkimuksiin liittyvä kritiikki kohdistuu paljolti tutkimuksen luotettavuuden arviointikriteereiden suhteellisuuteen. Koska laadullinen tutkimus on hyvin tutkijakeskeistä, luotettavuudesta puhuttaessa katseet tulisi suunnata koko tutkimusprosessiin ja tutkimuksessa esitettyjen väitteiden perusteltavuuteen ja totuudenmukaisuuteen. Tutkimustekstissä tulisi pyrkiä kertomaan mahdollisimman tarkasti erityisesti siitä, mitä aineistonkeräyksessä, aineiston analyysivaiheessa on tapahtunut (Eskola & Suoranta 1998, 209–215.) Käytännössä luotettavuutta voidaan lisätä esittämällä aineiston analyysin eteneminen ja tehdyt tulkinnat mahdollisimman yksiselitteisesti ja lukijalle helposti seurattavaksi prosessiksi, joka mahdollistaa myös arvioimisen. Lukijalle olisi hyvä esimerkiksi näyttää tekstikatkelm(i)a, joista analyysivaiheen tulkintoja on tehty, koska ihmistieteissä haasteena on, että samastakin aineistosta voidaan tehdä erilaisia tulkintoja. Kuitenkin analyysivaiheen läpinäkyvyys

mahdollistaa sen pohtimisen, olivatko tehdyt tulkinnat ainoita mahdollisia (Eskola & Suoranta 1998, 217–218.)

Pro-gradu- tutkielmassani aineiston käsittelyssä kaikki kirjoitelmat litteroitiin sanatarkasti, aineiston analyysivaiheessa vastausten sanamuotoja ei muuteltu eikä mitään turvalliseen opettajaan liittyvää kuvausta jätetty aineiston ulkopuolelle, vaikkakin vastauksia pelkistettiin siten, että vastauksia on analyysin edetessä helpompi ryhmitellä ja luokitella. Aineiston abstrahoinnin vaiheessa valmiiksi muodostettuja luokkia ei pyritty muokkaamaan vastauksia muuntelemalla ilmiön teoriataustaan sopivaksi vaan teoriataustasta etsittiin käsitteitä, jotka vastaisivat tutkimuksessa esille nousseita ajatuksia.

11 Tulokset

Oppilaat tuottivat yhteensä 239 mainintaa, joissa kuvattiin turvallisen opettajan ominaisuuksia. Nämä maininnat luokiteltiin kolmeen pääluokkaan, jotka olivat 1) opettaja osoittaa välittämistä, 2) opettaja on tasainen ja ennakoitavissa, ja 3) opettaja toimii ammattimaisesti. Jokaisessa pääluokassa on lisäksi 3–5 alaluokkaa.

11.1 Osoittaa välittämistä

Ensimmäinen kolmesta isosta pääluokasta piti sisällään opettajan välittävän suhteen oppilaaseen (taulukko 1). Mainintoja tässä pääluokassa oli yhteensä 99 kappaletta. Pääluokka jaettiin neljään alaluokkaan. Ensimmäisenä alaluokkana välittävästä opettajasta oli opettaja, jolla on halu hyvään suhteeseen. Opettaja, joka on “mukava”, “ystävällinen” ja “rento” näkyi peräti 38 vastauksessa 49:ssä (77%) ollen samalla yleisimmät ominaisuudet, jotka turvalliseen opettajaan liitettiin. Toisena alaluokkana oli opettaja, joka ei ole välinpitämätön eikä passiivinen. Tämän alaluokan vastauksissa oli maininta opettajasta, joka “puuttuu asioihin” ja “pitää huolta oppilaista” ja esiintyvyys oli 23 kirjoitelmassa 49:ssä (47%). Kolmantena alaluokkana oli opettaja, joka osoittaa kiinnostusta ja on luotettava. 22 vastauksessa 49:ssä (45%) mainittiin, tavallisimmin jotain seuraavista: “opettaja kuuntelee ja hänelle voi kertoa huolia”, opettaja “kyselee kuulumisia” tai opettaja “on luotettava”. Neljäntenä alaluokkana oli se, että opettaja on saatavilla. Opettajan saatavilla olo yhdistyi vastauksissa vahvasti siihen, että opettajalta on saatavilla apua tarvittaessa. Tähän opettajan avun saatavilla oloon oli maininta 16 vastauksessa kaikista 49 vastauksessa (32%), joista vastauksen tyyppiesimerkkinä oli, että opettaja “auttaa”.

TAULUKKO 1. Pääluokan “Osoittaa välittämistä” kuvaus.

Pääluokka	Alaluokka	Ilmaus	Vastaukset	Tytöt	Pojat
Osoittaa välittämistä	Halu hyvään suhteeseen	“Mukava” (t), “rento” (p), “ystävällinen” (t)	38/49 (77%)	12/18 (66%)	28/31 (83%)
	Ei välinpitämätön eikä passiivinen	“Puuttuu asioihin” (p), “pitää huolta oppilaista” (t)	23/49 (47%)	13/18 (72%)	10/31 (33%)
	Osoittaa kiinnostusta ja on luotettava	“Kuuntelee ja hänelle voi kertoa huolia” (t), “kyselee kuulumisia” (t), “on luotettava” (p)	22/49 (45%)	13/18 (72%)	9/31 (29%)
	On saatavilla	“Auttaa” (p)	16/49 (32%)	4/18 (22%)	12/31 (38%)

11.2 *Tasainen ja ennakoitavissa*

Mainintoja tässä pääluokassa oli yhteensä 97 kappaletta. Pääluokka jaettiin viiteen alaluokkaan. Toinen pääluokka (taulukko 2) koostui yhteensä viidestä alaluokasta, joista ensimmäinen kuvasi opettajaa sellaisena, joka on johdonmukainen. Johdonmukainen opettaja “ei huuda (ilman syytä)” ja “on rauhallinen”. 28 vastausta 49:stä (57%) piti sisällään maininnan rauhallisesta opettajasta, joka ei huuda (ilman syytä). Toinen alaluokka piti sisällään oikeudenmukaiseen opettajaan liitettyjä kuvauksia. 24 vastauksessa 49:stä (49%) turvallista opettajaa pidettiin sellaisena, joka “kohtelee tasavertaisesti”, “on reilu” ja “oikeudenmukainen”. Kolmanneksi alaluokaksi muodostettiin opettaja, joka ei satuta fyysisesti. 17 oppilasta 49:stä (35%) kuvaili tavallisimmin yksinkertaisesti, että opettaja “ei ole väkivaltainen”. Yhdessä vastauksessa kirjoitettiin opettajasta, joka “ei heittele liiduilla”, joka myös sisällytettiin tähän alaluokkaan. Neljäntenä alaluokkana oli opettaja, joka ei satuta henkisesti. Tällainen opettaja “oppimisessa auttaa”, “kannustaa”, “ei lannista”, “ei pakota”, eikä “nolaa”. 15 oppilasta 49:stä (30%) piti tätä turvalliseen opettajaan liittyvänä. Neljänteen alaluokkaan kootut oppilaiden vastaukset tulkittiin luokitteluvaiheessa viittaavan pääluokan muihin alaluokkiin verrattuna tarkkarajaisemmin nimenomaan pedagogisiin tilanteisiin. Tästä syystä esimerkiksi ensimmäisen pääluokan neljännessä alaluokassa mainittu opettajan tarjoama auttaminen katsottiin laaja-alaisemmaksi avunantamiseksi ja osoitukseksi avuliaasta asennoitumisesta oppilaita kohtaan pelkän oppimistilanteissa tapahtuvan auttamisen sijaan. Tarkkarajaisesti oppimisessa tapahtuvaan auttamiseen liittyviä vastauksia tuli oppilailta vain yksi, mutta tarkkarajaisuutensa tähden vastaus erotettiin ensimmäisessä pääluokassa mainitusta auttamisesta. Viides ja viimeinen alaluokka oli kuria pitävä auktoriteetti, joka “pitää kuria ja säännöt, mutta ei ole (liian) ankara” ja sisältyi 13 vastaukseen 49:ssä (26%).

TAULUKKO 2. Pääluokan “Tasainen ja ennakoitavissa” kuvaus.

Pääluokka	Alaluokka	Ilmaus	Vastaukset	Tytöt	Pojat
Tasainen ja ennakoitavissa	Johdonmukainen	“Ei huuda (ilman) syytä” (p), “on rauhallinen” (t)	28/49 (57%)	6/18 (33%)	22/31 (71%)
	Oikeudenmukainen	“Kohtelee tasavertaisesti” (t), “on reilu ja oikeudenmukainen” (p)	24/49 (49%)	10/18 (55%)	14/31 (45%)
	Ei satuta fyysisesti	“Ei ole väkivaltainen” (t)	17/49 (35%)	8/18 (44%)	9/31 (29%)
	Ei satuta henkisesti	“Oppimisessa auttaa ja kannustaa” (t), “ei lannista” (p), “ei pakota” (t), “ei nolaa” (p)	15/49 (30%)	8/18 (44%)	7/31 (22%)
	Kuria pitävä auktoriteetti	“Pitää kuria ja säännöt, mutta ei ole (liian) ankara” (t)	13/49 (26%)	8/18 (44%)	5/31 (16%)

11.3 *Toimii ammatillisesti*

Opettajan ammattimaisuus oli myös tärkeää oppilaille (taulukko 3). Mainintoja tässä pääluokassa oli yhteensä 43 kappaletta. Pääluokka jaettiin kolmeen alaluokkaan. 18 oppilaalle 49:stä opettajan pätevyys oli turvalliseen opettajaan liitettävä ominaisuus ja pätevyys ilmeni yleisimmin ilmaisuna “hyvä opettaja”. Ensimmäisenä alaluokkana oli opettaja, joka on roolimalli. Opettaja, joka tavallisimpien kuvausten mukaan “ei käyttäydy sopimattomasti” ja on “esimerkillinen ihminen” oli 24 oppilaalle 49:stä (49%) opettajan turvallisuuteen liitettävä ominaisuus. 18 oppilasta 49:stä (36%) mainitsi eri tavoin turvallisen opettajan osaavan opettaa, joten opettajan kyvystä opettaa muodostettiin toinen alaluokka opettajan pätevyydelle. Kolmas alaluokka puolestaan käsitti opettajan, joka huolehtii tilojen turvallisuudesta. Yksi ainoa oppilas (2% kaikista vastauksista) oli vastauksessaan maininnut, että turvallinen opettaja “toimii fyysisen luokkahuoneympäristön turvallisuuden puolesta.

TAULUKKO 3. Pääluokan “Toimii ammatillisesti” kuvaus.

Pääluokka	Alaluokka	Ilmaus	Vastaukset	Tytöt	Pojat
Toimii ammatillisesti	Roolimalli	“Ei käyttäydy sopimattomasti” (t), “esimerkillinen ihminen (p)”	24/49 (49%)	11/18 (61%)	13/31 (42%)
	Pätevä	“Hyvä opettaja” (t & p)	18/49 (36%)	6/18 (33%)	12/31 (38%)
	Huolehtii tilojen turvallisuudesta	“Toimii fyysisen luokkahuoneympäristön turvallisuuden puolesta” (t)	1/49 (2%)	1/18 (5%)	0/31 (0%)

11.4 *Tärkeimpinä pidetyt ominaisuudet kaikkien vastausten perusteella*

6.-luokkalaisten oppilaiden kuvauksissa turvallisesta opettajasta tietyt ominaisuudet nousivat kirjoitelmissa esiin toisia useammin. Oppilaat pitivät tärkeänä, että opettaja on ”mukava”, ”ystävällinen” ja ”rento”. Jotkut oppilaat käyttivät kuvausta ”kiltti”. Tämä näkyi peräti 38 vastauksessa 49:stä, eli 77% vastauksissa. Vastauksissa tämä ominaisuus oli toisinaan yhteydessä siihen, ettei opettaja ”huuda (ilman syytä)” ja että opettaja on ”rauhallinen”, mikä olikin oppilaiden vastauksissa toiseksi yleisin kuvaus turvallisesta opettajasta. Tämä ominaisuus löytyi 28 oppilaan vastauksesta, eli 57% vastauksissa. Seuraavaksi useimmin oppilaiden kirjoitelmissa esiin nousi opettaja, joka ”kohtelee tasavertaisesti, on reilu ja oikeudenmukainen” sekä opettaja, joka ”ei käyttäydy sopimattomasti” ja on ”esimerkillinen ihminen”. Sekä oikeudenmukaisuuteen että esimerkillisyyteen liittyviä kuvauksia löytyi 24 oppilaan vastauksesta.

11.5 *Tärkeimpinä pidetyt ominaisuudet sukupuolten mukaan sekä suurimmat erot*

Sukupuolten välillä oli painotuseroja siinä, millaisena turvallista opettajaa pidetään. Poikien vastauksissa peräti 26 vastauksessa 31:sta mainittiin opettajan mukavuus, ystävällisyys ja rentous, mikä tarkoittaa peräti 83% kaikista poikien vastauksista. Tyttöillä tärkeimmäksi opettajan ominaisuudeksi nousi se, että opettaja puuttuu asioihin ja pitää huolta oppilaista, mutta yhtä usein vastauksista löytyi kuvaus opettajasta, joka kuuntelee, jolle voi kertoa huolia, joka kyselee kuulumisia ja on luotettava. Molempia kuvauksia löytyi 13 vastauksessa 18:sta, mikä tarkoittaa 72% kaikista tyttöjen vastauksista. Sen sijaan poikien vastauksissa toiseksi eniten näkyi maininta opettajasta, joka ei huuda ilman syytä ja on rauhallinen. Näitä vastauksia oli 22 kappaletta. Poikien vastauksissa kolmanneksi yleisin turvalliseen opettajaan liitetty ominaisuus oli opettaja, joka kohtelee tasavertaisesti ja on reilu ja oikeudenmukainen. Tämä näkyi ”enää” 14 vastauksessa 31:sta. Tyttöjen kolmanneksi yleisin kuvaus turvallisesta opettajasta painotti opettajan mukavuutta, ystävällisyyttä ja rentoutta, joka näkyi 12 tytön vastauksessa, mikä oli vain yksi vähemmän kuin tyttöjen kahdessa useimmin mainitussa turvalliseen opettajaan

liitettyssä ominaisuudessa. Neljänneksi yleisimmin sekä tytöt, että pojat mainitsivat turvallisen opettajan olevan sellainen, joka ei käyttäydy sopimattomasti ja joka on esimerkillinen. Pojilla näitä vastauksia oli 13 kappaletta 31:sta ja tytöillä 11 18:sta.

Poikien ja tyttöjen turvalliseen opettajaan liittämiä ominaisuuksia niiden vastauksissa ilmenneen yleisyyden perusteella tarkasteltaessa voitiin aineistosta nostaa esiin kaksi ilmeistä seikkaa. Ensinnäkin poikien järjestys oli täysin yhteneväinen kaikkien vastausten perusteella tehdyn turvallisen opettajan ominaisuusjärjestyksen kanssa, mutta tytöillä järjestys oli hyvinkin erilainen. Toiseksi, tyttöjen neljän, vastauksissa useimmiten mainitun ominaisuuden välillä ei ollut eroa kuin kahden kirjoitelman verran, mutta pojilla turvalliseen opettajaan yleisimmin liitetty ominaisuus esiintyi yhtä kirjoitelmaa vaille yhtä useasti vastauksissa kuin kolmanneksi ja neljänneksi yleisimmät vastaukset yhteensä. Poikien vastauksissa turvalliseksi miellettyyn opettajaan liitettiin siis painokkaammin jotkin tietyt, muutamat ominaisuudet kun tytöt taas näyttivät pitäneen turvallisella opettajalla tärkeänä useampaa ominaisuutta poikia oleellisesti tasaisemmin. Tämä tarkoittaa siis, että tyttöjen vastaukset olivat useamman turvalliseen opettajaan liitetyn ominaisuuden maininnan osalta toistensa kanssa samankaltaisemmat kuin poikien vastaukset.

Tuloksia voidaan tarkastella vielä siitä näkökulmasta, mitkä asiat olivat kummallekin sukupuolelle havaittavasti tärkeämpiä kuin vastakkaiselle sukupuolelle. Tytöille oli selvästi poikia tärkeämpää, että opettaja kuuntelee ja että hänelle voi kertoa huolia ja hän kyselee kuulumisia ja on luotettava. Tämä ilmeni tyttöjen vastauksissa huomattavasti useammin kuin poikien vastauksissa (72% vs. 29%). Tytöille oli myös selvästi poikia merkittävämpää, että opettaja puuttuu asioihin ja pitää huolta oppilaista. Näitä vastauksia nousi tytöillä esiin paljon poikia enemmän (72% vs. 33%). Pojille vastaavasti oli tyttöjä tärkeämpää, että opettaja ei huuda ilman syytä ja että opettaja on rauhallinen (71% vs. 33%). Tytöille oli lisäksi poikia tärkeämpää, että opettaja pitää kuria ja säännöt, muttei ole liian ankara (44% vs. 16%) ja että opettaja auttaa oppimisessa ja kannustaa, eikä lannista, pakota tai nolaa (44% vs. 22%). Näistä eroavaisuuksista voitiin havaita, että sukupuolten välillä oli vain vähän eroa siinä, kuinka usein turvalliseen opettajaan liitettiin

ominaisuuksiksi se, että opettaja auttaa tai on mukava, ystävällinen ja rento tai että opettaja ei ole väkivaltainen ja onko opettaja oikeudenmukainen. Lisäksi opettajan pätevyyttä opettamisessa sekä sopivaa ja esimerkillistä käytöstä näytettiin arvostettavan turvallisen opettajan ominaisuuksina sukupuolesta riippumatta tasaisesti. Sukupuolten välillä näytti tutkimustulosten perusteella olevan sen sijaan suuria eroja siinä, arvostetaanko esimerkiksi mahdollisuutta kertoa opettajalle huolia ja että osoittaako opettaja kiinnostusta oppilasta kohtaan kyselemällä tältä kuulumisia tai arvostetaanko opettajan aktiivisuutta puuttua asioihin ja pitää huolta oppilaista tai huutaako opettaja ja onko hän rauhallinen.

12 Pohdintaa

Tutkimusta tehdessä eettisyydestä ja luotettavuudesta välittävä tutkija haluaisi saada kokoon tarkoituksenmukaisen aineiston, mahdollisimman todenmukaisia vastauksia ja tehdä saadusta aineistosta mahdollisimmat luotettavia tulkintoja. Aineistonkeruuta, aineiston analysointia sekä tutkimusta muutenkin on kuitenkin muistettava arvioida myös kriittisesti.

12.1 *Aineiston koko ja tutkimusvastausten luotettavuus*

Opinnäytetyössä aineiston koko ei ole opinnäytetyön merkittävin kriteeri ja etenkin laadullisessa tutkimuksessa aineistojen koot ovat usein pieniä verrattuna määrälliseen tutkimukseen (Tuomi & Sarajärvi 2009, 85). Laadullisessa tutkimuksessa aineisto voi koostua esimerkiksi vain yhdestä tapauksesta tai yhden henkilön haastattelusta, koska tutkimuksen tarkoitus ei ole tilastollisten säännönmukaisuuksien etsiminen, vaan tavoitteena on ymmärtää tutkimuskohdetta. Tällöin tärkeäksi kysymykseksi nousee periaatteessa tutkimuksen kohteiden valinta ja vastaajien valinta tulee olla harkittua ja tarkoitukseen sopivaa (Eskola & Suoranta 1998, 61; Hirsjärvi ym. 2009, 181–182, Tuomi

& Sarajärvi 2011, 85–86.) Laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen onnistumisen kannalta aineiston koolla ei ole välitöntä vaikutusta tai merkitystä tutkimuksen onnistumiseen. Aineiston harkinnanvaraisuuden ja sopivuuden päättäminen on laadullisessa tutkimuksessa käytännössä tutkijan päätettävissä ja sen onnistumisen arviointi tutkimuksen tieteellisyyteen sopivaksi jää tutkimuksen lukijalle (Eskola & Suoranta 1998, 62; Tuomi & Sarajärvi 2011, 86). Yhdessä ohjaajan kanssa tulimme lopputulokseen, että 40 oppilasta tai kolme luokkaa on tällaiseen tutkimukseen riittävä otoskoko.

Tutkimuksen luotettavuuden kannalta on oleellista pohtia tutkimusvastausten luotettavuutta. Subjektiiiviseen turvallisuuteen liittyviä kokemuksia on mahdotonta kuvata objektiivisesti, eikä tilannetta tee yksinkertaisemmaksi se, että tutkimuksen kohdejoukkona ovat lapset. Toisaalta tutkimuksen tarkoituksena ei ollut kerätä 6.-luokkalaisten henkilökohtaisia kokemuksia turvallisesta opettajasta, vaan heidän käsityksiään ja näkemyksiään, jolloin tutkimuksen pyrkimyksenä ei ollutkaan subjektiivisen kokemusmaailman objektiivinen kuvaaminen. Turvalliseen opettajaan liittyvien käsitysten tutkiminen on turvallisuutta tutkittaessa kuitenkin perusteltua, koska subjektiivisesti koetun turvallisuuden taustalta löytyy henkilökohtaisten kokemusten kautta omaksutut käsitykset, arvot ja asenteet (Pentti 2003, 60, 131; Laitinen 2003, 34; Kangasoja 1989, 4). Eläytymismenetyksessä käytetty kehyskertomus osoittautui tutkimusvastausten perusteella tässä tutkimuksessa onnistuneeksi, sillä kaikki vastaukset käsitelivät juuri sitä, mihin aineistonkeruu tähtäsi: kuvauksiin turvallisesta opettajasta.

Vastauksissa oli kuitenkin muutamia silmille pistäviä seikkoja. Osa vastauksista oli tekstuaalisesti erityisen yhtenäisiä ja melko pitkäkököjä (jopa yli yhden A4-sivun mittaisia) kokonaisuuksia, kun taas jotkut vastaukset olivat varsin lyhyitä ja jotkut jopa pelkästään ranskalaisilla viivoilla tehtyjä listoja. Listamuotoisia ja lyhyitä vastauksia tuli lähinnä joiltakin pojilta, mutta tämä ei itsessään kerro mitään vastausten luotettavuudesta, koska joillekin pidemmän ja yhtenäisemmän kirjallisen vastauksen antaminen tuottaa enemmän haasteita kuin toisille. Joistakin vastauksista - sukupuoleen katsomatta - paistoi puolestaan selvä henkilökohtaisuus omaan opettajaan. Vastauksessa saatettiin kuvata

turvallista opettajaa sellaiseksi, joka on “ihan niin kuin meidän ope”. Vaikka tutkimuksen tarkoitus oli ulkopuolisen roolin kautta kirjoittaa turvallisesta opettajasta, eivät viittaukset omaan opettajaan sinällään alenna vastausten luotettavuutta, vaan kertovat ennemminkin siitä, että tällaisia viittauksia käyttäneet (harvat) oppilaat ovat kirjoittaneet vastauksiinsa oman opettajan olevan turvallisen opettajan malliesimerkki jollain osa-alueella. Tutkimusvastausten joukossa oli myös vastauksia, joita lukiessa mieleen saattoi nousta kysymyksiä vastaajan suhtautumisesta vastaamiseen. Vastauksissa oli kuvauksia, jotka olivat joko humoristisesti yliampuviksi kuvattuja tai epärelevantteja opettajan toimenkuvan kannalta. Tällaisia epäilyksiä herättäviä vastauksia ei kuitenkaan aineistoon mahtunut kuin muutama. Yhteistä kaikille edellä mainituille aineistosta silmiinpistäville seikoille oli kuitenkin se, että kaikki käsittelivät tutkimuskysymyksen kannalta oleellista asiaa. Tutkimusvastausten luotettavuuden arviointi on kuitenkin haastavaa jo yksin tutkimusaiheeseen ja tutkittaviin liittyvien seikkojen tähden.

12.2 *Aineiston analyysistä*

Jotta kirjoitelmista koostuvasta aineistosta voidaan lopulta tehdä johtopäätöksiä, aineiston on käytävä läpi käsittelyprosessi, jossa sitä jäsennellään ja sitä tulkitaan. Tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden kannalta (jotka laadullisessa tutkimuksessa kulkevat käytännössä käsi kädessä) aineistoa tulisi tulkita mahdollisimman totuudenmukaisesti, mikä on haaste siinä mielessä, että samasta aineistosta voidaan tehdä erilaisia tulkintoja (Eskola & Suoranta 1998, 217–218). Aineistoa luokiteltiin vastausten perusteella, mutta kaikki luokkiin sisällytetyt vastaukset eivät luonnollisestikaan olleet aina identtisiä sanavalinnoiltaan, vaan joidenkin vastausten merkityksen suhteen jouduttiin tekemään toisinaan tulkintoja, jotta kaikki vastaukset voitaisiin luokitella. Kuitenkin tutkimusvastauksissa oli yllättävän paljon aivan samanlaisiakin ilmaisuja, mikä luonnollisesti helpotti tällaisten vastausten luokittelua. Haasteeksi nousi ennemminkin yhteisten yläluokkien muodostaminen, jotka pitävät sisällään erilaisia alaluokkia. Tässä kohden tutkimusta tulkintaa jouduttiin tekemään kaikkein eniten ja mukaan otettiin abstrahointivaiheessa teoriaohjaavan sisällönanalyysin menetelmien mukaisesti

käsitteistöä turvallisuutta koskevasta teoriatiedosta. Vastauksia ei kuitenkaan yritetty pakottaa mihinkään tiettyyn teoriaan, vaan teoriataustasta etsittiin luokitelluille vastauksille parhaiten kuvaavaa käsitteistöä. Näin pyrittiin läpi aineiston analyysivaiheen tekemään loppuun saakka mahdollisimman hyvin oikeutta tutkimusvastauksille.

Analysointi- ja tulkintavaiheen suurimpia haasteita turvallisuuden kaltaisen ilmiön äärellä oltaessa on ilmiön moninaisuus ja sen eri osa-alueiden päällekkäisyys. Kovin tarkkojen rajanvetojen ja määritelmien tekeminen eri käsitteiden välille ei käytännön näkökulmasta ole välttämättä kovinkaan mielekäästä siitäkään syystä, että tutkimuksen tarkoitus ei ole ensisijassa luoda opettajille turvallisen opettajan käytösopasta kouluarjen moninaisten tilanteiden keskelle. Teoriaohjaavan sisällönanalyysin jälkeen tulisi kuitenkin kyetä pelkkien tulosten esittämisen sijaan tekemään mielekkäitä johtopäätöksiä (Tuomi & Sarajärvi 2011). Ehkä suurin tulkinnallinen ratkaisu tehtiin liittyen vastauksiin, joissa mainittiin, että turvallinen opettaja auttaa ja vastaukseen, jossa mainittiin turvallisen opettajan auttavan oppimisessa. Opettajan avuliaisuus tulkittiin opettajan saatavilla oloksi laajemmin kuin pelkissä opetustilanteissa tapahtuviksi ja tästä erilliseksi luokiteltiin maininta puhtaasti oppimisessa tapahtuvasta auttamisesta. Käytännössä rajanveto ei ole näin yksiselitteistä, koska valtaosaa auttamiseen liittyvistä maininnoista ei eritelty tarkemmin ja niiden voidaan tulkita pitävän sisällään auttamista opetustilanteisiin liittyen, mutta myös laaja-alaisemmin oppilaiden erilaisiin tarpeisiin liittyen. Yhden vastauksen erottaminen käsittämään auttamista nimenomaan oppimiseen liittyen ei käytännössä vaikuttanut tuloksiin millään lailla.

12.3 *Tulosten pohdintaa*

Tulokset olivat eittämättä tutkimuksen tekijän näkökulmasta tutkimuksen innostavinta ja motivoivinta osaa. Tutkimusvastausten analysoinnin ja tulkinnan jälkeen tulosten tarkasteleminen ja pohdinta ilmiön teoriataustaa vasten on peräti kutkuttavaa. Vaikka ilmiön luonteen sekä ilmiön tutkimiseen valittujen lähestymistapojen (eläytymismenetelmä) johdosta tutkimus ei varsinaisesti voi olla luomassa uutta faktatietoa, tulosten tarkasteleminen teoriataustaa vasten on silti ilmiöön perehtymisen

kannalta tutkijaa sekä toivottavasti lukijaa rikastuttavaa. Jokatapauksessa lähestymistapa tutkittavaan ilmiöön, kuten myös tutkimuksen kohdejoukko on ilmiöön liittyvien aiempien tutkimusten näkökulmasta katsottuna aivan uusi ja ennen tutkimaton. Tämä itsessään nostaa tutkimuksen arvoa ja merkitystä.

Tutkimustuloksia tarkasteltaessa kolmen analyysivaiheessa muodostetun pääluokan mukaan turvallisen opettajan ominaisuuksiin kuuluu välittämisen osoittaminen, tasaisuus ja ennakoitavuus sekä ammatillinen toimiminen. Tärkeimmäksi ei kuitenkaan korostunut niinkään opettajan taito opettaa, kun opettajan ystävällisyys, rauhallisuus, luotettavuus, oikeudenmukaisuus ja käytöksen esimerkillisyys. Saukkonen mainitseekin, että lasten näkökulmasta opettajan pätevyyttä ei mitata niinkään kyvyssä opettaa, kuin kyvyssä rakentaa sellainen luokka, jossa oppilaat kokevat olonsa turvalliseksi ja luontevaksi (Saukkonen 2003, 90–91). Tutkimukseen osallistuneet oppilaat näyttävät lähestyvän turvallisuutta enemmän ilon ja hyvän olon tunteena, hyvinvointina, kuin hallintana ja kriisivalmiutena (vrt. Jukarainen ym. 2012, 251) ja siten turvallisesta opettajasta puhuttaessa mainitaan useammin asioita, jotka liittyvät ennemminkin suhteen läheisyyteen ja välittämiseen kuin esimerkiksi väkivallan puuttumiseen. Tutkimukseen osallistuneet oppilaat nostivat esiin turvallisesta opettajasta verrattain paljon sellaisia ominaisuuksia, joita voidaan liittää kiintymyksen ja hoivan perustarpeen piiriin (esim. auttaa, puuttuu asioihin ja pitää huolta oppilaista, on mukava, ystävällinen ja rento). Myös Pekin ja Tammisen (2002, 58–59) 4.–6.-luokkalaisten teettämän Lapsen ehdoilla -selvityksessä moni lasten tärkeinä pitämistä lapsen oikeuksista kuuluivat kiintymyksen ja hoivan perustarpeen piiriin. Myös lapsen perustarve saada sääntöjä, rajoja ja kuria näkyi Pekin ja Tammisen mukaan yllättävän monessa koululaisen vastauksessa ja samaa oli havaittavissa myös tähän tutkimukseen osallistuneiden 6.-luokkalaisten vastauksissa.

Oppilaiden vastauksissa näkyi myös turvallisuuden koulukontekstinen määritelmä fyysisestä, psyykkisestä, sosiaalisesta ja pedagogisesta turvallisuudesta (vrt. Piispanen 2008). Fyysisestä turvallisuudesta tutkimusvastauksissa puhui etenkin turvalliseen opettajaan liitetty opettajan väkivallattomuus, psyykkisestä opettajan mukavuus, ystävällisyys ja rentous sekä luotettavuus ja oikeudenmukaisuus. Sosiaaliseen

turvallisuuteen opettajan aktiivisuus puuttua asioihin ja pitää huolta oppilaista, ja pedagogiseen turvallisuuteen voitaneen liittää opettajan rauhallisuus ja se ettei opettaja huuda ja että opettaja auttaa ja kannustaa oppimisessa, eikä lannista, pakota tai nolaa. Turvalliseen opettajaan liitettyjä ominaisuuksia on kuitenkin hankala rajata tarkan kategorisesti fyysiseen, psyykkiseen, pedagogiseen ja sosiaaliseen turvallisuuden osa-alueeseen, koska jokin ominaisuus voi kattaa useamman eri turvallisuuden osa-alueen.

Vaikka tässä tutkimuksessa tutkittua turvallisuutta määriteltessä tuotiin esiin, että kokeminen yksilötasolla on aina subjektiivinen, mistä johtuen eri oppilaat voivat kokea asioita hyvinkin eri tavoin, Pekki ja Tamminen (2002) kiteyttävät tämän tutkimuksen tulosten antamien suuntaviivojen mukaisesti jotain olennaista ja syvää oppilaan kokemasta subjektiivisesta, emotionaalista turvallisuuden tunteesta koulussa ja niistä opettajan ominaisuuksista, jotka edesauttavat tätä. Pekki ja Tamminen (2002) mainitsevat keskeisimpinä oppilaan emotionaalista turvallisuutta edistävinä tekijöinä olevan oppilaan kokemus hyväksytyksi, nähdyksi ja kuulluksi tulemisesta erityisesti opettajan taholta sekä siitä, että oppilas otetaan todesta. Opettajan oikeudenmukaisuus ja luotettavuus, luokkayhteisössä vallitseva hyvä henki ja ilmapiiri, jossa on turvallista epäonnistua, ajan antaminen oppimisprosesseille sekä tunne oman opiskelun hallinnasta loivat myös emotionaalista turvallisuutta koulun arjessa.

Oppilaiden vastauksia voidaan tarkastella myös inhimillisten perustarpeiden näkökulmasta, ja turvalliseen opettajaan liitettyjä ominaisuuksia löytyy myös Maslow'n tarvehierarkialistalta. Erityisesti opettajan tasaisuuteen ja ennakoitavuuteen liittyvät ominaisuudet ovat tällaisia. Opettaja, joka ei huuda, on rauhallinen, pitää kuria ja säännöt, eikä ole väkivaltainen näyttäytyvät Maslow'n tarvehierarkiassa, jonka mukaan ihmisellä on turvallisuuden tarpeeseen liittyen tarve vakauteen, suojaan, pelosta vapautumiseen, järjestykseen, lakiin sekä rajoihin (Maslow 1987). On kuitenkin selvää, että turvallisuuden kokemiseen tarvitaan enemmän kuin pelkästään tasainen ja ennakoitavissa oleva opettaja, mikäli turvallisuus nähdään ilon ja hyvän olon tunteena eikä niinkään hallintana ja kriisivalmiutena (vrt. Jukarainen ym. 2012, 251). Turvallisuuden tarpeeseen

liitettävä elämän jatkuminen odotetun kaltaisena, tasaisena, ymmärrettävänä ja selitettävänä sekä turvallisuuden liitettävä varmuus, vaarattomuus ja luotettavuus eli ennustettavuus (Kaufmann 1970 Niemelän 1991 mukaan) näkyvät tutkimusvastauksissa toisen pääluokan, tasaisuuteen ja ennakoitavuuteen liittyvien ominaisuuksien, lisäksi myös laajemmin välittämisen osoittamisen pääluokan eri osa-alueissa. Tällaisia olivat tutkimusvastausten mukaan muun muassa se, että opettaja auttaa, puuttuu asioihin, pitää huolta oppilaista ja on luotettava. Toisaalta varmuuteen, vaarattomuuteen ja ennustettavuuteen voidaan nähdä ainakin osin kuuluvaksi opettajan mukavuus, ystävällisyys sekä rentous, ainakin mikäli rentoudella ei oppilaiden kielenkäytössä tarkoiteta sitä, että opettaja katsoo sellaisia asioita läpi sormien, joihin tulisi puuttua.

12.4 Tutkimusvastauksiin ja sukupuolieroihin vaikuttaneista tekijöistä

Tutkimusvastauksia analysoitaessa ja tulkittaessa sekä tuloksia tarkasteltaessa ja pohdittaessa huomio kiinnittyi tutkimukseen osallistuneiden 6.-luokkalaisten luokkayhteisön sekä opettajan sukupuolen mahdolliseen vaikutukseen tutkimusvastauksissa. Mainitsemisen arvoista on, että yksi tutkituista luokista oli erittäin poikavoittoinen ja miesopettajalla varustettu ja kahdella muulla luokalla oli opettajana nainen. Näillä taustatekijöillä saattaa olla yhteyksiä esimerkiksi siihen, miksi tyttöjen vastauksissa korostuu turvallisen opettajan ominaisuutena mahdollisuus kertoa opettajalle huoliaan luotettavasti ja että opettaja osoittaa kiinnostusta oppilaan kuulumisia kohtaan. Korostuisiko tämä ominaisuus yhtä paljon, jos tytöillä olisi opettajana mies vai olisiko tämä käsitys turvallisesta opettajasta kuitenkin enemmän sidoksissa vastaajan sukupuoleen kuin opettajan sukupuoleen, siihen tässä tutkimuksessa ei ole antaa vastausta. Tutkimusta teetettäessä ei otettu kantaa turvallisen opettajan sukupuoleen, vaan puhuttiin opettajasta yleensä. Vastaavasti poikien tärkeänä pitämät ominaisuudet mukavuus, rentous sekä se, ettei opettaja huuda voisivat olla jollakin tapaa selitettävissä sillä yleisellä ajatuksella, että opettajat koululuokassa komentaisivat ja puuttuisivat keskimäärin enemmän poikien käytökseen kuin tyttöjen käytökseen. Tätä oletusta voisi tukea myös se, että pojat pitivät tärkeänä turvallisen opettajan ominaisuutena

oikeudenmukaisuutta, mutta eivät niinkään korostaneet opettajan aktiivisuutta puuttua asioihin tai pitää huolta oppilaista. Näiden syy-yhteyksien pohtiminen menee kuitenkin laajemmalle psykologian osa-alueelle, mutta sukupuolten väliset erot olisi sinällään mielenkiintoinen jatkotutkimuskohde oppilaiden käsityksiä turvallisesta opettajasta tutkittaessa.

12.5 Tutkimuksen rajoitukset ja tutkimuksen merkitys

Tutkimuksilla on aina rajoituksensa eikä laadullisena tutkimuksena tämäkään tutkimus ole siitä poikkeus. Subjekttiivinen kokemus turvallisuudesta on ensinnäkin hyvin henkilökohtainen ja myös kulttuurillinenkin asia, jolloin tulosten yleistettävyyttä ei ole vahvaa. Erityistä kuitenkin olisi, jos tutkimusvastaukset olisivat ilmiön teoriataustaan peilaten aivan poikkeuksellisia, eikä vastauksista olisi löydettävissä yhteistä kosketuspintaa turvallisuutta koskevien teorioiden kanssa. Laadullisen tutkimuksen otannan tarkoituksena ei myöskään ole koota kaikenkattavaa aineistoa, vaan aineisto voi koostua vaikka yhdestäkin tapauksesta. Pyrkimys ei olekaan perinteinen näkemys objektiivisuudesta, tilastollinen yleistettävyyttä tai edes jonkin teorian tai hypoteesin testaaminen vaan tutkimuskohteen tai ilmiön parempi ymmärtäminen (Eskola & Suoranta 1998; Hirsjärvi ym. 2009.) Sellaisen tiedon saaminen, joka perustuu henkilökohtaiseen kokemus- ja arvomaailmaan on Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan vähintään yhtä tärkeää kuin lääketieteellinen tieto nuorten kanssa työskenteleville. Tässä tutkimuksessa pyrittiin juuri tällaisen tiedon saamiseen. Koska tällaista tietoa ei aiemmin ole vastaavanlaiselta kohderyhmältä vastaavalla tavalla ole tehtyjen tutkimusten puitteissa ollut saatavilla, tämä tutkimus on nostamassa ajatuksia peruskoulun oppitaipeleen merkittävässä murroskohdassa olevien oppilaiden käsityksistä siihen liittyen, millaista

opettajaa he pitävät turvallisena ja toisaalta tutkimus on myös näyttämässä, että tieteenalalla on tutkimuskentässä lasten näkökulman mentävä aukko, joka tulisi täyttää.

12.6 *Näkökulmaa opettajille*

Tutkimuksen teoriaosassa on käsitelty turvallisuutta ja turvallista opettajaa eri tavoin, mutta lasten näkökulman huomioiminen saattaa aukaista meitä näkemään joitain erityisiä painotuksia subjektiivisen turvallisuuden kokemisen edistämiseen liittyen. Eräs tällainen asia on, että lasten näkökulma turvallisuutta voi hyvinkin olla ilo ja hyvän olon tunne, eikä niinkään hallinta tai kriisivalmius (vrt. Jukarainen ym. 2012, 251). Näin ollen turvallisuuden kokeminen lähtee opettajan ja oppilaan välisen suhteen positiivisesta vuorovaikutuksesta. Oppilaille opettajan mukavuudella, ystävällisyydellä ja rentoudella on väliä, mutta sen ei tule tapahtua esimerkiksi oikeudenmukaisuuden kustannuksella eikä edellyttää opettajalta epäsovivaa käytöstä tai passiivisuutta puuttua asioihin. Mukavuus, ystävällisyys ja rentous ei oppilaille tarkoita “joojoomiestä tai -naista”, joka vain haluaa miellyttää. Jukaraisen ym. (2012) turvallisuuteen liittyneiden tutkimusvastausten mukaan yksin jäämiseen ja erilaisuuteen liittyvät pelot ovat oppilaille todellisia ja vaikka yksin jäämisen kokemukseen ei avuksi etsittäisikään ensisijaisesti niinkään opettajaa vaan toisia oppilaita, kiusaamiseen ja yksin jäämiseen liittyvät pelot kuuluvat opettajan johtaman luokkayhteisön asioihin etenkin alakoulussa, jolloin opettajalla on velvollisuus puuttua turvattomuutta aiheuttaviin tekijöihin. Opettajan puuttumattomuus etenkin kiusaamiseen herättää oppilaissa paljon turvattomuutta. Näin vertaissuhteisiin liittyvät pelot liittyvät myös kysymykseen opettajan turvallisuudesta. Vaikka yksinäiset oppilaat kaipaisivatkin yksinäisyyteen ensisijassa vertaisiaan, yksinäiset oppilaat saattavat herkemmin hakea emotionaalista läheisyyttä myös opettajalta. Opettajan toimenkuvan näkökulmasta oppilaille opettajan ammatillinen pätevyys, opetustaitoineen ei siis ole erityisemmin turvallisuuteen vaikuttava tekijä, vaan merkittävästi suurempi painoarvo asetetaan ominaisuuksille, jotka pitävät opettaja–oppilassuhteen positiivisena.

Lähteet

- Aaltola, J. 2003. Opettajan työn ‘mieli’? Teoksessa L. Isosomppi & M. Leivo (toim.), Opettaja vaikuttajana? Jyväskylän yliopisto: Chydenius-instituutin tutkimuksia 1, 15–25.
- Ahonen, A. 2008. Kouluissa ei viihdytä, mutta miksi. Pohjoissuomalaisten oppilaiden kouluviihtyvyyttä selittävien tekijöiden tarkastelua. Teoksessa: M. Lairio, H. L. T. Heikkinen, M. Penttilä (toim.) Koulutuksen kulttuurit ja hyvinvoinnin politiikat. Helsinki: Suomen Kasvatustieteellinen seura, 195–211.
- Atjonen, P. 2009. Perusopetus 2020 -seminaari [esitelmä]. 16.9.2009. Helsinki.
- Bardy, M. 2001. Johdanto. Teoksessa M. Bardy, M. Salmi & T. Heino. 2001. Mikä lapsiamme uhkaa? Suuntaviivoja 2000-luvun lapsipoliittiseen keskusteluun. Helsinki: Stakes, Raportteja 263, 13–19.
- Bergin, C. & Bergin, D. 2009. Attachment in the classroom. *Educational Psychology Review*, 21: 2, 141–170.
- Currie, C., Zanotti, C., Morgan, A., Currie, D., de Looze, M., Roberts, C., Samdal, O., Smith, O. & Barnekow, V. 2012. Social determinants of health and well-being among young people. *Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2009/2010 survey*. World Health Organization. *Health Policy for Children and Adolescents No. 6*. Teoksessa K. Kämppe, R. Välimaa, K. Ojala, J. Tynjälä, I. Haapasalo, J. Villberg & L. Kannas. 2012. Koulukokemusten kansainvälistä vertailua 2010 sekä muutokset Suomessa ja Pohjoismaissa 1994–2010: WHO-Koululaistutkimus (HBSC-Study). Opetushallitus, Terveystieteiden tutkimuskeskus, Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen seurantaraportit 2012:8. Tampere: Juvenes Print - Tampereen yliopistopaino.

- De Wit, D. J., Karioja, K. & Rye, B. J. 2010. Students' perceptions of diminished teacher and classmate support following the transition to high school: are they related to declining attendance? *School Effectiveness and School Improvement* 21, 451–472.
- Teoksessa K. Kämppe, R. Välimaa, K. Ojala, J. Tynjälä, I. Haapasalo, J. Villberg & L. Kannas. 2012. Koulukokemusten kansainvälistä vertailua 2010 sekä muutokset Suomessa ja Pohjoismaissa 1994–2010: WHO-Koululaistutkimus (HBSC-Study). Opetushallitus, Terveyden edistämisen tutkimuskeskus, Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen seurantaraportit 2012:8. Tampere: Juvenes Print - Tampereen yliopistopaino.
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. 2011. Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence* 21, 225-241. Teoksessa K. Kämppe, R. Välimaa, K. Ojala, J. Tynjälä, I. Haapasalo, J. Villberg & L. Kannas. 2012. Koulukokemusten kansainvälistä vertailua 2010 sekä muutokset Suomessa ja Pohjoismaissa 1994–2010: WHO-Koululaistutkimus (HBSC-Study). Opetushallitus, Terveyden edistämisen tutkimuskeskus, Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen seurantaraportit 2012:8. Tampere: Juvenes Print - Tampereen yliopistopaino.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Fischbein, S. & Österberg, O. 2009. Kaikkien lasten koulu: erityispedagoginen näkökulma lasten kohtaamiseen. Helsinki: Tietosanoma.
- Gordon, T., Burch, N. & Järnefelt, I. 1979. Viisas opettaja. Helsinki: Tammi.
- Gordon, T., Savolainen, M. & Nuorten keskus. 2006. Toimiva koulu. Helsinki: LK-kirjat.
- Gurland, S., & Grolnick, W. (2003). Children's expectancies and perceptions of adults: Effects on rapport. *Child Development*, 74(4), 1212–1224. Teoksessa C. Bergin & D. Bergin. 2009. Attachment in the classroom. *Educational Psychology Review*, 21: 2, 141–170.
- Hamarus, P. 2008. Koulukiusaaminen: huomaa, puutu, ehkäise. Helsinki: Kirjapaja.
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. 2001. Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development* 72, 625–638.

- Hautamäki, A. 2003. Kiintymyssuhdeteoria – teoria yksilön kiin(nit)tymisestä tärkeisiin toisiin ihmisiin, kiintymyssuhteen katkoksista ja niiden merkityksestä kehitykselle. Teoksessa J. Sinkkonen & M. Kalland (toim.) 2003. Varhaiset ihmissuhteet ja niiden häiriintymien. 3. painos. Helsinki: WSOY, 13–66.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. 15 uud. p. Helsinki: Tammi.
- Holopainen, L. & Savolainen, H. 2008. Erityinen tuki – hyvinvoinnin esteiden tasoittaja. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.) 2008. Pedagoginen hyvinvointi. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Howes, C., & Hamilton, C. E. (1992a). Children's relationships with caregivers: Mothers and child care teachers. *Child Development*, 63, 859–866. Teoksessa C. Bergin & D. Bergin. 2009. Attachment in the classroom. *Educational Psychology Review*, 21: 2, 141–170.
- Howes, C., & Smith, E. (1995). Relations among child care quality, teacher behavior, children's play activities, emotional security, and cognitive activity in child care. *Early Childhood Research Quarterly*, 10, 381–404. Teoksessa C. Bergin & D. Bergin. 2009. Attachment in the classroom. *Educational Psychology Review*, 21: 2, 141–170.
- Idänpään–Heikkilä, P. 1978. Inhimillinen kasvu ja yhteisö. Helsinki: Kansankulttuuri.
- Isokorpi, T. 2004. Tunneoppia parempaan vuorovaikutukseen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Jalovaara, E. 2005. Tunnetaidot tiedon rinnalle kasvatuksessa. Tampere: Pilot-kustannus.
- Jarome, E. M., Hamre, B. K. & Pianta, R. C. 2008. Teacher-child relationships from kindergarten to sixth grade: Early childhood predictors of teacher-perceived conflict and closeness. *Social Development* 18, 915–945.
- Jukarainen, P., Syrjäläinen, E. & Värri, V–M. 2012. Kohti turvallista ja hyvinvoivaa koulua: valvontaa, vastuuta ja elämää erilaisuuden kanssa. *Suomen kasvatustieteellinen aikakausikirja* 43:3, 244–253.
- Järventie, I. 1999. Syrjäytyvätkö lapset? Tutkimus 1990-luvun lasten perushoivasta, hyvinvoinnista ja lastensuojelupalvelujen käytöstä Helsingissä. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 1999:6.

- Kainulainen, S. 2000. Sosiaalinen turvallisuus ja yhteiskunnan rakenne. Teoksessa P. Niemelä & A. R. Lahikainen (toim.) 2000. Inhimillinen turvallisuus. Tampere: Vastapaino, 287–304
- Kalland, M. 2003. Kiintymyssuhdeteorian kliininen merkitys: soveltaminen erityistilanteissa. Teoksessa J. Sinkkonen & M. Kalland (toim.) 2003. Varhaiset ihmissuhteet ja niiden häiriintymien. Helsinki: WSOY, 198–233.
- Kaufmann, F–X. 1970. Sicherheit als soziologisches und sozialpolitisches Problem. Untersuchungen zu einer Wertidee hochdifferenzierter Gesellschaften. Neue Folge Nr. 31. Ferdinand Enke Verlag. Stuttgart. Teoksessa P. Niemelä. 1991. Turvattomuus, sen syyt ja hallintakeinot eri ikävaiheissa: Osa 1, Tutkimuksen käytännölliset, ja teoreettiset lähtökohdat, ikävaihekuvaukset, empiiriset esitutkimustulokset, muuttujien muodostaminen ja haastattelulomake. Kuopio: Kuopion yliopisto.
- Kangasoja, M. 1989. Turvallisuuskasvatuksesta peruskoulussa ja lukiossa. Jyväskylä: Keski-Suomen lääninhallitus.
- Kari, J. 1988. Opetus- ja kasvatustyö ammattina. Helsinki: Otava.
- Keltikangas–Järvinen, L. 2006. Temperamentti ja koulumenestys. Helsinki: WSOY.
- Kontos, S., Howes, C., Shinn, B., & Galinsky, E. (1995). Quality in family childcare and relative care. New York: Teachers College Press. Teoksessa C. Bergin, & D. Bergin. 2009. Attachment in the classroom. *Educational Psychology Review*, 21: 2, 141–170.
- Konu, A. 1999. Hyvinvointiin vaikuttavia tekijöitä yläasteen oppilailta. IV Kouluterveyspäivät 23.–24.8.1999, Tampere. Tiivistelmät, posterit. Kouluterveys 20002 tiedotuslehti 8. Jyväskylän yliopiston terveystieteiden laitos, Tampereen yliopiston terveystieteen laitos, Stakes, Helsinki. Teoksessa A. Savolainen. 2001. Koulu työpaikkana. *Acta Universitatis Tamperensis* 830.
- Konu, A. 2002. Oppilaiden hyvinvointi koulussa. Akateeminen väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Kämppi, K., Välimaa, R., Tynjälä, J., Haapasalo, I., Villberg, J & Kannas, L. 2008. Peruskoulun 5., 7. ja 9. luokan oppilaiden koulukokemukset ja koettu terveys. WHO-Koululaistutkimuksen trendejä vuosina 1994–2006. Helsinki: Opetushallitus.

- Kämppi, K., Välimaa, R., Ojala, K., Tynjälä, J., Haapasalo, I., Villberg, J. & Kannas, L. 2012. Koulukokemusten kansainvälistä vertailua 2010 sekä muutokset Suomessa ja Pohjoismaissa 1994–2010: WHO-Koululaistutkimus (HBSC-Study). Opetushallitus, Terveystieteiden tutkimuskeskus, Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen seurantaraportit 2012:8. Tampere: Juvenes Print - Tampereen yliopistopaino.
- Lahdes, E. 1997. Peruskoulun uusi didaktiikka. Helsinki: Otava.
- Lahikainen, A. R. 2000. Turvallisuus identiteettikysymyksenä. Teoksessa P. Niemelä & R. Lahikainen (toim.) 2000. Inhimillinen turvallisuus. Tampere: Vastapaino, 61–89.
- Laitinen, K. 2003. Turvallinen hyvinvointi? Teoksessa S. Ranta-Tyrkkö & A. Ropo (toim.) 2003. Turvallista hyvinvointia. Tampere: Yliopistopaino, 21–47.
- Launonen, L & Pulkkinen, L (toim.). 2004. Koulu kasvuyhteisönä. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Laursen, P. 2006. Aito opettaja, opas autenttiseen opettajuuteen. Helsinki: Finn Lectura.
- Maslow, A. 1970. Motivation and Personality. New York: Harper & Row.
- Maslow, A. 1987. Motivation and Personality. 3rd ed. New York: Harper & Row.
- Mattila, K–P. 2008. Arvostava kohtaaminen – arjessa, auttamistyössä ja työyhteisössä. 2.Painos. Jyväskylä: PS-kustannus. Teoksessa J. Pollari. & M–L Koppinen. 2010. Ketä kannattaa opettaa? Jyväskylä: PS-kustannus.
- Meriläinen, M., Lappalainen, K. & Kuittinen, M. 2008. Pedagogiikan ja hyvinvoinnin suhde. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.). 2008. Pedagoginen hyvinvointi. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 7–11.
- Niemelä, P. 1991. Turvattomuus, sen syyt ja hallintakeinot eri ikävaiheissa: Osa 1, Tutkimuksen käytännölliset, ja teoreettiset lähtökohdat, ikävaihekuvaukset, empiiriset esitutkimustulokset, muuttujien muodostaminen ja haastattelulomake. Kuopio: Kuopion yliopisto.
- Niemelä, P. 1997. Suomalainen turvattomuus: inhimillisen turvattomuuden yleisyys, perusulottuvuudet ja tyypittely: haastattelututkimus 1990-luvun Suomessa. Helsinki: Sosiaali- ja terveysturvan keskusliitto.
- Niemelä, P. & Lahikainen, R. (toim.) 2000. Inhimillinen turvallisuus. Tampere: Vastapaino.

- O' Connor, E. 2010. Teacher-child relationships as dynamic systems. *Journal of School Psychology* 48, 187–218.
- OAJ 2012. Opettajan ammattietiikka ja eettiset periaatteet. http://www.oaj.fi/portal/page?_pageid=515,447767&_dad=portal&_schema=PORTAL Viitattu 3.4.2012
- Opetushallitus. 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004.
- OPTUKE 2010. <http://optuke2010.wordpress.com/optuken-esittely/> viitattu 25.5.2013.
- Pekki, A. & Tamminen, T. 2002. Lapsen ehdoilla. Helsinki: Kunnallisan kehittämissäätö.
- Peltonen, A. & Kullberg-Piilola, T. 2005. Tunnemuksu: tunnetaitoja perheille ja kasvattajille. Helsinki: Lasten keskus.
- Pentti, V. 2003. Turvallinen yhteisö – turvattu yksilö. Turvallisuutta kasvatuksen ja yhteiskuntapolitiikan keinoin. Helsinki: Yliopistopaino.
- Penttilä, E. 1994. Turvallinen koulu. PS-kustannus. Porvoo ; Helsinki ; Juva: WSOY.
- Pietarinen, J., Soini, T. & Pyhältö, K. 2008. Pedagoginen hyvinvointi-uutta ja tuttua koulun arjesta. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.). 2008. Pedagoginen hyvinvointi. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 53–74.
- Piispanen, M. 2008. Hyvä oppimisympäristö: Oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvinvointien kohtaaminen peruskoulussa. Vaajakoski: Gummerus.
- Pulkkinen, L. 2002. Mukavaa yhdessä. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Punamäki, R–L. 2003. Kiintymyssuhteen ja traumaattisen kokemuksen yhteys. Teoksessa J. Sinkkonen & M. Kalland (toim.) 2003. Varhaiset ihmissuhteet ja niiden häiriintymien. 3. painos. Helsinki: WSOY, 174–197.
- Pollari, J. & Koppinen, M–L. 2010. Ketä kannattaa opettaa? Jyväskylä: PS-kustannus.
- Raina, L. & Haapaniemi, R. 2007. Yhteisöllinen pedagogia. Tallinna: AS Pakett kirjapaino.
- Rauste-von Wright, M., Soini, T., Pyhältö, K., Eerola, S., Pyhälä, S. & Rämä, I. 2003. Koulun eksperttiys. Tutkimus yhtenäisen peruskoulun toteutumisen ehdoista. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A1: 2003.
- Salmela-Aro, K. 2011. Mikä nuoria liikuttaa? Uupumuksesta intoon. *Tieteessä tapahtuu* 29 (4–5), 3–6.

- Salmivalli, C. 1998. Koulukiusaaminen ryhmäilmiönä. Tampere: Gaudeamus.
- Saukkonen, S. 2003. Koulu ja yksilöllisyys. Jännitteitä, haasteita ja mahdollisuuksia. Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja.
- Savolainen, A. 2001. Koulu työpaikkana. Acta Universitatis Tamperensis 830.
- Sinkkonen, J. 2003. Kiintymyssuhteen häiriöiden yhteydet psykopatologiaan. Teoksessa Teoksessa J. Sinkkonen & M. Kalland (toim.) 2003. Varhaiset ihmissuhteet ja niiden häiriintymien. 3. painos. Helsinki: WSOY, 146–173.
- Sinkkonen J. 2008. Mitä lapsi tarvitsee hyvään kasvuun. Helsinki: WSOY.
- Skiba, R., Simmons, A. B., Peterson, R., McKelvey, J., Forde, S. & Gallini, S. 2004. Beyond guns, drugs and gangs. The structure of student perceptions of school safety. *Journal of School Violence* 3 (2/3), 149–171. Teoksessa P. Jukarainen, E. Syrjäläinen, & V–M. Värri. 2012. Kohti turvallista ja hyvinvoivaa koulua: valvontaa, vastuuta ja elämää erilaisuuden kanssa. Suomen kasvatustieteellinen aikakausikirja 43:3, 244–253.
- Skinnari, S. 2004. Pedagoginen rakkaus. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Solasaari, U. 2003. Rakkaus ja arvot kasvattavat persoonan – Max Schelerin kasvatustieteellisiä ajatuksia. Väitöskirja. Helsinki: Yliopistopaino.
- Split, J., Koomen, H. M. & Thijs, J. 2011. Teachers wellbeing: The importance of teacher–student relationships. *Educational Psychology Review*, 23:4, 457–477.
- Thompson, R. A. 1998. Early Sociopersonality Development. Teoksessa W. Damon & N. Eisenberg (toim.) 1998. *Handbook of child psychology*. 1998. 5th ed. Volume Three. New York: Wiley, 24–104.
- Thijs, J., Koomen, H. & van der Leij, A. 2008. Teacher–Child Relationships and Pedagogical Practices: Considering the Teachers’s Perspective. *School Psychology Review*, 2008, Volume 37, No. 2, 244–260.
- Tikka, M. 2009. Läheisen opettaja–oppilassuhteen rakentuminen ja jännitteisyys. Kasvatustieteen pro gradu–tutkielma. Opettajankoulutuslatos. Jyväskylän yliopisto.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Latvia: Tammi.
- Turunen, K. E. 1996. Elämänkaari ja kriisit. Jyväskylä: Atena.
- Turunen, K. E. 2004. Tunne-elämä. Jyväskylä: Atena.

- Uitto, M. 2011. *Storied relationships – students recall their teachers*. Väitöskirja. Oulu: University of Oulu.
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2005. *Didaktiikan perusteet*. 3. Painos. Helsinki: WSOY.
- Uusitalo, T. 2008. Opettaja oppilaan voimaannuttajana ihanneopettajan myyttiä uhmaten. Teoksessa K. Määttä & T. Uusitalo (toim.). 2008. *Kasvatuspsykologian näkökulmia ihmisen voimavarojen tueksi*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 115–130.
- Veivo- Lempinen, L. 2009. Nuoren aito kohtaaminen. Teoksessa J. Pollari & M-L Koppinen. 2010. *Ketä kannattaa opettaa?* Jyväskylä: PS-kustannus, 197–213.
- Westling Allodi, M. 2002a. Children's Experiences of School: narratives of Swedish children with and without learning difficulties. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 46, 2 181–205. Teoksessa Fischbein, S. & Österberg, O. 2009. *Kaikkien lasten koulu: erityispedagoginen näkökulma lasten kohtaamiseen*. Helsinki: Tietosanoma.
- Whitebook, N., Howes, C., & Phillips, D.(1989). *The National Child Care Staffing Study: Who Cares? Child care teachers and the quality of care in America*. Final Report of the National Child Care Staffing Study. Oakland, CA: Child Care Employee Project.
- Teoksessa C. Bergin & D. Bergin. 2009. Attachment in the classroom. *Educational Psychology Review*, 21: 2, 141–170.

Liitteet

Liite 1 - tutkimuslupapyyntö

Arvoisat vanhemmat,

Olen luokanopettajaopiskelija Jyväskylän yliopistosta. Tällä hetkellä teen tutkimusta kasvatustieteen pro-gradu -tutkintoa varten. Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää 6.-luokkalaisten oppilaiden näkemyksiä siitä, millainen on turvallinen opettaja.

Tutkimus suoritetaan mahdollisimman nopeasti maaliskuun aikana. Aikaa tutkimuksen tekemiseen menee yhden oppitunnin verran. Aineisto kerätään pienimuotoisen kirjoitelman avulla.

Vastaukset ovat tutkimukseni ja opiskelujeni edistymisen kannalta ensiarvoisen tärkeitä ja toivonkin, että suhtaudutte myönteisesti lapsenne osallistumiseen tähän tutkimukseen. Tutkimusaineistoni tulen käsittelemään luottamuksellisesti ja anonyymisti. Tutkimusta varten tarvitsen tietooni ainoastaan oppilaan sukupuolen.

Ystävällisin terveisin,

Juha Lahtinen

Kasv.tiet.kand.

Tutkija:

Juha Lahtinen

jututa@hotmail.com

Xxx-xxx xx xx

Ohjaaja:

Riitta-Leena Metsäpelto

riitta-leena.metsapelto@jyu.fi

Annan luvan () / En anna lupaa () lapselleni osallistua tutkimukseen

Vanhemman allekirjoitus

Nimenselvennys
