

**Alakoulun oppilaiden ja luokanopettajien ajatuksia ja
kokemuksia emotionaalisesta turvallisuudesta
kouluympäristössä**

Netta Ahonen & Anni Hämäläinen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2021
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Ahonen, Netta & Hämäläinen, Anni. 2021. Alakoulun oppilaiden ja luokanopettajien ajatuksia ja kokemuksia emotionaalisesta turvallisuudesta kouluympäristössä. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 91 sivua.

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli tutkia alakoulun oppilaiden ja luokanopettajien ajatuksia ja kokemuksia emotionaalisesta turvallisuudesta kouluympäristössä. Tutkimuksessa selvitettiin, millaisia emotionaaliseen turvallisuuteen liittyviä tekijöitä alakoulun oppilaat tuovat kouluympäristöstä esille. Lisäksi tutkimuksen tarkoituksena oli kartoittaa, millä tavoin vertaiset ja opettajat liittyvät oppilaiden emotionaalisen turvallisuuteen sekä selvittää, millaisia keinoja opettajilla on emotionaalisen turvallisuuden edistämiseksi kouluympäristössä.

Tutkimuksen teoreettinen pohja rakentui emotionaalisen turvallisuuden osa-alueista. Tutkimusmenetelmänä oli laadullinen tutkimus ja aineistonkeruumenetelmänä toimi kyselylomake. Tutkimusaineisto kerättiin syksyllä 2019. Aineiston analyysimenetelmänä käytettiin sekä teorialähtöistä sisällönanalyysia että aineistolähtöistä sisällönanalyysia.

Tutkimustulokset osoittivat, että emotionaaliseen turvallisuuden kannalta merkityksellisiä tekijöitä ovat kiusaaminen, osallisuuden kokemus, kouluympäristön ilmapiiri, fyysisen koskemattomuuden kunnioittaminen, vertaisten välinen toiminta ja vuorovaikutus. Lisäksi opettajan olemus, läsnäolo, johdonmukaisuus ja vuorovaikutus oppilaiden kanssa liittyvät oppilaan kokemukseen emotionaalisesta turvallisuudesta. Tutkimuksesta selvisi, että opettajan on mahdollista edistää oppilaan emotionaalista turvallisuutta kouluympäristössä erilaisten vuorovaikutukseen, opettajien toimintatapoihin ja opettajan ammattietiikkaan liittyvien keinojen avulla. Tutkimuksen mukaan emotionaalisen turvallisuuden merkitys kouluympäristössä on keskeinen.

Asiasanat: emotionaalinen turvallisuus, kouluympäristö, oppilas, opettaja, vertaiset

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO.....	5
2	TURVALLISUUS JA EMOTIONAALINEN TURVALLISUUS KOULUYMPÄRISTÖSSÄ.....	8
	2.1 Turvallisuus kouluympäristössä	8
	2.2 Emotionaalinen turvallisuus kouluympäristössä	10
3	EMOTIONAALISEEN TURVALLISUUTEEN LIITTYVIÄ TEKIJÖITÄ KOULUYMPÄRISTÖSSÄ.....	15
	3.1 Vertaisten merkitys emotionaaliselle turvallisuudelle kouluympäristössä.....	15
	3.2 Opettajan merkitys emotionaaliselle turvallisuudelle kouluympäristössä.....	18
	3.3 Emotionaalista turvallisuutta edistäviä tekijöitä kouluympäristössä...	21
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	29
	4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset	29
	4.2 Tutkimuskonteksti	31
	4.3 Tutkittavat ja tutkimusaineiston keruu	33
	4.4 Aineiston analyysi	35
	4.4.1 Alakoulun oppilaiden aineisto	36
	4.4.2 Luokanopettajien aineisto	39
	4.5 Eettiset ratkaisut.....	42
5	TULOKSET.....	45
	5.1 Alakoulun oppilaiden emotionaaliseen turvallisuuteen liittämät tekijät kouluympäristössä.....	45

5.2 Alakoulun oppilaiden ja luokanopettajien oppilaan vertaisiin ja opettajaan liittämä emotionaalinen turvallisuus kouluympäristössä.....	47
5.2.1 Alakoulun oppilaiden vertaisiin ja opettajaan liittämä emotionaalinen turvallisuus kouluympäristössä	47
5.2.2 Luokanopettajien oppilaan vertaisiin ja opettajaan liittämä emotionaalinen turvallisuus kouluympäristössä	51
5.3 Luokanopettajien keinot emotionaalisen turvallisuuden edistämiseksi kouluympäristössä.....	54
5.4 Tutkimustulosten yhteenveto	56
6 POHDINTA.....	57
6.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	57
6.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet	64
LÄHTEET	70
LIITTEET.....	79

1 JOHDANTO

Turvallisuus on ihmisen peruspyrkimys, arvo ja jokaisen ihmisen oikeus (Salovaara & Honkonen 2011, 18; Suomen perustuslaki 1999/731, 7 §). Turvallisuutta pidetään tärkeänä hyvinvoinnin osana. Tästä kertoo esimerkiksi se, että Suomen perustuslaista lähtien useissa laeissa on lukuisia turvallisuuteen liittyviä säännöksiä. Sisäasiainministeriön laatiman Sisäisen turvallisuuden ohjelman mukaan sisäinen turvallisuus käsitetään yhteiskunnan tilana, jossa jokaisella on mahdollisuus nauttia oikeusjärjestelmän vapauksista ja takaamista oikeuksista sekä turvallisesta yhteiskunnasta. Sisäisen turvallisuuden määritelmä toimii ohjenuorana myös koulujen turvallisuustyössä. (Sisäasiainministeriö 2012, 16.)

Perusopetuslain (1998/628, 29 §) mukaan jokaisella oppilaalla on oikeus turvalliseen oppimisympäristöön. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 79) määritellään, kuinka opetuksen järjestämisen lähtökohtana tulee olla oppilaiden ja henkilökunnan turvallisuuden takaaminen kaikissa tilanteissa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 79) mukaan turvalliseen oppimisympäristöön kuuluu niin fyysinen, psyykinen kuin sosiaalinenkin turvallisuus. Lindfors (2012, 17) sekä Hurme ja Kyllönen (2014, 28–29) mieltävät myös pedagogisen turvallisuuden osaksi turvallista oppimisympäristöä. Monesti turvallisuutta pidetään suomalaisen peruskoulujärjestelmän oppilaitoksissa itsestään selvänä asiana (Teperi ym. 2018, 9; Hurme & Kyllönen 2014, 24; Waitinen 2012, 43), mutta todellisuudessa turvallisuushaasteet ovat lisääntyneet oppilaitoksissa viimeisten vuosien aikana (Opetushallitus 2020).

Oppilaitosten turvallisuushaasteet ovat nousseet esille muun muassa Oppilaitosten turvallisuustyöryhmän raportin (Sisäasiainministeriö 2010) ja oppilaitoksissa tapahtuneiden äärimmäisten kouluväkivallan tekojen pohjalta. Esimerkiksi 2000-luvun kouluampumiset ovat rikkoneet käsitystämme koulujen turvallisuudesta. (Turunen 2014, 7.) Joka neljännessä koulussa on fyysisen oppimisympäristön vaaratekijöitä (Rimpelä, Kuusela, Rigoff, Saaristo & Wiss 2007, 144) ja kiusaaminen on koulumaailmassa jatkuva haaste (Swearer, Espelage, Vaillancourt & Hymel 2010). Lisäksi kaukaisetkin uhkatekijät siirtyvät nykypäivänä

lasten arjen kontekstiin tiedotusvälineiden kautta. Niiden välityksellä lisääntyy tietoisuus väkivallasta, terrorismin uhista ja katastrofeista, jotka luovat pelon ja turvattomuuden ilmapiiriä. Nämä vaikuttavat lasten hyvinvoinnin tunteeseen heikentävästi, vaikka lapsi eläisi muuten hyvin turvallisessa elinympäristössä. (Janson & King 2006; Kirmanen 2000, 140–141.)

Turvallisuus on moniulotteinen ilmiö, ja sitä on mahdollista tarkastella monesta näkökulmasta (Lindfors 2012, 16). Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen (2020) toteuttamassa lasten ja nuorten hyvinvointia tutkivassa kansallisessa koulu-terveyskyselyssä kasvuympäristön turvallisuutta kartoitetaan pääasiassa turvallisuuteen vaikuttavien fyysisten turvallisuuden tekijöiden kautta. Tämä on hyvä esimerkki siitä, kuinka koulumaailmassa turvallisuuden osa-alueista käsitellään usein fyysistä turvallisuutta, johon liittyvät esimerkiksi koulukiusaamisen ja väkivallan ehkäisy sekä palo- ja liikenneturvallisuus. Oppilaiden turvallisuuden tunteeseen kiinnitetään huomattavasti vähemmän huomiota. (Janson & King 2006; Salovaara & Honkonen 2011, 11.) Tässä tutkimuksessa olemme halunneet tarkastella turvallisuutta yksilön näkökulmasta ja yksilön henkilökohtaisena tunteena, sillä koemme, että sen tarkastelu on jäänyt kouluihin liittyvissä turvallisuuskeskusteluissa ja -tutkimuksissa vähäiseksi.

WHO-koululaistutkimuksen mukaan Suomessa 73 prosenttia oppilaista tunsi olonsa turvallisiksi koulussa vuonna 2010 (Kämppi ym. 2012, 85, 115). Yksilön tunnetta turvallisuudesta luonnehditaan Hurmeen ja Kyllösen (2014, 28–29) mukaan käsitteellä emotionaalinen turvallisuus. Emotionaalinen turvallisuus on tutkimuksemme avainkäsite ja se rakentuu eri turvallisuuden osa-alueiden kokonaisuudesta. Nämä osa-alueet ovat fyysinen turvallisuus, johon kuuluvat tilaturvallisuus ja fyysinen koskemattomuus sekä henkinen turvallisuus, johon lukeutuvat sosiaalinen, psyykinen ja pedagoginen turvallisuus. (Hurme & Kyllönen 2014, 28–29.) Emotionaalisen turvallisuuden kautta turvallisuutta voidaan pitää kokonaisvaltaisena tunteena, joka on yksilöllinen ja läsnä elämämme jokaisena hetkenä. Lindforsin (2012, 12) mukaan yksi keskeisimmistä hyvän oppimisympäristön tunnusmerkeistä on oppilaan kokema emotionaalinen turvallisuus.

Tutkimuksessamme olemme halunneet tarkastella oppilaiden kokemuksia emotionaalisesta turvallisuudesta, sillä aikaisemman tutkimustiedon mukaan oppilaalla on sitä paremmat mahdollisuudet oppia ja kasvaa tasapainoiseksi yhteiskunnan jäseneksi, mitä turvallisemmaksi hän olonsa koulussa kokee (Salovaara & Honkonen 2011, 17). Mitä turvallisemmaksi oppilas olonsa kokee, sitä enemmän hänen voimavarojaan vapautuu kulloinkin kyseessä olevaan toimintaan. Siten turvallisuudella on suuri merkitys sekä hyvinvoinnille että saavutettaville oppimistuloksille niin yksilö- kuin ryhmätasollakin. (Hurme & Kyllönen 2014, 15.) Turvallisuuden tunnetta tulisi pitää yhtä tärkeänä tai jopa tärkeämpänä asiana kuin fyysistä turvallisuutta, sillä se on edellytys myös motivoituneelle oppimiskäyttäytymiselle (Salovaara & Honkonen 2011, 18; Thijs & Koomen 2008, 192).

Vornasen (2000, 25) mukaan turvallisuus on tutkimusaiheena haasteellinen. Airaksinen (2011, 23) tuo esille, kuinka turvallisuus -käsitteen suurimpana ongelmana on sen laajuus. Myös tämän vuoksi olemme halunneet tutkimuksessamme rajata turvallisuuden kouluympäristössä nimenomaan emotionaaliseen turvallisuuteen, vaikka siihen tuo omat haasteensa se, että se ei välttämättä näytty ulospäin (Hurme & Kyllönen 2014, 30). Tutkimuksessamme selvitetään oppilaiden kokemusten kautta, millaisia tekijöitä oppilaan emotionaaliseen turvallisuuteen kouluympäristössä liittyy. Tavoitteena on tämän lisäksi selvittää, millä tavoin oppilaan vertaiset ja opettaja liittyvät oppilaan emotionaaliseen turvallisuuteen alakoulun oppilaiden kokemusten sekä luokanopettajien ajatusten mukaan. Tutkimuksen avulla pyritään lisäämään tietoutta myös siitä, millaisia keinoja luokanopettajilla on emotionaalisen turvallisuuden edistämiseksi kouluympäristössä. Oletamme, että tutkimuksemme tuloksista saadaan tärkeää tutkimustietoa, jota on mahdollista hyödyntää opettajan työssä.

2 TURVALLISUUS JA EMOTIONAALINEN TURVALLISUUS KOULUYMPÄRISTÖSSÄ

2.1 Turvallisuus kouluympäristössä

Perustuslain mukaan jokaisella yksilöllä on oikeus turvallisuuteen (Suomen perustuslaki 1999/731 7 §). Turvallisuus on laaja ilmiö ja voimakkaasti sidoksissa yksilön sukupuoleen, ikään ja elämänvaiheeseen, sosioekonomiseen asemaan, toimeentuloon sekä lapsuuden ajan kokemuksiin. (Niemelä & Lahikainen 2000, 10; Tikkanen ym. 2017, 13.) Airaksinen (2012, 81) määrittelee turvallisuuden tilaksi, jossa vaaraa ei ole olemassa. On kuitenkin huomioitava, että täydellistä turvallisuutta on mahdotonta saavuttaa, sillä sitä ei ole olemassa (Airaksinen 2012, 81). Turvallisuus läpäisee yksilön eri elämänalueet ja kytkeytyy jokapäiväiseen elämään kuvastaen osaltaan ihmisen elämänlaatua (Niemelä 2000, 24). Adlerin (1964; 1971) ja Anderssonin (1984) mukaan turvallisuutta voidaan pitää ihmisen tarpeena ja peruspyrkimyksenä (Vornasen 2000, 35 mukaan).

Kauffmann (1970) on jaotellut turvallisuuden tarpeen ilmenemisen kolmeen osaan: 1) suojautumisen ja puolustautumisen tarve ulkoisia vaaroja kohtaan, 2) jatkuvuuden ja järjestyksen tarve sekä 3) pyrkimys sisäiseen, henkiseen tasapainoon (Vornasen 2000, 35 mukaan). Niemelän (2000, 21) mukaan turvallisuus voi olla joko objektiivinen eli ulkoinen tila tai subjektiivinen eli yksilön kokema tila. Lisäksi turvallisuuden käsitteellä voidaan tarkoittaa näiden kahden tilan välistä suhdetta (Kauffmann 1970, Vornasen 2000, 35 mukaan). Subjektiivisen ja objektiivisen tilan välisessä rikkoutuneessa suhteessa on Kauffmanin (1970) mukaan turvallisuusongelmien ydin. Toisaalta Anderssonin (1986) toteaa, että turvallisuuden käsitteestä voidaan erotella sisäinen ja ulkoinen turvallisuus, mikä muistuttaa paljolti jakoa objektiiviseen ja subjektiiviseen hyvinvointiin. (Vornasen 2000, 35 mukaan).

Keskeisiä koulun tarjoaman hyvän oppimisympäristön tunnusmerkkejä ovat turvallisuus ja oppilaan kokema turvallisuuden tunne (Lindfors 2011, 12). Perusopetuslaki (1998/628, 29 §) määrittää, kuinka jokaisella oppilaalla on

oikeus turvalliseen oppimisympäristöön, johon kuuluvat Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 79) mukaan fyysinen, psyykkinen ja sosiaalinen turvallisuus. Lindforsin (2012, 19) mukaan turvallisen oppimisympäristön luomiseksi koululla tulee olla toimintakulttuuri, joka edistää turvallisuuden ylläpitämistä. Tällöin puhutaan turvallisuuskulttuurista, joka muodostuu yksilön käsityksistä, arvoista, asenteista ja rooleista sekä toisaalta organisaation säännöistä, normeista, vuorovaikutuksesta, ilmapiiristä ja toimintamalleista. Turvallisuuskulttuuri määrittelee, kuinka turvallisen oppimisympäristön koulu tarjoaa. Turvallisuutta tulee tarkastella turvallisuuskulttuurissa fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen näkökulman lisäksi myös pedagogisesta näkökulmasta. (Hurme & Kyllönen 2014, 26; Lindfors 2012, 18–24.)

Piispasen (2008) toteuttaman hyvää oppimisympäristöä koskevan tutkimuksen mukaan niin oppilaiden, vanhempien kuin opettajienkin tutkimusvastauksista ilmenee kaipuu ja pyrkimys turvallisuuteen. Tutkimuksen tulokset osoittavat, että turvallisuus mielletään hyvän oppimisympäristön keskeisimmäksi lähtökohdaksi ja turvalliseen oppimisympäristöön liitetään sekä fyysinen, psyykkinen, sosiaalinen että pedagoginen merkitys (Piispasen 2008, 175). Opetushallituksen (2020) mukaan turvallisuushaasteet ovat lisääntyneet suomalaisissa oppilaitoksissa viimeisten vuosien aikana, sillä turvallisuutta uhkaavat tapahtumat, kuten kouluhyökkäykset, ovat horjuttaneet oppilaitosten turvallisuutta. Oppilaitoksia pidetään tästä huolimatta edelleen yleisesti turvallisina (Opetushallitus 2020). Valtioneuvoston asettaman Sisäisen turvallisuuden strategian (2017, 42) mukaan oppilaitosjohdolla ja johdon turvallisuusosaamisella on tärkeä rooli turvallisuuden ylläpitämisessä. Viime kädessä oppilaitoksen rehtori siis vastaa siitä, että koulu on turvallinen paikka opiskella ja työskennellä (Lindfors 2011, 15). Tulee kuitenkin huomata, että vastuu turvallisuuskulttuurin rakentamisesta ei ole ainoastaan johdon harteilla, vaan koko organisaation täytyy yhdessä ottaa siitä vastuuta. Jokaisen turvallisuuden osa-alueen johtaminen täytyy ottaa huomioon, jotta voidaan taata kokonaisvaltainen turvallisuus oppilaitoksessa. (Opetushallitus 2020.)

2.2 Emotionaalinen turvallisuus kouluympäristössä

Ihmisen turvallisuus koostuu henkisen, hengellisen ja fyysisen rauhan sekä turvallisuuden saavuttamisesta (Hastings 2011; Airaksinen 2012, 203). Turvallisuus on siis hyvinvointia, joka ilmenee rauhana eli tilana, jossa ei ole syytä huolestua, ahdistua, pelätä tai varautua pahimpaan (Airaksinen 2012, 203). Toisin sanoen yksilön kokema turvallisuus on tunne, joka pitää sisällään myönteisen käsityksen nykyhetkestä ja tulevaisuudesta (Hurme & Kyllönen 2014, 24). Tikkasen ym. (2017, 13) mukaan turvallisuuden tunteen syntyyn vaikuttavat monet erilaiset tekijät ja käsitys turvallisuudesta on aina yksilöllinen. Turvallisuus tunteena on yhteydessä kaikkeen yhteisön sekä yksilön toimintaan (Tikkanen ym. 2017, 13). Airaksisen (2012, 105) mukaan voidaan yksinkertaistetusti todeta, että turvallisuuden tunne syntyy, kun ei ole olemassa mitään pelon kohdetta tai vaaraa. Turvallisuuden tunne on oikeastaan toisen asteen tunne, sillä se syntyy tunteiden perusteella ja se on sekä rationaalinen että subjektiivinen. Turvallisuuden tunne ei siis ole koskaan täysin subjektiivinen, sillä tällöin ulkopuolisten tekijöiden ei ajateltaisi vaikuttavan turvallisuuden tunteeseen lainkaan. (Airaksinen 2012, 100–105.) Syvimmässä merkityksessään turvallisuus ei kuitenkaan ole ainoastaan sitä, että uhat ovat poissa, vaan se on myös yksilön tietoisuutta hyväksytyksi tulemisesta (Aalto 2000, 15). Koettuun turvallisuuden tunteeseen vaikuttavat luottamus ja tapahtumien kulun ennustettavuus sekä totutut rutiinit ja asioiden pysyvyys (Tikkanen ym. 2017, 13).

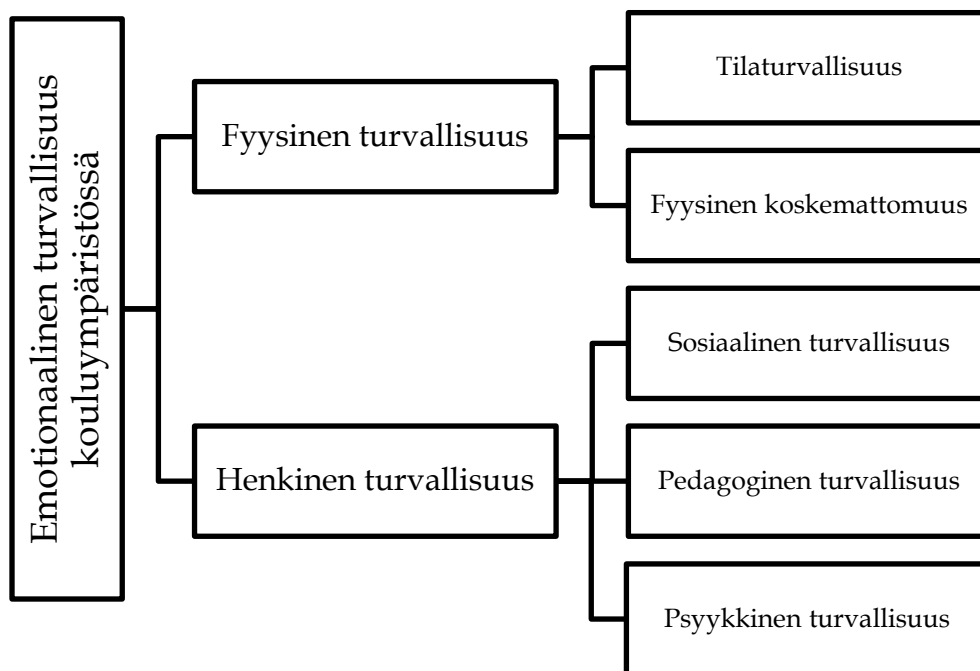
Yksilön kokemaa turvallisuuden tunnetta luonnehditaan käsitteellä emotionaalinen turvallisuus (Hurme & Kyllönen 2014, 29). Emotionaalisen turvallisuuden tarkoituksena on ylläpitää yksilön hyvinvointia (Thijs & Koomen 2008, 182). Emotionaalinen turvallisuus voidaan kuvitella ikään kuin siltana maailman ja yksilön välillä, sillä se luo pohjaa ihmisen hyvinvoinnille (Cummings & Davies 2010, 35). Hyvinvoinnin ylläpitämiseksi yksilön sisäinen säätelyjärjestelmä aktivoituu silloin, kun turvallisuuteen kohdistuu uhkia (Davies & Cummings 1998, 136). Erilaisten uhkien käsitteleminen ja torjuminen vaatii sekä aikaa että energiaa, jolloin yksilö ei voi kohdistaa niitä muihin tarkoituksiin. Sen vuoksi

voidaan todeta, että emotionaalisen turvallisuuden puute estää yksilön osallistumista opiskeluun koulussa. (Boekaerts 1993, 149.)

Oppilaiden subjektiivisesti kokema emotionaalinen turvallisuus on Uusikylän (2006, 46–47) mukaan koulun turvallisuuden tärkein osa-alue. Davies ja Cummings (1994) esittävät emotionaalisen turvallisuushypoteesin, jonka mukaan emotionaalisen turvallisuuden saavuttaminen ja säilyttäminen on lasten ensisijainen tavoite. Thijs ja Koomen (2008, 183, 192) havaitsivat emotionaalisen turvallisuuden roolia kartoittavassa tutkimuksessaan, kuinka emotionaalinen turvallisuus on positiivisesti yhteydessä lasten tehtäviin osallistumiseen ja motivoituneeseen oppimiskäyttäytymiseen. Tutkimuksessa havaittiin, että emotionaalista turvallisuutta kokevat lapset osoittavat enemmän sinnikkyyttä ja itsenäisyyttä tehtävien parissa (Thijs & Koomen 2008, 192). Voidaan siis todeta, että lapsella tulee olla hyvä ja turvallinen olo, jotta hän pystyy parhaimpaansa (Hurme & Kyllönen, 2014, 23). Vaikka emotionaalinen turvallisuus on fyysistä turvallisuutta vaikeammin käsitettävissä ja havaittavissa, ilman sitä oppiminen on todella haastavaa (Janson & King 2006; Merrow 2004, 24; Uusikylä 2006, 47).

Emotionaalinen turvallisuus rakentuu kouluympäristössä Hurmeen ja Kyllösen (2014, 29) mukaan eri turvallisuuden osa-alueiden kokonaisuudesta. Turvallisen oppimisympäristön muodostuminen on mahdollista, mikäli koulu ja kaikki sen jäsenet ovat tietoisia emotionaalisen turvallisuuden osa-alueista sekä kantavat niistä vastuuta toiminnallaan (Hurme ja Kyllönen 2014, 30). Emotionaalisen turvallisuuden osa-alueisiin kasvu- ja oppimisympäristössä lukeutuvat fyysinen turvallisuus sekä henkinen turvallisuus (ks. kuvio 1). Fyysinen turvallisuus voidaan edelleen jakaa tilaturvallisuuteen sekä fyysiseen koskemattomuuteen. On huomioitava, että tässä teoriassa fyysistä turvallisuutta ei käsitellä sellaisenaan, vaan se käsitetään osana tunnetta turvallisuudesta. Fyysinen turvallisuus liittyy emotionaaliseen turvallisuuteen siten, että yksilö kokee tunnetasolla olevansa fyysisesti turvassa. Henkinen turvallisuus puolestaan koostuu sosiaalisesta turvallisuudesta, pedagogisesta turvallisuudesta sekä psyykkisestä turvallisuudesta. (Hurme & Kyllönen 2014, 28–29.) Myös esimerkiksi Lindfors (2012, 17) käsittää oppimisympäristön turvallisuuden muodostuvan fyysisestä,

psykkisestä, sosiaalisesta sekä pedagogisesta osa-alueesta ja näyttäytyvän oppilaan yksilöllisenä kokemuksena.



KUVIO 1. Emotionaalinen turvallisuus kouluympäristössä (mukaillen Hurme & Kyllönen 2014)

Turvallisuuden kokemuksen lähtökohta ja perusedellytys on oppimisympäristö itsessään fyysisenä ilmentymänä (Lindfors 2012, 17). Hurmeen ja Kyllösen (2014, 28) mukaan *fyysisen turvallisuuden* osa-alueista tilaturvallisuuteen liittyvät rakennusten tilaratkaisut sekä lähiympäristö. Piispanen (2008, 176) toteuttaman tutkimuksen tulokset näyttävät, että oppimisympäristön turvallisuuteen liittyy välineiden ja tilojen turvallisuus sekä vaaratilanteiden ennaltaehkäiseminen. Näihin sisältyvät esimerkiksi kalusteiden sijoittelu, piha-alueiden rajat sekä ohje- ja sääntötaulut. Fyysisen turvallisuuden osa-alueista fyysinen koskemattomuus puolestaan käsittää yksilön oman tilan sekä sen kunnioittamisen. (Hurme & Kyllönen 2014, 28; Piispanen 2008, 176.) Myös Virran ym. (2012, 125) tutkimuksesta ilmenee, kuinka turvattomuuden tunteita oppilaissa aiheuttavat väkivallan kohteeksi joutuminen sekä erilaiset onnettomuudet, kuten tulipalo.

Liinamo ja Kannas (1995, 122) toteavat, kuinka koko kouluyhteisön turvallisuuden kannalta on tärkeää, että esimerkiksi konflikteja varten on suunniteltu tarkat toimintatavat ja niitä noudatetaan johdonmukaisesti. Lisäksi

Perusopetuslaki (1998/628, 29 §) velvoittaa, että opetuksen järjestäjän tulee hyväksyä järjestyssäännöt tai antaa opetuksen järjestämispaikassa sovellettavat järjestysmääräykset, joiden tehtävänä on edistää koulun sisäistä järjestystä, opiskelun esteetöntä sujumista sekä kouluyhteisön turvallisuutta ja viihtyisyyttä. Fyysistä turvallisuutta on Hurmeen ja Kyllösen (2014, 28) mukaan useimmiten helppo havainnoida, sillä esimerkiksi fyysisen koskemattomuuden rikkomuksista suuri osa on näkyviä.

Henkinen turvallisuus puolestaan tulee esiin ryhmän vuorovaikutuksessa sekä toiminnassa tai yksilön käytöksessä. Henkisen turvallisuuden arviointi on huomattavasti vaikeampaa kuin fyysisen turvallisuuden arviointi. (Hurme & Kyllönen 2014, 28–31). Henkisen turvallisuuden osa-alueista sosiaaliseen turvallisuuteen kuuluu olennaisesti yksilön mahdollisuus kehittyä turvallisesti omana itsenään siinä yhteisössä, jonka jäsen hän on. Siihen liittyvät vertaisryhmään kuuluminen ja kaverisuhteet sekä osallisuuden ja oikeudenmukaisuuden kokemukset. Lisäksi sosiaalisten taitojen hallinta, suhtautuminen onnistumisiin ja epäonnistumisiin sekä vaikuttamisen kokemus ovat tärkeitä sosiaaliseen turvallisuuteen liittyviä seikkoja. (Hurme & Kyllönen 2014, 29.) Emotionaalisesti turvallisessa oppimisympäristössä oppilas voi myös harjoitella sosiaalisia taitojaan ja näin ottaa emotionaalisia sekä sosiaalisia riskejä (Birch & Ladd 1998; Hamre & Pianta 2001; Luckner & Pianta 2011, Ulmasen 2017, 28–29 mukaan). Airaksinen (2012, 210) myös esittää, että turvallisuuden tunne on yhteinen sosiaalinen tila ja yhteisön jäsenten kokonaisvaltainen kokemus, jolloin se kuuluu joko kaikille tai ei kenellekään.

Pedagoginen turvallisuus on henkisen turvallisuuden osa-alue, joka puolestaan koskettaa kaikkia opetukseen ja ohjaukseen osallistuvia. Pedagogisella turvallisuudella tarkoitetaan erilaisia tekijöitä ja ratkaisuja, joiden perusteella oppimistilanne rakentuu. (Hurme & Kyllönen 2014, 29.) Siihen sisältyvät muun muassa ohjaus ja opettaminen, selkeät ja ymmärrettävät ohjeet, oikean tasoiset tehtävät, laadukas palaute sekä ennen kaikkea oikeus oppimisen iloon. Pedagogiseen turvallisuuteen liittyy oppilaan tunne siitä, että hänellä on mahdollisuus saada ohjeistusta, mahdollisuus epäonnistua ilman häpeää sekä tulla

hyväksytyksi myös puutteellisilla tiedoilla. (Hurme & Kyllönen 2014, 29–31.) Aikaisemman tutkimustiedon perusteella pedagoginen turvallisuus näyttäytyy esimerkiksi huolena oppilaiden riittävästä oppimisesta ja oppimisen tukemisesta sekä huolena koulun henkilökunnan jaksamisesta ja pysyvyydestä. Lisäksi siihen voidaan liittää myös opettajiin ja kouluympäristöön kohdistuvat vaatimukset. (Piispanen 2008, 176.)

Psyykkiseen turvallisuuteen taas kuuluvat ilmapiiriin, vuorovaikutukseen ja toimintoihin sekä käytökseen ja käyttäytymiseen liittyvät asiat. Siihen sisältyvät muun muassa kielteisten tunteiden ilmaisu sekä koulumaailmassa aikuisen toiminnan johdonmukaisuus ja ennustettavuus. (Hurme & Kyllönen 2014, 29.) Psyykkinen turvallisuus näyttäytyy siten, että oppilas uskaltaa ilmaista vapaasti ajatuksiaan, osoittaa aitoja tunteitaan sekä pystyy kysymään opettajalta mitä tahansa ilman nolatuksi tulemisen pelkoa. (Hurme & Kyllönen 2014, 30; Uusikylä 2006, 47; Edmondson 1999, 354.) Psyykkiseen turvallisuuteen liittyy myös oppilaan tunne siitä, että aikuinen on läsnä, välittää ja pitää huolta. Lisäksi osa psyykkistä turvallisuutta on oppilaan tunne siitä, että hän tietää, mitä pitää tehdä ja miten eri tilanteissa tulee toimia. (Hurme & Kyllönen 2014, 30–31; Piispanen 2018, 176.)

Käytännössä emotionaalinen turvallisuus siis tarkoittaa tunnetta siitä, että on arvokas ja riittävä riippumatta omasta suoriutumisesta suhteessa muihin. Koulumaailmassa emotionaalinen turvallisuus näkyy siten, että oppilas tuntee olonsa turvalliseksi ja hänellä on varmuus siitä, että hän selviytyy erilaisista tilanteista. (Hurme & Kyllönen 2014, 30; Uusikylä 2006, 46–47.) Oppilas kykenee tuntemaan, ajattelemaan ja toimimaan ilman, että hän joutuu kuluttamaan psyykkistä energiaansa uhkien torjumiseen (Birch & Ladd 1998; Hamre & Pianta 2001; Luckner & Pianta 2011, Ulmasen 2017, 28–29 mukaan). Kuten edellä mainittu, emotionaalinen turvallisuus syntyy kouluympäristössä monista tekijöistä. On toki huomioitava, että kouluympäristön ja sen sisäisen toimintakulttuurin lisäksi oppilaan emotionaaliseen turvallisuuteen vaikuttavat väistämättä myös koulun ulkopuolinen maailma ja yksilön oma sisäinen kokemusmaailma. (Virta ym. 2012, 120–121.)

3 EMOTIONAALISEEN TURVALLISUUTEEN LIITTYVIÄ TEKIJÖITÄ KOULUYMPÄRISTÖSSÄ

3.1 Vertaisten merkitys emotionaalille turvallisuudelle kouluympäristössä

Vertaisryhmällä on väistämätön ja merkittävä vaikutus oppilaan kouluun sekä itseensä suhtautumiseen (Cullingford & Morrison 1997, 63). Tärkeä osa oppilaan perusturvallisuutta on se, että hän kokee kuuluvansa osaksi omaa ryhmäänsä ja vertaiset ovat luonnollisesti merkittävässä osassa rakentamassa tätä yhteenkuuluvuuden kokemusta (Ulmanen 2017; Uusikylä 2006, 47). Yhteenkuuluvuus on ajatus siitä, että minulla on merkitystä tälle ryhmälle, oli sitten kyseessä perhe, vertaisryhmä tai muu ihmisryhmä. Yhteenkuuluvuuteen liittyy molemminpuolinen välittäminen sekä jatkuva miellyttävä vuorovaikutus. (Troberg 2020, 121–122.) Lapset, joilla on positiivisia suhteita vertaisiinsa voivat emotionaalisesta paremmin, he uskovat itseensä ja he omaavat paremmat sosiaaliset taidot (Wentzel 2009, 531; Wentzel, Donlan & Morrison 2012, 79).

Turvallisuuden tunne rakentuu tutkimusten mukaan kouluympäristössä useista eri tekijöistä (Virta ym. 2012, 124). Salovaara ja Honkonen (2011, 18) esittävät turvallisuuden rakentuvan vertaisryhmässä viidestä eri osatekijästä: hyväksynnästä ja välittämisestä, luottamuksesta, haavoittuvaksi alistumisesta, tuen antamisesta sekä sitoutumisesta. Turvallisuuden edistämiseksi näitä osatekijöitä tulisi pyrkiä toteuttamaan koululuokassa tietoisesti (Salovaara & Honkonen 2011, 18). Salovaaran ja Honkosen (2011, 18) mukaan ensimmäinen turvallisuuden osatekijä on yksittäisen oppilaan tunne siitä, että hän on hyväksytty. Se vaikuttaa vahvistaen luokan yhteiseen kokemukseen siitä, että jokainen hyväksytään juuri sellaisena kuin hän on (Salovaara & Honkonen 2011, 18). Virran ym. (2012, 124) tutkimuksen mukaan oppilaat pelkäävät koulussa eniten kouluyhteisön ulkopuolelle jäämistä. Lapset, jotka jäävät ryhmän ulkopuolelle, kokevat muita lapsia enemmän yksinäisyyttä. Tämän lisäksi ulkopuolelle jäävät lapset eivät pääse harjoittelemaan vuorovaikutustaitoja, joiden kohdalla ulkopuolelle

jäävällä lapsella voi jo ennestäänkin olla puutteita. (Rasku-Puttonen, Keskinen & Takala 1998, 243.)

PISA 2015 -tutkimuksen mukaan yhteenkuuluvuuden tunteella on merkitystä luokan ilmapiiriin ja on huolestuttavaa, että tutkimuksen mukaan noin 15 prosenttia suomalaisten koulujen oppilaista eivät koe yhteenkuuluvuutta omassa yhteisössään (Väljjarvi 2017, 18). Vertaisryhmän ilmapiiri voi vaikuttaa negatiivisesti oppilaan emotionaaliseen hyvinvointiin silloin, jos oppilas ei koe tulleensa hyväksytyksi yhteisöön. Epäsuosio vertaisryhmässä on myös yhteydessä koulutöiden välttelyyn sekä alhaisempaan osallistumiseen oppituntien aikana (Buhs, Ladd & Herald 2006, 1). Tällaisesta epäsuosiosta äärimmäisenä esimerkkinä voidaan käyttää kiusaamista (Minkkinen 2015, 39). Shelley ym. (2017) toteuttaman koulukiusaamista koskevan tutkimuksen mukaan koulun turvallisuutta arvioidaan nykypäivänä myös kiusaamisen kautta. Tutkimuksen mukaan kiusaamisen esiintyvyys vaikuttaa käsitykseen siitä, onko koulu turvallinen ja lisäksi kiusaamista pidetään ensisijaisena uhkana opiskelijoiden hyvinvoinnille (Shelley ym. 2017). Myös Piispasen (2008, 176) sekä Virran ym. (2012, 125) tutkimukset osoittavat, että kiusaaminen liittyy turvallisuuden kokemukseen kouluympäristössä. Olweus (1992, 14–15) onkin todennut koulukiusaamisen olevan yksi turvallisuuden tunnetta eniten murentavista tekijöistä (Salovaaran & Honkosen 2011, 27 mukaan).

Kiusaaminen luo turvattomuutta heti ensimmäisestä kiusatuksi tulemisen kokemuksesta alkaen. Oppilaalle syntyy uudelleen kiusatuksi tulemisen pelko ja se alkaa hallita myös koulunkäyntiä. Oppilaan kokema pelko ja ahdistus voivat estää oppilasta menemästä kouluun ja oppilaan oppimismotivaatio saattaa heikentyä. Lisäksi pelosta ja ahdistuksesta saattaa seurata vakavia psyykkisiä ongelmia. (Aho & Laine 2004, 226; Hamarus 2012, 22.) Vuoden 2019 valtakunnallisesta kouluterveyskyselystä turvallisuuden osalta ilmeni, että joka kahdeskymmenes lapsi ja nuori oli kokenut kiusaamista koulussa viikoittain (Terveiden ja hyvinvoinnin laitos 2020). Liinamon ja Kannaksen (1995, 122) mukaan turvallisessa koulussa ei ilmene kiusaamista, nöyryyttämistä, ulkopuolelle jättämistä, nolautamista tai vähättelyä. Ympäristö on turvallinen silloin, kun ilmapiiri on erilaisia

persoonallisuuksia arvostava sekä suvaitseva, ja kun siellä vallitsee kaikkien hyväksymät sekä ymmärtämät rajat (Liinamo & Kannas 1995, 122).

Luottamus on toinen ryhmän turvallisuuden osatekijä, ja hyväksytyksi tulemisen kokemus ryhmässä vaikuttaa oleellisesti luottamukseen toisia oppilaita kohtaan (Salovaara & Honkonen 2011, 18). Salovaara ja Honkonen (2011, 19) nostavat esille, että luottamus on mahdollista jakaa luottamiseen sekä luotettavaksi osoittautumiseen. Turvallisessa oppimisympäristössä luottamus merkitsee myös antautumista fyysiselle ja psyykkiselle haavoittuvuudelle suhteessa luokkatovereihin. Luottamuksen varassa ryhmän jäsenet uskaltavat ottaa riskejä ja voivat olla oma itsensä. (Mäkinen 2012, 110; Salovaara & Honkonen 2011, 19.)

Kolmas turvallisuuden osatekijä onkin haavoittuvuudelle alistuminen ja siihen liittyy oppilaan avoimuus sekä uskallus ilmaista itseään. Jos oppilas kokee vertaisryhmän turvalliseksi, hän voi olla avoin ja mitä avoimempi hän on, sitä enemmän hän uskaltautuu luokkatovereiden luottamuksen varaan. (Salovaara & Honkonen 2011, 19.) Tähän liittyvät vertaisryhmän vakiintuneet arvostukset ja toimintatavat, jotka ratkaisevat esimerkiksi, voiko oppilas turvallisesti olla oma itsensä ja ilmaista ajatuksiaan sekä sen, pitävätkö ryhmän jäsenet tarvittaessa toistensa puolia (Virta ym. 2012, 128). Neljäs turvallisuuden osatekijä taas on tuen antaminen, joka merkitsee koulumaailmassa sitä, että vertainen tai opettaja osoittaa luottavansa oppilaan kykyihin (Salovaara & Honkonen 2011, 19). WHO:n (2003, 32) tutkimuksen mukaan oppilaat voivat yhteistyötä tehdessään saada toisiltaan paljon apua ja myös opiskelun laatu paranee. Lisäksi yhteistyöllä on positiivinen vaikutus sekä etevien että heikompien oppilaiden suoriutumiseen (WHO 2003, 32).

Edellä mainitut turvallisuuden osatekijät synnyttävät viidennen osatekijän, joka sitouttaa oppilaat vertaisryhmään ja sen tavoitteisiin (Salovaara & Honkonen 2011, 19). Oppilaat, jotka kokevat olevansa osallisia ja sitoutuvat ryhmäänsä, eivät todennäköisesti koe vieraantumista koulusta (WHO 2003, 32). Hurmeen ja Kyllösen (2014, 32) mukaan emotionaalinen turvallisuus on ryhmässä parhaimmillaan jaettu kokemus vallitsevasta rauhallisuudesta ja tyytyväisyydestä. On kuitenkin muistettava, että missään ryhmässä ei vallitse turvallinen ilmapiiri

automaattisesti, sillä turvallisuuden tunteen syntyminen vie aikaa (Salovaara & Honkonen 2011, 11). Lisäksi emotionaalinen turvallisuus ryhmässä vaihtelee tilanteen sekä ajankohdan mukaan ja toisaalta ryhmän oppilaiden subjektiiviset kokemukset turvallisuudesta saattavat vaihdella paljonkin samassa tilanteessa (Hurme & Kyllönen 2014, 32).

3.2 Opettajan merkitys emotionaaliselle turvallisuudelle kouluympäristössä

Keskeistä lapsen turvallisuuden kannalta on aikuisen turva. Kun lapsen hyvinvointia halutaan edistää, on syytä kiinnittää huomiota ensiksi aikuisten toimiin. (Ahtola 2012, 7; Janson & King 2006; Kirmanen 2000, 142.) Aikuisen tuki, läsnäolo ja välittäminen ovat tärkeitä tekijöitä lapsen turvallisuuden tunteen muodostumiselle (Nurmi, Sillanpää & Hannukkala 2017, 34; Piispanen 2008, 176). Vanhemmat ovat ensisijaisesti lapselle aikuisia, jotka takaavat turvallisuuden tunteen sekä tyydyttävät rakkauden ja hyväksynnän tarpeen (Pieczywok 2018, 9). Kodin ulkopuolella opettaja on yksi lapsen elämän merkittävimpiä aikuisia, jonka tehtävänä on mahdollistaa lapselle emotionaalinen turvallisuus (Janson & King 2006; Kirmanen 2000, 142). Toisaalta täytyy ottaa huomioon, että koulussa voidaan vaikuttaa vain rajallisesti oppilaiden emotionaaliseen turvallisuuteen, sillä perusta psyykkiselle hyvinvoinnille ja turvallisuudelle luodaan kotona (Uusikylä 2006, 46).

Oppilaan kasvun perustana voidaan ajatella olevan tunne siitä, että hän on hyväksytty ja opettajan tulee omalla toiminnallaan osoittaa, että oppilas on arvokas, rakastettu sekä tärkeä (Trogen 2020, 39). Salovaara ja Honkonen (2011, 20–21) painottavat, kuinka opettajan tulee osata kohdella kaikkia oppilaitaan johdonmukaisesti, tasa-arvoisesti sekä ihmisarvoisesti. Oppilaan ja opettajan välisellä suhteella on paljon merkitystä oppilaan oppimiselle sekä käyttäytymiselle koulussa, ja tutkimustiedon mukaan opettajien tuella on vahva, positiivinen yhteys lasten emotionaalisen turvallisuuden kokemiseen (Saloviita 2014, 59; Thijs & Koomen 2008, 191). Oppilas todennäköisemmin omaksuu opettajan tarjoamat akateemiset tavoitteet, mikäli hän kokee saavansa tukea, hyväksyntää sekä

arvostusta opettajaltaan. Tällöin oppilas on myös yleensä muita kiinnostuneempi opiskelusta ja saa siitä enemmän nautintoa, mikä taas parantaa oppilaan kiinnostumista opiskeluun. (Ulmanen 2017, 30.)

Tutkimukset osoittavat, kuinka lämmin ja positiivinen opettajan ja oppilaan välinen suhde edistää akateemista oppimista (Schonert-Reichl 2017, 142). Trogenin (2020, 35) mukaan ilman opettajan ja oppilaan välistä yhteyttä ei oikeastaan voi opettaa mitään, sillä lapsen mieli ei ole tällöin vastaanottavainen, eikä lapsi ole halukas oppimaan. Jos opettaja käyttää opetuksessaan esimerkiksi nöyryyttämistä, syyllistämistä tai uhkailua, vaarantaa hän oppilaan turvallisuuden tunnetta (Nurmi ym. 2017, 34). Trogen (2020, 28) ja Uusikylä (2006, 52) muistuttavat, että virheiden ja virhetulkintojen tekeminen opettajana on kuitenkin inhimillistä. Satunnaisilla kasvattajan huudoilla tai maltin menettämällä ei vielä ole merkitystä oppilaan hyvinvoinnille, mutta jos turvattomuuden ja pelon tila on jatkuva, saattaa lapsen ja aikuisen välinen yhteys saattaa katketa pysyvästi. (Trogen 2020, 28.) Opettajan sekä oppilaan välinen ristiriitainen ja konfliktinen suhde on jopa verrattain pysyvämpi, kuin emotionaalisesti myönteisesti virittynyt suhde. Emotionaalisesti ongelmalliset ja ristiriitaiset opettaja-oppilassuhteet myös yleensä kumuloituvat. (Jerome ym. 2009, Ulmanen 2017, 33 mukaan.) Yhteydettömässä tilassa lapsen ja aikuisen välillä ei ole luottamusta, eikä lapsi kunnioita tai kuuntele aikuista. Tällöin aikuisen toiminnalla tai sanomisilla ei ole vaikutusta lapseen. (Trogen 2020, 35.)

Hyvän yhteyden kautta oppilas voi kokonaisvaltaisesti paremmin, vuorovaikutus opettajan kanssa on toimivaa ja näin myös yhteistyö on sujuvaa. Lisäksi hyvän yhteyden kautta kasvattaja tuntee lapsen paremmin ja hänellä on tällöin enemmän ymmärrystä lasta kohtaan sekä enemmän mahdollisuuksia ongelmatilanteiden ratkaisemiseksi. (Trogen 2020, 35.) Trogenin (2020, 41–43) mukaan yhteyden ylläpitämiseksi opettajan tulisi olla aidosti kiinnostunut lapsen mielenkiinnon kohteista ja maltaa kuunnella lasta keskeyttämättä. Turvallista ilmapiiriä lisätäkseen tulee opettajan osoittaa siis kiinnostusta ja välittämistä sekä osata ottaa huomioon oppilaiden erilaiset kokemukset ja tarpeet (Ulmanen 2017, 76; Uusikylä 2006, 48, 83). Saloviidan (2014, 62) mukaan opettajan tulisi olla edellä

mainittujen asioiden lisäksi avoin. Opettajan haasteena onkin se, että hänen tulee itse päättää siitä, kuinka avoin hän työssään on. Oppilaat ottavat opettajan avoimuudesta mallia, jolloin opettajan avoimuus voi omalta osaltaan vaikuttaa siihen, kuinka matalalla kynnyksellä oppilaat haluavat kertoa opettajalle omista asioistaan. (Saloviita 2014, 62.)

Sen lisäksi, että opettaja on oppilaita kohtaan lämmin, kiinnostunut sekä kunnioittava (Salovaara & Honkonen 2011, 50–51; Schonert-Reichl 2017, 142; Trogen 2020, 46), tulee hänen antaa oppilaille vaikutusvaltaa uteliaisuuden sekä empaattisuuden kautta (Bergnehr 2019, 55). Vaikka lapsi tarvitseekin aikuisten huolenpitoa sekä hoivaa, tulee hänen myös saada kokemuksia omista vaikutusmahdollisuuksistaan. On tärkeää, että lapselle tulee tunne siitä, että hän itse pystyy ymmärtämään sekä hallitsemaan omaa elämäänsä. (Lajunen ym. 2015, 12.) Vaikka lapsilla on puutteellisempi kyky käsitellä turvallisuuden tunnetta horjuttavia asioita kuin aikuisilla (Kirmanen 2000, 140–141), on aikuisten tehtävä ottaa huomioon lapsen kehitystaso sekä ikä ja antaa niiden mukaan tietoa erilaisista asioista. Tällöin lapsi kykenee ymmärtämään sekä hallitsemaan elämäänsä. Ilman tätä ymmärryksen ja hallinnan tunnetta lapsi tuntee olonsa turvattomaksi. On myös tärkeää, että aikuinen kuuntelee lapsen kysymyksiä ja antaa niihin vastauksia. Aikuisen tulisi tarjota lapselle tietoa siitä, mitä lapsi voi tehdä saadakseen apua aikuiselta ja suojellakseen itseään. Kun oppilas saa kokemuksia pelon hallinnasta sekä muista onnistuneista tilanteista, hänen autonomian kokemuksensa sekä turvallisuuden tunteensa lisääntyy. (Lajunen ym. 2015, 12.) Yhteyden ylläpitämiseksi onkin tärkeää, että aikuinen näyttää luottavansa lapseen esimerkiksi antamalla tälle enemmän vastuuta (Trogen 2020, 32).

Yhteyden rakentamisen kautta on myös mahdollista luoda turvallinen kiintymyssuhde, joka on jokaisen ihmissuhteen vuorovaikutuksen ensisijainen tavoite (Trogen 2020, 32). Kiintymyssuhde on emotionaalinen sidos, joka johtaa turvallisuuden ja luottamuksen tunteeseen (Keller 2018, 11415). Turvallisen kiintymyssuhteen luomiseksi opettajan tulisi olla sensitiivinen, läsnä ja luoda nähdyn tuleminen tunne oppilaalle. Lisäksi opettajan tulisi osoittaa oppilaalle olevansa henkilö, johon voi tarvittaessa tukeutua. Turvallisen kiintymyssuhteen

myötä lapsella on paremmat lähtökohdat hyvälle itsetunnolle, tunteiden säätelylle, koulumenestykselle sekä stressinsietokyvyille. Lisäksi turvallinen kiintymyssuhde vaikuttaa positiivisesti sosiaalisten suhteiden laatuun, itseohjautuvuuteen, johtajuustaitoihin sekä parisuhteisiin aikuisuudessa. (Sinkkonen 2018, 73–74; Trogen 2020, 32–33.)

3.3 Emotionaalista turvallisuutta edistäviä tekijöitä kouluympäristössä

Waitisen (2012, 43) mukaan koulujen turvallisuuden edistämiseen liittyy niin arvoja, asenteita kuin lakisääteistä turvallisuustyötäkin. Emotionaalisen turvallisuuden edistämässä keskipisteenä on yksilön kokemus turvallisuudesta, joka syntyy kouluympäristössä monista tekijöistä (Virta ym. 2012, 120). Emotionaalisen turvallisuuden edistämässä on siis tarpeen huomioida useita eri näkökulmia. Kuten edellä on esitetty, opettaja ja vertaiset vaikuttavat emotionaaliseen turvallisuuteen kouluympäristössä joko yksilön turvallisuuden tunnetta edistämällä tai heikentämällä. Kouluympäristössä tulee Lindforsin (2012, 21–24) mukaan edistää emotionaalista turvallisuutta usein eri tavoin ja seuraavaksi perehdyttää keinoihin, joiden avulla niitä pystytään edistämään konkreettisesti kouluympäristössä.

Koulun turvallisuuskulttuuri vaikuttaa koko koulun tasolla siihen, kuinka turvallisen oppimisympäristön toteuttamiseen suhtaudutaan. Turvallisuuskulttuurin kehittämiseen liittyy turvallisuuden kysymysten tiedostaminen, niistä välittäminen ja niihin puuttuminen. Se muodostuu yksilön käsityksistä, arvoista, asenteista ja rooleista sekä toisaalta organisaation säännöistä, normeista, vuorovaikutuksesta, ilmapiiristä ja toimintamalleista. Turvallisuuskulttuuri oikeastaan lopulta määrittelee, kuinka turvallisen oppimisympäristön koulu tarjoaa. (Lindfors 2012, 12–19.) Turvallisuuskulttuurin rakentamisen lisäksi turvallisuuskasvatuksen opetussisältöjä tulisi pitää ensisijaisena tärkeinä koko koulun tasolla (Lindfors 2012, 12).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan koulun tulee opettaa oppilaalle turvallisuutta. Tällöin puhutaan *turvallisuuskasvatuksesta*, joka tulee Pentin (2003, 41) mukaan koulussa kohdentaa siten, että se vastaa nykypäivän vaatimuksia ja tuottaa tuloksia. Turvallisuuskasvatuksen tulisi olla pysyvää, aktiivista ja uskottavaa (Pentti 2003, 41). Turvallisuuskasvatus kohdistuu peruskoulussa esimerkiksi kiusaamisen ja väkivallan ehkäisemiseen, fyysisen koskemattomuuden kunnioittamiseen, oman koulun turvallisuuteen, liikennekäyttäytymiseen ja vaaratilanteiden välttämiseen (POPS 2014). Sen keskeisenä tavoitteena on edistää oppilaiden hyvää ja turvallista arkea sekä tarjota tietoja ja taitoja, jotka ovat käytettävissä myös myöhemmin elämässä (Lindfors 2012, 20). Suomen kouluissa toteutetaan useita turvallisuuskasvatukseen linkittyviä ohjelmia, joiden käyttäminen koulussa edistää myös emotionaalista turvallisuutta. On todettu, että sekä opettajat että oppilaat hyötyvät erilaisista ongelmia ennaltaehkäisevistä ja hyvinvointia edistävästä toimenpiteistä (Ahtola 2012, 7). Seuraavaksi kuvataan tarkemmin konkreettisia kouluille suunnattuja emotionaalista turvallisuutta edistäviä keinoja ja niitä tukevia toimintaohjelmia.

Rajat ovat lapsen turva ja välttämättömiä lapsen hyvinvoinnin sekä turvallisen kehityksen kannalta (Salmimies & Ruutu 2014; Trogen 2020, 48, 61). Salmimiehen ja Ruudun (2014) sekä Trogenin (2020, 61–63) mukaan on tärkeää, että lapsi on tietoinen rajoista ja siitä, miksi ne on asetettu. Lapsi tarvitsee sekä fyysisistä että henkistä kehitystä suojaavia rajoja. Fyysisiin rajoihin lukeutuu esimerkiksi turvallinen kasvuympäristö, jossa lapsi ei pääse satuttamaan itseään. Henkisillä rajoilla puolestaan voidaan esimerkiksi rajata lapselta sellaiset aihealueet, jotka saattavat aiheuttaa lapsessa liiallista jännitystä tai pelkoa. Edellä mainittujen lisäksi sosiaaliset rajat liittyvät esimerkiksi sopivaan kielenkäyttöön sekä puhumisen ja kuuntelemisen taitoihin. Yhteiskunnan rajoihin taas sisältyy muun muassa toisen omaisuuden kunnioittaminen sekä liikennesäännöt. Rajat voivat olla erilaiset kotona ja koulussa, mutta on tärkeää, että rajat ovat koulussa perusteltavissa ja pysyvät. (Trogen 2020, 61–63.)

Koulussa luokan ja koko koulun yhteiset säännöt ovat hyvä esimerkki lapsen turvallista kehitystä tukevista rajoista (Trogen 2020, 61–63). Salovaaran ja

Honkosen (2011, 129) sekä Sigfridsin (2009, 94) mukaan on tärkeää, että heti lukuvuoden ensimmäisinä koulupäivinä keskityttäisiin luomaan tai kertaamaan luokan yhteiset säännöt. Sääntöjen laatimisen jälkeen on tärkeä varmistaa, että oppilaat ymmärtävät sekä hyväksyvät yhteiset säännöt (Saloviita 2014, 76). Luokassa sovittavat säännöt tulee opetella yhdessä, jolloin ne ovat kaikille oppilaille selkeitä. Opettajan tulee huolehtia, että yhteisiä sääntöjä noudatetaan johdonmukaisesti ja sääntöjen rikkomisen seuraamukset ovat välittömiä sekä ennakoitavissa. (Saloviita 2014, 76; Sigfrids 2009, 93–94.) Olisi tavoiteltavaa, että koko koulun toimintakulttuuri olisi sellainen, että siellä sovittaisiin yhdessä yhteisistä linjauksista sääntöjen sekä seuraamusten suhteen (Sigfrids 2009, 94–98). Kun odotukset oppilasta kohtaan ovat selkeät ja oppilaan ei tarvitse pelätä odottamattomista syistä jaettuina rangaistuksia, vahvistuu oppilaan kokema turvallisuuden tunne (Uusikylä 2006, 48).

Työrauha koostuu sekä oppilaiden että opettajan käyttäytymisestä (Sigfrids 2009, 98). Se on määritelty rauhalliseksi ja häiriöttömäksi tilaksi, mutta se ei tarkoita ainoastaan hiljaista puurtamista, vaan se käsittää myös hyvän vuorovaikutuksen opettajan ja oppilaiden välillä sekä motivoituneen ilmapiirin (Salovaara & Honkonen 2011, 130). Työrauha ilmentää osaltaan myös turvallisuuden tunnetta koulussa ja sen vuoksi opettajan tehtävänä on toimia työrauhan rakentajana sekä ylläpitäjänä. Työrauha mahdollistaa sen, että oppilaan ei tarvitse pelätä nolatuksi tulemista vaan hän kykenee keskittymään opetettavaan asiaan. (Salovaara & Honkonen 2011, 130.) Työrauhan ylläpito vaatii opettajalta auktoriteettia, ryhmänhallintataitoja sekä vastavuoroisen ilmapiirin rakentamista ja oppilaiden osallistamista. Opettaja kykenee säilyttämään työrauhan kohtelemalla oppilaita oikeudenmukaisesti sekä tasapuolisesti ja suunnittelemalla oppitunnit hyvin. Yksi ennaltaehkäisevä keino työrauhan ylläpitämiseksi on rutiinien noudattaminen, sillä rutiinien avulla oppitunnit etenevät sujuvasti. Rutiinit voivat liittyä esimerkiksi oppitunnin aloitukseen, luokan hiljentämiseen, oppitunnilla työskentelyyn tai oppitunnin lopetukseen. (Saloviita 2007, 81–86; Saloviita 2014, 78–82.)

Fyysisellä oppimisympäristöllä on myös vaikutusta siihen, millainen työrauha luokassa on. Tämän takia opettajan on tärkeää miettiä luokan fyysistä järjestystä. Oppilaan työskentelyn sujumiseen vaikuttaa esimerkiksi luokkahuoneen lämpötila, ilmastointi, valaistus sekä luokan istumajärjestys. Istumajärjestystä suunniteltaessa opettajan tulee ottaa huomioon muun muassa, että kaikki oppilaat näkevät taululle, opettaja näkee paikaltaan jokaisen oppilaan, luokan kulkureitit ovat avoinna ja tarvikkeet ovat helposti saatavilla. Näiden lisäksi opettajan kannattaa sijoittaa haastavasti käyttäytyvät oppilaat erilleen sekä erita-soiset oppilaat luokkaan tasaisesti. (Saloviita 2007, 72.) Työrauha toteutuu koulussa silloin, kun ilmapiiri on arvostava, viihtyisä ja turvallinen. Työrauhan toteutumisen kannalta on tärkeää, että koulussa sekä opettajat että oppilaat kunnioittavat toisiaan. (Salovaara & Honkonen 2011, 130; Sigfrids 2009, 93.)

Virran ym. (2012, 128) mukaan emotionaalinen turvallisuus rakentuu pitkälti sen kautta, millainen *ilmapiiri* koulu- ja luokkayhteisöissä vallitsee. Opettajan tulisi emotionaalista turvallisuutta parantaakseen keskittyä yhteenkuuluvuuden tunteen lisäämiseen ja tasa-arvoisen ilmapiirin edistämiseen. Ryhmäytymiseen on opettajan mahdollista vaikuttaa esimerkiksi istumajärjestyksen sekä ryhmätyöskentelyn avulla. Opettaja voi näiden keinojen kautta vaikuttaa siihen, että oppilaat työskentelisivät monipuolisesti eri luokkakavereiden kanssa. (Aho & Laine 2004, 224). On tärkeää, että opettaja osaa valita sellaisia toimintatapoja, joiden avulla edistetään myönteistä ilmapiiriä sekä kehitetään oppilaiden kykyä toimia erilaisten ihmisten kanssa. Opettajan tulee osata arvioida, millaista tukea hänen oppilaansa tarvitsevat, jotta luokassa pystyttäisiin ratkomaan ristiriitoja sekä neuvottelemaan erilaisista näkemyksistä. (Rasku-Puttonen ym. 1998, 254.)

Yhteispeli on alakouluihin suunnattu ohjelma, jonka tarkoituksena on edistää oppilaiden sosioemotionaalista kehitystä. Tavoitteena on ohjelman avulla saada koko koulu toimintaan mukaan, ja näin muuttaa koko koulun ilmapiiriä. (Kampman, Solantaus, Anttila, Ojala, Santalahti & Yhteispelityöryhmä 2015, 223.) Ohjelman ja sen työvälineiden avulla on mahdollista luoda oppilaille positiivinen, luottamuksellinen sekä turvallinen oppimisympäristö. Hankkeen pyrkimyksenä on antaa opettajille menetelmiä tällaisen oppimisympäristön

luomiseksi sekä lasten sosioemotionaalisten taitojen tukemiseksi. (Solantaus & Kampman 2015, 13) Yhteispeli koulussa -oppaasta löytyy erilaisia käytännön ohjeita vuorovaikutuksen ja hyvinvoinnin edistämiseen kouluympäristössä (Kampman ym. 2015, 223).

Lapset tarvitsevat tunteiden opetteluun aikuisen apua ja aikuisten tulee oman esimerkkinsä ja ohjeiden kautta opettaa lapsille kaikenlaisten tunteiden hallintaa. *Tunnetaitojen opetuksen* kautta voidaan kehittää esimerkiksi lapsen empatiakykyä. Tunteita tunnistavat lapset ovat yleensä hyväksytyjä kaveripiirissä ja heidän käytöksensä on usein myös vähemmän aggressiivista. Tällaiset lapset omaavat myös paremmat sosiaaliset taidot. (Cacciatore 2010, 18, 25.) Vuorovaikutustaitoja on mahdollista opettaa lapsille esimerkiksi erilaisten roolileikkien avulla. Roolileikkien avulla pystytään muokkaamaan lapsien asenteita ja käyttäytymistä, sillä ne kehittävät esimerkiksi lasten tunteiden ilmaisua ja havainnointia, ystävystymisen taitoja, huomioonottamista, hyväksymistä sekä erilaisuuden sietämistä. (Aho & Laine 2004, 242–243.) Myönteisillä tunteilla, kuten ilolla, mielenkiinnolla, tyyneydellä, toivolla, kiitollisuudella, tyytyväisyydellä sekä rakkaudella, on tutkimusten mukaan myönteisiä vaikutuksia ihmiseen. Myönteiset tunteet esimerkiksi kasvattavat sisäistä motivaatiota sekä kognitiivisia kykyjä, lisäävät mielen joustavuutta, kehittävät erilaisia ajattelutapoja ja parantavat ongelmanratkaisukykyä. Koulun arjessa voi keskittyä vahvistamaan myönteisiä tunteita, sillä koemme niitä päivittäin jopa enemmän kuin vaikeita tunteita, mutta ne ovat hyvin hetkellisiä ja sen vuoksi ne jäävät huomaamatta. Tavoitteena olisi saada aivomme huomaamaan päivän aikana esiintyvät myönteiset tunteet ja edistää positiivista ajattelua. (Trogen 2020, 69–71.)

Jyväskylän ammattikorkeakoulu toteutti vuosina 2012–2014 Tunne- ja turvataidot osaamiseksi (TuTa) hankkeen yhteistyössä Jyväskylän yliopiston, Jyväskylän kaupungin sosiaali- ja terveystieteiden laitoksen, Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitoksen sekä Onerva Mäen koulun kanssa (Valkama & Ala-Luhtala 2014, 9). Hankkeen aate pohjautuu lasten oikeuksiin perustuvaan ennaltaehkäisevään kehitystyöhön. Tunne- ja turvataitoihin liittyvä kasvatus edistää lapsen kokonaisvaltaista hyvinvointia, vuorovaikutustaitoja sekä hyvien kaverisuhteiden

muodostamista. Lapsi saa hankkeen kautta ohjeita siihen, miten toimia erilaisissa turvallisuutta uhkaavissa tilanteissa. Tällaiset tilanteet voivat liittyä esimerkiksi hämmennystä aiheuttavaan ahdisteluun, väkivaltaan tai kiusaamiseen. Hankkeen turvakeskustelumalli antaa keinoja tunne- ja turvataitoihin liittyvään keskusteluun. (Valkama & Ala-Luhtala 2014, 9–10.)

Shelleyyn ym. (2017) mukaan kiusaamista pidetään ensisijaisena uhkana opiskelijoiden hyvinvoinnille, ja jotta kiusaaminen saadaan lopetettua, on ensimmäinen askel siihen puuttuminen. *Kiusaamiseen puuttuminen* on koulun henkilöstön velvollisuus ja jokaisen aikuisen on koulussa suhtauduttava kiusaamistilanteisiin vakavasti, puututtava välittömästi sekä huolehdittava siitä, että kiusaaminen loppuu. (Aho & Laine 2004, 241; Hamarus 2009, 138; Hamarus 2012, 60.) Kiusaamiseen puuttumisen lisäksi tulee kiinnittää huomiota koulun työskentelyilmapiiriin, kasvatuskulttuuriin sekä kiusaamiseen liittyviin asenteisiin (Salmivalli 2003, 38). Oppilaat eivät aina kerro kiusaamisesta aikuiselle, jos he ajattelevat, että aikuiset eivät pysty oikeasti vaikuttamaan kiusaamisen loppumiseen. Oppilaat voivat myös pelätä sitä, että aikuiselle kertominen voi pahentaa kiusaamista. (Aho & Laine 2004, 241–242; Hamarus 2012, 28.) Tästä syystä oppilaiden kanssa on yhdessä käsiteltävä kiusaamisen määrittelyä ja heille tulee kertoa, mitkä ovat kiusaamiseen puuttumisen menettelytavat koulussa. Oppilaan oikeusturvaan kuuluu oikeus tietää, mitä kiusaamisesta lopulta seuraa. Usein kiusaajan sekä kiusatun sosiaaliset taidot ovat heikot, ja tästä syystä vuorovaikutustaitoja on tärkeää harjoitella koulussa. Kiusaamisen vähentämiseksi opettaja voi myös tunnekasvatuksen avulla edistää oppilaiden realistisen ja vahvan itsetunnon rakentamista. (Aho & Laine 2004, 244; Hamarus 2012, 25–26.)

KiVa Koulu on näyttöön perustuva ohjelma, jonka tarkoituksena on kiusaamisen ehkäiseminen. Ohjelma on kehitetty Turussa ja ohjelma on otettu käyttöön kouluissa ympäri Suomen sekä myös muualla maailmassa. Tutkimustiedon mukaan kouluissa, joissa toteutetaan KiVa Koulu -ohjelmaa, oppilaiden hyvinvointi koulussa, oppimismotivaatio ja myönteiset vertaissuhteet ovat lisääntyneet. Tämän lisäksi ohjelmaa toteuttamalla voidaan vähentää kiusaamista. Meta-analyysojen pohjalta on todettu, että KiVa Koulu -ohjelma on yksi maailman

tehokkaimmista kiusaamisen vastaisista ohjelmista. (KiVa Antibullying Program 2021.) KiVa Koulu -ohjelman kautta opettajien on mahdollista saada konkreettisia materiaaleja kiusaamisen ehkäisyyn. Tämän ohjelman kautta oppilaat oppivat kiusaamiseen liittyvistä rooleista ja siitä, miten he pystyvät puolustamaan kiusattuja. (Salmivalli, Garandeau & Veenstra 2012, 287.)

Lisäksi Hamarus (2008, 85) on kehittänyt kiusaamisen ehkäisemiseen ja puuttumiseen tarkoitettua Vaakamalli-ohjelman. Tasapainotettu Vaakamalli rakentuu kiusaamisen havaitsemisesta, akuutteihin kiusaamistilanteisiin puuttumisesta sekä sellaisen toimintaympäristön luomisesta, joka ehkäisee kiusaamisen syntymistä. Toimintamalli korostaa tehokkaita puuttumisen rakenteita sekä jatkuvaa ennaltaehkäisevää toimintaa koulun arjessa. (Hamarus 2008, 85.) Malli perustuu ajatukseen siitä, että vaa'an toisessa vaakakupissa on teemoja, jotka liittyvät kiusaamisen havaitsemiseen, siihen puuttumiseen sekä kiusaamistilanteen jälkikäsittelyyn. Toisessa vaakakupissa on puolestaan kiusaamisen ehkäisemiseen liittyviä teemoja, kuten yhteisön suhteet ja verkostot, yhteisön sitoutuminen, luottamus ja toiminnan tavoitteellisuus, oppilaan asema yhteisössä, kodin ja koulun yhteys sekä kulttuuriset arvostukset. (Hamarus 2008, 83–88.)

Kouluympäristön turvallisuutta tarkasteltaessa ei voida sivuuttaa perheen merkitystä. Koulu on vastuussa siitä, että myös *perheet osallistetaan* osaksi oppilaan turvallisuuskasvatusta. (WHO 2003, 43.) On tärkeää, että opettajan ja oppilaan huoltajien välillä vallitsee hyvä yhteys. Kun yhteys on hyvä, tapahtuu oppilaan oppiminen ja kehittyminen hänelle merkittävistä aikuisista koostuvassa ympäristössä. (Leino 2009, 193.) Jotta opettaja saa luotua vanhempien kanssa hyvän suhteen, kannattaa opettajan tavata jokainen vanhempi erikseen. On tärkeää, että opettaja tutustuu lapsen vanhempiin ja osoittaa kiinnostusta heitä sekä heidän lapsiaan kohtaan. Opettajan on mahdollista edistää yhteistyötään vanhempien kanssa olemalla heitä kohtaan välitön ja avoin. Jotta yhteistyö sujuisi hyvin, olisi opettajan tärkeää luoda matala kynnys yhteydenotolle. (Leino 2009, 195.)

UNICEF on kehittänyt raamit oikeuksiin perustuvalla ja lapsiystävällisellä koululle, johon liittyy vahvasti perheiden sekä koulun välinen yhteistyö (WHO 2013, 2). Lapsiystävällinen koulu tarjoaa jokaiselle oppilaalle sekä fyysisesti että

emotionaalisesti turvallisen ja psykologisesti mahdollistavan oppimisympäristön. Koulua pidetään merkittävänä henkilökohtaisena ja sosiaalisena ympäristönä oppilaalle. Lapsiystävällinen koulu tunnistaa, kannustaa ja tukee lasten kasvavia valmiuksia oppijoina tarjoamalla opetusta ja opetussuunnitelman sisältöjä, jotka keskittyvät oppimiseen sekä oppijaan yksilöllisesti. Lisäksi on tärkeää panostaa perheiden tukemiseen ja yhteistyöhön osallistamiseen. (WHO 2013, 2.)

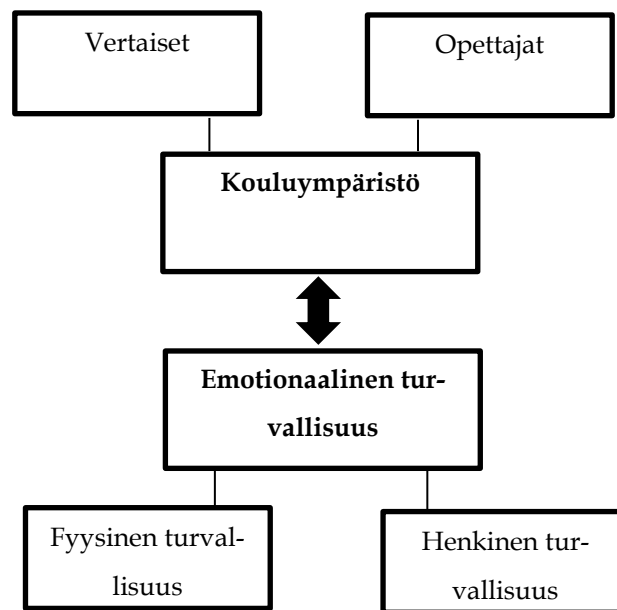
Edellä mainittujen emotionaalista turvallisuutta edistävien keinojen lisäksi on syytä tarkastella myös opettajan roolia siitä näkökulmasta, että opettajalla on suuri vastuu emotionaalisen turvallisuuden edistämisessä. Opettajan työ on luonteeltaan todella haastavaa, vastuullista ja intensiivistä, minkä vuoksi se on myös henkisesti hyvin kuormittavaa. (Lerikkanen ym. 2020, 62–63). *Kasvattajan hyvinvointi* ja oman elämän tasapaino, itsetuntemus sekä voimavarat vaikuttavat paljon tapaan kasvattaa ja opettaa oppilaita (Trogen 2020, 24–29). Useat tutkimustulokset osoittavat, että opettajan kuormittuneisuudella on kielteinen yhteys oppilaiden motivaatioon (Pakarinen ym. 2010), akateemisiin taitoihin (Arens & Morin, 2016; Klusmann, Richter, & Lüdtke, 2016) sekä sosiaalisiin taitoihin (Siekinen ym. 2013). Lerkkasen ym. (2020, 62–63) tutkimuksessa tuodaan esille, kuinka opettajan hyvinvointia tulisi käsitellä ennakoivasti ja opettajia tulisi vahvemmin ohjata pitämään huolta omasta työhyvinvoinnistaan, jaksamisestaan sekä työstä palautumisestaan. Hyvän itsetuntemuksen kautta kasvattajan on mahdollista ymmärtää omia reaktioita ja käyttäytymistä (Trogen 2020, 24–29). Täten ainoastaan hyvinvoiva opettaja pystyy tukemaan myös oppilaan emotionaalista turvallisuutta parhaalla mahdollisella tavalla.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tarkoituksena on alakoulun oppilaiden kokemusten kautta selvittää, millaisia tekijöitä oppilaan emotionaaliseen turvallisuuteen kouluympäristössä kokonaisvaltaisesti liittyy. Tutkimuksen tavoitteena on myös selvittää alakoulun oppilaiden kokemusten ja luokanopettajien ajatusten pohjalta, millä tavoin oppilaan vertaiset ja opettajat liittyvät oppilaan emotionaaliseen turvallisuuden kouluympäristössä. Lisäksi tutkimuksen avulla halutaan luokanopettajien kokemusten kautta saada tietoa siitä, millaisia keinoja opettajilla on oppilaan emotionaalisen turvallisuuden edistämiseksi kouluympäristössä.

Masonin (2002, 13) mukaan tutkijoille tulisi olla alusta asti selvää heidän tutkimuksensa olemus sekä ydin. Alla kuvatussa tutkimuksen viitekehyksessä (ks. kuvio 2) on esitetty tutkimuksemme keskeisimmät teemat sekä niiden välinen oletettu yhteys (Miles & Huberman 1994, 18). Tutkimuksen viitekehys ilmaisee tutkimuksemme ytimen, johon nojaten olemme pystyneet luomaan selkeästi muotoillut tutkimuksemme tarkoitukseen liittyvät tutkimuskysymykset (Mason 2002, 13). Tutkimuksemme viitekehysten kattokäsitteinä ovat kouluympäristö sekä emotionaalinen turvallisuus. Kouluympäristö käsittää oppilaat ja opettajat. Emotionaaliseen turvallisuuteen sisältyy puolestaan fyysinen turvallisuus sekä henkinen turvallisuus.



KUVIO 2. Tutkimuksen viitekehys

Tutkimuskysymykset:

1. Millaisia emotionaaliseen turvallisuuteen liittyviä tekijöitä alakoulun oppilaat tuovat esille kouluympäristöstä?
2. Millä tavoin alakoulun oppilaat ja luokanopettajat liittävät oppilaan vertaiset ja opettajan emotionaaliseen turvallisuuteen kouluympäristössä?
3. Millaisia keinoja luokanopettajilla on emotionaalisen turvallisuuden edistämiseksi kouluympäristössä?

Meillä ei tutkijoina ollut ennakko-olettamuksia tutkimustuloksista, joten tutkimuksemme kohdalla voidaan puhua hypoteesittomuudesta. Toki on huomioitava, että aikaisemmat kokemuksemme vaikuttavat aina ajatteluamme. Oleellista on kuitenkin se, että aikaisemmat kokemukset eivät tässä tapauksessa muodosta sellaisia asetelmia, jotka rajaisivat jollakin tavalla tutkimuksellisia toimenpiteitä. Hypoteesittomuus mahdollistaa sen, että pyrkimys ennalta määriteltyjen

hypoteesien todistamiseen ei lannista ajatteluamme, vaan sen sijaan tavoitteenamme on uusien näkökulmien löytäminen. (Eskola & Suoranta 1998, 14.) Laadullisessa tutkimuksessa rikkautena onkin mahdollisuus uusien alueiden tutkimiseen ja hypoteesien kehittämiseen prosessin edetessä (Miles & Huberman 1994, 10).

4.2 Tutkimuskonteksti

Tutkimme emotionaalisen turvallisuuden kokemuksia kouluympäristössä laadullisen eli kvalitatiivisen tutkimuksen avulla. Valitsimme tutkimuksemme metodologiaksi kvalitatiivisen tutkimusotteen tutkimuskohteemme (emotionaalisen turvallisuuden kokemukset) perusteella (Metsämuuronen 2001, 14). Laadullisessa tutkimuksessa pyritään kuvaamaan, ymmärtämään ja selittämään erilaisia ilmiöitä tarkasti sekä yksityiskohtaisesti sen sijaan, että keskityttäisiin niiden kuvaamiseen yleisluontoisesti (Dahlberg & McCaig 2010, 23; Metsämuuronen 2011, 220; Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 126; Tuomi & Sarajärvi 2018, 26). Laadulliselle tutkimukselle on myös tyypillistä, että tutkijat ovat kiinnostuneita yksittäisten toimijoiden antamista merkityksistä tietyissä tilanteissa tai tapahtumissa (Metsämuuronen 2011, 220). Tuomen ja Sarajärven (2018, 23) mukaan laadullisen tutkimuksen synonyymeinä onkin käytetty termejä kvalitatiivinen, pehmeä, ymmärtävä sekä ihmistutkimus. Nämä edellä mainitut laadullisen tutkimuksen ominaispiirteet sopivat tutkimukseemme, sillä tarkoituksena on kuvata yksityiskohtaisesti, millaisia tekijöitä emotionaaliseen turvallisuuteen kouluympäristössä liittyy.

Laadullinen tutkimusote on lisäksi luonteeltaan avoin sekä altis muovautumiselle (Kiviniemi 2018, 62). Tämän vuoksi laadullinen tutkimusote soveltuu hyvin tutkimukseen, jossa tarkoituksena on tavoittaa tutkittavien kokemuksia tutkittavasta ilmiöstä (Metsämuuronen 2001, 14). Laadullisessa tutkimuksessa korostetaan myös teorian merkitystä ja sen luonteeseen kuuluu olennaisena osana havaintojen teoriapitoisuus (Patton 2002, 11; Tuomi & Sarajärvi 2009, 18–20). Teoria ja viitekehys (ks. kuvio 2) muodostuvat tutkimuksessamme erilaisista

käsitteistä sekä näiden käsitteiden välisistä merkityssuhteista (Tuomi & Sarajärvi 2018, 19). Tämän tutkimuksen kohdalla teoria ohjasi vahvasti tutkimuksen etenemistä. Tutkimuksemme kulkuun vaikuttivat oleellisesti erilaiset teoreettiset näkökulmat ja aineistolähtöinen käsitteellistäminen. Johtoajatuksemme syntyi ja kiinnostuksemme kohdistui nimenomaan teoreettisten olettamusten kautta. (Kiviniemi 2018, 64–65.)

Kiviniemi (2018, 62) korostaa, kuinka laadullinen tutkimus on prosessi, jonka aikana tutkimuksen eri elementit, kuten teorianmuodostus, tutkimustehtävä, aineistonkeruu sekä aineiston analysointi, kehittyvät joustavasti. Tietoisuutemme tutkimuksen eri elementeistä onkin tutkimusprosessin aikana kehittynyt ja olemme täten osanneet tehdä joustavasti ratkaisuja näiden elementtien suhteen. Tämänkin tutkimuksen molemmissa osissa erilaiset tutkimustehtävää ja aineistonkeruuta koskevat ratkaisut muotoutuivat ja täsmentyivät tutkimusprosessin edetessä (Kiviniemi 2018, 62–66; Metsämuuronen 2011, 264). Aineistoon liittyvät näkökulmat sekä tulkinnat kehittyvät tutkijan tietoisuudessa vähitellen ja tutkija pyrkii jatkuvasti kehittämään tietämystään tarkasteltavasta ilmiöstä sekä sitä ohjailevista tekijöistä (Kiviniemi 2018, 62–66). Tutkimussuunnitelmamme muovautui vielä ennen varsinaista aineiston analyysia. Eskola ja Suoranta (1998, 13) toteavatkin, kuinka tutkimussuunnitelma parhaimmillaan elää tutkimushankkeen mukana.

Tutkimuksemme taustalla on fenomenologis-hermeneuttinen suuntaus. Valitsimme tutkimuksellemme fenomenologis-hermeneuttisen suuntauksen, sillä suuntauksen keskeisiä piirteitä tutkimuksen kannalta ovat ihmisten kokemusten, yhteisöllisyyden sekä merkityksien ymmärtäminen (Kiviniemi 2018, 66; Tuomi & Sarajärvi 2009, 34). Tutkimuksemme kohteena ovat alakoulun oppilaiden ja luokanopettajien kokemukset emotionaalisesta turvallisuudesta ja sen edistämisen keinoista kouluympäristössä. Fenomenologisen filosofian mukaan keskeisenä perustana tutkimuksessa ovat ihmiskäsitys ja tiedonkäsitys. Näihin liittyvät kysymykset siitä, millainen ihminen on tutkimuskohteena, ja miten kyseisestä kohteesta voidaan saada inhimillistä tietoa sekä millaista saatu tieto luonteeltaan on. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 29.) Fenomenologisessa tutkimuksessa

varsinaisena kohteena ovat siis inhimillisen kokemuksen merkitykset; miten ympäröivä maailma ilmenee ja rakentuu yksilön tietoisuudessa (Syrjälä ym. 1994, 114; Tuomi & Sarajärvi 2018, 30).

Fenomenologisessa tutkimuksessa hermeneuttinen ulottuvuus tulee puolestaan esille silloin, kun tutkimuksessa nousee tarve tulkita eli ymmärtää näitä merkityksiä. Tällöin puhutaan ilmiöiden merkityksen oivaltamisesta. Tutkimuksemme avulla haluamme selvittää emotionaalisen turvallisuuden ilmiöön liittyviä tekijöitä ja sen merkitystä kouluympäristössä. Kokemuksen merkityksen ja tutkittavan ilmiön käsitteellistämistä pidetään fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen tavoitteena. (Kiviniemi 2018, 66; Patton 2002, 106; Tuomi & Sarajärvi 2009, 34–35; Tuomi & Sarajärvi 2018, 30.) Tutkittavien kokemusten antamien merkitysten kautta pyrimme käsitteellistämään emotionaalisen turvallisuuden ilmiötä. Tuomi ja Sarajärvi (2018, 29) kiteyttävät, kuinka fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa sekä tutkimuskohteena että tutkijana on ihminen.

4.3 Tutkittavat ja tutkimusaineiston keruu

Laadullisen tutkimuksen toteuttamisessa on tärkeää, että tutkittavilla on mahdollisimman paljon kokemusta tutkittavasta ilmiöstä. Tutkittavien valinnan ei tule tämän vuoksi olla satunnaista, vaan sen sijaan tutkittavat tulee valita tutkimuksen tarkoituksen mukaan sekä harkintaa käyttäen. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 85; Tuomi & Sarajärvi 2018, 74.) Tämän vuoksi valitsimme tutkimukseen osallistujiksi alakoulun oppilaita sekä heidän opettajiaan. Alakoulun oppilaat sekä luokanopettajat omaavat ajankohtaista kokemuseräistä tietoa siitä, millaisia tekijöitä emotionaaliseen turvallisuuteen kouluympäristössä liittyy, ja miten sitä on mahdollista edistää. Alakoulun oppilailta on mahdollista saada heidän kokemustensa ja luokanopettajilta heidän ajatustensa kautta tietoa siitä, miten opettaja ja vertaiset liittyvät emotionaaliseen turvallisuuteen kouluympäristössä. Työelämässä olevien luokanopettajien kokemusten pohjalta on mahdollista saada tietoa myös erilaisista keinoista emotionaalisen turvallisuuden edistämiseksi kouluympäristössä.

Keräsimme aineiston syksyllä 2019 neljässä osassa. Tutkimukseen osallistui neljän luokan oppilaat (n=59) sekä heidän opettajansa (n=4) eri puolilta Suomea. Tutkimukseen osallistuvista oppilaista 36 oli 2.-luokkalaisia (n=36) ja 23 5.-luokkalaisia (n=23). Tutkimus kohdistuu toisen ja viidennen vuosiluokan oppilaisiin, sillä halusimme saada tutkimukseen osallistujia sekä alkuopetuksesta että alakoulun ylemmiltä vuosiluokilta. Täten tutkimuksen otoksesta muodostui heterogeeninen. Tutkimukseen osallistuvista luokanopettajista kaksi (n=2) toimivat 2.-luokan opettajina ja kaksi (n=2) 5.-luokan opettajina. Tutkimuksessa käytämme tutkimukseen osallistuvista alakoulun oppilaista ja luokanopettajista tunniste-koodeja. Tunnistekoodista esimerkkeinä: OPP1 = oppilas nro 1 ja OPE1 = opettaja nro 1.

Aineiston keruu tapahtui kahdessa 2. luokassa ja kahdessa 5. luokassa. Ennen aineiston keruuta olimme yhteydessä useampaan kouluun ja tutkittavat valikoituivat tutkimukseen oman kiinnostuksensa mukaan. Luokanopettajat ja alakoulun oppilaat saivat taustatietoa tutkimuksesta, kuten tutkimuksemme tarkoituksesta, aineiston keruun luonteesta sekä aineiston keruun aikataulusta, ennen varsinaista aineiston keruuta. Aineiston keruu toteutettiin kouluaikana valvotusti kunkin luokan omassa luokahuoneessa 45 minuutin mittaisen oppitunnin aikana. Aineistonkeruumenetelmänä käytimme kyselylomaketta. Kirjalliset dokumentit ovat Pattonin (2002, 4) mukaan yksi laadullisen tutkimuksen aineistonkeruumenetelmistä. Kyselylomakkeen avulla pystyimme kysymään samat kysymykset täysin samassa järjestyksessä. Täten aineiston keruu oli yhdenmukainen sekä strukturoidusti etenevä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75). Kyselylomakkeen avulla pyrimme löytämään tutkimuksemme kannalta merkityksellisiä vastauksia ja kyselylomakkeen käyttö mahdollisti sen, että pystyimme saamaan vastauksia mahdollisimman monelta oppilaalta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75). Alakoulun oppilaan ja luokanopettajan kyselylomakkeet sisälsivät eri kysymykset. Alakoulun oppilaan kyselylomake sisälsi kahdeksan puolistrukturoitua kysymystä sekä yhden kokemusmittarin turvallisuuden tunteesta (liite 1). Luokanopettajan kyselylomake sisälsi kaksi puolistrukturoitua kysymystä sekä kaksi avointa kysymystä (liite 2).

Tutkimuksen aineistona toimivat alakoulun oppilaiden vastaukset oppilaan kyselylomakkeen (liite 1) kysymyksiin 1 ja 3 sekä luokanopettajien vastaukset opettajan kyselylomakkeen (liite 2) kysymyksiin 1 ja 2b. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla käytimme aineistona alakoulun oppilaiden vastauksia oppilaan kyselylomakkeen kysymykseen 1: Kirjoita kuvan sisälle sanoja tai lauseita, jotka liittyvät mielestäsi turvallisuuteen koulussa. Toisen tutkimuskysymyksen kohdalla puolestaan käytimme aineistona alakoulun oppilaiden vastauksia oppilaan kyselylomakkeen kysymyksiin 3a, 3b, 3c ja 3d: *Jatka virkettä a.) Minulla on turvallinen olo koulussa silloin, kun muut oppilaat b.) Minulla on turvallinen olo koulussa silloin, kun opettaja c.) Minulla ei ole turvallinen olo koulussa silloin, kun muut oppilaat. d.) Minulla ei ole turvallinen olo koulussa silloin, kun opettaja ja luokanopettajien vastauksia opettajan kyselylomakkeen kysymyksiin 1a ja 1b: Jatka virkettä a.) Oppilaalla on turvallinen olo koulussa silloin, kun muut oppilaat b.) Oppilaalla ei ole turvallinen olo koulussa silloin, kun opettaja.* Kolmannen tutkimuskysymyksen kohdalla taas käytimme aineistona luokanopettajien vastauksia opettajan kyselylomakkeen kysymykseen 2b: *Mitä opettaja voisi sinun mielestäsi tehdä / mitä olet itse tehnyt, jotta kaikilla olisi luokassa turvallinen olo?*

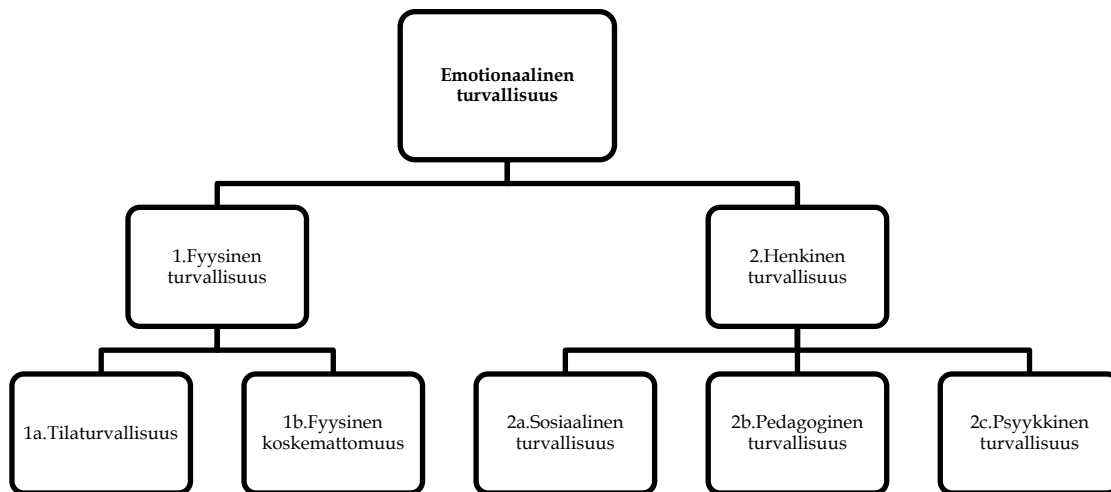
4.4 Aineiston analyysi

Laadullisen analyysiin avulla tutkimuksesta saatu data muutetaan tutkimuksen tuloksiksi (Patton 2002, 432). Laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen eri elementit muovautuvat tutkimuksen edetessä vähitellen, ja sama pätee myös aineiston analyysiin (Kiviniemi 2018, 68). Laadullista analyysia tehdessä tutkijan tulee ottaa huomioon tutkimuksen ainutlaatuisuus ja täten olla analyysimenetelmiä valittaessa luova, mutta samalla myös kriittinen (Patton 2002, 433). Laadullista aineistoa analysoidessa on kuitenkin usein tyypillistä, että ensimmäiseksi tehdään laadullisen analyysin keinoin yleinen katsaus, jonka jälkeen keskitytään varsinaiseen sisällönanalyysiin (Tuomi & Sarajärvi 2009, 14). Tutkimuksemme aloitimme yleisestä katsauksesta, minkä jälkeen siirryimme alakoulun oppilaiden ja luokanopettajien aineistojen tarkempaan sisällönanalyysiin.

4.4.1 Alakoulun oppilaiden aineisto

Laadullisen tutkimuksen prosessiluonteisuus on vahvasti osa aineiston analyysia ja se näkyy myös tutkimuksessamme (Kiviniemi 2018, 68; Marshall & Rossman 2006, 155). Ensin teimme yleisen katsauksen lukemalla aineiston läpi ja tämän jälkeen analysoimme oppilaiden aineiston teorialähtöistä sisällönanalyysiä, tarkemmin ilmaistuna deduktiivista sisällönanalyysia, soveltaen (Tuomi & Sarajärvi 2009, 114–115). Deduktiivisella sisällönanalyysillä viitataan siihen, että päätelyprosessi etenee yleisestä yksittäiseen. Teorialähtöinen analyysi pohjautuu teoriaan, jonka kautta aineistoa lähdetään analysoimaan eli aineistoa tarkastellaan valmiiksi valitusta näkökulmasta käsin. (Eskola & Suoranta 1998, 109; Hsieh & Shannon 2005, 1277; Tuomi & Sarajärvi 2009, 95–98.) Alakoulun oppilaiden aineistoa analysoimme Hurmeen ja Kyllösen (2014, 28–29) muodostaman emotionaalisen turvallisuuden teorian pohjalta. Aineiston analyysia ohjasi kyseinen emotionaalisen turvallisuuden teoria, jonka olemme tiivistäneet käsitekartan muotoon. Kyseinen käsitekartta löytyy sivulta 9 (kuvio 1).

Teorialähtöistä analyysia ohjaa aina analyysirunko tai käsitejärjestelmä, joka on muodostettu aikaisemman tiedon pohjalta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 97). Aineiston analyysimme keskeinen käsite oli emotionaalinen turvallisuus, joka analyysirunkomme mukaan jakautui useammaksi eri kategoriaksi Hurmeen ja Kyllösen (2014, 28–29) teoriaan perustuen. Kyseisen teorian mukaisesti muodostimme seuraavat yläluokat: 1. fyysinen turvallisuus ja 2. henkinen turvallisuus. Molemmat yläluokat jakautuivat Hurmeen ja Kyllösen (2014, 28–29) teorian mukaan useampaan eri alaluokkaan, jotka ovat fyysisen turvallisuuden kohdalla 1a. tilaturvallisuus ja 1b. fyysinen koskemattomuus sekä henkisen turvallisuuden kohdalla 2a. sosiaalinen turvallisuus, 2b. pedagoginen turvallisuus ja 2c. psyykinen turvallisuus. Nämä luokat on esitetty alla käsitekartan muodossa (ks. kuvio 3). (Tuomi & Sarajärvi 2018, 95, 97.)



KUVIO 3. Emotionaalisen turvallisuuden luokat (mukaillen Hurme & Kyllönen 2014)

Alakoulun oppilaiden aineiston analyysissä etsimme aineistosta ilmauksia näihin edellä mainittuihin luokkiin (ks. taulukko 1.), kuten deduktiiviselle sisälönanalyysille on tyypillistä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 114–115). Aineiston käsittelyn aloitimme karsimalla tutkittavien vastauksista tutkimuksen kannalta epäolennaisen tiedon pois, jonka jälkeen luokittelimme aineistosta nousevia ilmauksia muodostamiemme yläluokkien (1. fyysinen turvallisuus ja 2. henkinen turvallisuus) alle. Aineistosta nousi esille useita samankaltaisia vastauksia. Tämän vuoksi yhdistimme samankaltaiset maininnat ja muodostimme niistä pelkistettyjä ilmauksia. Seuraavaksi laskimme pelkistettyjen ilmauksien mainintojen määrän. Tämä määrä sisältää kaikki ne maininnat, jotka kuuluvat pelkistetyn ilmauksen alle. Tästä esimerkkinä voidaan käyttää pelkistettyä ilmausta *ystävällinen toiminta*. Tämän alle kuuluvat esimerkiksi *ilmaisut puhuvat ystävällisesti, kannustavat sekä ovat kilttejä*. Tämän jälkeen sijoitimme pelkistetyt ilmaukset Hurmeen ja Kyllösen (2014, 28–29) teorian mukaisesti edellä mainittuihin alaluokkiin. (Hsieh & Shannon 2005, 1282; Tuomi & Sarajärvi 2018, 95.)

TAULUKKO 1. Alakoulun oppilaiden emotionaaliseen turvallisuuteen liittämät tekijät kouluympäristössä – analyysin vaiheet (mukaillen Hurme & Kyllönen 2014)

ALKUPERÄINEN ILMAUS/LAUSUMA	PELKISTETTY ILMAUS	ALA-LUOKKA	YLÄ-LUOKKA
<i>Pitää kysyä aikuiselta, jos haluaa mennä välitunnilla puistoon. Hyvä koulurakennus. Että ei olisi hometta. Palohälyttimet. Välituntialueen rajat. Tulipaloprotokolla.</i>	Tilaturvallisuus ja liittyvät säännöt/ohjeistukset (6)	1a. Tilaturvallisuus	1. Fyysinen turvallisuus
<i>Ei koske toiseen ilman lupaa. Ei heitetä lumipalloja Ei saa lyödä. Koskemattomuuden sääntö.</i>	Toisen koskemattomuuden kunnioittaminen ja siihen liittyvät säännöt (24)	1b. Fyysinen koskemattomuus	
<i>Ketään ei kiusata. Jos on kiusaamista siihen puututaan. Puhutaan ystävällisesti. Ei saa jättää muita leikin ulkopuolelle. Kavereiden kanssa leikkiminen.</i>	Kiusaaminen (23) Ystävällinen toiminta (16) Osallisuuden kokemus (4) Toiminta vertaisten kanssa (2)	2a. Sosiaalinen turvallisuus	2. Henkinen turvallisuus
		2b. Pedagoginen turvallisuus	
<i>Opettaja on paikalla. Välkkävalvojat. Kaverit. Noudatetaan koulun sääntöjä. Rauhallinen luokka. Viihtyvyys.</i>	Koulun aikuisten läsnäolo (21) Vertaisen läsnäolo (10) Säännöt (10) Työrauha (1) Ilmapiiri (2)	2c. Psykkinen turvallisuus	

Yllä esitelty taulukko (taulukko 1) on esimerkkinä alakoulun oppilaiden aineiston analyysin vaiheista ja havainnollistaa analyysin kulkua. Muut alakoulun oppilaiden aineiston analyysitaulukot löytyvät liitteistä (liite 3; liite 4).

4.4.2 Luokanopettajien aineisto

Luokanopettajien aineiston analyysissä käytimme aineistolähtöistä sisällönanalyysia. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin tavoitteena on saada vastaus tutkimuskysymyksiin yhdistelemällä aineistosta nousevia käsitteitä ja sitä kautta muodostamalla tutkimusaineistosta teoreettinen kokonaisuus. Sisällönanalyysi pohjautuu siihen, että empiirisestä aineistosta edetään tulkinnan ja päättelyn avulla käsitteellisempään ymmärrykseen tutkittavasta ilmiöstä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 80, 94.) Aineistolähtöisessä analyysissä tutkimuksen tarkoitus ja tehtävänasettelu vaikuttavat analyysiyksiköiden valintaan. Aineistosta valitut analyysiyksiköt eivät ole harkittuja tai etukäteen sovittuja, eli aikaisemmilla havainnoilla, tiedolla tai teorioilla tutkittavasta ilmiöstä ei tulisi olla vaikutusta analyysin toteuttamisessa tai lopputuloksessa. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 80–81.) Näin ollen voidaan sanoa, että aineistolähtöinen näkökulma on objektiivinen, sillä aineiston analyysiin ei vaikuta aikaisempi teoria (Cavanagh 1997, 5). Analyysin siis oletetaan olevan täysin aineistolähtöistä. Luokanopettajien aineiston analyysissä käyttämämme teoratiedot liittyivät ainoastaan analyysin toteuttamiseen ja metodologisiin sitoumuksiin. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 80–81.)

Luokanopettajien aineiston sisällönanalyysi perustui induktiiviselle analyysille. Induktiivinen analyysi on deduktiivisen analyysin vastakohta, sillä siinä päättelyn logiikka on yksittäisestä yleiseen etenevä ja tarkoituksena on löytää aineistosta samankaltaisia teemoja, aiheita sekä luokkia. (Patton 2002, 453; Tuomi & Sarajärvi 2018, 80.) Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että sisällytimme yksittäiset tekijät yleisempiin käsitteisiin (Tuomi & Sarajärvi 2018, 93). Aloitimme etsimällä aineistosta samankaltaisuuksia, minkä jälkeen muodostimme niistä pelkistettyjä ilmauksia, sijoitimme pelkistetyt ilmaukset alaluokkiin ja alaluokat taas yläluokkiin jne. Muodostimme esimerkiksi alkuperäisdatan lainauksesta, *Oppilaalla on turoallinen olo koulussa silloin, kun muut oppilaat arvostavat ja kunnioittavat häntä* (OPE4), pelkistetyn ilmauksen oppilaiden välinen arvostava kohtelu.

Aineistolähtöisen sisällönanalyysin ensimmäisessä vaiheessa suoritetaan alkuperäisdatan redusointi eli pelkistäminen (ks. taulukko 5). Tämä tarkoittaa

sitä, että luokanopettajien aineiston analyysissä lähdimme liikkeelle karsimalla aineistosta pois kaiken tutkimuksen kannalta epäolennaisen tiedon. Muodostimme luokanopettajien vastauksista pelkistettyjä ilmauksia. Pelkistettyjä ilmauksia muodostaessamme keskityimme siihen, että emme kadottaisi alkuperäisistä ilmauksista mitään tutkimuksemme kannalta oleellista tietoa. (Marshall & Rossman 2006, 159; Miles & Huberman 1994, 183; Tuomi & Sarajärvi 2018, 92.)

Alkuperäisdatan redusoinnin jälkeen aloitimme luokanopettajien aineiston klusteroinnin eli ryhmittelyn. Tässä vaiheessa tarkastelimme aineiston alkuperäisilmauksia ja etsimme aineistosta samankaltaisuuksia. Kun löysimme aineistosta samaa ilmiötä kuvaavia käsitteitä, ryhmittelimme käsitteet ilmiöiden mukaan ja muodostimme alaluokkia. Tämän jälkeen jatkoimme luokittelua yhdistelemällä alaluokkia yläluokiksi, yläluokkia pääluokiksi ja pääluokat yhdistäviksi luokiksi (liite 5). Yhdistävät luokat ovat yhteydessä tutkimustehtävään. (Miles & Huberman 1994, 248; Tuomi & Sarajärvi 2018, 92.) Emotionaalisen turvallisuuden edistämiseen liittyvien vastausten analyysissä emme muodostaneet pääluokkia vaan yläluokista muodostettiin suoraan yhdistävä luokka (ks. taulukko 5).

Klusterointi on osa tutkimuksen aineiston abstrahointiprosessia. Tämän prosessin aikana tutkija muodostaa käsitteitä, joiden avulla voidaan kuvata tutkimuskohdetta. Abstrahointiprosessin tavoitteena on lähteä liikkeelle empiirisestä aineistosta ja edetä siitä käsitteellisempään ymmärrykseen tutkittavasta ilmiöstä (Cavanagh 1997, 9; Tuomi & Sarajärvi 2018, 93–94). Aineiston abstrahoinnissa lähdetään käsitteellistämään aineistoa erottamalla tutkimuksen kannalta olennainen tieto aineistosta ja muodostamalla tämän teoreettisen tiedon pohjalta käsitteitä. Ryhmitellessämme pelkistettyjä ilmauksia sekä alaluokkia, muodostimme aineistollemme sopivia käsitteitä. Näiden käsitteiden mukaan nimesimme tutkimuksemme ala- ja yläluokat. Teoreettisten käsitteiden pohjalta abstrahoinnissa edetään edelleen johtopäätöksiin ja näitä johtopäätöksiä olemme tutkimuksen edetessä verranneet jatkuvasti alkuperäiseen aineistoon. Olemme tutkijoina pyrkineet siihen, että olemme ymmärtäneet tutkittavien omaa näkökulmaa

ilmiöstä, kun olemme tehneet johtopäätöksiä alkuperäisestä aineistosta. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 93–94).

TAULUKKO 5. Luokanopettajien keinoja emotionaalisen turvallisuuden edistämiseksi kouluympäristössä – analyysin vaiheet

ALKUPERÄINEN ILMAUS/LAUSUMA	PELKISTETTY ILMAUS	ALA-LUOKKA	YLÄ-LUOKKA	YHDIS-TÄVÄ LUOKKA
<i>Vaadin jokaisella tunnilla työrauhan.</i>	Opettaja pitää työrauhaa yllä luokassa.	Työrauhan ylläpito	Opettajan toimintatavat (8)	Opettajan keinot emotionaalisen turvallisuuden edistämiseksi
<i>Pyrin erottelamaan erilaiset tilanteet (vapaa, ryhmä- ja parityötilanteet, hiljaisen työn tilanteet, välitunnit jne.) ja opastamaan niissä toimimista sekä niissä kunnioittamista.</i>	Opettaja antaa oppilaille selkeitä ohjeita eri tilanteissa toimimiseen Opettaja ylläpitää luokan omia rutiineja. Opettaja huolehtii palo-/poistumis- sekä suojautumisharjoitusten järjestämisestä	Ohjeistaminen Rutiinien ylläpito Fyysisen turvallisuuden huomioiminen		
<i>Teemme vuosittain palo-/poistumisharjoituksia ja suojautumisharjoituksia (ulkoinen uhka), juttelemme niistä etu- jälkikäteen, jotta ei jäisi pelkoja, mutta osataan, jos tulee tilanne päälle.</i>	Opettaja on säännöllisesti yhteydessä kotiin. Opettaja luo huoltajille matalan kynnyksen yhteydenpitoon.	Opettaja tekee yhteistyötä kodin kanssa		
<i>Pidän yhteyttä huoltajiin mm. ns. viikkokirjeellä Wilmassa, että kaikilla on käsitys ohjelmista ja luokan kuulumisista. Matala kynnyys ottaa yhteyttä puolin ja toisin.</i>				

Yllä on esitelty taulukon osa (taulukko 5), mikä kuvaa luokanopettajien aineiston analyysin vaiheita. Loput taulukosta ja toinen luokanopettajien aineiston analyysitaulukko löytyvät liitteistä (liite 5; liite 6).

4.5 Eettiset ratkaisut

Kun tutkimuksen kohteena ovat ihmiset, pidetään ihmisoikeuksia tutkimuksen eettisenä perustana. Tutkittavien hyvinvoinnin ja oikeuksien turvaaminen tulee asettaa tutkimusta tehdessä kaiken edelle. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 131.) Tutkimuksen tekijällä on vastuu siitä, että tutkimuksessa noudatetaan hyvää tieteellistä käytäntöä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 133). Tutkimuksen tekoon liittyviä eettisiä ratkaisuja pohdittaessa tulee kiinnittää huomiota esimerkiksi siihen, että tutkittaville avataan tutkimuksen tarkoitus, tutkittavia informoidaan riittävästi, tutkittavien hyvinvoinnista huolehditaan ja aineistoa säilytetään asianmukaisesti (Patton 2002, 408–409). Hyvään eettiseen käytäntöön kuuluu myös se, että tutkimusaiheen valinta ja tarkoitus ovat perusteltavissa, sillä tutkimusaiheen valinta on jo itsessään eettinen kysymys (Tuomi & Sarajärvi 2009, 129). Olemme noudattaneet tutkimusprosessimme suunnittelu- ja toteutusvaiheessa hyvää tieteellistä käytäntöä sekä pohtineet eettisiä ratkaisujamme.

Tutkimuksemme aineiston keruussa noudatettiin huolellisuutta sekä hyviä tutkimuskäytänteitä. Tutkimukseen osallistuminen oli sekä oppilaille että luokanopettajille vapaaehtoista ja kaikkia tutkimukseen osallistuvia oli informoitu tutkimuksesta etukäteen. Ensin rehtorit antoivat suostumuksensa tehdä tutkimusta kussakin koulussa, minkä jälkeen luokanopettajat tekivät lopullisen päätöksen luokkansa osallistumisesta tutkimukseen. Laadimme jokaiselle tutkittavalle tutkimuslupalomakkeen, joka sisältää tutkimusta koskevan tietosuojailmoituksen sekä oppilaiden kohdalla suostumuslomakkeen huoltajien allekirjoitettavaksi. (Kuula 2006, 117; Mertens 2012, 37; Tuomi & Sarajärvi 2009, 131.) Kuulan (2006, 147) mukaan huoltajan lupa tarvitaan tutkimukseen silloin, kun tutkimuskohteena on lapsi. Jokainen tutkittava sai hyvissä ajoin ennen aineiston keruuta tutkimuslupalomakkeen, jotta tutkittavalla oli tarpeeksi aikaa pohtia osallistumistaan sekä kerätä huoltajan suostumus tutkimukseen osallistumisesta. Tutkimukseen osallistuvat luokanopettajat ja oppilaat sekä oppilaiden huoltajat saivat tutkimuslupalomakkeen kautta informaatiota tutkimuksen tarkoituksesta, merkityksestä, tutkimuksen eri vaiheista, aineiston käytöstä ja käsittelystä sekä

mahdollisuudesta keskeyttää tutkimukseen osallistuminen koska tahansa. Tutkittavien tarkka informointi on tärkeää, sillä vasta riittävän informaation varassa on mahdollista tehdä päätös tutkimukseen osallistumisesta. (Kuula 2006, 107, 117; Tuomi & Sarajärvi 2009, 131.)

Huolehdimme kaikkien tutkittavien yksityisyydensuojasta, eikä tutkimusaineistosta tule ilmi suoria tai epäsuoria tunnistetietoja tutkittavista. Tuomen ja Sarajärven (2009, 21–22) mukaan tutkittavien anonymiteetin säilyttäminen on hyvien eettisten periaatteiden mukaista. Kyselylomakkeessa ei kysytty henkilö-tietoja, eivätkä tutkittavat ole millään tavalla tutkimusjulkaisusta tunnistettavissa. Täten tutkittavat ovat vastanneet kyselylomakkeisiin täysin anonymisti. (Kuula 2006, 108–113.) Tunnistettavuuden estämiseksi emme mainitse tutkittavien koulujen nimiä tai sijaintia. Poistimme tunnistettavuuden mahdollisuuden heti aineiston keruun yhteydessä, sillä emme kirjanneet kerättyihin aineistoihin koulujen tietoja. Näin anonymiteetti säilyy tutkimuksen teossa koko prosessin ajan. (Kuula 2006, 214–215). Säilytämme tutkimusaineiston ja oppilaiden huoltajien sekä luokanopettajien allekirjoittamat tutkimusluvut tutkimuksen eettisten periaatteiden mukaisesti lukitussa paikassa. Keräämämme tutkimusaineisto on tarkoitettu ainoastaan tutkimuskäyttöön, emmekä luovuta sitä ulkopuolisille. (Kuula 2006, 115; Smith & Davies 2010, 147.) Tutkimuksen jälkeen hävitämme aineiston tietoturvalisella tavalla viemällä sen Jyväskylän yliopiston lukolliseen tietoturvaroskalaatikkoon (Jyväskylän yliopiston tietosujoaohjeet opiskelijalle 2020).

Tutkijoiden tulee kunnioittaa tutkittavien itsemääräämisoikeutta ja tutkimuksemme osallistuminen olikin kaikille tutkittaville täysin vapaaehtoista (Kuula 2011, 44; Tuomi & Sarajärvi 2018, 116). Mäkisen (2006, 65) mukaan on tärkeää, että myös lapsilla on mahdollisuus päättää omasta osallistumisestaan. Sen lisäksi, että tutkittaville oli etukäteen lähetetty tietoa tutkimuksestamme, kerroimme aineistonkeruun yhteydessä tutkimuksestamme lisää ja vastasimme tutkittavien kysymyksiin. Näin varmistimme sen, että tutkittavat todella ovat tietoisia tutkimusmenetelmistä sekä siitä, mistä tutkimuksessa on kyse. Aineistonkeruun yhteydessä painotimme vielä tutkimuksemme vapaaehtoisuudesta,

kerroimme anonymiteetin turvaamisesta tutkimuksen aikana sekä muistutimme, että tutkimusaineistoa ei luovuteta ulkopuolisille ja tutkittavien vastauksia käytetään ainoastaan tähän tutkimukseen. (Kuula 2011, 44, 75, 80; Mäkinen 2006, 93; Tuomi & Sarajärvi 2018, 116.)

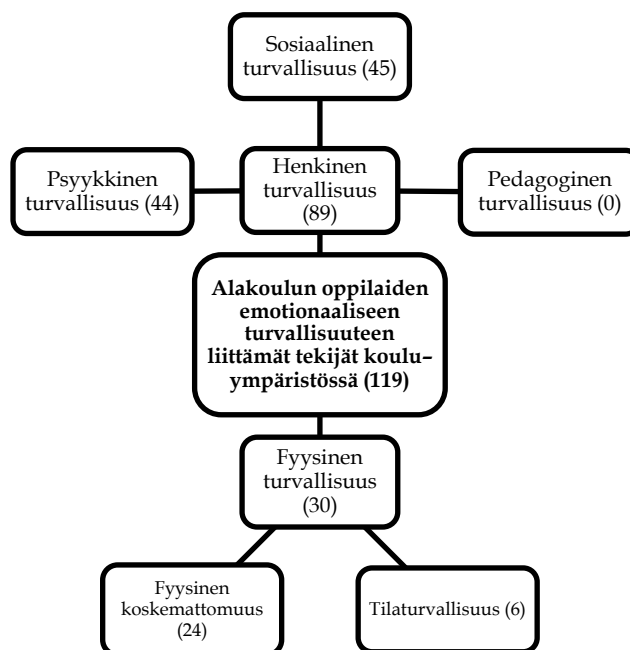
Ihmistieteellisellä tutkimuksella on mahdollista aiheuttaa henkisiä ja sosiaalisia vahinkoja tutkittaville ja tämän vuoksi tutkittavien hyvinvointi on asetettava kaiken edelle (Kuula 2011, 45; Tuomi & Sarajärvi 2018, 116). Tutkimuskohteemme on tavallista arkaluontoisempi, joten tutkimuksen tekemisen hienovaaraisuutta on korostettava. Erityisesti oppilaiden kohdalla on huomioitava, että tutkittava aihe voi tutkittavasta riippuen olla hyvin arkaluontoinen. Osittain tästä syystä päädyimme valitsemaan tutkimuksemme aineistonkeruumenetelmäksi kyselylomakkeen, sillä tällöin tutkittavien ei tarvitse suullisesti kertoa tutkijoille henkilökohtaisista asioistaan ja kokemuksistaan. Tutkimuksen anonymiteetti ja siitä informointi myös mahdollisti sen, että oppilaat saivat kertoa kokemuksistaan ilman huolta siitä, että heidät olisi mahdollista tunnistaa.

Kyselylomakkeen ansioista sekä tutkittavat että tutkijat välttyivät tarpeettomilta kysymyksiltä, sillä kyselylomakkeet sisälsivät tehtävänantoja ja kysymyksiä ainoastaan tutkimusaiheiden edellyttävin perustein (Mäkinen 2006, 92). Lisäksi kyselylomake mahdollisti tutkittavien itsemääräämisoikeuden toteutumisen, sillä tutkittavien oli mahdollista päättää itse lomaketta täyttäessään, että vastaavatko he kysymyksiin. Täten tutkittavien oli mahdollista jättää vastamatta kysymyksiin, jotka he kokivat liian arkaluontoisiksi. (Kuula 2011, 76.) Edellä mainituista huolimatta, on syytä pohtia sitä mahdollisuutta, että herkän aiheen vuoksi kaikki tutkittavat eivät ole halunneet tai uskaltaneet kertoa omista kokemuksistaan todenmukaisesti.

5 TULOKSET

5.1 Alakoulun oppilaiden emotionaaliseen turvallisuuteen liittämät tekijät kouluympäristössä

Aluksi esittelemme ensimmäisen tutkimuskysymyksen *Millaisia emotionaaliseen turvallisuuteen liittyviä tekijöitä alakoulun oppilaat tuovat esille kouluympäristöstä?* tulokset. Tämän tutkimuskysymyksen kohdalla emotionaaliseen turvallisuuteen liittyviä mainintoja oli kaiken kaikkiaan 119 kappaletta, joista 89 mainintaa kuului henkiseen turvallisuuteen ja 30 fyysiseen turvallisuuteen (ks. kuvio 4).



KUVIO 4. Alakoulun oppilaiden emotionaaliseen turvallisuuteen liittämät tekijät kouluympäristössä

Fyysisen turvallisuuden 30 maininnasta kuusi mainintaa liittyi tilaturvallisuuteen ja 24 fyysiseen koskemattomuuteen. Alakoulun oppilaiden vastauksista esimerkiksi *Tulipaloprotokolla* (OPP33) sekä *Että ei olisi hometta* (OPP11) ovat osa tilaturvallisuutta, kun taas fyysiseen koskemattomuuteen liittyvät vastaukset

Koulussa ei saa lyödä (OPP43), *Ei koske toiseen ilman lupaa* (OPP13) sekä *Koskemattomuuden sääntö* (OPP1). Alakoulun oppilaiden vastaukset osoittavat, että toisen koskemattomuuden kunnioittaminen ja siihen liittyvät säännöt ovat tärkeitä tekijöitä, kun puhutaan emotionaalisesta turvallisuudesta kouluympäristössä.

Henkisen turvallisuuden 89 maininnasta sosiaalisen turvallisuuteen liittyi 45 mainintaa ja psyykkiseen turvallisuuteen 44. Pedagogiseen turvallisuuteen viittaavia mainintoja ei ollut aineistossa lainkaan. Tutkimusvastausten perusteella oppilaat kokevat sekä sosiaaliseen että psyykkiseen turvallisuuteen liittyvät tekijät keskeisenä osana emotionaalista turvallisuutta kouluympäristössä. Kiusaaminen on tämän tutkimuskysymyksen kohdalla merkittävä tulos. Kiusaamiseen liittyviä mainintoja oli 23 kappaletta. Nämä vastaukset osoittavat, että kun puhutaan emotionaalisesta turvallisuudesta kouluympäristössä, pidetään kiusaamista yhtenä erittäin tärkeänä tekijänä. Alakoulun oppilaat totesivat vastauksissaan esimerkiksi, että *Ketään ei kiusata* (OPP57), *Ei syrjimistä* (OPP7) ja *Jos on kiusaamista siihen puututaan* (OPP7).

Suoraan vertaisiin kohdistettuja mainintoja oli yhteensä 16 kappaletta. Tähän 16 mainintaan sisältyy vertaisten läsnäolo (10 mainintaa), osallisuuden kokemus (4 mainintaa) sekä toiminta vertaisten kanssa (2 mainintaa). Muista maininnoista ei voida päätellä, viitataan niillä opettajan vai vertaisten toimintaan. Alakoulun oppilaiden vastausten mukaan vertaiset ovat yksi keskeisimmistä emotionaaliseen turvallisuuteen liittyvistä tekijöistä. Oppilaat mainitsivat vastauksissaan, kuinka turvallisuuteen koulussa liittyvät ystävät, oma luokka ja yleisesti koulun jäsenet. Vastauksissa korostuivat myös erilaiset sosiaaliset toiminnot vertaisten kanssa, kuten leikkiminen ja pelaaminen, jutteleminen, välitunnilla yhdessä oleminen, toisesta välittäminen ja kuunteleminen sekä auttaminen. Näistä vastauksista esimerkkinä: *Hyvät ystävät* (OPP2), *Ei saa jättää muita leikin ulkopuolelle* (OPP45), *Ottaa mukaan* (OPP4) sekä *Kavereiden kanssa leikkiminen* (OPP34).

Alakoulun oppilaiden vastauksissa esiintyi useasti myös aikuisen läsnäolon merkitys (21 mainintaa) emotionaaliseen turvallisuudelle kouluympäristössä. Vastauksista ilmeni, että turvallisuuteen liittyy koulussa opettajan läsnäolo

niin luokassa kuin välitunneillakin. Tämän lisäksi koulukuraattorin, välituntivalvojen sekä koulunkäynninohjaajien läsnäolo koettiin tärkeäksi tekijäksi. Oppilaat vastasivat esimerkiksi seuraavasti: *Opettaja välkällä* (OPP33) sekä *Opettaja on paikalla* (OPP42).

Edellä mainittujen tulosten lisäksi alakoulun oppilaiden vastauksien perusteella seuraavat tekijät ovat kytköksissä emotionaaliseen turvallisuuteen: ystävällinen toiminta (16 mainintaa), säännöt (10 mainintaa), ilmapiiri (2 mainintaa) ja työrauha (1 maininta). Kyseisistä maininnoista esimerkkeinä ovat seuraavat oppilaiden vastaukset: *Puhutaan ystävällisesti* (OPP7), *Noudatetaan koulun sääntöjä* (OPP7), *Viihtyvyys* (OPP12) sekä *Rauhallinen luokka* (OPP33).

5.2 Alakoulun oppilaiden ja luokanopettajien oppilaan vertaisiin ja opettajaan liittämä emotionaalinen turvallisuus kouluympäristössä

Tässä luvussa esittelemme toisen tutkimuskysymyksen *Millä tavoin alakoulun oppilaat ja luokanopettajat liittyvät oppilaan vertaisiin ja opettajan emotionaaliseen turvallisuuteen kouluympäristössä?* tulokset. Ensimmäisessä alaluvussa esittelemme tulokset alakoulun oppilaiden vertaisiin ja opettajaan liittämistä emotionaalista turvallisuudesta. Toisessa alaluvussa esittelemme tulokset, jotka koskevat luokanopettajien oppilaan vertaisiin ja opettajaan liittämää emotionaalista turvallisuutta.

5.2.1 Alakoulun oppilaiden vertaisiin ja opettajaan liittämä emotionaalinen turvallisuus kouluympäristössä

Tämän tutkimuskysymyksen kohdalla alakoulun oppilaiden tutkimusvastauksista kaiken kaikkiaan 276 mainintaa käsitteli joko vertaisten tai opettajan merkitystä emotionaaliseen turvallisuuteen. Vertaisiin liittyviä mainintoja oli yhteensä 159 ja opettajaan liittyviä mainintoja 117. *Vertaisiin liittyvät* maininnat jatkautuivat alakoulun oppilaiden vastauksissa emotionaalisen turvallisuuden osa-alueiden välillä epätasaisesti. Fyysiseen turvallisuuteen liittyviä mainintoja oli

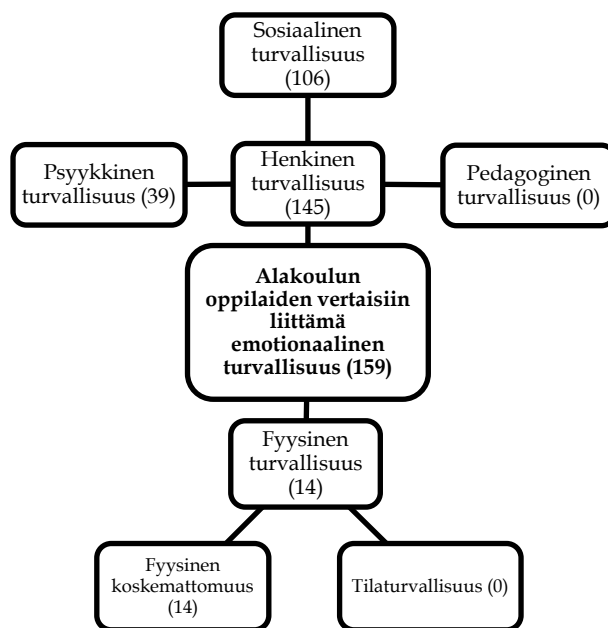
yhteensä 14. Henkiseen turvallisuuteen puolestaan kohdistui 145 mainintaa. (ks. kuvio 5.)

Henkiseen turvallisuuteen liittyvistä maininnoista 106 oli osa sosiaalista turvallisuutta. Näistä maininnoista 63 kappaletta liittyi kiusaamiseen. Kiusaamisesta esimerkkeinä seuraavat vastaukset: *Minulla ei ole turvallinen olo koulussa silloin, kun muut oppilaat uhkailevat, kiusaavat tai nauravat mun väärille vastauksille* (OPP11), *Minulla on turvallinen olo koulussa silloin, kun muut oppilaat eivät kiusaa, hauku, töni, lyö, potki* (OPP13) sekä *Minulla on turvallinen olo koulussa silloin, kun muut oppilaat eivät puhu pahaa, jätä yksin tai kiusaa* (OPP4). Kiusaaminen on siis merkityksellisen tekijä emotionaalille turvallisuudelle kouluympäristössä. Lisäksi vastauksissa esiintyi mainintoja, jotka koskevat osallisuuden kokemusta (15 mainintaa), toimintaa vertaisten kanssa (14 mainintaa) ja ystävällistä toimintaa (14 mainintaa) Näistä esimerkkeinä alakoulun oppilaiden seuraavia vastauksia: *Minulla on turvallinen olo koulussa silloin, kun muut oppilaat on kivoja ja ottaa mukaan leikkiin* (OPP51), *Minulla on turvallinen olo koulussa silloin, kun muut oppilaat leikkivät kanssani* (OPP18) ja *Minulla on turvallinen olo koulussa silloin, kun muut oppilaat kannustavat ja auttavat minua* (OPP36). Tämän tutkimuksen mukaan vertaisten toiminta ja osallisuuden kokemus ovat osa emotionaalista turvallisuutta kouluympäristössä.

Vastauksista 39 mainintaa kuului psyykkiseen turvallisuuteen. Kyseiset maininnat liittyivät työrauhaan (18 mainintaa), auttamiseen (9 mainintaa), sääntöjen noudattamiseen (6 mainintaa), vertaisten läsnäoloon (4 mainintaa), päihteiden käyttöön (1 maininta) sekä kielenkäyttöön (1 maininta). Esimerkkeinä alakoulun oppilaiden vastauksista seuraavat: *Minulla on turvallinen olo koulussa silloin, kun muut oppilaat noudattavat ohjeita ja ovat rauhallisesti* (OPP10) ja *Minulla ei ole turvallinen olo koulussa silloin, kun muut oppilaat rikkovat koulun tärkeimpiä sääntöjä* (OPP2). Vastausten perusteella oppilaat pitävät tärkeänä muiden auttamista sekä sääntöjen noudattamista, jotta koulussa on turvallista. Lisäksi oppilaille on tärkeää, että vertaiset ovat läsnä. Pedagogiseen turvallisuuteen liittyviä mainintoja ei aineistossa esiintynyt tämän tutkimuskysymyksen kohdalla lainkaan.

Tutkimuksen mukaan vertaiset eivät siis liity oppilaiden kokemaan emotionaaliseen turvallisuuteen, kun puhutaan pedagogisesta turvallisuudesta.

Fyysiseen turvallisuuteen liittyvät maininnat kohdistuivat kaikki fyysiseen koskemattomuuteen. Näitä mainintoja oli yhteensä 14 kappaletta. Tarkemmin maininnoissa esiintyi toisten koskemattomuuden kunnioittaminen. Hyvä esimerkki fyysiseen koskemattomuuteen liittyvästä vastauksesta on: *Minulla on turvallinen olo koulussa silloin, kun muut oppilaat eivät kiusaa, hauku, töni, lyö, potki* (OPP13). Emotionaalisen turvallisuuden kannalta on siis tärkeää, että vertaiset kunnioittavat toistensa fyysistä koskemattomuutta. Tämän tutkimuskysymyksen kohdalla aineistossa ei esiintynyt lainkaan tilaturvallisuuteen liittyviä mainintoja. Tutkimuksen mukaan vertaiset eivät siis liity oppilaiden kokemaan emotionaaliseen turvallisuuteen, kun puhutaan tilaturvallisuudesta.



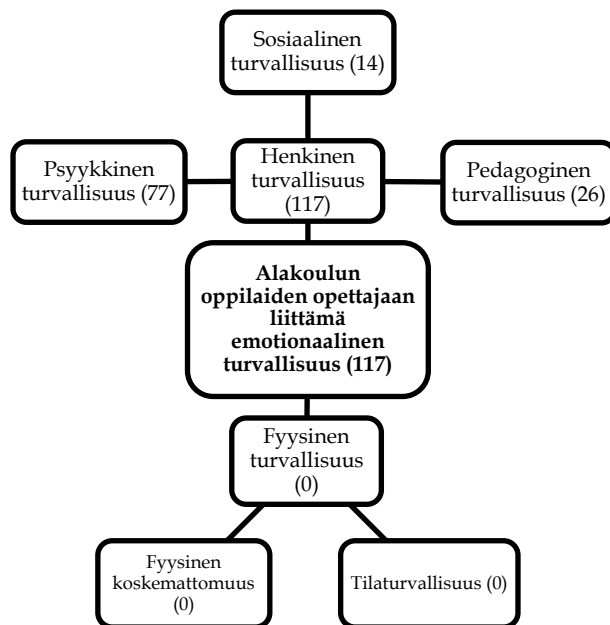
KUVIO 5. Alakoulun oppilaiden vertaisiin liittämä emotionaalinen turvallisuus

Tämän tutkimuskysymyksen kohdalla kaikki *opettajiin liittyvät* tulokset olivat kytköksissä henkiseen turvallisuuteen. Fyysiseen turvallisuuteen liittyviä mainintoja ei esiintynyt aineistossa lainkaan. Henkiseen turvallisuuteen kuuluvia mainintoja oli yhteensä 117. (ks. kuvio 6.)

Henkisen turvallisuuden maininnoista psyykkiseen turvallisuuteen sijoit-
tuivat seuraavat tekijät: välittävä opettaja (20 mainintaa), opettajan läsnäolo (18
mainintaa), opettajan uhkaava käytös (18 mainintaa), opettajan ulkoinen olemus
(12 mainintaa), sääntöjen noudattamisesta ja järjestyksestä huolehtiminen (6 mai-
nintaa) sekä opettajan äänenkäyttö (3 mainintaa). Vastauksien perusteella emo-
tionaalisen turvallisuuden kannalta on tärkeää, että opettaja osoittaa toiminnal-
laan välittävänsä oppilaista. Opettajan välittävän käytöksen merkitys oppilaan
emotionaaliselle turvallisuudelle näkyy hyvin seuraavassa vastauksessa: *Minulla
ei ole turvallinen olo koulussa silloin, kun opettaja ei puutu kiusaamiseen, ei katso mil-
lään tavalla oppilaiden perään ja painostavat oppimiseen* (OPP7). Vastauksissa nousi
esille, että huolehtivainen sekä välittävä opettaja takaa oppilaalle turvallisuuden
tunteen kokemuksen: *Minulla on turvallinen olo koulussa silloin, kun opettaja ottaa
kaikki huomioon* (OPP11). Lisäksi alakoulun oppilaiden mielestä on erittäin tär-
keää, että opettaja on paikalla, eikä käyttäydy uhkaavalla tavalla: *Minulla on tur-
vallinen olo koulussa silloin, kun opettaja on koulussa* (OPP55) ja *Minulla ei ole turval-
linen olo koulussa silloin, kun opettaja vihastuu, uhkailee ja kun opettajalla on paha päivä*
(OPP33). Oppilaiden vastauksien mukaan opettajan ulkoinen olemus, kuten kär-
sivällisyys ja iloisuus, sekä sääntöjen noudattamisesta huolehtiminen liittyy emo-
tionaaliseen turvallisuuteen: *Minulla on turvallinen olo koulussa silloin, kun opettaja
on rauhallinen* (OPP3) ja *Minulla on turvallinen olo koulussa silloin, kun opettaja pitää
huolta koulun säännöistä* (OPP2).

Pedagogisen turvallisuuteen liittyviä mainintoja esiintyi aineistossa 26 kap-
paletta. Kaikki nämä maininnat kohdistuivat opettajan opettamiseen ja ohjaami-
seen: *Minulla on turvallinen olo koulussa silloin, kun opettaja opettaa* (OPP32; OPP17;
OPP16; OPP18). Vastaukset osoittavat, että opettaminen sekä oppilaan saama oh-
jaus liittyvät oppilaan emotionaaliseen turvallisuuteen kouluympäristössä. Sosi-
aaliseen turvallisuuteen kohdistuvia mainintoja oli 14 kappaletta. Nämä kaikki
maininnat koskivat kiusaamiseen puuttumista: *Minulla on turvallinen olo koulussa
silloin, kun opettaja puuttuu kaikenlaiseen kiusaamiseen ja nimittelyyn* (OPP7). Emo-
tionaalisen turvallisuuden kokemuksen kannalta on siis tärkeää, että opettaja

puuttuu kiusaamiseen: *Minulla ei ole turvallinen olo koulussa silloin, kun opettaja ei puutu kiusaamiseen (OPP10).*

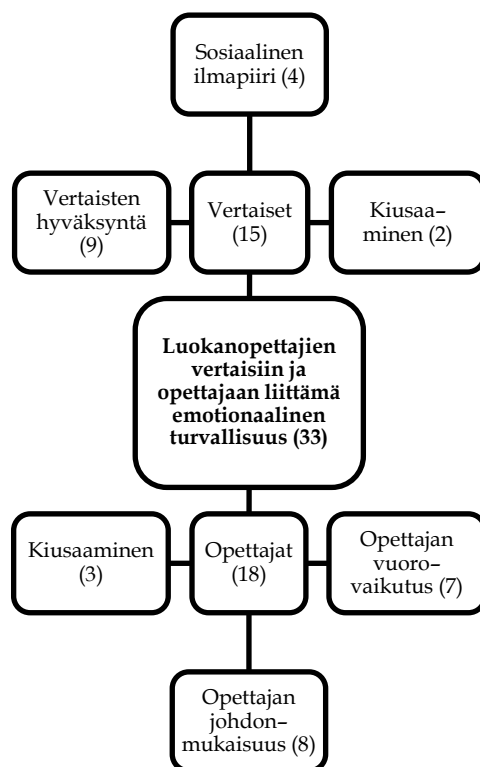


KUVIO 6. Alakoulun oppilaiden opettajaan liittämä emotionaalinen turvallisuus

Fyysiseen turvallisuuteen liittyviä mainintoja ei ollut aineistossa tämän tutkimuskysymyksen kohdalla lainkaan. Sen sijaan alakoulun oppilaiden vastauksissa tuli esille henkiseen väkivaltaan yhdistettävissä olevia tekijöitä. Tästä esimerkkinä ovat uhkailu ja muu aggressiivinen käytös: *Minulla ei ole turvallinen olo koulussa silloin, kun opettaja on vihainen tai välinpitämätön (OPP11).* Vastausten mukaan tällainen opettajan uhkaava ja aggressiivinen käytös heikentää oppilaiden kokemusta emotionaalista turvallisuudesta.

5.2.2 Luokanopettajien oppilaan vertaisiin ja opettajaan liittämä emotionaalinen turvallisuus kouluympäristössä

Tämän tutkimuskysymyksen kohdalla luokanopettajien vastauksista kaiken kaikkiaan 33 mainintaa käsitteli joko oppilaan vertaisten tai opettajan merkitystä emotionaaliseen turvallisuuteen. Vertaisiin liittyviä mainintoja oli yhteensä 15 ja opettajaan liittyviä mainintoja 18 (ks. kuvio 7).



KUVIO 7. Luokanopettajien oppilaan vertaisiin ja opettajaan liittämä emotionaalinen turvallisuus

Vertaisiin liittyvistä maininnoista yhdeksän (9) kappaletta liittyi vertaisten hyväksyntään. Kyseiset maininnat sisältyivät vertaisten arvostukseen ja kunnioitukseen, omana itsenä hyväksytyksi tulemiseen sekä vertaisten mukaan pääsemiseen. Luokanopettajat mainitsivat esimerkiksi, että *Turvallinen olo koulussa syntyy silloin, kun muut oppilaat ottavat mukaan erilaisiin ryhmiinsä oppitunneilla ja välitunneilla sekä kun oppilas hyväksytään omana itsenään (OPE4)*. Nämä vastaukset osoittavat, että opettajat kokevat vertaisten hyväksynnän olevan kytköksissä oppilaiden emotionaaliseen turvallisuuteen kouluympäristössä.

Luokanopettajat toivat vastauksissaan esille myös sosiaalisen ilmapiirin. Sosiaalinen ilmapiiri mainittiin luokanopettajien vastauksissa neljä (4) kertaa. Luokanopettajat mainitsivat vastauksissaan ystävällisen käytöksen, ryhmään kiinnittytymisen, kannustamisen ja auttamisen. Tästä esimerkkinä luokanopettajan vastaus: *Oppilaalla on turvallinen olo koulussa silloin, kun muut oppilaat ovat tuttuja ja heidän kanssaan on kiva ja hyvä olla (OPE3)*. Lisäksi eräs tutkimukseen

osallistunut luokanopettaja vastasi seuraavasti: *Oppilaalla on turvallinen olo koulussa silloin, kun kaikki kannustavat toisiaan, oppilas saa neuvoja ja ohjeita, kun niitä tarvitsee myös kavereilta* (OPE1). Luokanopettajien mukaan sosiaalinen ilmapiiri on siis yksi emotionaaliseen turvallisuuteen kouluympäristössä liittyvä tekijä.

Opettajaan liittyvistä maininnoista seitsemän (7) kappaletta koski opettajan vuorovaikutusta, mikä on emotionaaliseen turvallisuuteen kouluympäristössä liittyvä tekijä. Nämä maininnat koskivat negatiivista viestintää, kuuntelemista, työrauhan ylläpitämistä sekä monialaista yhteistyötä. Luokanopettajien mielestä nämä tekijät liittyvät siis osaltaan oppilaiden emotionaaliseen turvallisuuteen kouluympäristössä. Opettajat mainitsivat vastauksissaan esimerkiksi, että *Oppilaalla ei ole turvallinen olo koulussa silloin, kun opettaja on vihainen, ei saa luokkaa tai tilannetta hallintaan--* (OPE1) ja *Oppilaalla ei ole turvallinen olo koulussa silloin, kun opettaja ei toimi yhteistyössä vanhempien ja muiden opettajien kanssa* (OPE1).

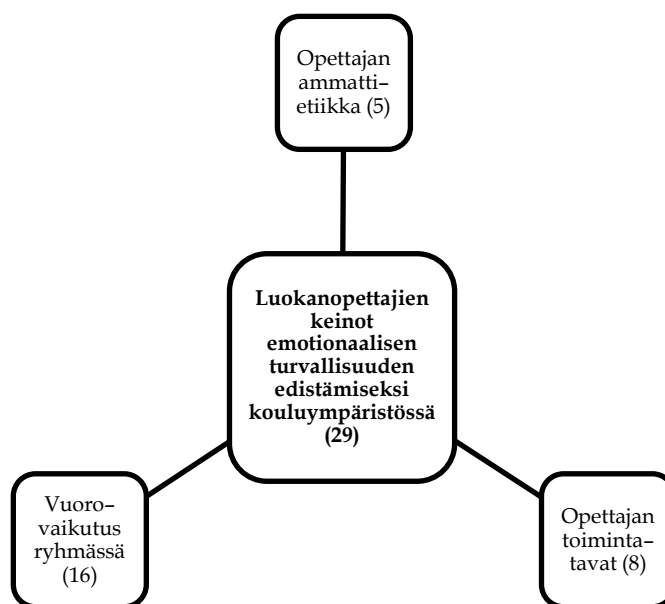
Luokanopettajien vastauksista kahdeksan (8) mainintaa olivat yhteydessä opettajan johdonmukaisuuteen. Luokanopettajien vastausten perusteella johdonmukainen toiminta, säännöt sekä rutiinit ovat tärkeitä tekijöitä emotionaaliseen turvallisuudelle kouluympäristössä. Luokanopettajat vastasivat esimerkiksi seuraavasti: *Oppilaalla ei ole turvallinen olo koulussa, kun opettaja ei ole luonut selkeitä toimintalinjoja tai ei muuten toimi johdonmukaisesti* (OPE2) ja *Oppilaalla ei ole turvallinen olo koulussa, kun opettaja ei pidä (ainakin joitakin) rutiineja, joiden avulla oppilas hahmottaa koulun erilaisia tilanteita* (OPE4). Luokanopettajien vastausten perusteella opettajien johdonmukainen toiminta liittyy oppilaiden emotionaaliseen turvallisuuteen kouluympäristössä.

Kiusaaminen oli yksi luokanopettajien vastauksissa toistuva teema ja vastausten perusteella kiusaaminen liittyy opettajien mielestä emotionaaliseen turvallisuuteen kouluympäristössä. Kiusaaminen mainittiin luokanopettajien vastauksissa viisi (5) kertaa. Kiusaaminen liitettiin vastauksissa *vertaisiin ja opettajaan*. Vastauksissa luokanopettajat toivat esille fyysinen koskemattomuuden, henkisen kiusaamisen ja kiusaamiseen puuttumisen: *Turvallinen olo tulee myös omasta fyysisestä tilasta, reviiristä* (OPE4) ja *Oppilaalla ei ole turvallinen olo koulussa*

silloin, kun opettaja jättää selvoittamatta lasten väliset kiistat ja kiusaamistilanteet (OPE1).

5.3 Luokanopettajien keinot emotionaalisen turvallisuuden edistämiseksi kouluympäristössä

Tässä aluvussa esittelemme kolmannen tutkimuskysymyksen *Millaisia keinoja luokanopettajilla on emotionaalisen turvallisuuden edistämiseksi kouluympäristössä?* Tulokset. Tämän tutkimuskysymyksen kohdalla emotionaalisen turvallisuuden edistämiseen liittyviä mainintoja oli kaiken kaikkiaan 29 kappaletta (ks. kuvio 8).



KUVIO 8. Luokanopettajien keinot emotionaalisen turvallisuuden edistämiseksi kouluympäristössä

Kaikki luokanopettajat mainitsivat vastauksissaan emotionaalisen turvallisuuden edistämisen keinoja, jotka liittyivät vuorovaikutukseen ryhmässä. Näitä mainintoja oli vastauksissa yhteensä 16 kappaletta. Kyseiset maininnat liittyivät opettajan olemukseen, yksilölliseen kohtaamiseen, tunne- ja vuorovaikutustaitoihin sekä avoimeen ja keskustelevalle ilmapiiriin. Luokanopettajien mielestä yksilöllinen kohtaaminen on tärkeä keino emotionaalisen turvallisuuden

edistämiseksi. Luokanopettajat kertoivat vastauksissaan esimerkiksi, että *Yritän huomata joka päivä jokaisen lapsen ja jutella jokaiselle 23:lle oppilaalle luokassani* (OPE1) ja *Tärkeää turvallisen ilmapiirin luomisessa on myös lasten kuunteleminen ja se, että lapset kokevat minun sekä kuunteleovan että välittävän heistä. Tämä luo pohjaa henkilökohtaiselle suhteelle, mikä edesauttaa oppilaan kokemusta nähdäksi tulemisesta.* (OPE2.) Lisäksi luokanopettajat kertoivat, että emotionaalisen turvallisuuden edistämiseksi he tukevat oppilaiden tunne- ja vuorovaikutustaitoja sekä kiinnittävät huomiota omaan olemukseensa. Näistä esimerkkeinä opettajat mainitsivat, että *Tunne- ja vuorovaikutustaidot pidän esillä sekä tilanteiden selvittelyssä että juuri aloitetuilla kaveritaitotunneilla* (OPE4), ja *Pyrin olemaan turvallinen ja lämmin ja läheinen aikuinen lapsille koulussa* (OPE1). Näiden vastauksien perusteella luokanopettajien mielestä yksi keino emotionaalisen turvallisuuden edistämiseksi kouluympäristössä on keskittyä vuorovaikutukseen ryhmässä.

Luokanopettajien vastauksien mukaan opettajan toimintatavat ovat yksi keino emotionaalisen turvallisuuden edistämiseksi kouluympäristössä. Opettajan toimintatapoihin liittyi vastauksissa kahdeksan (8) mainintaa. Luokanopettajat mainitsivat vastauksissaan, että työrauhan ylläpito, ohjeistaminen, rutiinien ylläpito, fyysisen turvallisuuden huomioiminen sekä se, että opettaja tekee yhteistyötä kodin kanssa, edistävät kaikki emotionaalista turvallisuutta kouluympäristössä. Eräs opettaja kertoi, että *Teemme vuosittain palo-/poistumisharjoituksia ja suojautumisharjoituksia (ulkoinen uhka), juttelemme niistä etu- ja jälkikäteen, jotta ei jäisi pelkoja, mutta osataan, jos tilanne tulee päälle* (OPE1). Työrauhan ylläpitämisestä eräs luokanopettaja kertoi seuraavaa: *Vaadin jokaisella tunnilla työrauhan* (OPE2). Opettajat mainitsivat vastauksissaan myös kodin ja koulun välisen yhteistyön useaan otteeseen. Tästä esimerkkinä voitaisiin käyttää luokanopettajan vastausta: *Pidän yhteyttä huoltajiin mm. ns. viikkokirjeellä Wilmassa, että kaikilla on käsitys ohjelmista ja luokan kuulumisista. Matala kynnyys ottaa yhteyttä puolin ja toisin.* (OPE4.)

Luokanopettajat mainitsivat vastauksissaan emotionaalisen turvallisuuden edistämiseksi erilaisia keinoja, jotka liittyvät opettajan ammattietiikkaan. Näitä mainintoja oli vastauksissa yhteensä viisi (5) kappaletta. Opettajan

ammattietiikkaan sisältyy tutkimuksessamme opettajan ammattitaito, opettajan reflektointi sekä luotettavuus. Opettajan ammattitaito näkyi vastauksissa esimerkiksi, kun eräs luokanopettaja mainitsi, että *On kuitenkin asiallista säilyttää aina ammattimaisuus ja säilyttää rooli opettajana* (OPE2). Luokanopettajien mukaan opettajan luotettavuus on myös tärkeä keino emotionaalisen turvallisuuden edistämiseksi. Tämä tuli esille esimerkiksi luokanopettajan vastauksessa: *Yritän toimia luotettavasti* (OPE4). Myös reflektoinnin merkitys opettajan työssä esiintyi aiheistossa: *Myönnän myös omat mokani ja virheeni ja annan/opetan oppilaita oikeaamaan, jos joku homma ei ole mennyt oikein* (OPE3). Opettajan ammattietiikan mukaan toimiminen edistää siis emotionaalista turvallisuutta kouluympäristössä.

5.4 Tutkimustulosten yhteenveto

Yhteenvetona tutkimustuloksista todetaan, että hyvin monet tekijät liittyvät oppilaan emotionaaliseen turvallisuuteen kouluympäristössä. Tutkimustulosten mukaan emotionaaliseen turvallisuuden kannalta merkityksellisiä tekijöitä ovat kiusaaminen sekä kiusaamiseen puuttuminen, osallisuuden kokemus, ystävällinen toiminta, avoin ilmapiiri sekä vertaisten välinen kunnioitus, arvostus ja hyväksyntä. Lisäksi tutkimustulokset osoittavat, että vertaisten ja opettajan läsnäolo sekä vuorovaikutus kouluympäristössä liittyvät oppilaan kokemukseen emotionaalisesta turvallisuudesta.

Tutkimuksen tulosten perusteella emotionaaliseen turvallisuuteen liittyy myös opettajan ulkoinen olemus, uhkaava käytös, äänenkäyttö, opettaminen ja ohjaaminen sekä välittäminen. Lisäksi tulosten mukaan fyysisen koskemattomuuden kunnioituksella, päihteiden käytöllä ja kielenkäytöllä on merkitystä oppilaan emotionaalisen turvallisuuden kokemukselle. Myös se, että opettaja huolehtii sääntöjen sekä rutiinien noudattamisesta liittyy oppilaan kokemukseen emotionaalisesta turvallisuudesta. Tutkimustulosten perusteella opettajan on mahdollista edistää oppilaan emotionaalista turvallisuutta kouluympäristössä erilaisten vuorovaikutukseen, opettajien toimintatapoihin ja opettajan ammattietiikkaan liittyvien keinojen avulla.

6 POHDINTA

6.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tutkimustuloksia tarkastellaan tutkimuksen viitekehysten (kuvio 2) kautta, sillä se käsittää tutkimuksemme tärkeimmät ilmiöt (Mason 2002, 13). Viitekehys kiteyttää tutkimuksemme ytimen ja sen avulla tutkimuksen tuloksia tarkastellessa keskitytään tutkimuksemme kannalta olennaiseen. Tutkimuksemme viitekehys rakentui kattokäsitteistä *kouluympäristö* ja *emotionaalinen turvallisuus*. On siis syytä huomioida tuloksia tarkasteltaessa, että tutkimme nimenomaan tunnetta turvallisuudesta, emme yleistä turvallisuuden tilaa. Lisäksi on muistettava, että tutkimme emotionaalista turvallisuutta ainoastaan kouluympäristössä. Tutkimuksemme viitekehysten kattokäsitteet tarkentuivat siten, että kouluympäristö kontekstina käsittää tutkimuksessamme oppilaan *vertaiset* sekä *opettajan* ja emotionaaliseen turvallisuuteen puolestaan sisältyi sekä *fyysinen turvallisuus* että *henkinen turvallisuus* (Hurme & Kyllönen 2014, 29). Edellä mainituilla on oletettu yhteys toisiinsa (Miles & Huberman 1994, 18) ja tässä tutkimuksessa ne vaikuttivat yksilön kokemaan emotionaalisen turvallisuuden muodostumiseen kouluympäristössä.

Kouluympäristössä muut oppilaat eli **vertaiset** liittyivät monella tapaa emotionaalisen turvallisuuden kokemukseen –niin *fyysiseen* kuin *henkiseenkin turvallisuuteen*. Tutkimustulosten mukaan vertaisten kohdalla emotionaaliseen turvallisuuden kannalta merkityksellisiä tekijöitä olivat kiusaaminen, osallisuuden kokemus, ystävällinen toiminta, avoin ilmapiiri sekä vertaisten välinen kunnioitus, arvostus ja hyväksyntä. Tutkimuksen kannalta erityisen keskeinen tekijä oli kiusaaminen, sillä se nousi esille kaikkien tutkimuskysymysten kohdalla. Tutkittavien vastauksista kävi ilmi, että vertaisten välillä tapahtuva kiusaaminen liittyi merkittävästi oppilaiden kokemukseen emotionaalisesta turvallisuudesta.

Tutkimuksemme tulokset tukevat Liinamon ja Kannaksen (1995, 122) toteamusta siitä, että turvallisessa koulussa ei ilmene kiusaamista. Kiusaamisen merkityksellisyys emotionaaliselle turvallisuudelle ei ollut yllättävä tulos.

Esimerkiksi Shelley'n ym. (2017) toteuttaman koulukiusaamista koskevan tutkimuksen mukaan koulun turvallisuutta arvioidaan nykypäivänä myös kiusaamisen kautta. Shelley'n ym. (2017) tutkimuksen tuloksissa kiusaamisen esiintyvyyttä vaikuttaa käsitykseen siitä, onko koulu turvallinen ja kiusaamista pidetään ensisijaisena uhkana oppilaiden hyvinvoinnille. Myös Piispasen (2008, 176) ja Virran ym. (2012, 125) tutkimuksien tulokset osoittavat, että kiusaaminen liittyy turvallisuuden kokemukseen kouluympäristössä. Tutkimuksemme tulokset kiusaamisen merkityksellisyydestä emotionaaliseen turvallisuuteen kouluympäristössä ovat linjassa edeltävän tutkimustiedon kanssa ja vahvistavat täten aiempaa tutkimustietoa.

Koulukiusaaminen on niin laajasti yksilön turvallisuuden tunteeseen liittyvä tekijä (Olweus 1992, 14–15, Salovaaran ja Honkosen 2011, 27 mukaan), että oppilaiden aineiston analysoinnissa koimme haastavaksi sen rajoittamisen emotionaalisen turvallisuuden osa-alueista täysin joko *fyysiseen* tai *henkiseen turvallisuuteen*. Tarkemmin pohdittuna kiusaaminen asettui Hurmeen ja Kyllösen (2014, 28–29) teoriassa henkisen turvallisuuden alaluokista sosiaaliseen ja psyykkiseen turvallisuuteen sekä fyysisen turvallisuuden alaluokista fyysiseen koskemattomuuteen. Voimmekin olla samaa mieltä Hurmeen & Kyllösen (2014, 30–31) kanssa siitä, että emotionaalisen turvallisuuden luokat eivät ole tarkkarajaisia ja sen osa-alueet linkittyvät vahvasti toisiinsa.

Tutkimuksessamme esiintyi sekä luokanopettajien että alakoulun oppilaiden tutkimusvastauksissa *henkiseen turvallisuuteen* liittyvä osallisuuden kokemus. Pohdimme, että osallisuuden kokemukset linkittyvät osaltaan kiusaamiseen, sillä todennäköisesti yksilön kokemukset omasta osallisuudestaan ja hyväksytyksi tulemisesta voivat kuvastaa kiusaamattomuutta sekä emotionaalisesti turvallista kouluympäristöä. Löydöksemme oppilaiden osallisuuden kokemuksen merkityksestä emotionaaliseen turvallisuudelle oli tutkimuksen kannalta oleellinen. Salovaaran ja Honkosen (2011, 18) mukaan yksi turvallisuuden osatekijöistä on oppilaan tunne siitä, että hän on hyväksytty ja Uusikylän (2006, 47) mukaan tärkeä osa yksilön perusturvallisuutta on se, että oppilas kokee

kuuluvansa omaan ryhmäänsä. Vertaisten kohdalla osallisuuteen liittyi tämän tutkimuksen tulosten perusteella myös vertaisten läsnäolo sekä toiminta vertaisten kanssa, kuten yhdessä leikkiminen ja leikkiin mukaan pääseminen. Alakoulun oppilaiden lisäksi myös luokanopettajat olivat sitä mieltä, että esimerkiksi vertaisten hyväksyntä, arvostus ja mukaan pääseminen liittyvät oppilaan emotionaaliseen turvallisuuteen kouluympäristössä. Salovaaran ja Honkosenkin (2011, 53) mukaan oppilaan paikka koulun sosiaalisessa verkostossa vaikuttaa vahvasti hänen turvallisuuden tunteeseensa, ja ihmiset usein kaipaavat sosiaalista verkostoa sekä toisten ihmisten kiintymystä. Tutkimuksemme tulosten sekä Virran ym. (2012, 125) tutkimuksen mukaan oppilaille syntyy helposti pelko siitä, että he jäävät koulussa ulkopuolelle ja yksin.

Yksi tutkimuksemme merkityksellisistä tuloksista oli myös *fyysisen turvallisuuden* liittyminen emotionaalisen turvallisuuden kokemuksiin. Alakoulun oppilaat mainitsivat vastauksissaan vertaisten fyysisen koskemattomuuden kunnioittamisen ja siihen liittyvät säännöt. Myös luokanopettajat toivat esille fyysisen koskemattomuuden merkityksen oppilaan emotionaalisen turvallisuuden kokemukselle. Tulosten mukaan opettajat kokivat emotionaalisen turvallisuuden kannalta tärkeäksi fyysisen koskemattomuuden kunnioittamisen lisäksi erilaisen palo- ja poistumisharjoitusten toteuttamisen. Tutkimuksemme tulokset vahvistavat esimerkiksi Piispasen (2008, 176) tutkimuksen havaintoja siitä, että oppimisympäristön turvallisuuteen liitetään yksilön ruumiillinen koskemattomuus, välineiden ja tilojen turvallisuus sekä vaaratilanteiden ennaltaehkäiseminen. Myös Virran ym. (2012, 125) toteuttaman tutkimuksen tulosten mukaan turvallisuutta oppilaissa aiheuttavat väkivallan kohteeksi joutuminen sekä erilaiset onnettomuudet, kuten tulipalo.

Vertaisten lisäksi kouluympäristössä myös **opettajalla** oli tutkimustulosten mukaan merkitys emotionaalisen turvallisuuden kokemukselle. Opettajan olemus, käytös, opettaminen, välittämisen osoittaminen, kiusaamiseen puuttuminen, rutiineista ja säännöistä huolehtiminen sekä yhteistyö kodin kanssa olivat seikkoja, jotka ovat merkityksellisiä yksilön emotionaalisen turvallisuuden

muodostumiselle. Lisäksi tutkimusvastauksissa tuotiin esille keinoja, joiden avulla opettajan on mahdollista edistää oppilaiden emotionaalista turvallisuutta. On mielenkiintoinen havainto, että opettajan kohdalla tutkimusvastauksissa ei mainittu *fyysiseen turvallisuuteen* liittyviä tekijöitä, kun käsiteltiin opettajan merkitystä oppilaan emotionaaliseen turvallisuudelle. Tutkimustulokset osoittavat, että opettaja liitettiin emotionaalisen turvallisuuden osa-alueista ainoastaan *henkiseen turvallisuuteen*.

Kiusaaminen liitettiin tutkimusvastauksissa opettajaan siten, että alakoulun oppilaiden ja luokanopettajien mielestä emotionaalisen turvallisuuden kannalta oli tärkeää, että opettaja ennaltaehkäisee ja puuttuu kiusaamiseen. Myös Hamaruksen (2008, 85) kehittämä kiusaamisen ehkäisemiseen ja puuttumiseen tarkoitettu Tasapainotettu Vaakamalli korostaa tehokkaita puuttumisen rakenteita sekä jatkuvaa ennaltaehkäisevää toimintaa koulun arjessa. Jotta kiusaaminen saadaan lopetettua, tulee jokaisen aikuisen suhtautua koulussa tapahtuviin kiusaamistilanteisiin vakavasti. Kiusaamiseen tulee puuttua välittömästi sekä huolehtia siitä, että kiusaaminen saadaan loppumaan. Siihen puuttumisen velvollisuus koskettaa koko koulun henkilöstöä. (Aho & Laine 2004, 241; Hamarus 2009, 138; Hamarus 2012, 60.) Luokanopettajien vastauksista selvisi, että opettajat pystyvät ennaltaehkäisemään kiusaamista esimerkiksi hyödyntämällä erilaisia turvallisuuteen ja kiusaamiseen liittyviä ohjelmia omassa opetuksessaan.

Aikaisemman tutkimustiedon mukaan opettajan tulisi oppilaiden kanssa yhdessä käsitellä kiusaamisen määrittelyä ja kertoa, mitkä ovat kiusaamistilanteiden selvittämisen menettelytavat koulussa. Usein sekä kiusaajan että kiusatun sosiaaliset taidot ovat heikot ja tästä syystä myös vuorovaikutustaitoja on tärkeää harjoitella koulussa. Kiusaamisen vähentämiseksi opettaja voi tunnekasvatuksen avulla edistää oppilaiden realistisen ja vahvan itsetunnon rakentumista. (Aho & Laine 2004, 244; Hamarus 2012, 25–26.) Tutkimuksemme tulosten mukaan luokanopettajat harjoittelivat oppilaiden kanssa tunne- ja vuorovaikutustaitoja emotionaalisen turvallisuuden edistämiseksi. Kaikki tutkimukseen osallistuneet

luokanopettajat pitivät vuorovaikutustaitojen harjoittelemista emotionaalisen turvallisuuden kannalta tärkeänä.

Tutkimustulosten mukaan vertaisten läsnäolon lisäksi myös opettajan läsnäolo sekä välittäminen olivat merkityksellisiä emotionaalisen turvallisuuden kokemuksen kannalta. Mielenkiintoista on se, että joko vertaisten tai aikuisen läsnäolon merkitys esiintyi oppilaiden vastauksissa ensimmäisen sekä toisen tutkimuskysymyksen kohdalla. Tästä voidaan päätellä, että ylipäätään toisten ihmisten läsnäolo koetaan tärkeäksi emotionaalisen turvallisuuden kannalta. Luokanopettajat mainitsivat vastauksissaan, että opettajan on tärkeää osoittaa oppilaille välittämistä sekä kiinnostusta. Toisaalta tämä ei ollut yllättävä tulos, sillä Hurmeen ja Kyllösen (2014, 30–31) mukaan henkiseen turvallisuuteen liittyy muun muassa aikuisen läsnäolo ja välittäminen, jotka ovat tärkeitä tekijöitä oppilaiden turvallisuuden tunteen muodostumiselle myös Thijsin ja Koomenin (2008, 191) mukaan. Oppilaalle tulee osoittaa, että hän on arvokas, rakastettu ja tärkeä, sillä ihmisen kasvamisen perusta on tunne siitä, että on hyväksytty (Trogen 2020, 39). Myös Piispasen (2008, 176) tutkimus vahvistaa tietoa siitä, kuinka kouluympäristöön kuuluvien ihmisten välittäminen on osa kouluympäristön turvallisuutta.

Tutkimustulosten mukaan emotionaaliselle turvallisuudelle merkityksellistä oli myös opettajan pedagoginen toiminta. Tämä ilmeni luokanopettajien vastauksissa työrauhan ylläpitämisen, selkeän ohjeistuksen sekä rutiinien ylläpitämisen tärkeytenä. Oppilaat puolestaan tutkimusvastausten perusteella kokivat olonsa turvalliseksi, kun opettaja opettaa ja ohjaa. Nurmi ym. (2017, 34) nostavatkin esille, kuinka opettajien tarjoamalla tuella on vahva ja positiivinen yhteys lasten emotionaalisen turvallisuuden kokemukseen. Luokanopettajat toivat tutkimusvastauksissaan esille myös opettajan ammattitaidon merkityksen emotionaalisen turvallisuuden edistämisessä. Toisaalta pohdimme, että itse asiassa emotionaalisen turvallisuuden huomioiminen on osa opettajan ammattitaitoa.

Kuten aikaisemmin mainittu, oppilaat eivät maininneet vastauksissaan *fyy-siseen turvallisuuteen* liittyviä tekijöitä, kun käsiteltiin opettajien osuutta emotionaalisen turvallisuuden kokemuksessa. Tästä tuloksesta on mahdollista päätellä,

että yleisesti ottaen oppilaat eivät pelkää opettajan loukkaavan heidän fyysistä koskemattomuuttaan. Tulee kuitenkin huomata, että tämä ei poissulje henkistä väkivaltaa, sillä esimerkiksi uhkailu ja muu aggressiivinen käytös esiintyvät aineistossa niin alakoulun oppilaiden kuin luokanopettajienkin vastauksissa. Tutkimustuloksistamme selvisi, että tällainen opettajan uhkaava käytös liittyy oppilaan kokemaan emotionaaliseen turvallisuuteen. Tämä tulos vahvistaa aiempaa tutkimustietoa siitä, että jos opettaja käyttää uhkailua opetuksessaan, vaarantaa hän oppilaan turvallisuuden tunnetta (Nurmi ym. 2017, 34; Uusikylä 2006, 50). Trogenin (2020, 28) mukaan virheiden ja virhetulkintojen tekeminen opettajana on kuitenkin inhimillistä ja sen vuoksi opettajan tulisi katsoa kokonaiskuvaa omassa toiminnassaan. Satunnaisilla kasvattajan huudoilla tai maltin menettämisellä ei vielä vahingoiteta oppilaan henkistä hyvinvointia. Jos turvattomuuden ja pelon tila on kuitenkin jatkuva, saattaa lapsen ja aikuisen välinen yhteys katketa pysyvästi. (Trogen 2020, 28.) Tutkimuksemme tulosten mukaan opettajien on tärkeää säilyttää oma ammattimaisuus työssään sekä muistaa oma roolinsa opettajana.

Tutkimustulokset osoittivat, että myös kodin ja koulun välinen yhteistyö on olennaista oppilaiden emotionaalisen turvallisuuden kokemuksen näkökulmasta. Aikaisemman tutkimustiedon mukaan opettajan tehtävänä on huolehtia siitä, että perheet osallistetaan osaksi oppilaan turvallisuuskasvatusta. Opettajan ja oppilaan huoltajien välisen yhteistyön ylläpitäminen on tärkeää, eikä koulu-ympäristön turvallisuutta tarkasteltaessa tule unohtaa perheen merkitystä. (Leino 2009, 193; WHO 2003, 43.) On myös muistettava, että yksilön emotionaaliseen turvallisuuteen vaikuttavat yhtä lailla koulun ulkopuolinen maailma ja yksilön ominaisuuksiin liittyvät turvallisuuden tunnetta edistävät tai heikentävät tekijät, vaikka tässä tutkimuksessa tarkastellaan emotionaalista turvallisuutta ainoastaan koulun kontekstissa (Virta ym. 2012, 120). Opettajan tulisi tutustua lapsen vanhempiin ja osoittaa kiinnostusta heitä sekä heidän lapsiaan kohtaan. Opettaja kykenee edistämään yhteistyötään vanhempien kanssa olemalla heitä kohtaan välitön ja avoin. Jotta yhteistyö olisi sujuvaa, opettajan olisi tärkeää

luoda matala kynnyys yhteydenotolle. (Leino 2009, 195.) Matalan kynnyksen luominen yhteydenotolle tuli ilmi myös luokanopettajien vastauksissa. Alakoulun oppilaiden vastauksissa ei esiintynyt mainintoja yhteistyöstä kodin ja koulun välillä. Tämä johtunee siitä, että oppilaiden voi olla haastava ymmärtää ja nähdä kodin ja koulun välisen yhteistyön merkitystä tai vaikutusta.

Opettajan voi olla vaikea tehdä havaintoja oppilaiden emotionaalisesta turvallisuudesta, sillä se ei välttämättä näy ulospäin (Hurme & Kyllönen 2014, 30). Löysimme tutkimuksessamme kuitenkin luokanopettajien ja alakoulun oppilaiden vastauksia vertailemalla paljon yhtäläisyyksiä. Tämä kertoo siitä, että heillä on samankaltaisia näkemyksiä emotionaaliseen turvallisuuteen liittyvistä tekijöistä. Kaiken kaikkiaan alakoulun oppilaat ja luokanopettajat toivat tutkimusvastauksissaan esille runsaasti emotionaaliseen turvallisuuteen liittyviä tekijöitä. Tutkimuksemme vahvuutena on, että tuloksista saatiin käytännönläheistä ja konkreettista tietoa emotionaalista turvallisuudesta kouluympäristössä. Tutkimustulosten avulla opettajat voivat olla tietoisempia näistä tekijöistä ja heidän on mahdollista hyödyntää tietoa työssään, jotta jokaisen oppilaan oikeus turvalliseen oppimisympäristöön toteutuisi (Perusopetuslaki 1998/628,29.§). Koemme, että tutkimustieto emotionaalista turvallisuudesta kouluympäristössä on tarpeellista, sillä emotionaalista turvallisuutta kouluympäristössä ei ole toistaiseksi tutkittu kovinkaan paljon lasten näkökulmasta.

Tutkimuksemme tärkeintä antia on emotionaalisen turvallisuuden merkityksen ymmärtäminen kouluympäristössä. Yksilö ei voi oppia eikä toimia parhaalla mahdollisella tavalla, mikäli hänellä ei ole emotionaalisen turvallisuuden tunnetta (Thijs & Koomen 2008, 192). Haluamme vielä nostaa esille oppilaan yksilöllisen tunteen turvallisuudesta. Tutkimuksemme viitekehyksessä kouluympäristö käsittää oppilaat ja opettajat, mutta ei nosta yksilöä esille. Vaikka tutkimuksemme mukaan useat eri tekijät liittyvät oppilaan emotionaaliseen turvallisuuteen, keskiössä on aina yksilö ja kyse on lopulta nimenomaan yksilön kokemuksesta. Tutkimuksemme antaa arvokasta tietoa siitä, miten yksittäisellä oppilaalla voisi olla koulussa parempi olla.

6.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet

Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelu on tärkeä osa tutkimusta, vaikka laadullista tutkimusta voi olla haastavaa arvioida sen tutkimusongelmien monitahoisuuden takia (Koro-Ljungberg 2005, 281; Tuomi & Sarajärvi 2018, 118). Hirsjärven ja Hurmeen (2008, 188–189) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioimista ei voi kuitenkaan hylätä. Tutkijan tulee olla valmis tarkastelemaan avoimesti tutkimusprosessissa tehtyjä erilaisia ratkaisuja. Ratkaisujen arvioiminen kriittisesti ja ongelmien käsittely avoimesti sekä rehellisesti tuo tutkimukselle uskottavuutta. (Patton 2002, 555.) Yksityiskohtaisen tutkimusprosessin raportoinnin kautta lukijan on mahdollista itse tehdä omat johtopäätöksensä tutkimuksen todenmukaisuudesta sekä aitoudesta (Koro-Ljungberg 2005, 279). Kun tutkija raportoi tällä tavalla tutkimusprosessinsa eri vaiheet, kuten osallistujien valinnan, aineistonkeruun ja analyysiprosessin, lisää se tutkimuksen siirrettävyyttä (Graneheim & Lundman 2004, 110).

Tutkimuksemme luotettavuuden kannalta on oleellista, että olemme perustelleet tarkasti sen, miksi ja millä tavoin olemme valinneet tutkittavat (Tuomi & Sarajärvi 2018, 122). Olemme pohtineet luotettavuuden kannalta huolellisesti tutkittavien valintaa, sillä tutkittavien valinta määrittää sen, saadaanko tutkimuksen avulla ilmiöstä olennaista tietoa. Onnistuimme tutkittavien valinnassa hyvin, sillä alakoulun oppilailta sekä luokanopettajilta on kokemusperäistä tietoa tutkittavasta ilmiöstä eli emotionaalista turvallisuudesta kouluympäristössä. Koemme, että saimme tutkimuksen kannalta hyvinkin olennaista tietoa tutkittavilta.

Tutkittavien valinnan jälkeen muodostimme kyselylomakkeen. Teimme ja muotoilimme kyselylomakkeen kysymykset huolellisesti, sillä ne luovat perustan tutkimuksen onnistumiselle (Valli 2018, 81). Huomioimme kyselylomakkeen kysymyksissä sen, että ne olisivat yksiselitteisiä eivätkä johdattelisi tutkittavia vastaamaan kysymyksiin tietyllä tavalla. Pyysimme tutkimuksen ulkopuolisilta

henkilöiltä kriittistä näkökulmaa kysymysten asetteluun ja rakenteeseen, minkä jälkeen muokkasimme kyselylomaketta kehitysehdotusten pohjalta. Kyselylomakkeen muokkaamisen jälkeen toteutimme kyselylomakkeiden pilottikokeilun kahdelle toisen vuosiluokan oppilaalle ja kahdelle viidennen vuosiluokan oppilaalle sekä kahdelle luokanopettajalle. Näin varmistuimme kyselylomakkeiden laadusta ja ymmärrettävyydestä sekä siitä, että kyselylomakkeen kysymykset ovat yksiselitteisiä ja niiden pohjalta on mahdollista saada vastauksia tutkimusongelmiimme. (Metsämuuronen 2011, 68; Mäkinen 2006, 93.) Tutkimuksemme luotettavuutta lisää myös se, että jokainen opettaja ja jokainen oppilas vastasivat keskenään täysin samanlaisiin kyselylomakkeisiin.

Toisaalta on huomioitava myös tutkimustilanteen vaikutus tutkittavien vastauksiin. Keräsimme aineistoa useana eri päivänä ja eri luokissa. Tästä syystä vaarana onkin se, että tiedonkeruun aikana on toimittu epäjohdonmukaisesti (Graneheim & Lundman 2004, 110). Pyrimme kuitenkin ohjeistamaan tutkittavia yhdenmukaisesti. Tutkimustilanteen ohjeistuksessa emme myöskään kertoneet tutkittaville tutkittavasta aiheesta teoriatietoa, jotta vastaukset kumpuaisivat todella oppilaiden ja opettajien omista kokemuksista. Luokanopettajien vastauksista on voinut häiritä se, että he ovat olleet vastuuikäisiä luokassa samalla, kun oppilaat ovat vastanneet kysymyksiin. Kokemuksemme mukaan tutkimustilanteet sujuivat kuitenkin rauhallisesti ja me olimme tutkijoina paikan päällä vastaamassa oppilaiden kysymyksiin, jotta luokanopettaja saisi vastata itse rauhassa. Oppilaiden vastauksiin on puolestaan tutkimustilanteessa voinut vaikuttaa oman opettajan tai kavereiden läsnäolo.

Tutkimuksen raportointi on keskeinen luotettavuuden tarkastelun osa-alue ja tutkimusprosessin kuvaaminen raportissa tarkasti on erittäin oleellista. Prosessin avaaminen tekee tutkimuksen suuntautumisen sekä tutkimuksen teoreettiset ja aineiston analysointia koskevat painotukset lukijalle ymmärrettävämmiksi. (Kiviniemi 2018, 70–71; Koro-Ljungberg 2005, 274; Syrjälä ym. 1994, 99.) Olemme ilmaisseet raportissamme selkeästi tutkimuksen rajauksen sekä tarkoituksen ja raportoineet tutkimuksen eri vaiheet yksityiskohtaisesti. (Syrjälä ym. 1994, 99;

Tuomi & Sarajärvi 2009, 141–142, 156.) Raportoinnissa olemme kiinnittäneet huomiota siihen, että tutkimuksen prosessi näyttäytyisi mahdollisimman ymmärrettävänä sekä läpinäkyvänä lukijalle (Tuomi & Sarajärvi 2018, 122). Meillä on tutkijoina ollut myös riittävästi aikaa tehdä tutkimusta, mikä parantaa omalta osaltaan tutkimuksemme luotettavuutta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 142).

Analyysin täsmällinen kuvaaminen on Pattonin (2002, 566) mukaan tutkimuksen luotettavuuden tärkein tekijä. Olemmekin keskittyneet siihen, että kuvaamme raportoinnissa analyysin eri vaiheet yksityiskohtaisesti. Tämän lisäksi olemme esitelleet analyysitaulukoita havainnollistaaksemme analyysin toteutusta ja tutkimuksen tuloksia, jotta prosessi olisi ymmärrettävämpi sekä läpinäkyvämpi (Miles & Hubermann 1994, 212). Luotettavuuden näkökulmasta on tärkeää, että analyysissä on käytetty sopivaa menetelmää ja luotettavuutta tarkasteltaessa tulee myös muistaa arvioida sitä, kuinka hyvin analyysiluokat vastaavat tutkimusaineistoa. On tärkeää, että mitään tutkimuksen kannalta oleellista ei ole tahallisesti suljettu tuloksista pois. (Graneheim & Lundman 2004, 110.) Tutkimuksemme alakoulun oppilaiden aineiston teorialähtöinen analyysitapa rajasi jonkin verran tutkittavan ilmiön tarkastelua, joten kaikkea mielenkiintoista ei tämän vuoksi voitu raportoida tuloksissa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 92). Raportoimme tutkimuksemme kannalta oleelliset vastaukset ja vain muutama vastaus jäi analyysimme ulkopuolelle. Luokanopettajien aineiston aineistolähtöinen analyysitapa mahdollisti sen, että tutkimusvastauksia ei rajattu analyysistä. Luokanopettajien aineiston analyysissä onnistuimme mielestämme hyvin luokkien muodostamisessa aineiston pohjalta sekä analyysin havainnollistamisessa.

Tutkimuksen luotettavuuden kannalta tulee huomata, että laadullinen tutkimus on luonteeltaan aina tulkinnallista. Tutkimusta raportoidessa tutkijoilla on valta lopullisesti ratkaista, mikä tieto tutkittavasta ilmiöstä on oleellista ja mitä tietoa sisällytetään raporttiin. (Kiviniemi 2018, 70.) Laadullista tutkimusta voidaan kutsua myös ymmärtäväksi tutkimukseksi (Tuomi & Sarajärvi 2018, 47). Laadullisessa tutkimuksessa ymmärtäminen ilmenee kahdella tapaa ja sen vuoksi onkin syytä tarkastella kaksisuuntaisesti kysymystä mahdollisuudesta

ymmärtää toista. Kysymystä tulee tarkastella siitä näkökulmasta, miten meidän on tutkijoina ollut mahdollista ymmärtää tutkittavia eli tiedonantajia ja toisaalta siitä näkökulmasta, miten jonkun toisen ihmisen on mahdollista ymmärtää laati-
maamme tutkimusraporttia. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 56.) Tutkijoina olemme kuitenkin pyrkineet tutkimusprosessin aikana kyseenalaistamaan omia valinto-
jamme jatkuvasti. Lisäksi olemme tutkijoina olleet puolueettomia ja kuulleet sekä ymmärtäneet tiedonantajia itsenään. (Kiviniemi 2018, 68–69; Tuomi & Sarajärvi 135–136). Tutkimuksemme luotettavuutta on tämän osalta parantanut se, että olemme käyttäneet raportoinnin tukena alkuperäisiä lainauksia haastatteluista. Tutkimusten tulosten esittely alkuperäisten lainausten vahvistamana lisää tutki-
muksen siirrettävyyttä. (Graneheim & Lundman 2004, 110; Tuomi & Sarajärvi 2009, 22.)

Laadullisesta aineistosta nouseva todellisuus välittyy siis aina tiettyjen tul-
kinnallisten prismojen tai tarkasteluperspektiivien välittämänä, sillä tutkijoiden omat intressit ja tarkastelunäkökulmat vaikuttavat aineistonkeruuseen sekä ke-
rättävän aineiston luonteeseen (Kiviniemi 2018, 64.) Aineiston analysointia voi-
daankin kuvata tutkijan henkilökohtaiseksi konstruktioksi tutkittavana olleesta
ilmiöstä. (Kiviniemi 2018, 70.) Tulkinnallisuus näkyy tutkimuksemme muun
muassa siinä, että alakoulun oppilaiden aineiston analyysin luokitteluvaiheessa
meidän oma tulkintamme vaikutti osaltaan ratkaisuihin, sillä emotionaalisen tur-
vallisuuden osa-alueiden linkittyessä toisiinsa, myös niiden luokittelu on haasta-
vaa (Hurme & Kyllönen 2014, 30). Esimerkiksi kiusaaminen on yksilön emotio-
naalista turvallisuutta laajasti vaarantava ilmiö, joka voi vaikuttaa niin fyysiseen,
sosiaaliseen kuin psyykkiseenkin turvallisuuteen. Täten sitä ei mielestämme olisi
ollut välttämättä edes mielekästä luokitella Hurmeen ja Kyllösen (2014) teorian
pohjalta ainoastaan yhteen alaluokkaan. Luokanopettajien aineiston analyysissä
muodostimme luokat aineiston pohjalta, joten tällaisilta haasteilta vältyttiin. Pat-
tonin (2002, 568) mukaan on tärkeää, että tutkijat eivät lähtisi kuitenkaan yli- tai
alitulkitsemaan omia vaikutuksiaan tutkimuksen tuloksiin. Tähän olemmekin
tutkimuksemme luotettavuutta arvioitaessa pyrkineet.

Tutkimuksen luotettavuuden kannalta olemme huomioineet myös oman sokaistumisemme tutkimuksemme tekstille ja ajatuksille. Toisaalta yhdessä työskenteleminen on mahdollistanut jatkuvan ajatusten vaihdon, yhdessä pohtimisen sekä toisen haastamisen ja kyseenalaistamisen (Graneheim & Lundman 2004, 110). Tutkimuksen tekijät tulevat kuitenkin Alasuutarin (2011, 236) mukaan aina enemmän tai vähemmän sokeiksi omalle tuotokselleen, ja tämän vuoksi olemme luetuttaneet tutkimusta kanssaopiskelijoilla. Lisäksi olemme saaneet jatkuvasti ohjausta ohjaajaltamme.

Laadullisessa tutkimuksessa ei voida pyrkiä tilastollisiin yleistyksiin, vaan sen sijaan tavoitteenamme on ollut ymmärtää emotionaaliseen turvallisuuteen liittyviä tekijöitä kouluympäristössä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 85.) Vaikka tilastollisia yleistyksiä ei laadullisessa tutkimuksessa voida suoraan aineistosta tehdä, on aineistosta tehdyistä tulkinnoista kuitenkin mahdollista muodostaa yleistyksiä. Laadullisessa tutkimuksessa tilastollisesta yleistettävyydestä on kuitenkin suotavampaa käyttää termiä teoreettinen yleistettävyys. (Eskola & Suoranta 1998, 49.) Olemme saaneet luotettavia tuloksia, jotka vahvistavat aiempaa tutkimustietoa ja ovat toisaalta myös vahvistettavissa aiemman tiedon perusteella. Kun arvioidaan kokonaisuutta, tutkimuksemme prosessi sekä tulokset ovat luotettavia, sillä tutkimuksessa noudatettiin hyvää tieteellistä käytäntöä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 132–133) ja tulokset vahvistavat aiempaa teoriaa emotionaaliseen turvallisuudesta kouluympäristössä. Olemme saavuttaneet tutkimukselle asetetut tavoitteet, sillä tutkimuksen tulokset lisäävät ymmärrystä emotionaaliseen turvallisuudesta kouluympäristöstä. Uskomme, että tutkimuksen tulokset voivat lisätä etenkin opetus- ja kasvatusalalla työskentelevien ymmärrystä ilmiöstä.

Jatkotutkimusta ajatellen on hyvä huomata, että emotionaalinen turvallisuus on tutkimuskohtena hyvin henkilökohtainen ja subjektiivisesti koettava ilmiö. Täten se vaatii myös tutkijalta sensitiivisyyttä sekä ilmiöön perehtyneisyyttä. Tutkimuksessamme keskityttiin siihen, millaisia tekijöitä alakoulun oppilaat ja luokanopettajat liittävät emotionaaliseen turvallisuuteen

kouluympäristössä ja siihen, millaisia keinoja opettajalla on sen edistämiseen. Meitä kiinnostaisi jatkotutkimusta ajatellen tietää, miten tietoisia opettajat ovat kouluympäristön emotionaalisen turvallisuuden vaikutuksista oppilaan hyvinvointiin sekä oppimiseen. Olisi myös mielenkiintoista tutkia ilmiötä vanhempien näkökulmasta. Lindforsin (2012, 20) mukaan pedagogisena tavoitteena voitaisiin pitää turvallisuusilmapiirin luomista, mutta turvallisuuden tutkimuksessa ei olla otettu lähes ollenkaan huomioon pedagogista tutkimusperinnettä. Pedagogisen tutkimusperinteen avulla olisi mahdollista luoda turvallisuuskasvatuksen tueksi tietoa ja osaamista (Lindfors 2012, 20). Mielestämme olisikin tärkeää, että turvallisuutta koulussa lähdettäisiin tutkimaan koko koulun tasolla, sillä Lindforsin (2012, 20) mukaan on tärkeää luoda sellainen turvallisuusilmapiiri, joka mahdollistaisi turvallisuuslähtöisten asenteiden omaksumisen. Tutkimuksemme osoittaa, että emotionaaliseen turvallisuuteen liittyy laajoja ja monitasoisia ilmiöitä. Jatkotutkimukselle on tarvetta, sillä emotionaalisen turvallisuuden merkitys yksilölle koulumaailmassa on keskeinen.

LÄHTEET

- Aalto, M. 2000. Ryppäästä ryhmäksi. Ryttylä: My Generation.
- Adler, A. 1964. Superiority and social interest. London: Routledge.
- Adler, A. 1971. The Practice and Theory of Individual Psychology. Alkuperäispainos 1923. London: Routledge & Kegan Paul.
- Aho, S. & Laine, K. 2004. Minä ja muut: Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Helsinki: Otava.
- Ahtola, A. 2012. Proactive and preventive student welfare activities in Finnish preschool and elementary school: handling of transition to formal schooling and a national anti-bullying program as examples. Turku: University of Turku. Väitöskirja. Viitattu 16.2.2021. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-5157-4>
- Airaksinen, T. 2011. Turvallisuudesta ja sodan etiikasta. Teoksessa Tuominen, J. (toim.) Nuoret, arvot ja maanpuolustus. Maanpuolustuskorkeakoulun. Julk.sarja 2. Artikkelikokoelmat 6/2011.
- Airaksinen, T. 2012. Yksilöturvallisuutta etsimässä. Suomen pelastusalan keskusjärjestö.
- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0 (4. uud. p.). Tampere: Vastapaino.
- Andersson, K. 1984. Omvardnad och trygghet: en metateoretisk och en fenomenologisk studie. Göteborg: Göteborgs Universitet. Väitöskirja.
- Andersson, K. 1986. Patienters upplevelser av trygghet och otrygghet. Solna: Esselte Studium.
- Arens, A. K., & Morin, A. J. 2016. Relations between teachers' emotional exhaustion and students' educational outcomes. *Journal of Educational Psychology* 108 (6), 800.
- Bergnehr, D. 2019. Barnsperspektiv, barns perspektiv och barns aktöskapen begreppsdiskussion. *Nordisk tiddskrift for pedagogikk og kritikk*. Volum 5, 49-61.
- Boekaerts, M. 1993. Being concerned with well-being and with learning. *Educational Psychologist*, 28, 149-167.
- Buhs, E. S., Ladd, G. W., & Herald, S. L. 2006. Peer exclusion and victimization: Processes that mediate the relation between peer group rejection and

- children's classroom engagement and achievement? *Journal of Educational Psychology* 98 (1), 1–13. doi:10.1037/0022-0663.98.1.1
- Cacciatore, R. 2010. Aggression portaat: Opetusmateriaali kouluille. (2. p.) Helsinki: Opetushallitus.
- Cavanagh, S. 1997. Content analysis: concepts, methods and applications. *Nurse researcher* 4 (3), 5–16.
- Cullingford, C. & Morrison, J. 1997. Peer Group Pressure Within and Outside School. *British Educational Research Journal* 23 (1), 61–80.
- Cummings, E. M. & Davies, P. 1996. Emotional security as a regulatory process in normal development and the development of psychopathology. *Development and Psychopathology*, 8 (1), 123–139. doi:10.1017/S0954579400007008
- Cummings, E. M. & Davies, P. 2010. *Marital conflict and children: An emotional security perspective*. New York: Guilford Press.
- Dahlberg, L. & McCaig, C. 2010. Introduction to research and evaluation basics. Teoksessa L. Dahlberg & C. McCaig (toim.) *Practical Research and Evaluation. A start-to-finish guide for practitioners*. SAGE publications, 29–40.
- Davies, P. T., & Cummings, E. M. 1994. Marital conflict and child adjustment: An emotional security hypothesis. *Psychological Bulletin*, 116, 387–411.
- Davies, P. T., & Cummings, E. M. 1998. Exploring children's emotional security as a mediator of the link between marital relations and child adjustment. *Child Development*, 69, 124–139.
- Edmondson, A. 1999. Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative science quarterly* 44 (2), 350–383.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Graneheim, U. H. & Lundman, B. 2004. Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse education today* 24, 105–112.
- Hamarus, P. 2008. *Koulukiusaaminen: Huomaa, puutu, ehkäise*. Helsinki: Kirjapaja.
- Hamarus, P. 2012. *Haukku haavan tekee: Puututaan yhdessä kiusaamiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hamarus, P. *Miten estää koulukiusaamista? Teoksessa T. Saloviita (toim.) Meidän koulu: Keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen*. 2009. Jyväskylä: PS-kustannus, 129–142.

- Hastings, D. A. 2011. The Human Security Index: An update and a new release. Document Report Version, 1.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hsieh, H-F. & Shannon, S. E. 2005. Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research* 15 (9), 1277–1288. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1049732305276687>
- Hurme, K. & Kyllönen, T. 2014. Turvassa! Vahvista lapsen turvallisuuden tunnetta ja varaudu vaaratilanteisiin. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Janson, G. R. & King, M. A. 2006. Emotional security in the classroom: What works for young children. *Journal of Family and Consumer Sciences* 98 (2), 70–74.
- Jiang, J. 2019. Teachers' emotions and beliefs: Intertwined with teachers' support for students' psychological needs. University of Turku. Department of Teacher Education. Väitöskirja. Viitattu 24.11.2019. <https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/148150/diss2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Jyväskylän yliopiston tietosuojaohjeet opiskelijalle. 2020. Viitattu 3.11.2020. <https://www.jyu.fi/fi/yliopisto/tietosuoja/ohjeet/tietosuojaohjeet-opiskelijoille>
- Kampman, M., Solantausta, T., Anttila, N., Ojala, T., & Santalahti, P. 2015. Yhteispeli koulussa -opas hyvinvoinnin ja vuorovaikutuksen vahvistamiseen. Helsinki: THL. Viitattu 16.2.2021. https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/129900/URN_ISBN_978-952-302-586-8.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Kaufmann, F.-X. 1970. Sicherheit als soziologisches und sozialpolitisches Problem. Untersuchungen zu einer Wertidee hochdifferenzierter Gesellschaften. Neue Folge Nr. 31. Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag.
- Keller, H. 2018. Universality claim of attachment theory: Children's socioemotional development across cultures. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America* 115 (45), 11414–11419 <https://doi.org/10.1073/pnas.1720325115>
- Kirmanen, T. 2000. Pelon hallinta ja lapsen turvallisuus. Teoksessa Niemelä, P. & Lahikainen A.R. (toim.) *Inhimillinen turvallisuus*. Tampere: Vastapaino, 119–146.
- KiVa Antibullying Program. 2021. Viitattu 16.2.2021. <https://www.kiva-koulu.fi/>

- Kiviniemi, K. 2018. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 62–73.
- Klusmann, U., Richter, D., & Lüdtke, O. 2016. Teachers' emotional exhaustion is negatively related to students' achievement: Evidence from a large-scale assessment study. *Journal of Educational Psychology*, 108(8), 1193.
- Koro-Ljungberg, M. 2005. Tietoteoreettinen validiteettitarkastelu laadullisessa tutkimuksessa. *Kasvatus* 36 (4), 274–284.
- Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Kuula, A. 2011. Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys (2. uud. p.). Tampere: Vastapaino.
- 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). *Koulutuksen seurantaraportit 2012:8*.
- Lajunen, K., Andell, M. & Ylenius-Lehtonen, M. 2015. Tunne- ja turvataitoja lapsille. Tunne- ja turvataitokasvatuksen oppimateriaali. Helsinki: Terveiden ja hyvinvoinnin laitos.
- Leino, S. Koulu ja perhe – vuorovaikutuksella tuloksiin. Teoksessa T. Saloviita (toim.) Meidän koulu: Keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen. 2009. Jyväskylä: PS-kustannus, 189–197.
- Lerkkanen, M. K., Pakarinen, E., Messala, M., Penttinen, V., Aulén, A. M., & Jögi, A. L. 2020. Opettajien työhyvinvointi ja sen yhteys pedagogisen työn laatuun. Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksen julkaisuja.
- Leskisenoja, E. & Sandberg, E. 2019. Positiivinen pedagogiikka ja nuorten hyvinvointi. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Liinamo, A. & Kannas, L. 1995. Viihdynkö, pärjäänkö, selviänkö turvallisesti: Koulunkäynti oppilaiden kokemana. Teoksessa Kannas, L. (toim.) Koululaisten kokema terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys. WHO-koululaistutkimus. Helsinki: Opetushallitus, 109–130.
- Lindfors, E. 2012. Turvallinen oppimisympäristö, oppilaitoksen turvallisuuskulttuuri ja turvallisuuskasvatus – käsitteellistä pohdintaa ja tutkimushaasteita. Teoksessa Lindfors, E. (toim.) Kohti turvallisempaa oppilaitosta: Oppilaitosten turvallisuuden ja turvallisuuskasvatuksen tutkimus- ja kehittämishankkeita.

- Marshall, C. & Rossman, G. B. 2006. *Designing qualitative research* (4. p.). Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Mason, J. 2002. *Qualitative researching* (2. p.). London: SAGE Publications.
- Merrow, J. 2004. Safety and Excellence. *Safety in the Schools. Educational Horizons* 2004, Vol.83 (1), 19–32.
- Mertens, D. M. 2012. Ethics in qualitative research in education and social sciences. Teoksessa S. D. Lapan ym. *Qualitative research. An introduction to methods and designs*.
- Metsämuuronen, J. 2001. *Metodologian perusteet ihmistieteissä* (2. p.). International Methelp.
- Metsämuuronen, J. 2011. *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä: E-kirja opiskelijalaitos*. International Methelp.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. 1994. *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2. p.). Thousand Oaks (Calif.): Sage.
- Minkkinen, J. 2015. *Lapsen hyvinvointimalli. Lasten emotionaalinen hyvinvointi ja sosiaaliset suhteet alakoulussa*. Tampereen yliopisto. Yhteiskunta- ja kulttuuritieteiden yksikkö. Väitöskirja. Viitattu 20.11.2019. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9822-0>
- Mäkinen, O. 2006. *Tutkimusetiikan ABC*. Helsinki: Tammi.
- Mäkinen, M. 2012. *Yliopiston turvallisuuskulttuuri – kiinnittymistä opintoihin ja uskoa toiveikkaaseen tulevaisuuteen*. Teoksessa Lindfors, E. (toim.) *Kohti turvallisempaa oppilaitosta: Oppilaitosten turvallisuuden ja turvallisuuskasvatuksen tutkimus- ja kehittämishankkeita*.
- Niemelä, P. & Lahikainen A.R. 2000. Johdanto. Teoksessa P. Niemelä & A. R. Lahikainen (toim.) *Inhimillinen turvallisuus*. Tampere: Vastapaino, 9–17.
- Niemelä, P. 2000. Turvallisuuden käsite ja tarkasteluasteikko. Teoksessa P. Niemelä & A. R. Lahikainen (toim.) *Inhimillinen turvallisuus*. Tampere: Vastapaino, 21–37.
- Nurmi, R., Sillanpää, A. & Hannukkala, M. 2017. *Hyvää mieltä yhdessä. Käsikirja alakoululaisen mielenterveyden edistämiseen*. Suomen Mielenterveysseura.
- Olweus, Dan. 1992. *Kiusaaminen koulussa*. Helsinki: Otava.
- Opetushallitus. 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Viitattu 24.11.2019. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

- Opetushallitus. 2020. Opetustoimen ja varhaiskasvatuksen turvallisuus. Turvallisuuden johtaminen. Viitattu 30.03.2020. <https://www.oph.fi/fi/koulu-tus-ja-tutkinnot/turvallisuuden-johtaminen>
- Pakarinen, E., Kiuru, N., Lerkkanen, M. K., Poikkeus, A. M., Siekkinen, M., & Nurmi, J. E. 2010. Classroom organization and teacher stress predict learning motivation in kindergarten children. *European Journal of Psychology of Education* 25 (3), 281–300.
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative research & evaluation methods* (3. p.). Thousand Oaks (CA): Sage.
- Pentti, V. 2003. Turvallinen yhteisö - turvattu yksilö: Turvallisuutta kasvatuksen ja yhteiskuntapolitiikan keinoin. *Yliopistopaino*.
- Perusopetuslaki. 21.8.1998/628,29.§. Oikeus turvalliseen opiskelu-ympäristöön. Viitattu 24.11.2019. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=turvallisuus%20perusopetus#L7P29>
- Pieczywok, A. 2018. Security education in dangerous times. *Security and defence quarterly* 21 (4), 7–22. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0012.6497>
- Piispanen, M. 2008. Hyvä oppimisympäristö: Oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvyyskäsitteiden kohtaaminen peruskoulussa. *Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius*.
- Rasku-Puttonen, H., Keskinen, J. & Takala, H. Vertaissuhteiden edistäminen koulussa. A. R. Lahikainen & A. Pirttilä-Backman (toim.). *Sosiaalinen vuorovaikutus: Rauni Myllyniemen juhla-kirja*. 1998. Helsinki: Otava, 240–256.
- Rimpelä, M., Rigoff, A. M., Kuusela, J., & Peltonen, H. 2007. Hyvinvoinnin ja terveyden edistäminen peruskouluissa: Perusraportti kyselystä 7.–9. vuosiluokkien kouluille. Helsinki: Opetushallitus ja Stakes. <https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/77721/hyvinvoinnin.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Salmimies, R. & Ruutu, S. 2014. *Itsensä johtaminen*. Helsinki: Alma Talent Oy.
- Salmivalli, C. 2003. *Koulukiusaamiseen puuttuminen: Kohti tehokkaita toimintamalleja*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Salmivalli, C., Garandau, C.F. & Veenstra, R. 2012. KiVa anti-bullying program. Implications for School Adjustment. Teoksessa. A.M. Ryan & G.W. Ladd. (toim.) *Peer Relationships and Adjustment at School*. Charlotte, N.C.: Information Age Pub.

- Salovaara, R. & Honkonen T. 2011. Rakenna hyvä luokkahenki. Opetus 2000-hanke. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Saloviita, T. 2007. Työrauha luokkaan: Löydä omat toimintamallisi. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Saloviita, T. 2014. Työrauha luokkaan. (3. uud. p.) Juva: PS-kustannus.
- Schonert-Reichl, K. A. 2017. Social and emotional learning and teachers. *The Future of Children* 27 (1), 137. <https://doi.org/10.1353/foc.2017.0007>
- Shelley, W. W., Pickett, J. T., Mancini, C., Mcdougale, R. D., Rissler, G. & Cleary, H. 2017. Race, Bullying, and Public Perceptions of School and University Safety. *Journal of interpersonal violence*.
- Siekkinen, M., Pakarinen, E., Lerkkanen, M. K., Poikkeus, A. M., Salminen, J., Poskiparta, E., & Nurmi, J. E. 2013. Social competence among 6-year-old children and classroom instructional support and teacher stress. *Early Education & Development*, 24 (6), 877–897.
- Sigfrids, A. Viihtyisä ja turvallinen koulu. Teoksessa T. Saloviita (toim.) Meidän koulu: Keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen. 2009. Jyväskylä: PS-kustannus, 91–109.
- Sinkkonen, J. 2018. Kiintymyssuhteet elämänkaareissa. Duodecim.
- Sisäasiainministeriö. 2010. Oppilaitosten turvallisuus. Työryhmän raportti. Sisäinen turvallisuus. Sisäasiainministeriön julkaisuja 40/2009. Helsinki.
- Sisäasiainministeriö. 2012. Turvallisuus perusopetuksessa. Loppuraportti. Sisäinen turvallisuus. Sisäasiainministeriön julkaisuja 6/2012. Helsinki.
- Sisäministeriö. 2017. Hyvä elämä: turvallinen arki. Valtioneuvoston periaatepäätös sisäisen turvallisuuden strategiasta 5.10.2017. Sisäministeriön julkaisu 15/2017. Sisäministeriö.
- Smith, K. & Davies, J. 2010. Qualitative Data Analysis. Teoksessa Dahlberg, L. & McCaig, C. (toim.) *Practical Research and Evaluation. A start-to-finish guide for practitioners*. SAGE publications, 145–158.
- Solantaus, T. & Kampman, M. Yhteispelin kehittämisen vaiheet ja strategiat. Teoksessa T. Solantaus, J. Lindblom, T. Ojala & M. Kampman. *Yhteispelin toimintatapojen kehittäminen ja teoriatausta*. 2015. Työpaperi 2015_034. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.
- Suomen perustuslaki 1999/731, 7 §. Oikeus elämään sekä henkilökohtaiseen vapauteen ja koskemattomuuteen. Viitattu 24.11.2019. <https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731>.

- Swearer, M. S., Espelage, D. L., Vaillancourt, T. & Hymel, S. 2010. What Can Be Done About School Bullying? Linking Research to Educational Practice. *Educational Researcher* 29 (1), p.38–47.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Teperi, A. M., Lindfors, E., Kurki, A. L., Somerkoski, B., Ratilainen, H., Tiikkaja, M., Uusitalo, H., Lantto, E. & Pajala, R. 2018. Turvallisuuden edistäminen opetuslalla: Edusafe-projektin loppuraportti. Työterveyslaitos. Tampere: Juvenes Print - Suomen Yliopistopaino Oy
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. 2020. Kasvuympäristön turvallisuus. Viitattu 01.04.2020. <https://thl.fi/fi/web/lapset-nuoret-ja-perheet/tutkimustuloksia/kasvuympariston-turvallisuus>
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. 2020. Lasten ja nuorten hyvinvointi – Koulu-terveyskysely 2019. Tilastoraportti 33/2019, 17.9.2019. THL. Viitattu 01.04.2020. <https://thl.fi/fi/tilastot-ja-data/tilastot-aiheittain/lapset-nuoret-ja-perheet/lasten-ja-nuorten-hyvinvointi-kouluterveyskysely-2019>
- Thijs, J., T.& Koomen, H., M.,Y. 2008. Task-related interactions between kindergarten children and their teachers: the role of emotional security. Julkaisussa: *Infant and Child Development* March 2008, Vol. 17 (2), 181–197. <https://doi.org/10.1002/icd.552>
- Tikkanen, S., Aapio, L., Kaarnalehto, A., Kammonen, Laitinen, J., Mikkonen, J. & Pisto, M., H. 2017. Ammattina turvallisuus. Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Trogen, T. 2020. Positiivinen kasvatus. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A., 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi (Uudistettu laitos.). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Turunen, T. 2014. Trauma recovery after a school shooting. The role of theory-based psychological care and attachment in facilitating recovery. *Acta Universitatis Tamperensis; Tampere University Press, Tampere* 2014.
- Ulmanen, S. 2017. Miten kiinnittyä kouluun? Oppilaiden näkökulma koulutyöhön kiinnittymisen haasteisiin. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö. Väitöskirja. Viitattu 20.11.2019 <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/101792/978-952-03-0465-2.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Uusikylä, K. 2006. Hyvä, paha opettaja. Jyväskylä: Gummerus.

- Valkama S., Ala-Luhtala R. (Eds.). 2014. Tunne- ja turvataidot osaamiseksi. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja, Jyväskylän ammattikorkeakoulu. [URN:ISBN:978-951-830-365-0](https://nbn-resolving.org/urn:isbn:978-951-830-365-0)
- Valli, R. 2018. Aineistonkeruu kyselylomakkeella. Teoksessa J. Aaltola, & R. Valli. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta, ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 81-99.
- Virta, M., Asanti, R., Junntila, N., Koivusilta, L., Koski, P. & Virta, A. 2012. Mistä syntyy turvallisuuden tunne koulussa? Teoksessa Lindfors, E. (toim.) Kohti turvallisempaa oppilaitosta: Oppilaitosten turvallisuuden ja turvallisuuskasvatuksen tutkimus- ja kehittämishankkeita.
- Vornanen, R. 2000. Turvallisuus elämän kysymyksenä. 13-17-vuotiaiden nuorten turvallisuus ja turvattomuuden aiheet. Kuopion yliopisto. Yhteiskuntatieteellinen tiedekunta. Väitöskirja.
- Väljärvi, J. 2017. PISA 2015: Oppilaiden hyvinvointi. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Waitinen, M. 2012. Koulujen turvallisuuden edistäminen - arvoja, asenteita ja laakisäätöistä turvallisuustyötä. Teoksessa Lindfors, E. (toim.) Kohti turvallisempaa oppilaitosta: Oppilaitosten turvallisuuden ja turvallisuuskasvatuksen tutkimus- ja kehittämishankkeita.
- Wentzel, K. R. Peers and Academic Functioning at School. Teoksessa K. H. Rubin, B. Laursen., B. P. Laursen & W. M. Bukowski Handbook of peer interactions, relationships, and groups. 2009. New York: Guilford Press, 531-547.
- Wentzel, K. R., Donlan, A & Morrison, D. Peer relationships and social motivational processes. Teoksessa. A.M. Ryan & G.W. Ladd. 2012. Peer Relationships and Adjustment at School. 2012. Charlotte, N.C.: Information Age Pub.
- World Health Organization. 2003. Creating an environment for emotional and social well-being: an important responsibility of a health promoting and child-friendly school. Geneva: World Health Organization [Online document]. Retrieved from <http://apps.who.int/iris/handle/10665/42819>.

LIITTEET

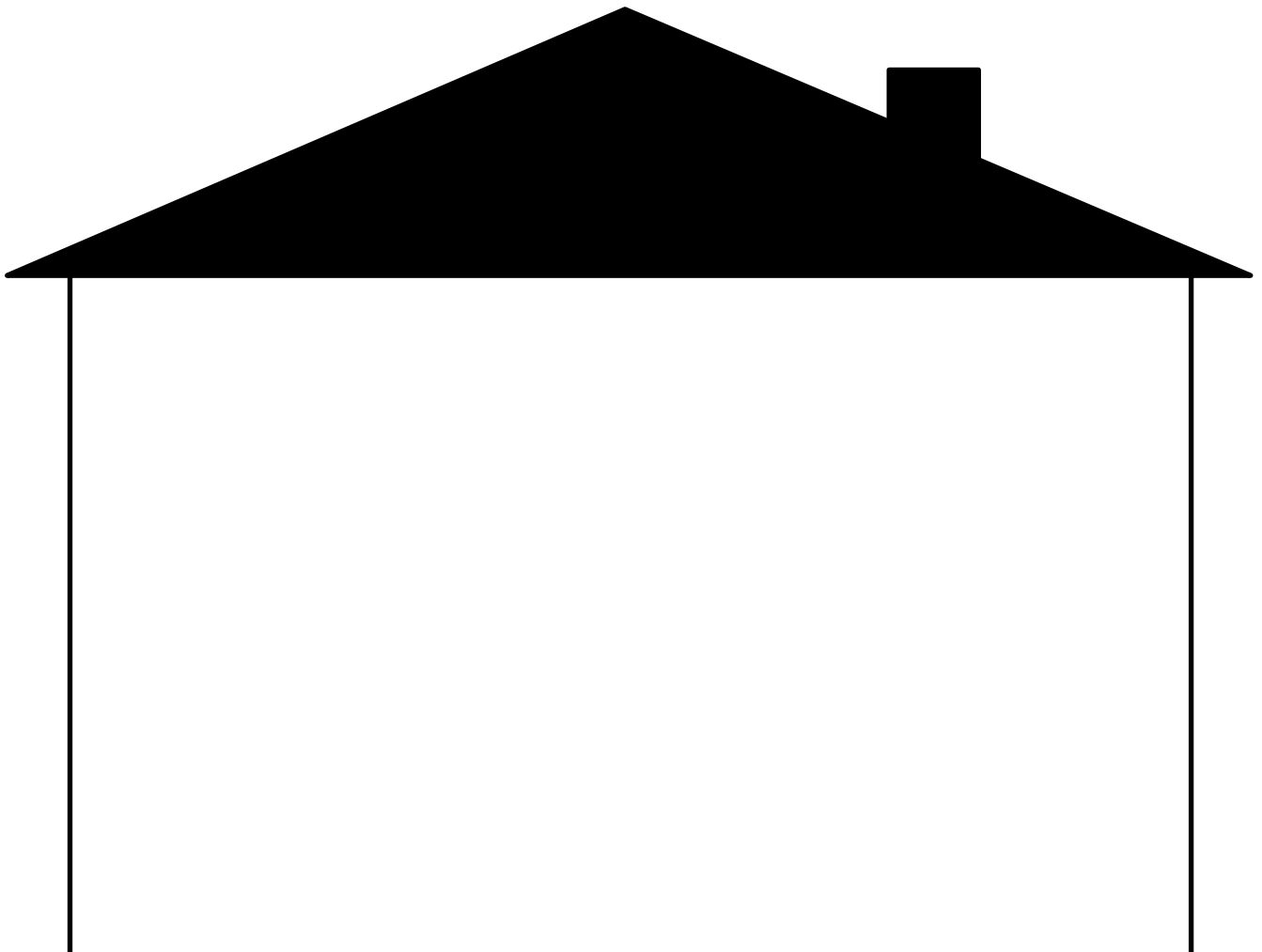
Liite 1. Alakoulun oppilaan kyselylomake

Turvallisuus koulussa

Ympyröi, millä luokalla olet 1 2 3 4 5 6

Tehtävät

1. Kirjoita kuvan sisälle sanoja tai lauseita, jotka liittyvät mielestäsi turvallisuuden koulussa.



2. VÄRITÄ VASTAUKSESI

Kuinka turvalliseksi koet olosi koulussa asteikolla 1-10? Yksi tarkoittaa, että sinulla on turvaton olo koulussa ja kymmenen tarkoittaa, että sinulla on todella turvallinen olo koulussa. Väritä vastauksesi.



3. JATKA VIRKETTÄ

a.) Minulla on turvallinen olo koulussa silloin, kun muut oppilaat

b.) Minulla on turvallinen olo koulussa silloin, kun opettaja

c.) Minulla ei ole turvallinen olo koulussa silloin, kun muut oppilaat

d.) Minulla ei ole turvallinen olo koulussa silloin, kun opettaja

4. VASTAA KYSYMYKSEEN

a.) Mitä opettaja voisi sinun mielestäsi tehdä, jotta kaikilla olisi luokassa turvallinen olo?

b.) Mitä oppilaat voisivat tehdä, jotta luokassa olisi kaikilla hyvä olla?

c.) Kenelle voit koulussa kertoa, jos sinulla ei ole turvallinen olo?

Kiitos vastauksestasi!

Liite 2. Luokanopettajan kyselylomake

Turvallisuus koulussa

Tehtävät

1. JATKA LAUSETTA

a.) Oppilaalla on turvallinen olo koulussa silloin, kun muut oppilaat

b.) Oppilaalla ei ole turvallinen olo koulussa silloin, kun opettaja

Liite 3. TAULUKKO 2. Oppilaiden vertaisiin liittämä emotionaalinen turvallisuus –
analyysin vaiheet (mukaiillen Hurme & Kyllönen 2014)

ALKUPERÄINEN ILMAUS/LAUSUMA	PELKISTETTY ILMAUS	ALA-LUOKKA	YLÄ-LUOKKA
		1a. Tilaturvallisuus	1. Fyysinen turvallisuus
<i>Minulla on turvallinen olo koulussa silloin, kun muut oppilaat eivät kiusaa, hauku, töni, lyö, potki.</i>	Toisen koskemat- tomuuden kunnioittaminen (14)	1b. Fyysinen koskemattomuus	
<i>Minulla ei ole turvallinen olo koulussa silloin, kun muut oppilaat kiusaavat, tappelevat, tekee väkivaltaa.</i>			
<i>Minulla ei ole turvallinen olo koulussa silloin, kun muut oppilaat uhkailevat, kiusaavat tai nauravat minun väärille vastauksille.</i>	Kiusaaminen (63) Osallisuuden kokemus (15)	2a. Sosiaalinen turvallisuus	2. Henkinen turvallisuus
<i>Minulla on turvallinen olo koulussa silloin, kun muut oppilaat on kivoja ja ottaa mukaan leikkiin.</i>	Toiminta vertaisten kanssa (14)		
<i>Minulla ei ole turvallinen olo koulussa silloin, kun muut oppilaat ei ole mun kaa välitunnilla, koulun matkalla, pihalla.</i>	Ystävällinen toiminta (14)		
<i>Minulla on turvallinen olo koulussa silloin, kun muut oppilaat leikkivät.</i>			
<i>Minulla on turvallinen olo koulussa silloin, kun muut oppilaat kannustavat minua --.</i>		2b. Pedagoginen turvallisuus	
<i>Minulla on turvallinen olo koulussa silloin, kun muut oppilaat noudattavat ohjeita ja ovat rauhallisesti.</i>	Työrauha (18) Auttaminen (9)	2c. Psykkinen turvallisuus	
<i>Minulla on turvallinen olo koulussa silloin, kun muut oppilaat auttavat --.</i>	Sääntöjen noudattaminen (6)		
<i>Minulla ei ole turvallinen olo koulussa silloin, kun muut oppilaat rikkovat koulun tärkeimpiä sääntöjä.</i>	Vertaisten läsnäolo (4)		
<i>Minulla on turvallinen olo koulussa silloin, kun muut oppilaat ovat paikalla, kun kaverit ovat lähellä.</i>	Päihteidenkäyttö (1)		
<i>Minulla on turvallinen olo koulussa silloin, kun muut oppilaat eivät riehu tai kiroile eikä käytä päihteitä.</i>	Kielenkäyttö (1)		

Liite 4. TAULUKKO 3. Oppilaiden opettajaan liittämä emotionaalinen turvallisuus –
analyysin vaiheet (mukaiillen Hurme & Kyllönen 2014)

ALKUPERÄINEN ILMAUS/LAUSUMA	PELKISTETTY ILMAUS	ALALUOKKA	YLÄ-LUOKKA
		1a. Tilaturvallisuus	1. Fyysinen turvallisuus
		1b. Fyysinen koskemattomuus	
<i>Minulla on turoallinen olo koulussa silloin, kun opettaja puuttuu kaikenlaiseen kiusaamiseen ja nimittelyyn.</i>	Kiusaamiseen puuttuminen (14)	2a. Sosiaalinen turvallisuus	2. Henkinen turvallisuus
<i>Minulla on turoallinen olo koulussa silloin, kun opettaja opettaa.</i>	Opettaminen ja ohjaaminen (26)	2b. Pedagoginen turvallisuus	
<i>Minulla on turoallinen olo koulussa silloin, kun opettaja ottaa kaikki huomioon.</i>	Välittävä opettaja (20)	2c. Psykkinen turvallisuus	
<i>Minulla on turoallinen olo koulussa silloin, kun opettaja on koulussa.</i>	Opettajan läsnäolo (18)		
<i>Minulla ei ole turoallinen olo koulussa silloin, kun opettaja vihastuu, uhkailee ja kun opettajalla on paha päivä.</i>	Opettajan uhkaava käytös (18)		
<i>Minulla on turoallinen olo koulussa silloin, kun opettaja on rauhallinen.</i>	Opettajan ulkoinen olemus (12)		
<i>Minulla on turoallinen olo koulussa silloin, kun opettaja pitää huolta koulun säännöistä.</i>	Sääntöjen noudattamisesta ja järjestyksestä huolehtiminen (6)		
<i>Minulla ei ole turoallinen olo koulussa silloin, kun opettaja huutaa.</i>	Opettajan äänenkäyttö (3)		

Liite 5. TAULUKKO 4. Luokanopettajien oppilaan vertaisiin ja opettajaan liittämä
emotionaalinen turvallisuus – analyysin vaiheet

ALKUPERÄI- NEN IL- MAUS/LAU- SUMA	PELKISTETTY IL- MAUS	ALA- LUOKKA	YLÄ- LUOKKA	PÄÄ- LUOKKA	YHDIS- TÄVÄ LUOKKA
<p><i>Oppilaalla on turvallinen olo koulussa silloin, kun muut oppilaat arvostavat ja kunnioittavat häntä.</i></p> <p><i>Oppilaalla on turvallinen olo koulussa silloin, kun muut oppilaat suhtautuvat ymmärtävästi erilaisuuteen.</i></p> <p><i>Turvallinen olo syntyy silloin, kun muut oppilaat ottavat mukaan erilaisiin ryhmiinsä opitunneilla ja välitunneilla sekä kun oppilas hyväksytään omana itsenään.</i></p>	<p>Oppilaiden välinen arvostava kohtelu</p> <p>Oppilaiden välinen kunnioitus</p> <p>Oppilaiden ymmärtäväinen suhtautuminen erilaisuuteen</p> <p>Oppilaiden välinen hyväksyminen</p> <p>Muut oppilaat ottavat mukaan ryhmiin välitunnilla</p> <p>Muut oppilaat ottavat mukaan ryhmiin opitunnilla</p> <p>Muut oppilaat ottavat mukaan leikkeihin</p>	<p>Vertaisten arvostus ja kunnioitus</p> <p>Omana itsenä hyväksytyksi tuleminen</p> <p>Vertaisten mukaan pääseminen</p>	<p>Vertaisten hyväksyntä (9)</p>	<p>Vertaiset</p>	<p>Luokanopettajien vertaisiin ja opettajiin liittämä emotionaalinen turvallisuus</p>
<p><i>Oppilaalla on turvallinen olo koulussa silloin, kun muut oppilaat ovat tuttuja ja heidän kanssaan on kiva ja hyvä olla.</i></p>	<p>Oppilaat käyttäytyvät toisiaan kohtaan ystävällisesti</p> <p>Oppilaiden välinen empaattisuus</p> <p>Oppilaille on keskenään hyvä olla</p> <p>Oppilaat kannustavat toisiaan</p> <p>Oppilaat neuvovat toisiaan</p>	<p>Ystävällinen käytös</p> <p>Ryhmään kiinnittyminen</p> <p>Kannustaminen</p> <p>Auttaminen</p>	<p>Sosiaalisen ilmapii (4)</p>		
<p><i>Turvallinen olo tulee myös omasta fyysisestä tilasta, reviiiristä</i></p>	<p>Oppilaan oma fyysinen tila</p> <p>Oppilaat eivät kiusaa toisiaan</p>	<p>Fyysinen koskemattomuus</p> <p>Henkinen kiusaaminen</p>	<p>Kiusaaminen (2)</p>		

Liite 5. TAULUKKO 4. Luokanopettajien oppilaan vertaisiin ja opettajaan liittämä
emotionaalinen turvallisuus – analyysin vaiheet

ALKUPERÄINEN ILMAUS/LAUSUMA	PELKISTETTY ILMAUS	ALA-LUOKKA	YLÄ-LUOKKA	PÄÄ-LUOKKA	YHDIS-TÄVÄ LUOKKA
<i>Oppilaalla ei ole turvallinen olo koulussa silloin, kun opettaja jättää selvittämättä lasten väliset kiistat ja kiusaamistilanteet.</i>	Opettaja huomaa oppilaiden keskuudessa tapahtuvat asiat Opettaja selvittää oppilaiden väliset kiusaamistilanteet	Henkinen kiusaaminen Kiusaamiseen puuttuminen	Kiusaaminen (3)	Opettaja	Luokanopettajien oppilaan vertaisiin ja opettajiin liittämä emotionaalinen turvallisuus
<i>Oppilaalla ei ole turvallinen olo koulussa silloin, kun opettaja ei ole luonut selkeitä toimintalinjoja tai ei muuten toimi johdonmukaisesti. Oppilaille pitää olla selvää, mitä mistäkin teosta seuraa.</i>	Oppilaat ovat tietoisia tekojen seurauksista Selkeät toimintatavat Opettaja pitää lupauksensa Opettaja ei uhkaile ilman syytä Opettaja toimii johdonmukaisesti työssään Selkeät ja pysyvät säännöt Samat säännöt koskevat kaikkia oppilaita Opettaja pitää kiinni rutiineista	Johdonmukainen toiminta Säännöt Rutiinit		Opettajan johdonmukaisuus (8)	
<i>Oppilaalla ei ole turvallinen olo koulussa silloin, kun opettaja on pelottava, etäinen.</i>	Opettaja on etäinen Opettaja on pelottava Opettaja on vihainen	Negatiivinen viestintä		Opettajan vuorovaikeus (7)	
<i>Oppilaalla ei ole turvallinen olo koulussa silloin, kun opettaja on vihainen, ei saa luokkaa tai tilannetta hallintaan.</i>	Opettaja kuuntelee oppilaita Opettaja kykenee hallitsemaan oppilasryhmän toimintaa Opettaja toimii yhteistyössä muun koulun henkilökunnan kanssa Opettaja toimii yhteistyössä oppilaiden huoltajien kanssa.	Kuunteleminen Työrauhan ylläpitäminen Moniammatillinen yhteistyö			

Liite 6. TAULUKKO 5. Luokanopettajien keinoja emotionaalisen turvallisuuden edistämiseksi kouluympäristössä – analyysin vaiheet

ALKUPERÄINEN ILMAUS/LAUSUMA	PELKISTETTY ILMAUS	ALA-LUOKKA	YLÄ-LUOKKA	YHDISTÄVÄ LUOKKA
<i>Vaadin jokaisella tunnilla työrauhan.</i>	Opettaja pitää työrauhaa yllä luokassa.	Työrauhan ylläpito	Opettajan toimintatavat (8)	Opettajan keinot emotionaalisen turvallisuuden edistämiseksi
<i>Pyrin erottelemaan erilaiset tilanteet (vapaa, ryhmä- ja pari-työtilanteet, hiljaisen työn tilanteet, välitunnit jne.) ja opastamaan niissä toimimista sekä niissä kunnioittamista.</i>	Opettaja antaa oppilaille selkeitä ohjeita eri tilanteissa toimimiseen Opettaja ylläpitää luokan omia rutiineja.	Ohjeistaminen Rutiinien ylläpito		
<i>Teemme vuosittain palo-/poistumisharjoituksia ja suojautumisharjoituksia (ulkoinen uhka), juttelemme niistä etujälkikäteen, jotta ei jäisi pelkoja, mutta osataan, jos tulee tilanne päälle.</i>	Opettaja huolehtii palo-/poistumis- sekä suojautumisharjoitusten järjestämisestä Opettaja on säännöllisesti yhteydessä kotiin.	Fyysisen turvallisuuden huomiointi Opettaja tekee yhteistyötä kodin kanssa		
<i>Pidän yhteyttä huoltajiin mm. ns. viikkokirjeellä Wilmassa, että kaikilla on käsitys ohjelmista ja luokan kuulumisista. Matala kynnyks ottaa yhteyttä puolin ja toisin.</i>	Opettaja luo huoltajille matalan kynnyksen yhteydenpitoon.			
<i>On kuitenkin asiallista säilyttää aina ammattimaisuus ja säilyttää rooli opettajana.</i>	Opettaja tiedostaa roolinsa opettajana.	Opettajan ammattitaito	Opettajan ammatitietikka (5)	
<i>Myönnän myös omat mokani ja virheeni ja annan/opetan oppilaita oikaisemaan, jos joku homma ei ole mennyt oikein.</i>	Opettaja säilyttää ammatillisuutensa. Opettaja reflektoi itseään säännöllisestä sekä tarpeen vaatiessa muuttaa omaa toimintaansa	Opettajan reflektointi		
<i>Yritän toimia luotettavasti.</i>	Opettaja kykenee myöntämään omat virheensä. Opettaja toimii luotettavasti. Opettaja luo oppilaille tunteen, että he voivat kertoa opettajalle mitä vain.	Opettajan luotettavuus		

TAULUKKO 5. Luokanopettajien keinoja emotionaalisen turvallisuuden edistämiseksi kouluympäristössä – analyysin vaiheet

ALKUPERÄINEN ILMAUS/LAUSUMA	PELKISTETTY ILMAUS	ALA-LUOKKA	YLÄ-LUOKKA	YHDISTÄVÄ LUOKKA
<p><i>Mielestäni on tärkeää olla luja, mutta lempeä – ja löytää tasapaino näiden välille.</i></p> <p><i>Pyrin olemaan turvallinen ja lämmin ja läheinen aikuinen lapsille koulussa.</i></p> <p><i>Yritän huomata joka päivä jokaisen lapsen ja jutella jokaiselle 23:lle oppilaalle luokassani.</i></p> <p><i>Tärkeää turvallisen ilmapiirin luomisessa on myös lasten kuunteleminen ja se, että lapset kokevat minun sekä kuuntelevan heitä että välittävään heistä. Tämä luo pohjaa henkilökohtaiselle suhteelle, mikä edesauttaa oppilaan kokemusta nähdyksi tulemisesta.</i></p> <p><i>Meillä on viikottain toppuluokalla tunnetunti, jossa harjoitellaan tunteiden ilmaisemista--.</i></p> <p><i>Meillä on jonkin verran Yhteispeleiohjelman toimintatapoja, joista esim. luokkapiiri lisää toisten tuntemista ja kehittää kuuntelutaitoa ja -asennetta.</i></p> <p><i>Tunne- ja vuorovaikutustaidot pidän esillä sekä tilanteiden selvittelyssä että juuri aloitetuilla kaveritaitotunneilla.</i></p> <p><i>Eli se, että puhutaan kaikesta, tuonee turvallisuutta.</i></p>	<p>Opettaja on lempeä ja empaattinen.</p> <p>Opettaja pyrkii olemaan lämmin, turvallinen sekä läheinen aikuinen.</p> <p>Opettaja on huumorintajuinen.</p> <p>Opettaja antaa lasten olla lapsia.</p> <p>Opettaja muistaa tasapainon lujjuuden sekä lempeyden välillä.</p> <p>Opettaja osoittaa oppilaalle kuuntelevansa ja välittävänsä.</p> <p>Opettaja pyrkii kohtaamaan jokaisen oppilaan yksilöllisesti päivittäin.</p> <p>Opettaja käyttää tunne- sekä vuorovaikutusaitojen opetuksessa tukimateriaaleja.</p> <p>Opettaja pitää huolen siitä, että oppilaat kunnioittavat toisiaan.</p> <p>Säännölliset oppitunnit tunne- ja vuorovaikutustaitojen harjoitteluun.</p> <p>Tunne- ja vuorovaikutustaidot näkyvät koulun arjessa.</p> <p>Opettaja mahdollistaa keskustelevan ilmapiirin.</p> <p>Opettaja ristiriitatilanteet keskustelun kautta.</p> <p>Opettaja rohkaisee oppilaita ilmaisemaan omia mielipiteitään.</p>	<p>Opettajan olemus</p> <p>Yksilöllinen kohtaaminen</p> <p>Tunne- ja vuorovaikutustaidot</p> <p>Avoin ja keskusteleva ilmapiiri</p>	<p>Vuorovaikutus ryhmässä (16)</p>	<p>Opettajan keinot emotionaalisen turvallisuuden luomiseksi</p>