



Kilpinen Suvi

Opettajan mahdollisuudet tukea toiminnallaan oppilaan turvallisuuden tunteen kehittymistä –  
katsaus turvallisen pedagogiikan -työkaluun

Kandidaatin tutkielma  
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA  
Laaja-alainen luokanopettajan koulutus  
2018  
26.11.2018

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Opettajan mahdollisuudet tukea toiminnallaan oppilaan turvallisuuden tunteen kehittymistä – katsaus turvallisen pedagogiikan –työkaluun. (Suvi Kilpinen)

Kandidaatin tutkielma, 35 sivua, 1 liitesivu

Marraskuu 2018

---

Tämän kandidaatin tutkielman tarkoituksena on tarkastella Hollolassa sijaitsevan Kankaan koulun kehittämää turvallista pedagogiikkaa ja sen toimintamalleja sekä niiden vaikutusta oppilaan turvallisuuden tunteeseen ja koulun toimintakulttuuriin.

Tutkielma luo kirjallisuuden avulla teoriapohjaa turvalliselle pedagogiikalle sekä tuo uutta näkökulmaa koululaitoksen turvallisuuden ja oppilaan turvallisuuden tunteen edistämiseen. Lisäksi se tarjoaa uusia toimintamalleja opettajille. Ensimmäinen tutkimuskysymys käsittelee turvallista pedagogiikkaa käsitteenä sen osatekijöitä ja toimintamalleja. Toisessa tutkimuskysymyksessä tarkastellaan sitä, miten turvallisella pedagogiikalla voidaan vaikuttaa oppilaiden turvallisuuden tunteeseen sekä koululaitoksen toiminta- ja turvallisuuskulttuuriin.

Turvallinen pedagogiikka on pedagoginen työkalu, jossa oppilaan kokonaisvaltaista turvallisuuden tunnetta ja oppilaitoksen turvallisuutta pyritään edistämään opettajan ja muun henkilökunnan toiminnan kautta. Turvallinen pedagogiikka koostuu neljästä osatekijästä: motivointikeinoista, ohjeistuksesta ja rytmistä, ennakoinnista sekä huoltajien ja koulun välisestä luottamuksesta. Jokaiselle osatekijälle on määritelty erilaisia toimintamalleja, jotka Kankaan koulu on todennut omassa käytännössään toimiviksi. Näiden lisäksi turvallisen pedagogiikan osatekijöiden toteuttamisessa tulee huomioida toisto, aikuisten roolit ja yhteisöllisyys sekä rakenteet.

Turvallisen pedagogiikan -työkalun käytännön toimintamalleilla voidaan kirjallisuuden ja tutkimusten perusteella tukea oppilaiden turvallisuuden tunnetta koulussa turvallisuuden eri osa-alueilla, joita ovat fyysinen, psyykinen, sosiaalinen ja pedagoginen turvallisuus. Turvallisuuden tunteella voidaan vaikuttaa oppilaan oppimisen määrään ja laatuun sekä hänen kasvuun ja kehitykseen. Lisäksi turvallisella pedagogiikalla on vaikutusta koulun toimintakulttuuriin, sillä se vaikuttaa monella tavalla koulun toimintaan, arvoihin, pedagogiikkaan ja arkikäytänteisiin. Koska turvallisen pedagogiikan tarkoituksena on olla turvallisuutta edistävää, sen voidaan katsoa vaikuttavan myös koulun turvallisuuskulttuuriin.

Avainsanat: turvallinen pedagogiikka, turvallisuuden tunne, pedagoginen toiminta, toimintakulttuuri, turvallisuuskulttuuri

# Sisältö

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>TUTKIELMAN LÄHTÖKOHDAT</b> .....	<b>6</b>
2.1	Tutkielman tavoite ja tutkimuskysymykset .....	6
2.2	Kirjallisuuskatsaus tutkimusmenetelmänä .....	7
<b>3</b>	<b>TURVALLINEN PEDAGOGIIKKA KÄSITTEENÄ</b> .....	<b>9</b>
3.1	Turvallisuus .....	9
3.2	Turvallinen koulu .....	10
3.2.1	<i>Toimintakulttuuri</i> .....	10
3.2.2	<i>Turvallisuuskulttuuri</i> .....	10
3.2.3	<i>Turvallinen oppimisympäristö</i> .....	11
3.3	Pedagogiikka .....	13
3.4	Yhteenveto .....	14
<b>4</b>	<b>TURVALLISEN PEDAGOGIIKAN -TYÖKALU</b> .....	<b>15</b>
4.1	Motivointikeinot .....	16
4.2	Ohjeistus ja rytmi .....	17
4.3	Ennakointi .....	19
4.4	Luottamus huoltajien ja koulun välillä .....	20
4.5	Turvallisen pedagogiikan osatekijöitä tukevat tekijät .....	21
4.6	Yhteenveto .....	23
<b>5</b>	<b>TURVALLISEN PEDAGOGIIKAN VAIKUTUS OPPILAIKEN TURVALLISUUDEN TUNTEESEEN JA KOULUN TOIMINTAKULTTUURIIN</b> .....	<b>25</b>
5.1	Turvallisen pedagogiikan vaikutus oppilaan turvallisuuden tunteeseen .....	25
5.2	Turvallisen pedagogiikan vaikutus koulun toiminta- ja turvallisuuskulttuuriin .....	27
<b>6</b>	<b>POHDINTA</b> .....	<b>29</b>
	<b>LÄHTEET</b> .....	<b>31</b>

# 1 JOHDANTO

Suomen perustuslain (11.6.1999/731, 2:7§) mukaan jokaisella on oikeus turvallisuuteen. Turvallisuutta voidaan pitää perustana ja ehtona ihmisen elämälle (Karppinen & Pihlava, 2016, 120). Turvallisuuden tunteen avulla edistetään myös lapsen kasvua tasapainoiseksi aikuiseksi (Salovaara & Honkonen, 2011, 12). Turvallisuudella ja turvallisuuden tunteella on suuri rooli ihmisen elämänsäkulussa, mutta harmittavasti sen merkitys usein unohdetaan tai jätetään liian vähäiselle huomiolle. Turvallisuudella on arkielämän lisäksi merkittävä rooli koululaitoksen toiminnassa ja koulun arjessa. Perusopetuslaissa (21.8.1998/628, 7:29§) jokaiselle opetukseen osallistuvalla määrätään oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön. Turvallisuuden takaaminen niin oppilaille kuin opettajillekin kaikissa tilanteissa on ehdoton lähtökohta opetuksen järjestämisessä (Opetushallitus, 2014, 79). Turvallisuuden tarkastelu koululaitoksissa rajoittuu usein vain niiden fyysisten ominaisuuksien piiriin, vaikka turvallisuus on ilmiönä huomattavasti laajempi ja kokonaisvaltaisempi. Lapsen turvallisuuden tunteella on huomattavia vaikutuksia hänen kehittymiseen, kasvuun ja jopa oppimiseen, joten sen tukeminen olisi syytä nostaa keskiöön silloin, kun tarkastellaan koululaitoksen turvallisuutta ja toimintaa. Tutkimuksia koululaitosten turvallisuudesta Suomessa on toteutettu muun muassa turvallisuuskulttuurin (Waitinen, 2011), oppimisympäristöjen (Piispanen, 2008) ja oppilaiden kokemusten (Piirainen, 2011) näkökulmista. Lisäksi useissa teoksissa käsitellään koululaitoksen turvallisuutta monesta eri näkökulmasta. Hurmeen ja Kyllösen teoksessa (2014) käsitellään turvallisten kasvu- ja oppimisympäristöjen lisäksi myös oppilaiden turvallisuuden tunnetta.

Hollolassa sijaitseva Kankaan koulu on lähtenyt tarkastelemaan oppilaan turvallisuuden tunteen edistämistä oppimistilanteiden ja koulupäivien aikana pedagogisen toiminnan näkökulmasta. He ovat kehittäneet käytännön kokeilujen pohjalta uuden pedagogisen työkalun, jossa oppilaiden turvallisuuden tunnetta pyritään edistämään ja tukemaan henkilökunnan toiminnan kautta. Työkalun kehittämisen lähtökohtana on ollut Kankaan koulun omiin tarpeisiin vastaaminen. Tätä pedagogista työkalua he kutsuvat turvalliseksi pedagogiikaksi. Mielenkiintoni aihetta kohtaan heräsi heti kuultuani siitä. En ollut aikaisemmin kuullut samanlaisesta näkökulmasta oppilaiden turvallisuuden tunteen edistämiseen. Lisäksi omiin mielenkiinnon kohteisiini on aina kuulunut opettajien pedagogisen toiminnan kehittäminen. Kankaan koulu kaipasi myös teoriapohjaa turvallisuudelle pedagogiikalle, joten tutkielman aihe muotoutui nopeasti.

Tutkielmassa tutkitaan kuvailevan kirjallisuuskatsauksen avulla turvallisen pedagogiikan -työkalua ja sen sisältöjä. Tutkielmassa keskitytään ensin turvallisuuden, pedagogiikan ja turvallisen koulun käsitteisiin, joiden kautta tarkastellaan turvallista pedagogiikkaa käsitteenä. Tämän jälkeen tutkitaan turvallisen pedagogiikan -työkalun (liite 1) sisältöjä kirjallisuuteen nojaten. Lopuksi tutkielmassa peilataan työkalun ja sen sisältämien toimintamallien vaikutusta oppilaiden turvallisuuden tunteeseen sekä koulun toiminta- ja turvallisuuskulttuuriin tutkimuskirjallisuuden perustuen.

## 2 TUTKIELMAN LÄHTÖKOHDAT

Tässä kappaleessa esitellään tutkielman lähtökohdat. Ensin tutustutaan tutkielman tavoitteisiin ja niihin pohjautuviin kahteen tutkimuskysymykseen. Tutkielman tavoitteet ovat syntyneet sekä Kankaan koulun tarpeista, että omista mielenkiinnonkohteistani. Lisäksi kappaleessa tarkastellaan yleisesti kirjallisuuskatsausta tutkimusmenetelmänä sekä tarkemmin tutkielman tutkimusmenetelmäksi valikoitunutta kuvailevaa kirjallisuuskatsausta.

### 2.1 Tutkielman tavoite ja tutkimuskysymykset

Tutkielman tavoitteena on laatia kirjallisuuden avulla teoriapohjaa Kankaan koulun kehittämälle turvallisen pedagogiikan käsitteelle ja työkalulle (liite 1). Teoriapohjan tarkoituksena on tukea turvallisen pedagogiikan -työkalua ja siinä esitettyjä toimintamalleja. Tutkielman tavoitteena on myös tuoda uutta näkökulmaa siihen, miten pedagogisella toiminnalla opettajat ja muu koulun henkilöstö voi vaikuttaa erityisesti yksilön, eli oppilaan turvallisuuden tunteen kehittämiseen ja sitä kautta oppimiseen ja hyvinvointiin. Lisäksi tutkielman tavoitteena on tarkastella turvallisen pedagogiikan -työkalun mukaisen toiminnan vaikutusta koulun toimintakulttuurin kehittämiseen ja yhteisön turvallisuuden edistämiseen.

Näiden tavoitteiden pohjalta syntyivät tutkielman kaksi tutkimuskysymystä. Koska tutkielman aihepiiristä ei ole aikaisempaa tutkimusta, ne voidaan määritellä kuvaileviksi tutkimuskysymyksiksi. Kuvaileville tutkimuskysymyksille luonteenomaista on se, että ne avaavat ovia uusille tutkimuksille ja tuottavat teoretietoa (Metsämuuronen, 2006, 23).

”Mitä on turvallinen pedagogiikka?”

Tutkielman avulla pyritään selvittämään ensinnäkin sitä, mitä turvallinen pedagogiikka käsitteenä tarkoittaa. Aluksi tarkoituksena on määritellä turvallisuuden ja pedagogiikan käsitteet. Koska oppilaan turvallisuuden tunteeseen vaikuttavat koulun toimintakulttuuri, turvallisuuskulttuuri ja oppimisympäristöjen turvallisuus, on myös nämä käsitteet syytä ottaa mukaan tarkasteluun. Näiden käsitteiden määrittelyn avulla pyritään tarkastelemaan turvallista pedagogiikkaa käsitteenä. Tämän jälkeen tutustutaan Kankaan koulun kehittämään turvallisen pedagogiikan -työkalun osatekijöihin ja niiden sisältämiin toimintamalleihin tieteellisen kirjallisuuden avulla.

”Miten opettajan pedagogisen toiminnan avulla voidaan vaikuttaa oppilaan turvallisuuden tunteeseen sekä koulun toimintaan?”

Kun turvallisen pedagogiikan käsite ja sen osatekijät sisältöineen on määritelty, siirrytään tutkielmassa tarkastelemaan niiden vaikutusta yksilön sekä yhteisön tasolla kouluissa. Yksilön, eli oppilaan näkökulmasta tarkastellaan opettajan turvallisen pedagogiikan -työkaluun pohjautuvan toiminnan vaikutusta oppilaan turvallisuuden tunteen kehittymiseen. Yhteisön tasolla tarkastelun kohteena on se, minkälainen vaikutus opettajan turvallisen pedagogiikan -työkalulla on puolestaan koulun toimintakulttuuriin ja turvallisuuskulttuuriin.

## **2.2 Kirjallisuuskatsaus tutkimusmenetelmänä**

Kirjallisuuskatsaus on tutkimusmetodi- ja tekniikka, joka tutkii aiemmin tehtyä tutkimusta. Kirjallisuuskatsauksen tarkoituksena on siis tehdä tutkimusta aiempien tutkimusten tuloksista (Salminen, 2011, 1.) Kirjallisuuskatsauksen tarkoituksena on kerätä tietoa tutkittavan aiheen aiemmista tutkimuksista, näiden tutkimusten näkökulmista sekä tutkimusten yhtäläisyyksistä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2004, 112). Baumeister ja Leary (1997, 312) ovat määritelleet kirjallisuuskatsauksille viisi päätavoitetta: 1) sen tavoitteena on luoda ja kehittää teoretietoa, 2) sen avulla voidaan tarkastella teoretietoa, 3) sen avulla valitusta aiheesta muodostetaan kokonaiskuva, 4) sen avulla havaitaan pulmia ja 5) se mahdollistaa teoretiedon historiallisen kehityksen kuvauksen.

Kirjallisuuskatsauksella on kolme pääkategoriaa: systemaattinen kirjallisuuskatsaus, meta-analyysi sekä kuvaileva kirjallisuuskatsaus. Systemaattisessa kirjallisuuskatsauksessa tutkija tarkastelee tutkimuksen aiheesta käytyä keskustelua ja erottelee oman tieteellisten tulosten kannalta tärkeitä ja relevantteja tutkimuksia. (Kallio, 2006, 19.) Meta-analyysi voidaan toteuttaa joko kvantitatiivisena tai kvalitatiivisena, joista kvantitatiivinen meta-analyysi on hallitsevampi tapa. Siinä tutkitaan tilastollisten menetelmien avulla kvantitatiivisia tutkimuksia ja niiden tuloksia yleistetään ja linkitetään toisiinsa. (Salminen, 2011,14.)

Salminen (2011) määrittelee kuvailevan kirjallisuuskatsauksen yleiskatsaukseksi, jossa ei esiinny samanlaisia täsmällisiä ja tarkkaan rajattuja sääntöjä kuin systemaattisessa kirjallisuuskatsauksessa. Tämä mahdollistaa laajojen ja vaihtelevien aineistojen käyttämisen tutkimuksissa. Kuvaileva kirjallisuuskatsaus mahdollistaa silti aiheen laaja-alaisen tarkastelun ja sen

ominaisuuksien luokittelun. Kuvaileva kirjallisuuskatsaus jakautuu kahteen suuntaukseen: narratiiviseen tai integroivaan katsaukseen. Integroivassa katsauksessa keskitytään tietyn aiheen monipuoliseen tarkasteluun. Se mahdollistaa uuden tiedon syntymisen tutkimuksen aiheesta. Narratiivisessa katsauksessa voidaan paneutua joko aiheen laajaan kuvaamiseen tai sen historian ja kehityksen tarkasteluun. Narratiivisen yleiskatsauksen tarkoituksena on aiemman tutkimuksen tiivistäminen. (Salminen, 2011, 6-8.) Tämän tutkielman aihe, turvallinen pedagogiikka, on uusi. Tämän vuoksi aiempaa tutkimusta turvallisesta pedagogiikasta tai sen näkökulmista turvallisuuteen ei ole. Kuitenkin sen sisältöihin liittyvää kirjallisuutta ja tutkimuksia löytyy. Tämän vuoksi tutkielman menetelmäksi valikoitui kuvaileva kirjallisuuskatsaus, jonka aion toteuttaa integroivana yleiskatsauksena.

Tutkielman ja sen tavoitteiden kannalta lähteiden valinnalla ja niiden käytöllä on merkitystä, varsinkin, kun tutkielman menetelmänä on kuvaileva kirjallisuuskatsaus. Metsämuurosen (2006, 27-29) mukaan luotettavina lähteinä voidaan pitää muun muassa väitöskirjoja, oppikirjoja, käsikirjoja ja tieteellisiä artikkeleita. Vaikka tutkielman aiheesta on vähän tutkimusta, pyrin etsimään tutkielman lähteiksi mahdollisimman paljon edellä mainittuja luotettavia lähteitä. Tutkielmassani suosin myös sekundaarilähteiden sijaan primaarilähteitä.

### 3 TURVALLINEN PEDAGOGIIKKA KÄSITTEENÄ

Kappaleessa tutustutaan turvallisuuden ja pedagogiikan käsitteisiin, joiden lisäksi käsitellään turvallista koulua niin toimintakulttuurin, turvallisuuskulttuurin kuin turvallisen oppimisympäristön määritelmien kautta. Lopuksi kootaan näiden käsitteiden määritelmien pohjalta turvallisen pedagogiikan käsite.

#### 3.1 Turvallisuus

Tieteellisenä käsitteenä turvallisuutta on hyvin vaikeaa määritellä yksiselitteisesti. Se esiintyy useissa eri konteksteissa, joissa sen merkitykset, sisällöt ja määritelmät eroavat toisistaan. Turvallisuuden määritelmässä pitää huomioida käsitteen suhteellisuus ja kontekstisidonnaisuus. Turvallisuus voidaan nähdä muun muassa tarpeena, inhimillisenä ja sosiaalisena arvona tai ihmisoikeutena (Niemelä, 2000, 22). Luonteeltaan se voi olla luonteeltaan henkistä, fyysistä, sosiaalista tai taloudellista (Pentti, 2003, 13).

Turvallisuutta voidaan tarkastella joko yhden tai useamman ihmisen näkökulmasta. Turvallisuus voidaan määritellä yksilön kokemaksi myönteiseksi tunteeksi nykyhetkestä ja selviytymisestä tulevaisuudesta. Yhteisön tasolla turvallisuus on puolestaan yksilöiden tunteista muodostuva varmuus sen selviämisestä. (Hurme & Kyllönen. 2014, 24.) Oppilaitosturvallisuutta tarkasteltaessa olisi järkevää ottaa huomioon yksilön, yhteisön ja yhteiskunnan näkökulmat seuraavissa konteksteissa: yksilön kokema turvallisuus, organisaation turvallisuus sekä turvallisuus yhteiskunnallisena tavoitetilana. (Waitinen, 2011, 26, 31.) Turvallisuus voi olla objektiivinen eli ulkoinen tai subjektiivinen eli henkilön kokema tila tai näiden välinen suhde (Niemelä, 2000, 21). Objektiivisesta näkökulmasta turvallisuus tarkoittaa todellista uhkaamattomuutta tai riittäviä keinoja uhan torjumiseksi. Subjektiivisesta näkökulmasta turvallisuus on yksilön tai yhteisön tunne turvallisuudesta, joka on perusteltua vasta, kun se on rinnastettavissa todelliseen tilanteeseen ja se on riippuvainen yhteisön tai yksilön kokemuksista. (Pentti, 2003, 60.) Yksilön kokemus turvallisuudesta on keskeisessä osassa tätä tutkielmaa, joten seuraavaksi tarkastellaan turvallisuuden subjektiivista luonnetta.

Subjektiivista turvallisuutta tarkasteltaessa tulee aina huomioida yksilön oma kokemus turvallisuudesta ja huomioida sen merkitys. Lahikaisen (2000) mukaan kokemukseen turvallisuudesta vaikuttavat niin yksilö itse, ulkomaailma kuin niiden välinen vuorovaikutus. Tässä vuorovaikutussuhteessa yksilö tekee päätelmiä maailmasta sekä suhteestaan siihen vertailemalla

omia valmiuksiaan ja keinojaan maailman tarjoamiin vaikeuksiin. Näin ollen kokemusta turvallisuudesta ei voida luonnehtia objektiivisesti tai yleismaailmallisesti. (Lahikainen, 2000, 70.) Yksilön kokemukset, arvot ja asenteet vaikuttavat subjektiivisen turvallisuuden tunteen muodostumiseen (Pentti, 2003, 60, 131). Turvallisuutta subjektiivisena kokemuksena voidaan tarkastella myös viihtymisen näkökulmasta, sillä Piispasen (2008, 177) mukaan sekä turvallisuutta että viihtymistä yhdistävät tunne rauhallisuudesta ja pysyvyydestä. Turvallisuus korvaa yksilön levottomuuden ja pelokkuuden tunteet rauhallisuuden ja tasapainoisuuden tunteilla.

## **3.2 Turvallinen koulu**

### **3.2.1 Toimintakulttuuri**

Toimintakulttuuri on historiallisesti ja kulttuurillisesti kehittynyt yhteisön tapa toimia. Koulun toimintakulttuuri rakentuu seuraavista komponenteista: ohjaavien normien ja toiminnan tavoitteiden tulkinta, johtaminen sekä työn organisointi, suunnittelu, toteutus ja arviointi, yhteisön osaaminen ja kehittäminen, pedagogiikka ja ammatillisuus, vuorovaikutus, ilmapiiri, arkikäytännöt ja oppimisympäristöt. Siihen vaikutetaan ja siitä vaikutetaan joko tietoisesti tai tiedostamattomasti. Toimintakulttuuri voidaan havaita kouluyhteisön käytännöissä, joiden avulla pyritään vahvistamaan kasvatukselle ja opetukselle laadittuja tavoitteita. (Opetushallitus, 2014, 26.)

Koulun toimintakulttuuria tulisi tarkastella säännöllisesti. Näin siitä voidaan havaita kehitystarpeita, jolloin sitä voidaan kehittää kouluyhteisön kannalta tarkoituksenmukaisemmaksi ja toimivammaksi. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2014) mukaan koulun toimintakulttuuria tulisi kehittää yhdessä huoltajien, yhteistyötahojen ja oppilaiden kanssa niin, että se edistää oppimista, osallisuutta, hyvinvointia ja kestävästä elämäntapaa. Kehitystyön pohjana tulisi käyttää seuraavia aihepiirejä: oppiva yhteisö toimintakulttuurin ytimenä, hyvinvointi ja turvallinen arki, vuorovaikutus ja monipuolinen työskentely, kulttuurinen moninaisuus ja kielitietoisuus, osallisuus ja demokraattinen toiminta, yhdenvertaisuus ja tasa-arvo sekä vastuu ympäristöstä ja kestävästä tulevaisuudesta suuntautuminen. (Opetushallitus, 2014, 26-29.)

### **3.2.2 Turvallisuuskulttuuri**

Koulun turvallisuuskulttuuri voidaan nähdä turvallisia oppimisympäristöjä rakentavana ja turvallisuutta edistävänä toimintakulttuurina (Lindfors, 2012, 19). Sillä tarkoitetaan sitä toimintaa,

jolla pyritään sekä säilyttämään että kehittämään terveyttä ja turvallisuutta. Turvallisuuskulttuurin kehittämiseen vaikuttavat muun muassa turvallisuuteen liittyvät arvot, asenteet, käsitykset sekä teot. Nämä tekijät omaksutaan kotona, koulussa, harrastuksissa ja työpaikoilla. Kouluyhteisön turvallisuuskulttuuriin vaikuttavat niin johto, työntekijät kuin oppilaat. Kouluyhteisössä vallitsevaan turvallisuuskulttuuriin vaikuttavat siinä toimivien tekijöiden asennoituminen ja toiminta turvallisuuden edistämiseksi. (Mertanen, 2013, 8; Waitinen, 2011, 51.)

Koulun turvallisuuskulttuuria voidaan myös tarkastella organisaatiokulttuurin näkökulmasta, koska oppilaitoksen voi määritellä oppilaiden, opettajien ja muun henkilökunnan muodostamaksi oppimis- ja työyhteisöksi (Lindfors, 2012, 14, 18). Turvallisuuskulttuurissa työn turvallisuuden ja terveellisyyteen vaikuttavat yksilöt, työ ja organisaatio. Sen muotoutumiseen vaikuttavat yhteisössä hyväksytyt toiminta sekä yhteisössä jaetut asenteet, arvot, uskomukset ja kulttuurit. Turvallisuuskulttuuri esiintyy käytännön toiminnassa, asenteissa turvallisuutta kohtaan sekä turvallisuuteen liittyvissä ratkaisuisissa ja toiminnoissa. Edellä mainitut vaikuttavat omalla tavallaan aina yksilöiden turvallisuudesta koko toimintaympäristön turvallisuuteen. Koulun hyvä turvallisuuskulttuuri ei perustu vain turvallisuuden kannalta myönteiseen asennoitumiseen, vaan siihen vaaditaan myös ohjeistusta, resursseja, henkilökunnan turvallisuustiedon pitämistä ajan tasalla sekä riskien kartoittamista. (Waitinen, 2011, 53-54, 58.)

### 3.2.3 Turvallinen oppimisympäristö

Oppimisympäristö voidaan määritellä paikaksi, tilaksi, yhteisöksi tai toimintakäytänteeksi, jossa opiskelu ja oppiminen tapahtuvat. Lisäksi siihen lasketaan ne resurssit, kuten välineet, palvelut ja materiaalit, joita opiskelussa hyödynnetään. Oppimisympäristön tehtävänä on tukea niin yksilöä kuin yhteisöä kasvussa, oppimisessa ja vuorovaikutuksessa. (Piispasen, 2008, 15; Opetushallitus, 2014, 29.) Oppimisympäristöjä ja sen rakenteita voidaan tarkastella Waitisen (2011, 76-78) tavoin fyysisen, sosiaalisen, psyykkisen ja pedagogisen osa-alueen näkökulmasta. Piispasen (2008, 175) tutkimuksen tulosten mukaan turvallisuutta pidettiin hyvän oppimisympäristön perustana niin opettajien, vanhempien kuin oppilaidenkin mielestä. Oppimisympäristöjen turvallisuuden tarkastelu eri osa-alueiden kokonaisuutena on tarpeellista myös siksi, että Hurmeen ja Kyllösen (2014, 28) mukaan oppilaiden turvallisuuden tunne koostuu oppimisympäristöjen fyysisen, psyykkisen, sosiaalisen ja pedagogisen turvallisuuden kokonaisuudesta.

Fyysinen oppimisympäristö koostuu koulun rakennuksista ja tiloista, muusta rakennetusta ympäristöstä, ympäröivästä luonnosta, opetusvälineistä ja oppimateriaaleista. Fyysisen oppimisympäristön tulisi tukea ja mahdollistaa monipuoliset opiskelumenetelmät ja työtavat. (Waitinen, 2011, 76.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2014, 31) mainitaan, että tiloja suunniteltaessa tulisi ottaa huomioon muun muassa niiden esteettisyys, esteettömyys, ergonomia, ekologisuus, sisäilman laatu sekä tieto- ja viestintäteknologia. Piispasen (2008, 176) tutkimuksen mukaan oppimisympäristön fyysinen turvallisuus ilmenee vaaratilanteiden ennaltaehkäisyinä, tilojen ja välineiden turvallisuutena, ruumiillisena koskemattomuutena ja yksityisyytenä, liikenneturvallisuutena sekä koulun lähiympäristön turvallisuutena.

Psyykkisen oppimisympäristön kehittymiseen vaikuttavat oppilaan kognitiiviset ja emotionaaliset tekijät, koulun ilmapiiri ja tunnelma sekä tunteet. Turvallisuudella ja sillä, miten koulussa suhtaudutaan kiusaamiseen, on olennainen rooli psyykkisen oppimisympäristön muodostumisessa. (Waitinen, 2011, 77.) Oppimisympäristöjen tulisi tarjota oppilaille onnistumisen kokemuksia ja elämyksiä, sekä tukea heidän kasvua ja oppimista (Opetushallitus, 2014, 29-30). Piispasen (2008, 176) tutkimuksessa oppimisympäristöjen psyykkisen turvallisuuden katsotaan ilmentyvän kiusaamattomuutena, henkisenä hyvänä olona, turvallisuuden tunteena, välittämisen kokemuksina, kiireettömyytenä kehityksessä ja oppimisessa, tuntemuksina hyväksytyksi tulemisena, persoonallisuuden tukemisena sekä riittävyiden tuntemuksina. Psyykkiseen turvallisuuteen liittyvät myös aikuisen toiminnan johdonmukaisuus ja ennustettavuus, rutiinit ja muutosten käsittely sekä toimintaohjeet (Hurme & Kyllönen, 2014, 29).

Waitinen (2011) määrittelee sosiaalisen oppimisympäristön muodostuvan vuorovaikutuksista ja ihmissuhteista sekä oppimista tukevista verkostoista. Tekijät voidaan jakaa sisäiseen ja ulkoiseen verkostoon, joista sisäiseen kuuluvat oppilaan perhe ja läheiset, koulun henkilökunta ja opettaja, ystävät/kaverit koulusta ja sen ulkopuolelta sekä oppilashuolto. Ulkoinen verkosto puolestaan koostuu muun muassa terveydenhuollosta, sosiaalityöntekijöistä, perhekodeista sekä mielenterveyspalveluista. (Waitinen, 2011, 77.) Myös Piispanen (2008, 176) painottaa sosiaalisen turvallisuuden muodostumisessa niiden ihmisten roolia, joiden kanssa oppilas on vuorovaikutuksessa. Sosiaalinen turvallisuus oppimisympäristössä rakentuu oppilaan mahdollisuudesta kehittyä turvallisesti omana itsenään osana yhteisöä sekä vertaisryhmään kuulumisesta, oikeudenmukaisuuden ja osallisuuden kokemuksista (Hurme & Kyllönen, 2014, 29).

Pedagoginen oppimisympäristö koostuu erilaisista opetuksen komponenteista, joita ovat opetuksen suunnittelu, järjestäminen ja eriyttäminen. Siihen sisältyvät opettajan käyttämät oppimisen tavat, erilaiset työskentelymuodot, oppimisen ohjaaminen sekä strategioiden opettaminen. Hyvässä pedagogisessa oppimisympäristössä otetaan myös huomioon oppilaiden yksilölliset tarpeet ja erilaiset aistikanavat sekä hyödynnetään erilaisia materiaaleja ja välineitä oppimisen tukena. Näin luodaan pedagogisesti monipuolinen ja joustava oppimisympäristö. (Waitinen, 2011, 78; Opetushallitus, 2014, 30.) Piispanen (2008, 176) esittää tutkimuksessaan, että pedagoginen turvallisuus oppimisympäristössä ilmenee riittävänä oppimisena ja oppimisen tukemisena, koulun työntekijöiden jaksamisena, turvallisen aikuisen pysyvyytenä, odotusten ja vaatimusten realistisuutena sekä opettajien ammattitaitona. Pedagogiseen turvallisuuteen liittyvät myös esimerkiksi selkeä ohjeistus, ohjaus ja opettaminen, kannustava palaute sekä oppilaan tieto- ja taitotasoon sopivat tehtävät (Hurme & Kyllönen, 2014, 29).

### 3.3 Pedagogiikka

Pedagogiikan käsitteellä on monia eri määritelmiä. Sitä voidaan pitää synonyyminä kasvatustieteen tai kasvatustieteen ja opetusopin kanssa, kasvatustieteen opetuksen ja tutkimuksen kuvaajana, opetus- tai kasvatustaitoina sekä kasvatuksellisina suuntauksina (Hellström, 2008, 295). Siljander (2014, 22) määrittelee pedagogiikan tarkoittavan nykypäivänä kasvatuksellista ajatteluperinnettä. Pedagogiikan käsitteeseen liittyvät myös olennaisesti pedagoginen ajattelu, pedagoginen toiminta ja pedagoginen suhde.

Opettajan pedagogisella ajattelulla tarkoitetaan opettamista koskevaa ajattelua. Pedagogiseen ajatteluun liittyy intentionaalisuus, sillä se pohjautuu opetussuunnitelmaan ja sen tavoitteisiin. Lisäksi pedagoginen ajattelu liittyy pedagogiseen interaktioon, jolla tarkoitetaan vähintään kahden ihmisen välistä pedagogista vuorovaikutussuhdetta, jossa kasvattajalla on vastuu kasvatustoiminnasta. (Siljander, 2014, 29-30.) Kansanen (1993) mukaan pedagoginen ajattelu heijastuu opettajan toimintaan sekä siihen, miten hän kuvailee työtään ja perustelee ratkaisujaan. Kansanen mallissa pedagoginen ajattelu sijoitetaan kolmelle eri tasolle: toiminnantasolle, objektiteorian tasolle sekä metateorian tasolle. Toiminnantasolla opettaja huomioi ja arvioi opetustapahtuman suunnittelua sekä itse tapahtuman toteutumista. Arviointi tapahtuu yleensä opetustapahtuman jälkeen. Objektiteorian tasolla, eli ensimmäisen ajattelun tasolla, opettaja peilaa omaa toimintaansa sekä omiin teorioihinsa, että kasvatustieteellisiin teorioihin. Metateorian tasolla,

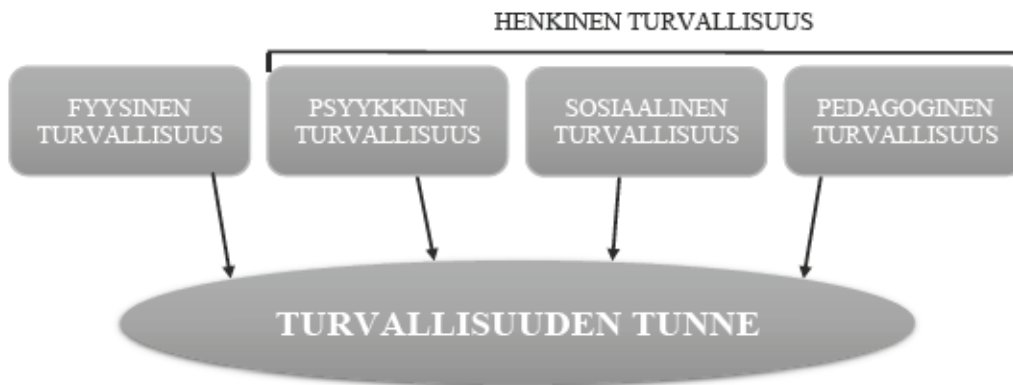
eli toisella ajattelun tasolla, opettaja tarkastelee objektiteorioita sekä arvioi omien ratkaisuidensa takana olevaa arvoperustaa. (Kansanen, 1993, 57, 61-62.)

Pedagogisen kausaliteetin mukaan kasvatus on tiedostettua ja tarkoituksellista vaikuttamista kasvatettavan kasvuun ja sivistykseen. Pedagogisen toiminnan, eli tarkoituksellisen kasvatus- ja opetustoiminnan, perusedellytyksenä voidaan pitää kasvatettavan sivistettävyyttä, eli ihmisen alttiutta ja kykyä mukautua muutosten edessä. Sivistettävyyys perustuu siihen, että ihmisen sivistysprosessi ei tapahdu itsekseen luonnollisten kykyjen siivittämänä, eikä hän pysty sitä myöskään itsenäisesti toteuttamaan, vaan siihen tarvitaan pedagogista vaikuttamista. Sitä voidaan pitää pedagogisen interaktion periaatteena tai sosiokulttuurisena ilmiönä, eikä niinkään yksilön ominaisuutena tai piirteenä. (Siljander, 2014, 28-29, 41-42, 44-45.)

Pedagogiikan käsitteeseen liittyy myös olennaisesti kasvattajan ja kasvatettavan välinen pedagoginen suhde. Pedagogista suhdetta voidaan kuvailla spontaanisti syntyväksi persoonalliseksi ja intentionaaliseksi suhteeksi kasvattajan ja kasvatettavan välillä, jossa kasvattaja jatkuvasti joutuu tarkkailemaan ja ymmärtämään tilannetta sekä kasvatettavan kokemuksia ja valmiuksia (Jyrhämä, Hellström, Uusikylä & Kansanen, 2016, 165). Pedagoginen suhde perustuu kasvatettavan oikeuteen toteuttaa omien edellytystensä mukainen yksilöllinen kasvuprosessi, jota kasvattajan tulee tukea. Pedagogisen suhteen luonteeseen liittyy vahvasti vuorovaikutus sekä kunnioitus ja luottamus kasvatettavan ja kasvattajan välillä.

### **3.4 Yhteenveto**

Turvallinen pedagogiikka käsittelee nimensä mukaisesti pedagogiikkaa oppilaan turvallisuuden tunteen näkökulmasta. Turvallisuuden tunteella tarkoitetaan oppilaan subjektiivista kokemusta turvallisuudesta. Oppilaan turvallisuuden tunne kehittyy oppilaitoksen oppimisympäristöissä sekä koulun toiminta- ja turvallisuuskulttuurissa. Turvallisuuden tunne on kokonaisvaltaista, eli se muodostuu eri turvallisuuden osa-alueiden kokonaisuudesta. Näitä osa-alueita ovat fyysinen turvallisuus sekä henkisen turvallisuuden muodostamat psyykinen, sosiaalinen ja pedagoginen turvallisuus (kuvio 1).



**KUVIO 1.** Turvallisuuden tunteen muodostuminen (mukaiillen: Hurme & Kyllönen, 2014, 28).

Tässä tutkielmassa pedagogiikalla tarkoitetaan opettajan toteuttamia tietoisia kasvatukseen ja opetukseen liittyviä tekoja. Turvallisen pedagogiikan keskiössä ovat opettajan pedagoginen ajattelu ja siihen pohjautuva toiminta sekä hänen tekemät pedagogiset ratkaisut. Opettajan pedagogiseen toimintaan vaikuttaa myös opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutuksellinen pedagoginen suhde ja sen laatu.

Turvallinen pedagogiikka on siis pedagogisen toiminnan malli, jossa pyritään opettajan ja muun koulun henkilökunnan pedagogisella toiminnalla ja ajattelulla edistämään oppilaan kokonaisvaltaisen turvallisuuden tunteen kehittymistä oppimistilanteissa ja koulun arjessa. Turvallisuuden tunnetta edistämällä pyritään lisäämään oppilaan hyvinvointia ja tukemaan hänen oppimistaan.

## 4 TURVALLISEN PEDAGOGIIKAN -TYÖKALU

Tässä kappaleessa tarkastellaan pedagogista toimintaa Kankaan koulun luoman turvallisen pedagogiikan -työkalun mukaisesti (liite 1). Turvallinen pedagogiikka koostuu neljästä eri osatekijästä: motivointikeinoista, ohjeistuksesta ja rytmistä, ennakoinnista sekä huoltajien ja koulun välisestä luottamuksesta. Turvallisen pedagogiikan -työkalussa jokaisen osatekijän kohdalla esitetään monia erilaisia pedagogisia toimintamalleja. Turvallisen pedagogiikan osatekijöiden lisäksi työkalussa esitetään kolme tekijää, joiden tarkoituksena on tukea turvallisen pedagogiikan osatekijöitä: toisto, aikuisten roolit ja yhteisöllisyys sekä rakenteet. Nämä tekijät ovat olennainen osa turvallisen pedagogiikan osatekijöiden mukaisen toiminnan toteuttamista.

### 4.1 Motivointikeinot

Ensimmäisenä turvallisen pedagogiikan osatekijänä tarkastellaan motivointikeinoja. Motivaatiolla tarkoitetaan Lehtisen, Kuusisen ja Vauraan (2007) mukaan sitä sisäistä tilaa, joka tuottaa tai estää, ohjaa ja ylläpitää yksilön toimintaa. Se vaikuttaa muun muassa yksilön valintoihin, toimintaan sekä ajatteluun ja tunteisiin toiminnan aikana. Motivaatiotekijät voivat olla ulkoisia tai sisäisiä, persoonallisuuden piirteitä tai tiloja, henkilökohtaisiin tavoitteisiin, uskomuksiin omista vaikuttamisen mahdollisuuksista tai tunteiden syntymiseen liittyviä. Lisäksi motivaatio voi perustua halutun asian lähestymiseen ja kielteisten asioiden välttämiseen. (Lehtinen, ym., 2007, 177-179.) Pedagogisessa toiminnassaan opettajan tulisikin hyödyntää monipuolisesti erilaisia keinoja, joilla oppilaita voidaan motivoida. Hietamäen tutkimuksessa (2017, 71-72) motivointi nähtiin oppimista edistävänä toimintana ja oikeastaan koko koulutyön perustana. Turvallisen pedagogiikan motivointikeinot voidaan luokitella behavioristiseen vahvistusmalliin sekä itsemääräämisteoriaan kuuluviksi.

Behavioristisessa vahvistusmallissa motivaatiota synnytetään palkkioiden ja rangaistusten avulla, niin että toivotusta toiminnasta seuraa palkkio ja ei-toivotusta rangaistus. Lehtisen, ym. (2007) mukaan opetuksessa ja pedagogisissa tilanteissa motivaatiokeinoja hyödynnetään yleisesti positiivista vahvistamista, jossa oppilaalle annetaan toivotusta suorituksesta tai käyttäytymisestä mielekäs palkinto. Positiivista vahvistamista käytettäessä on kuitenkin huomioitava, että palkkion on oppilaalle tavoittelemisen arvoinen ja se on kytketty toivotun toiminnan tulokseen. Palkkion saamiseen liittyviä kriteereitä ei saa muuttaa ja ne tulee olla oppilaan omalla ponnistelulla saavutettavissa. (Lehtinen, ym., 2007, 180.) Turvallisen pedagogiikan -työkalussa

behavioristisen vahvistamisen palkkiojärjestelmiä hyödynnetään toivotun toiminnan vahvistajana. Motivointikeinojen tulisi olla helposti toteutettavia ja niiden suunnittelussa tulisi huomioida oppilaiden erilaisuus ja tilanteiden vaihtelevuus.

Turvallisen pedagogiikan mallissa opettajan antamaa huomiota käytetään motivointikeinona. Kun oppilaalle annetaan huomiota toivotusta toiminnasta ja jätetään huomiotta ei-toivotusta toiminnasta, oppilas ymmärtää positiivisen korrelaation toivotun toiminnan ja huomion välillä, joka puolestaan edesauttaa positiivisten muutosten tapahtumista oppilaan toiminnassa (Saloviita, 2014, 90). Hurme ja Kyllönen (2014, 114-115) esittävät muun muassa rehtorin keuh, onnistumispäiväkirja täyttämisen, positiivisen viestin välittämisen kotiin tai nimen saamisen esille keinoiksi käyttää huomiota palkkiona. Turvallisen pedagogiikan mukaan opettajan tulisi pyrkiä analysoimaan ja vaikuttamaan oppilaan saamaan huomioon sekä kehittää uusia tapoja huomion hyödyntämiseen palkkiona. Vaikka behaviorististen menetelmien, kuten palkitsemisen, hyödyistä, haitoista ja käytöstä käydään ankaraa väittelyä, niiden yhdistäminen muihin käyttäytymistä vahvistaviin ja motivoivain tapoihin tuottaa pitkäkestoisia muutoksia (Laajasalo, 2016, 161).

Myös osallisuutta pidetään turvallisessa pedagogiikassa oppilaita motivoivana tekijänä. Osallisuuden kokemusten synnyttämä motivaatio liittyy itsemääräämisteoriaan. Itsemääräämisteorian mukaan yksilön sisäinen motivaatio pohjautuu kolmeen perusluonteiseen psykologiseen tarpeeseen: 1) pätevyyden kokemuksen tarpeeseen, 2) sosiaalisen kiintymyksen tarpeeseen ja 3) autonomian ja vaikuttamisen tarpeeseen (Lehtinen, ym., 2007, 183). Kun oppilaita pääsevät osallistumaan muun muassa oppimisympäristönsä ja oppituntien suunnitteluun ja toteuttamiseen, he saavat niin pätevyyden kuin autonomian ja vaikuttamisen kokemuksia. Hietamäen tutkimuksen (2017, 72-72) mukaan opettajat näkevät oppilaiden autonomian ja vaikuttamisen kokemusten olevan merkittävässä asemassa heidän innostukseen ja sitoutumiseen työskentelyä kohtaan. Osallisuuden merkitys perusopetuksessa on havaittavissa myös sinä, että Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2014, 15, 26) osallisuus toimii niin arvoperustan elementtinä kuin toimintakulttuuria ohjaavana periaatteena.

## **4.2 Ohjeistus ja rytmi**

Toinen turvallisen pedagogiikan osatekijä on ohjeistus ja rytmi. Pedagogisessa toiminnassa opettajan tulisi kiinnittää huomiota ohjeistukseen: miten, millä keinoin ja milloin sitä annetaan

oppilaille. Opettaja voi ohjeistuksessa hyödyntää esimerkiksi strukturoidun opetuksen periaatteita. Kerola (2001) määrittelee strukturoidun opetuksen tarkoittamaan selkeästi suunniteltua opetusta, jossa eri rakenteita strukturoidaan, eli selkeytetään. Strukturoidussa opetuksessa kommunikoinnin apuna tulisi hyödyntää eri aistikanavia, kuten näkö-, kuulo- tai tuntoaistia, oppilaiden omat vahvuudet huomioiden. (Kerola, 2001, 14, 111.) Erilaisten merkkien hyödyntämisellä ohjeistuksessa voidaan ennaltaehkäistä työrauhan ongelmia opetustilanteissa (Saloviita, 2014, 90). Turvallisessa pedagogiikassa visuaalisia ohjeita pidetään keinoina, joiden avulla pysytään havainnollistamaan ja varmentamaan muun muassa opettajan antamia ohjeita, päivän kulkua ja käyttäytymisen perustilanteita. Visuaalisten ohjeiden käyttäminen ohjeistuksen tukena onkin jo yleinen käytäntö niin perusopetuksessa kuin erityisopetuksessa.

Turvallisessa pedagogiikassa mallintamista voidaan hyödyntää odotetun käyttäytymisen ja toiminnan ohjeistuksessa sekä vahvistamisessa. Sigfrids (2009) esittää, että koulun toimintakulttuurin määrittelemät arkitilanteiden ja erityistilanteiden toimintatavat kannattaisi mallintaa oppilaiden kanssa. Niiden kirjoittaminen säännöiksi ei olisi tarkoituksenmukaista, sillä niitä on niin paljon. Oppilaiden kanssa tulisi säännöistä keskustelun lisäksi mallintaa niitä erilaisin harjoituksin, niin että oppilaan ymmärtäisivät myös niiden rikkomisesta johtuvat seuraamukset ja niiden merkitykset (Sigfrids, 2009, 100). Mallintaminen voi tapahtua turvallisessa pedagogiikassa sekä aikuisten että vertaisryhmän, eli muiden oppilaiden, toimesta.

Viestintätaidot ovat myös tärkeä osa ohjeistusta turvallisen pedagogiikan -työkalussa. Opettajan verbaalinen viestintä, eli puheviestintä, onkin luonnollisesti huomattavassa asemassa ohjeistuksen kannalta, sillä suurin osa ohjeistuksesta tapahtuu puheen avulla. Opettajan hyvät ja selkeät kommunikaatiotaidot ovat yksi keskeisistä tekijöistä luokan hallinnan kannalta (Salo, 2009, 127). Opettajan tulisi puhua oppilaille selkeästi, yksinkertaisesti ja ytimekkäästi sekä välttää muun muassa informaation tulvaa, väärää ajoitusta, sanallisen ja sanattoman viestinnän yhteensopimattomuutta sekä havainnointiin liittyviä ongelmia, kuten näköesteitä (Fashiku, 2017,184).

Opettajan viestintä koostuu edellä mainitun puheviestinnän lisäksi myös nonverbaalisesta, eli sanattomasta viestinnästä. Kehon asennoilla ihminen voi välittää toiseen ihmiseen kohdistuvia asenteitaan ja tunteitaan, kuten mieltymyksiä, orientaatioita ja huomiota (Matsumoto & Hwang, 2013, 87). Sanattoman ja sanallisen viestinnän yhdenmukaisuus on tärkeää, sillä niiden ollessa ristiriidassa keskenään, ihmiset kokevat sanattoman viestinnän luotettavampana kuin sanallisen (Kauppila, 2005, 33). Salon (2009, 116-117) mukaan tietoinen ja tavoitteellinen kehonkielen

käyttö onkin kuuntelun taidon ja selkeiden viestien ohella keskeinen tekijä opettajan johtamistaidoissa. Turvallisessa pedagogiikassa fyysinen asettautuminen ja kehon asentoja hyödynnetään perusoletusten ja erilaisten viestien tukijoina ja vahvistajina. Ne voivat toimia malleina tai visuaalisina vihjeinä oppilaalle siitä, miten tilanteissa tulisi toimia.

### 4.3 Ennakointi

Opettajan päivittäiseen työskentelyyn kuuluu automaattisesti erilaisten tilanteiden ennakointia. Ennakointi on turvallisen pedagogiikan kolmas osatekijä ja se tulisi huomioida osana pedagogista toimintaa ennen opetustilanteita sekä niiden aikana. Luokat koostuvat hyvin heterogeenisistä oppilaista, joista jokainen oppilas on oma ainutlaatuinen yksilö. Näin ollen myös heidän tapansa ja edellytyksensä oppia ja toimia ovat erilaisia. Oppilas on Opetushallituksen (2014, 14) mukaan oikeutettu saamaan opetussuunnitelman mukaista opetusta, ohjausta sekä riittävää tukea, kun tuen tarve ilmenee. Oppilaiden heterogeenisyys sekä oikeus yksilöllisyyteen opetuksessa tulisikin turvallisen pedagogiikan mukaan ennakoita opetuksessa muun muassa oppimisympäristön, materiaalien, menetelmien ja ohjauksen osalta. Ikosen ja Virtasen (2007, 247) mukaan yksilön tarpeisiin vastaavia materiaaleja ja välineitä voidaan pitää oppilaan opiskelun ja oppimisen tavoitteiden saavuttamisen edellytyksinä.

Turvallisen pedagogiikan mukaan tiedon tarjoaminen koulupäivästä ja oppimistilanteista, päivän kulusta ja tulevista tapahtumista on tärkeä osa ennakointia. Hurmeen ja Kyllösen (2014, 64) mukaan opettajan tulisikin auttaa oppilasta omaksumaan arjen sujumista edistävät rutiinit niin, että oppilaalla on selkeä käsitys siitä, miten hänen odotetaan ja toivotaan toimivan ja käyttäytyvän. Ajan strukturoinnilla ja sisällöllisellä suunnittelulla voidaan edesauttaa oppilaan toiminnan suuntaamista tavoitteiden suuntaiseksi, varsinkin jos oppilaalla on oppimisvaikeuksia tai vaikeuksia toiminnan aloittamisessa, ohjaamisessa ja ylläpitämisessä (Kerola, 2001, 149). Arkipäiväisten tilanteiden strukturoinnin ja avaamisen lisäksi turvallisen pedagogiikan mukaan on tärkeää, että oppilaille selvennetään myös yksittäiset arjesta poikkeavat haasteet ja tapahtumat etukäteen, niin että oppilas ymmärtää häneen kohdistuvat odotukset kyseisissä tilanteissa.

Opettaja joutuu käsittelemään ja kohtaamaan päivittäin työssään oppilaiden tunteita. Sen vuoksi opettajalta vaaditaan hyvät tunnetaidot, joita turvallisen pedagogiikan mallissa hyödynnetään myös osana ennakointia. Jos opettaja pystyy kannattelemaan oppilaan tunteita, pääsee oppilas itse kehittämään taitojaan niiden omaksumisessa ja hallinnassa (Karppinen & Pihlava, 2016,

128). Opettajan tulee myös auttaa oppilasta hänen omien tunteidensa sanoittamisessa (Salovaara & Honkonen, 2011, 91; Karppinen & Pihlava, 2016, 128). Opettajan tulisi tukea ja avustaa oppilasta tunnistamaan ja hyväksymään tunteitaan, mahdollistaa kaikenlaisten tunteiden ilmaisemisen ja käsittelyn sekä auttaa oppilasta löytämään sopivat tunteidenilmaisun keinot (Salovaara & Honkonen, 2011, 91). Turvallisen pedagogiikan mukaan oppilaiden tunteiden kohtaamisen ja sanoittamisen tulisi toteuttaa ennakoivasti ja tunteidenhallintaa tukien. Opettajien tulisi huomioida myös jokaisen oppilaan yksilökohtaiset tunteidenhallinta menetelmät.

Turvallisessa pedagogiikassa oleellisena osana ennakointia pidetään myös riskien ennaltaehkäisyä. Ennaltaehkäisyllä tarkoitetaan niitä toimia, joilla pyritään estämään uhka- ja vaaratilanteiden syntymistä. Ne koskevat joko koko koulua, tiettyä ryhmää tai yksilöä. Riskejä ennaltaehkäisevien ja turvallisuutta edistävien mallien ja toimintatapojen päivittäminen ja uusien kehittämisen ovat tärkeä osa turvallisten kasvu- ja oppimisympäristöjen luomisesta. (Hurme & Kylönen, 2014, 61-62.) Oppilaiden turvallisuuden ja hyvinvoinnin edistäminen tulisikin olla ennaltaehkäisevää ja suunniteltua sekä pohjautua varhaiseen havaitsemiseen ja puuttumiseen (Salovaara & Honkonen, 2011, 23).

#### **4.4 Luottamus huoltajien ja koulun välillä**

Kodin ja koulun välinen yhteistyö on myös yksi niistä tekijöistä, jotka tulisi turvallisen pedagogiikan mukaan huomioida pedagogisessa toiminnassa. Luottamus koulun ja huoltajien välillä on tärkeä lähtökohta toimivan yhteistyön rakentumiselle ja toiminnalle. Opetushallituksen mukaan (2014, 35) kodin ja koulun välisen yhteistyön tarkoituksena on tukea ja edistää oppilaan kasvua, kehitystä ja oppimista.

Jokainen huoltaja nähdään turvallisessa pedagogiikassa oppilaan asiantuntija. Tämä huoltajan asiantuntijuus olisikin huomioitava pedagogisessa toiminnassa. Huoltajat tulisi osallistaa koulutyöhön niin käytännön toiminnan kuin koulun kehittämisen tasoilla (Opetushallitus, 2014, 35; Karhuniemi, 2013a, 80). TCM -ohjelmassa (*Teacher Classroom Management*) huoltajien kanssa tehtävää yhteistyötä pidetään yhtenä keskeisenä luokanhallintaan vaikuttavana tekijänä (Laajasalo, 2016, 156). Turvallisessa pedagogiikassa myös kasvatuskumppanuus tai kasvatuksellinen yhteistyö sekä lapsen parhaaksi laaditut yhteiset tavoitteet ovat keinoja huomioida huoltajien asiantuntijuutta. Lämsä (2013, 50) määrittelee kasvatuskumppanuuden tarkoittamaan huoltajien ja kasvattajien (esim. opettajat, varhaiskasvattajat, yms.) tietoista sitoutumista tehdä yhteistyötä edistääkseen lapsen ja nuoren kasvua, kehitystä ja oppimista. Kasvatuskumppanuuden

keskeisiä periaatteita huoltajien ja kasvattajan välinen luottamukseen, kunnioitukseen ja dialogisuuteen perustuva vuorovaikutus, yhdessä toimiminen sekä huoltajan ja kasvattajan jaettu asiantuntijuus (Kekkonen, 2012, 51-52).

Opettajan ja huoltajien välinen avoin yhteydenpito ja toiminnan kuvaaminen edesauttavat heidän välisen luottamuksen ja toimivan vuorovaikutuksen muodostumista. Koulun ja huoltajien väliseen yhteydenpitoon on monia keinoja ja muotoja. Niitä ovat muun muassa vanhempainililat, avoimien ovien päivät, vanhempainyhdistyksen toiminta, vanhempainvartit, erilaiset tiedotteet, yhteiset tapahtumat, Wilma, puhelin ja sosiaalinen media (Salovaara & Honkonen, 2011, 164-167; Karhuniemi, 2013b, 106-131). Avoimen vuorovaikutuksen ja positiivisen yhteistyön avulla opettaja ja huoltajat pystyvät yhdessä tukemaan lapsen hyvinvointia ja oppimista yhteisen kasvatustuun toteutuessa (Karhuniemi, 2013a, 73). Opettajan ja huoltajien välisen yhteydenpidon ei pidä olla pelkkää ongelmista ilmoittamista, vaan opettajan tulisi muistaa kertoa huoltajille myös yleisistä ja positiivisista oppilasta koskevista asioista. Näin voidaan laskea kynnystä ottaa toiseen yhteyttä myös negatiivisten asioiden tiimoilta. (Salovaara & Honkonen, 2011, 164.) Turvallisessa pedagogiikassa avoin yhteydenpito ja toiminnan kuvaaminen voidaan toteuttaa muun muassa sillä, että huoltajat tulevat seuraamaan opetusta ja häntä tiedotetaan koulupäivästä ennen ja jälkeen. Lisäksi toiminnan lähtökohtien, eli turvallisuuden ja hyvinvoinnin sekä toimintatapojen sanallistamisella tuetaan avointa yhteydenpitoa. Turvallisessa pedagogiikassa luottamuksen rakentamisessa voidaan hyödyntää myös luokkayhteisöjä, joissa toteutetaan vapaamuotoista yhdessäoloa ja huoltajille yhteisesti järjestettävää vertaistukea.

#### **4.5 Turvallisen pedagogiikan osatekijöitä tukevat tekijät**

Turvallisen pedagogiikan -työkalussa osatekijöitä toteutettaessa tulisi läsnä olla myös toisto, aikuisten roolit ja yhteisöllisyys sekä rakenteet. Toisto on tärkeä osa turvallisen pedagogiikan osatekijöiden hyödyntämistä. Toistolla luodaan samankaltaisuutta ja johdonmukaisuutta, joka puolestaan lisää turvallisuuden tunnetta (Hurme & Kyllönen, 2014, 29). Kaikki oppiminen vaatii aikaa ja useita toistoja. Toistoa voidaan toteuttaa muun muassa rutiinien, ohjeiden, koulupäivien strukturoinnin, sääntöjen sekä aikuisjohtoisuuden avulla.

Koulupäivien strukturoinnin sekä selkeyden, tilanneohjeiden, rutiinien ja perusodotusten avulla oppilas saa käsityksen siitä mitä koulupäivän aikana tapahtuu. Niiden avulla oppilas saa myös käsityksen siitä, miten hänen odotetaan käyttäytyvän kaikissa arkisissa koulupäivän tilanteissa.

(Hurme & Kyllönen, 2014, 64; Koponen, 2017, 16.) Salovaaran ja Honkosen, (2011, 129) mukaan on tärkeää, että säännöt tehdään oppilaiden kanssa yhdessä, jotta he pääsevät tekemään ne omilla sanoillaan ja kielikuvillaan, mikä puolestaan edesauttaa niihin sitoutumista. He esittävän myös, oppilaiden tulisi olla tietoisia sääntöjen rikkomisesta johtuvista seurauksista ja opettajan tulisi olla johdonmukainen näiden seurausten kanssa. Aikuisjohtoisuutta hyödyntäessä opettajan tehtäviin kuuluu esimerkiksi ohjata toiminnan periaatteita, normeja ja käyttäytymistapoja, asettaa rajoja, organisoida opetustilanteita, edistää vuorovaikutusta, ennakoita tilanteita sekä kontrolloida ja ohjata oppilaiden itsekontrollia (Salo, 2009, 114). Ryhmän johtajan, eli opettajan, tehtävänä on ohjata ryhmän työskentelyä perustehtävän mukaiseksi. Parhaimmillaan hyvä opettaja, tuo luokkaan turvaa ja työrauhaa. (Karppinen & Pihlava, 2016, 136.)

Turvallisen pedagogiikan osatekijöitä tukee myös aikuisten roolit ja heidän välinen yhteisöllisyys. Hurmeen ja Kyllösen (2014) mukaan opettajien ja muun henkilöstön yhteisöllisyydellä on suuri vaikutus siihen, millaiseksi koulun kasvu- ja oppimisympäristö muodostuu. Kun henkilöstön jäsenet sitoutuvat toimimaan yhdessä toisiaan tukien yhteisen päämäärän saavuttamiseksi, päämäärää vahvistavista rakenteista, toiminnasta ja toimintamalleista tulee luontainen osa opettajan toimintaa. Kun yhteisöllisyys nähdään voimavarana työntekijöiden keskuudessa, jokainen toimija saa omalle toiminnalleen sellaista tukea, jonka avulla hän pystyy kehittämään kasvu- ja oppimisympäristöä. Koulun yhteisöllinen toimintakulttuuri muodostuu turvallisuuden näkökulmasta tarkasteltuna asiantuntijuudesta, rakentavasta vuorovaikutuksesta, joustavuudesta sekä vastuunotosta. (Hurme & Kyllönen, 2014, 43, 45.)

Näistä yhteisöllisyyden osatekijöistä erityisesti vastuunottaminen on keskeisessä roolissa turvallisen pedagogiikan osatekijöiden hyödyntämisessä. Hurmeen ja Kyllösen (2014) mukaan jokaisen toimintayksikön jäsenen tulee toimia vastuullisesti, huolehtia velvoitteistaan ja kantaa vastuuta yhteisistä asioista sekä kaikista oppilaista. Pelkkä toimintayksikön turvallisuuteen liittyvien toimintamallien ja määräyksien tiedostaminen ei kuitenkaan riitä, vaan toimijoiden tulee myös sitoutua niihin. (Hurme & Kyllönen, 2014, 50- 51.)

Turvallisen pedagogiikan osatekijöitä suorittaessa tulisi kiinnittää huomiota myös rakenteisiin. Rakenteilla tarkoitetaan niitä koulujen kasvu- ja oppimisympäristöjen fyysisiä ominaisuuksia, henkilöstöä ja siirtymiin liittyviä tekijöitä, jotka vaikuttavat oppimistilanteissa. Onkin tarkoituksenmukaista ja tarpeellista tarkastella kokonaisvaltaisesti sitä, miten rakenteet vaikuttavat oppimistilanteissa ja miten niihin voidaan vaikuttaa, jotta ne tukisivat turvallisen pedagogiikan

osatekijöitä. Karppisen ja Pihlavan (2016) mukaan rakenteiden avulla koulun ja ryhmien (luokkien) arkeen luodaan selkeyttä ja turvaa. Rakenteita tulisi tarkastella avoimesti, säännöllisesti ja yhteisöllisesti, jotta niiden toimivuutta voidaan arvioida ja tarvittaessa kehittää. (Karppinen & Pihlava, 2016, 135.) Siirtymät ovat sellaisia tilanteina, joissa turvallisten ja asianmukaisten rutiinien muodostuminen oppilaille tukevat omalta osaltaan koulupäivien sujumista (Hurme & Kyllönen, 2014, 64).

#### 4.6 Yhteenveto

Turvallisen pedagogiikan -työkalu koostuu neljästä osatekijästä, eli motivointikeinoista, ohjeistuksesta ja rytmistä, ennakoinnista sekä luottamuksesta huoltajien ja koulujen välillä. Lisäksi turvallisen pedagogiikan osatekijöitä soveltaessa tulee huomioida toisto, aikuisten roolit ja yhteisöllisyys sekä rakenteet. Turvallisen pedagogiikan -työkalun sisällöt on koottu kuvioon 2.

Ensimmäinen turvallisen pedagogiikan osatekijä on motivointikeinot. Turvallisen pedagogiikan motivointikeinot voidaan luokitella behavioristiseen palkkiojärjestelmään, positiiviseen vahvistamiseen sekä itsemääräämisteoriaan. Motivointikeinoina turvallisen pedagogiikan -työkalun mukaan voidaan hyödyntää huomiota, osallisuutta sekä muita palkkiojärjestelmiä. Toisena osatekijänä työkalussa esitetään ohjeistus ja rytmi. Ohjeistuksessa keskeisinä keinoina esitetään visuaaliset ohjeet, mallintaminen, verbaalisuus, eli puheviestintä sekä positiot, eli fyysinen asettautuminen tilassa. Kolmantena turvallisen pedagogiikan osatekijänä työkalussa pidetään ennakointia. Pedagogisessa toiminnassa tulisi huomioida oppimisen edellytykset ja niiden eroavuudet yksilöiden ja ryhmien välillä. Ennakoinnissa oleellista on myös tiedon tarjoaminen tulevista tilanteista ja koulupäivästä, tunteidenhallinnan tukeminen sekä riskien ehkäisy turvallisuutta ja turvallisuuden tunnetta ylläpitävien tekojen avulla. Viimeinen turvallisen pedagogiikan osatekijä on luottamus huoltajien ja koulun välillä. Tässä kodin ja koulun välisessä luottamuksessa ja yhteistyössä pedagogisessa toiminnassa koulun tulisi huomioida huoltajien asiantuntijuus ja hyödyntää sitä eri tavoin niin koulun kehittämisen kuin arkipäiväisen toiminnan tasolla. Lisäksi avoin yhteydenpito sekä lapsen oppimisesta, että koulun toiminnasta on merkittävä osa toimivaa luottamusta koulun ja kodin välillä. Yhteistyötä voidaan tukea myös kehittämällä luokkayhteisöjä, joissa järjestetään vapaamuotioista yhteistä toimintaa sekä vertaistukea huoltajien välillä.

Turvallisen pedagogiikan osatekijöitä tukevat toiminnan toisto, aikuisten roolit ja yhteisöllisyys sekä rakenteet. Toistolla luodaan samankaltaisuuden kautta turvallisuuden tunnetta ja tuetaan

oppimista. Tärkeä osa aikuisten yhteisöllisyyttä on se, että jokainen aikuinen tietää omat vastuunsa ja toimivat yhteisesti sovittujen mallien mukaisesti. Osana turvallisen pedagogiikan osatekijöiden toteuttamista tulisi tarkastella kokonaisvaltaisesti sitä, miten rakenteet vaikuttavat oppimistilanteissa ja miten niihin voidaan puolestaan vaikuttaa.



**KUVIO 2.** Yhteenvedo turvallisen pedagogiikan -työkalusta.

## **5 TURVALLISEN PEDAGOGIIKAN VAIKUTUS OPPILAIKEN TURVALLISUUDEN TUNTEESEEN JA KOULUN TOIMINTAKULTTUURIIN**

Tässä kappaleessa vastataan toiseen tutkimuskysymykseen kirjallisuuteen pohjautuen. Tarkoituksena on siis tarkastella sitä, miten turvallisella pedagogiikalla voidaan vaikuttaa koululaitoksissa yksilöön ja yhteisöön. Ensin tarkastellaan turvallisen pedagogiikan -työkalun vaikutusta oppilaan kokonaisvaltaiseen turvallisuuden tunteeseen. Lisäksi tutkitaan työkalun vaikutusta koulun toiminta- ja turvallisuuskulttuuriin.

### **5.1 Turvallisen pedagogiikan vaikutus oppilaan turvallisuuden tunteeseen**

Turvallisessa pedagogiikassa eri osatekijöiden avulla pyritään erityisesti vaikuttamaan oppilaan turvallisuuden tunteeseen. Oppilaan turvallisuuden tunne on kasvu- ja oppimisympäristöissä syntyvä fyysisestä, psyykkisestä, sosiaalisesta ja pedagogisesta turvallisuudesta muodostuva kokonaisuus (ks. luku 3.4). Piispasen tutkimuksessa (2008, 176) turvallisuutta pidetään hyvän oppimisympäristön perustana. Turvallisuus oppimisympäristöissä ilmeni tutkimuksessa erilaisissa muodoissa niin fyysisellä, psyykkisellä, sosiaalisella kuin psyykkisellä alueella. Myös Hurme ja Kyllönen (2014, 28-29) esittävät turvallisuuden tunteen muodostuvan oppimisympäristöissä edellä mainituilla osa-alueilla.

Fyysinen turvallisuus esiintyy Piispasen tutkimuksen mukaan (2008, 176) vaaratilanteiden ennakointina ja ennaltaehkäisyä, turvallisina tiloina sekä ruumiillisena turvallisuutena ja koskemattomuutena. Piiraisen tutkimuksessa (2011, 34-37) fyysiseen turvallisuuteen vaikuttivat muun muassa selkeät toimintamallit vaaratilanteissa, koulun suunnittelu ja koulun tilojen fyysiset ominaisuudet, luokkatilojen viihtyvyys, säännöt ja työrauha. Hurme ja Kyllönen (2014, 28) määrittelevät fyysisen turvallisuuden koostuvan tilan käytöstä ja ohjeistuksesta, kulkureiteistä, valvontavastuusta ja omasta tilasta. Näitä samoja turvallisuutta edistäviä tekijöitä hyödynnetään turvallisen pedagogiikan -työkalussa, jonka mukaan arkipäiväisissä toiminnoissa tärkeässä osassa on riskien ennaltaehkäisy, säännöt, toimintamallit ja niiden selvittäminen oppilaille, kasvu- ja oppimisympäristöjen fyysiset ominaisuudet ja siirtymät.

Piispasen tutkimuksessa (2008, 176) psyykkinen turvallisuus esiintyy hyvässä oppimisympäristössä kiireettömyytenä, henkilökohtaisen kasvun tukemisena sekä riittävyiden ja hyväksy-

tyksi tulemisen kokemuksina. Piiraisen tutkimuksessa (2011, 38-39) psyykkiseen turvallisuuden vaikuttivat oppilaan kokemukset oikeudesta olla yksilö, pelon puuttuminen sekä ihmisten ja ympäristön tuttuus. Hurmeen ja Kyllösen mukaan (2014, 29) psyykkinen turvallisuus koostuu aikuisen toiminnan johdonmukaisuudesta ja ennustettavuudesta, avun saatavuutena, tunteiden ilmaisuna, rutiineina ja poikkeavien tilanteiden käsittelynä, toimintaohjeina ja tietona tulevasta. Oppilaan turvallisuuden tunnetta lisää myös se, että hänellä on käsitys siitä, miten hänen oletetaan toimivan ja mitä häneltä odotetaan (Hurme & Kyllönen, 2014, 68). Myös turvallisessa pedagogiikassa opettajan toiminnassa painotetaan selkeyttä, avun saatavuutta, samankaltaisuutta, rutiineja, ohjeistusta, tunteidenilmaisun tukemista ja oppilaan henkilökohtaisten edellytysten huomioimista opetuksessa.

Sosiaalinen turvallisuus Piispasen tutkimuksessa (2008, 176-177) esiintyy niissä ihmisissä ja vuorovaikutussuhteissa, joiden kanssa oppilaat ovat tekemisissä päivittäin koulussa ja viihtymisenä. Piiraisen mukaan (2011, 59, 62) sosiaalinen turvallisuus koulussa koostuu muun muassa hyvästä ilmapiiristä ja avun saamisesta. Sosiaalinen turvallisuus rakentuu myös mahdollisuudesta kehittyä omana itsenään yhteisössä, sekä osallisuuden ja vaikuttamisen mahdollisuuksista (Hurme & Kyllönen, 2014, 29). Turvallisen pedagogiikan osatekijöissä käytetään myös osallisuuden hyödyntämistä, yhteisöllisyyttä ja oppilaiden henkilökohtaista tukemista.

Piispasen mukaan (2008, 176) pedagoginen turvallisuus koostuu riittävästä oppilaan tukemisesta, työntekijöiden jaksamisesta, turvallisen aikuisen pysyvyydestä ja odotusten realistisuudesta. Piiraisen tutkimuksessa (2011, 42-44, 47) pedagogista turvallisuutta edistää esimerkiksi luotettavat ja turvalliset aikuiset, koulun säännöistä, käytännön järjestelyistä ja motivaation tukemisesta. Pedagoginen turvallisuus koostuu Hurmeen ja Kyllösen mukaan (2014, 29) muun muassa oikeantasoiset tehtävät, selkeä ja ymmärrettävä ohjeistus, ohjaus ja palaute. Näitä samoja tekijöitä voi löytää turvallisesta pedagogiikasta, jossa toiminnassa painotetaan muun muassa yksilöllistä ohjausta ja tehtäviä, ohjeiden tukemista erilaisin keinoin, sääntöjen ja ohjeiden ymmärrettävyyttä ja erilaisia motivointikeinoja.

Turvallisesta pedagogiikasta löytyy useita käytännön toimintamalleja, jotka voi kirjallisuuden ja tutkimusten avulla liittää turvallisuuden tunnetta edistäviin tekijöihin eri turvallisuuden osa-alueilla. Näin ollen voidaankin todeta, että turvallisen pedagogiikan -työkalulla ja sen mukaisella toiminnalla voidaan edistää oppilaan turvallisuuden tunnetta. Miksi oppilaiden turvallisuuden tunteen edistäminen sitten on tärkeää? Kuten turvallisen pedagogiikan -työkalussakin mainitaan, turvallisuuden tunteeseen vaikuttamalla pyritään lisäämään oppilaan hyvinvointia

sekä oppimisen laatua ja määrää. Turvallisuuden tunne ja muut positiiviset tuntemukset edistävät oppilaiden oppimista (Haapaniemi & Raina, 2014, 80; Waitinen, 2011, 77). Kun oppilas tuntee olonsa turvalliseksi, hän pystyy keskittymään perustehtäväänsä, eli kasvuun ja oppimiseen (Hurme & Kyllönen, 2014, 29). Turvallisuuden tunne on myös ihmisen perustarve, jota ilman oppilas ei kykene aidosti toteuttaa itseään, eikä kehittää positiivista ja realistista kuvaa itsestään (Mertanen, 2013, 21).

## **5.2 Turvallisen pedagogiikan vaikutus koulun toiminta- ja turvallisuuskulttuuriin**

Kuten luvussa 3.2.1 on mainittu, koulujen toimintakulttuuriin vaikuttavat tavat tulkita ohjaavia normeja ja toiminnan tavoitteita, tehty työ aina suunnittelusta sen toteutukseen ja arviointiin, yhteisön kehittäminen ja osaaminen, pedagogiikka, arkikäytänteet sekä ilmapiiri. Siihen voidaan vaikuttaa tietoisesti tai tiedostamattomasti. Turvallisuuskulttuurilla puolestaan tarkoitetaan toimintakulttuuria, jonka tavoitteena on edistää turvallisuutta ja rakentaa turvallisia oppimisympäristöjä (ks. luku 3.2.2). Toteuttamalla turvallisen pedagogiikan -työkalun mukaisia toimintamalleja, koulut vaikuttaisivat omaan toiminta- että turvallisuuskulttuuriinsa ja samalla kehittäisivät niitä oppilaiden turvallisuuden tunnetta tukeviksi.

Toimintakulttuuriin voidaan vaikuttaa tietoisesti ja sen kehittämisen kannalta tärkeää on vaikutusten pohdinta, ei-toivottujen ominaisuuksien huomaaminen ja korjaaminen. Lisäksi toimintakulttuurin käytäntöjen tulisi tukea opetus- ja kasvatustyön tavoitteita. (Opetushallitus, 2014, 26.) Turvallisen pedagogiikan perusteet ja toimintatavat omaksumalla koulut kehittäisivät toimintaansa sekä tavoitteitaan ja normejaan turvallisuutta edistäviksi. Lisäksi koulut vaikuttaisivat turvallisen pedagogiikan -työkalua hyödyntämällä opetuksen ja toiminnan suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin, arkikäytänteisiin sekä yhteisön osaamiseen ja kehittämiseen. Näin ollen turvallista pedagogiikkaa hyödyntämällä koululaitoksessa voidaan vaikuttaa sen toimintakulttuuriin.

Koska turvallisen pedagogiikan -työkalun avulla pyritään vaikuttamaan oppilaan turvallisuuden tunteeseen ja osa sen toimintamalleista pyrkivät yleisesti edistämään koululaitoksen turvallisuutta, se vaikuttaa koulun turvallisuuskulttuuriin. Waitisen (2011) mukaan koulun turvallisuuskulttuuria voidaan kehittää myönteisesti yhteisöllisyyden ja jaetun vastuun kautta, vastaus sitten, kun muut turvallisuuskulttuurin kehittämisen elementit - vaarojen ja perustehtävän vaatimusten ymmärrys, koulun turvallisuusjohtaminen, ymmärrys turvallisuuden systemisyydestä, henkilöstön osallistaminen ja turvallisuuden arvostus - ovat saavutettu. Edellä mainittuja

elementtejä voidaan kehittää erilaisten toimintojen, esimerkiksi turvallisuustietojen, säännöllisen omavalvonnan, yhteistyön, turvallisuusorganisaation sekä suunnitelmien ja dokumenttien avulla. (Waitinen, 2011, 207.) Turvallisen pedagogiikan -työkalun hyödyntäminen osana koulun turvallisuuskulttuurin kehittämistä voitaisiinkin laskea osaksi myönteisen yhteisöllisyyden ja jaetun vastuun tasoa, sillä siinä aikuisten vastuullisuus ja yhteisöllisyys ovat tärkeä osa turvallisen pedagogiikan osatekijöiden hyödyntämistä.

Vaikka tutkielmassa painotetaankin opettajan roolia ja opettajan toiminnan vaikutusta oppilaan turvallisuuden tunteeseen, koskee turvallisen pedagogiikan -työkalun mukaisen toiminnan toteuttaminen kaikkia koulun työntekijöitä, kuten rehtoreita, koulunkäynninavustajia, terveydenhoitajia, koulukuraattoreita ja koulupsykologeja. Waitisen (2011) mukaan jokaisen koulun työntekijän tulisi sisäistää turvallisuuden ylläpitäminen osaksi omaa toimintaansa ja tehtävänkuvaansa sekä toimia esimerkkinä turvallisten työ- ja toimintatapojen tärkeydestä. Koulun turvallisuuskulttuurin kehittäminen vaatii ajatusmaailman muutosta sekä kaikkien työntekijöiden sitoutumista ja yhteistyötä. (Waitinen, 2011, 216-217.)

## 6 POHDINTA

Tehdessäni tutkielmaa tavoitteenani oli kirjoittaa laajan tieteellisen kirjallisuuden avulla teoriapohjaa Kankaan koulun kehittämälle turvallisen pedagogiikan -työkalulle. Teoriapohjalle olennaista on kattava tieteellinen näyttö. Tutkielmassa olisi voitu hyödyntää enemmän tieteellisiä artikkeleita ja tutkimuksia. Lisäksi teoriapohjan laatimisen kannalta systemaattinen kirjallisuuskatsaus olisi voinut olla parempi tutkimusmenetelmä. Kuitenkin turvallinen pedagogiikka on aiheena niin uusi, ettei siitä löydy aikaisempaa tutkimusta. Tämän vuoksi tutkielmassani olen joutunut hyödyntämään todella laajasti erilaista kirjallisuutta ja valitsemaan tutkimusmenetelmäksi kuvailevan kirjallisuuskatsauksen.

Koska turvallinen pedagogiikka ja sen toimintamallit on kehitetty Kankaan koululla käytännön kokeilujen pohjalta, työkalun toimivuudesta ei ole varsinaisesti tieteellistä näyttöä, vaikka kirjallisuus tukeekin työkalun toimivuutta. Tämän vuoksi mielestäni olisi tarpeellista, että turvallisen pedagogiikan -työkalusta tehtäisiin tieteellinen tutkimus. Tutkimus voitaisiin toteuttaa esimerkiksi laadullisena tapaustutkimuksena, jossa Kankaan koulu toimisi pilotti-kouluna. Vaikka malli onkin todettu Kankaan koululla käytännössä toimivaksi, tutkimuksen avulla sen toimivuudesta saataisiin myös tieteellistä näyttöä. Tämä puolestaan tukisi teoriapohjaa ja edistäisi työkalun validiutta ja sitä kautta leviämistä muihin oppilaitoksiin. Tutkimuksen avulla pystyttäisiin myös tuomaan uutta näkökulmaa oppilaiden turvallisuuden tunteen ja sitä kautta oppimisen edistämiseen.

Kankaan koulu on erityiskoulu, jossa turvallisuuden edistäminen on tärkeää arkipäivien sujumisen ja oppilaiden oppimisen tukemisen kannalta. Kankaan koulu on kehittänyt turvallisen pedagogiikan-työkalun ja sen toimintamallit vastaamaan erityisesti omia tarpeitaan. Onkin siis tärkeää pohtia, voiko sitä ylipäätään soveltaa muissa erityiskouluissa tai yleisopetuksen puolella. Mielestäni työkalussa on kuitenkin esitelty monia toimintamalleja, joiden avulla, voidaan edistää oppilaan turvallisuuden tunnetta (ks. luku 5). Näin ollen työkalu on mielestäni käytökelpoinen ja hyödyllinen kaikissa koululaitoksissa. Toimintamallit eivät myöskään vaadi opettajalta suuria ponnisteluja, joten niiden integroiminen osaksi koulujen arkista toimintaa ei ole liian vaivaannuttavaa.

Työkalu on kehitetty mielestäni hyvin muuntautuvaksi, joten koululaitokset ja opettajat pystyvät hyödyntämään sitä omista tarpeistaan ja lähtökohdistaan käsin. Turvallista pedagogiikkaa

ja sen työkalua sovellettaessa tulisi kuitenkin muistaa turvallisuuden tunteen kokonaisvaltaisuus. Näin ollen pedagogisen toiminnan ja koulun toimintakulttuurin kehittäminen tulisi edistää kaikkia oppilaan turvallisuuden tunteen osa-alueita (fyysinen, psyykinen, sosiaalinen ja pedagoginen turvallisuus).

Turvallisen pedagogiikan -työkalua voidaan hyödyntää monin eri tavoin. Se ei toimi pelkästään pedagogisen toiminnan ohjenuorana, jonka avulla vaikutetaan oppilaan turvallisuuden tunteeseen tai muokataan koulun toimintakulttuuria. Sitä voidaan hyödyntää myös välineenä toiminnan reflektiivisessä arvioinnissa, ongelmien ratkaisussa, ammatillisessa keskustelussa sekä työntekijöiden pedagogisen ajattelun kehittämisessä. Myös näistä muista työkalun käyttötarkoituksista olisi tarpeellista tehdä lisätutkimusta, jotta saataisiin mahdollisimman kattava kuva työkalun käytön mahdollisuuksista.

E erityisen tärkeänä pidän itse edellä mainituista työkalun käyttötarkoituksista työntekijöiden pedagogisen ajattelun ja toiminnan kehittämistä. Mikäli toimintamallien takana vaikuttavia perusteita ja ajatusmalleja ei omaksuta osaksi omaa ajatusmaailmaa tai niiden merkitystä ei tiedosteta, toimintamallien toteuttaminen ei ole tarkoituksenmukaista, sillä silloin niitä toteutetaan vain niin sanotusti pakon sanelemana. En myöskään usko, että kukaan opettaja on kerralla valmis, vaan kaikkien tulisi pyrkiä kehittämään itseään jatkuvasti. Turvallisen pedagogiikan -työkalun avulla jokainen opettaja pystyisikin mielestäni kehittämään omaa toimintaansa oppilaiden kasvua, kehitystä ja oppimista tukevaksi.

## LÄHTEET

- Baumeister, R. F. & Leary, M., R. (1997). Writing Narrative Literature Reviews. *Review of General Psychology*, (1/3), 311-320
- Fashiku, C. (2017). Effective Communication: Any Role in Classroom Teaching – Learning Process in Nigerian Schools? *Bulgarian Journal of Science and Education Policy*, 11(1), 171-187. Lainattu: 10.4.2018, saatavilla: <http://bjsep.org/getfile.php?id=237>
- Haapaniemi, R. & Raina, L. (2014). *Rakenna oppiva ryhmä. Pedagogisen viihtymisen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hellström, M. (2008). *Sata sanaa opetuksesta. Keskeisten käsitteiden käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus
- Hietamäki, U. (2017) *Motivointi oppimisen peruspilarina. Luokanopettajien käsityksiä motiivoinnin vaikutuksesta oppimisessa*. Pro gradu-tutkielma. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä. Lainattu 3.4.2018, saatavilla: <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/55200/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201708283588.pdf?sequence=1>
- Hirsjärvi, S., Remen, P. & Sajavaara, P. (2004). *Tutki ja kirjoita*. 10. painos. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy
- Hurme, K. & Kyllönen, T. (2014). *Turvassa! Vahvista lapsen turvallisuuden tunnetta ja vaurauden vaaratilanteisiin*. Jyväskylä: PS-kustannus
- Ikonen, O. & Virtanen, P. (2007). Hyvä oppimisympäristö. Teoksessa P. Ikonen & P. Virtanen (toim.), *Erilainen oppija - yhteiseen kouluun. Kokemuksia yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden kehittämisestä* (s. 241-256). Jyväskylä: PS-kustannus
- Jyrhämä, R., Hellström, M., Uusikylä, K. & Kansanen, P. (2016). *Opettajan didaktiikka*. Jyväskylä: PS-kustannus
- Kallio, T.J. (2006). Laadullinen rewiiev-tutkimus metodina ja yhteiskunnallinen lähestymistapa. *Hallinnon tutkimus*, (25/2), 18-28
- Kansanen, P. (1993). An outline for a model of teachers' pedagogical thinking. Teoksessa P. Kansanen (Eds.), *Discussions on Some Educational Issues IV* (pp. 51-65). Research report 121. Department of Teacher Education, University of Helsinki. Lainattu 20.3.2018, saatavilla: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED366562.pdf>
- Karhuniemi, T. (2013a). Koulun ja kodin välinen viestintä. Teoksessa A.-L. Lämsä (toim.), *Verkosto vahvaksi. Toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa* (s. 71-93). Jyväskylä: PS-kustannus

- Karhuniemi, T. (2013b). Yhteistyön muodot ja viestinnän välineet. Teoksessa A.-L. Lämsä (toim.), *Verkosto vahvaksi. Toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa* (s. 105-133). Jyväskylä: PS-kustannus
- Karppinen, A. & Pihlava, P. (2016). Turvallinen vuorovaikutus kasvun ja oppimisen perustana. Teoksessa A. Ahtola (toim.), *Psyykinen hyvinvointi ja oppiminen* (s. 115-146). Jyväskylä: PS-kustannus
- Kauppila, R. A. (2005). *Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot. Vuorovaikutusopas opettajille ja opiskelijoille*. Jyväskylä: PS-kustannus
- Kekkonen, M. (2012). *Kasvatuskumppanuus puheena. Varhaiskasvattajat, vanhemmat ja lapset päivähoidon diskursiivisilla näyttämöillä*. Helsinki: Terveysten ja hyvinvoinnin laitos. Lainattu 13.4.2018, saatavilla: <http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/80013/7ca705d5-e5be-415f-b70b-4b862c8e707f.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Kerola, K. (toim.) *Struktuuria opetukseen. Selkeys ja rakenteet oppimisen edistäjänä*. Jyväskylä: PS-kustannus
- Koponen, A. (2017). *Alakoulun opettajien näkemyksiä oppilaiden ei-toivotusta käyttäytymisestä ja kolmiportaisen tuen mallin toimivuudesta*. Pro gradu-tutkielma. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä. Lainattu: 16.4.2018, saatavilla: <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/55065/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201708103456.pdf?sequence=1>
- Laajasalo, T. (2016). Hiljennä häirikkö hyvällä - tutkittua tietoa käytösongelmien ehkäisystä. Teoksessa A. Ahtola (toim.), *Psyykinen hyvinvointi ja oppiminen* (s. 147-168). Jyväskylä: PS-kustannus
- Lahikainen, A. R. (2000). Turvallisuus identiteettikysymyksenä. Teoksessa P. Niemelä & A. R. Lahikainen (toim.), *Inhimillinen turvallisuus* (s. 61-89). Tallinna: Kirjakeskus/ Tallprint
- Lehtinen, E., Kuusinen, J. & Vauras, M. (2007). *Kasvatuspsykologia* (2. uud. p.). Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy
- Lindfors, E. (2012). Turvallinen oppimisympäristö, oppilaitoksen turvallisuuskulttuuri ja turvallisuuskasvatus – käsitteellistä pohdintaa ja tutkimushaasteita. Teoksessa E. Lindfors (toim.), *Kohti turvallisempaa oppilaitosta! Oppilaitoksen turvallisuuden ja turvallisuuskasvatuksen tutkimus- ja kehittämishaasteita*. OPTUKE-verkoston 1 tutkimus- ja kehittämissympposium Hämeenlinnassa 8.-9.2.2011. (s. 12-28). Tampere: Tampereen yliopisto. Lainattu 15.3.2018, saatavilla: [http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/65529/kohti\\_turvallisempaa\\_oppilaitosta\\_2012.pdf](http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/65529/kohti_turvallisempaa_oppilaitosta_2012.pdf)

- Lämsä, A.-L. (2013). Mistä kasvatuskumppanuudessa on kyse? Teoksessa A.-L. Lämsä (toim.) *Verkosto vahvaksi. Toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa* (s. 49-67). Jyväskylä: PS-kustannus
- Matsumoto, D & Hwang, H. S. (2013). Body and Gestures. Teoksessa D. Matsumoto, M. G. Frank & H. S. Hwang (Eds.), *Nonverbal Communication. Science and Applications* (pp. 75-96). California: SAGE Publications, Inc.
- Mertanen, V. (2013). *Turvallinen koulupäivä*. Helsinki: Työterveyslaitos
- Metsämuuronen, J. (2006) Metodologian perusteet ihmistieteissä. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.), *Laadullisen tutkimuksen käsikirja* (s. 15-77). Helsinki: International Methelp Ky
- Niemelä, P. (2000). Turvallisuuden käsite ja tarkastelukehikko. Teoksessa P. Niemelä & A. R. Lahikainen (toim.), *Inhimillinen turvallisuus* (s. 61-89). Tallinna: Kirjakas/ Tallprint
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Lainattu 7.5.2018, saatavilla: [http://www.oph.fi/download/163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)
- Pentti, V. (2003). *Turvallinen yhteisö – turvattu yksilö. Turvallisuutta kasvatuksen ja yhteiskuntapolitiikan keinoin*. Helsinki: Yliopistopaino
- ”Perusopetuslaki”. (21.8.1998/628). Lainattu 1.10.2018, saatavilla: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L7P29>
- Piirainen, L. (2011). *”Turvallinen koulu on paikka, jossa tuntee olonsa turvalliseksi.” - 6.-9.-luokkalaisten kokemuksia ja näkemyksiä turvallisesta koulusta*. Pro gradu-tutkielma. Tampereen yliopisto, Hämeenlinna. Lainattu 3.5.2018, saatavilla: <https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/82812/gradu05293.pdf?sequence=1>
- Piispanen, M. (2008). *Hyvä oppimisympäristö. Oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvyyskäsitteiden kohtaaminen peruskoulussa*. Vaajakoski: Gummerus Kirjapaino Oy. Lainattu 3.5.2018, saatavilla: <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/39883/978-951-39-4871-9.pdf?sequence=1>
- Salminen, A. (2011). *Mikä kirjallisuuskatsaus?: Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin*. Vaasa: Vaasan yliopisto. Lainattu 12.3.2018, saatavilla: [https://www.univaasa.fi/materiaali/pdf/isbn\\_978-952-476-349-3.pdf](https://www.univaasa.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-349-3.pdf)
- Salo, P. (2009). Opettaja pedagogisena johtajana. Teoksessa T. Saloviita (toim.), *Meidän koulu. Keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen* (s. 111-128). Jyväskylä: PS-kustannus
- Saloviita, T. (2014). *Työrauha luokkaan* (3. uudistettu painos.). Jyväskylä: PS-kustannus
- Salovaara, R. & Honkonen, T. (2011). *Rakenna hyvä luokkahenki*. Jyväskylä: PS-kustannus

- Sigfrids, A. (2009). Viihtyisä ja turvallinen koulu. Teoksessa T. Saloviita (toim.), *Meidän koulu. Keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen* (s. 91-109). Jyväskylä: PS-kustannus
- Siljander, P. (2014). *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen. Peruskäsitteet ja pääsuuntauokset*. Tampere: Vastapaino
- ”Suomen perustuslaki”. (11.6.1999/731). Lainattu 1.10.2018, saatavilla: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731>
- Waitinen, M. (2011). *Turvallinen koulu? Helsinkiläisten peruskoulujen turvallisuuskulttuurista ja siihen vaikuttavista tekijöistä*. Väitöskirja. Helsingin yliopisto, Helsinki

## Turvallinen pedagogiikka -työkalu

### Turvallisen pedagogiikan osatekijät:

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

MOTIVOITKEINOT (PALKKIO/SEURAAMUS)	OHJEISTUS JA RYTMII	ENNAKOINTI	LUOTTAMUS HUOLTAJIEN JA KOULUN VALULLA
huomio	visuaaliset ohjeet	oppimiskehittyvien huomiointi	huoltajien asiointitilauksen huomiointi - sanallista huoltajan positiiviset kasvattajatekijät - huoltajan käyttäminen asiointitilauksena - huoltajan näkemysten huomiointi toiminnan tasolla - huoltajien mukaan ottaminen koulun kehittämisessä - kasvatuskumppanuuden korostaminen, yhteiset tavoitteet lapsen parhaaksi
Tarkastelemaan ja vaikuttaa lapsen saamaan huomiota ja huomiota jättämiseen. Keikuttaa uusia tapoja antaa huomiota paikkona ja jättää huomiota rangailuksena. Eriasteen huomiointien tapojen tarkastelu ja niiden "manipulointi" menettämisenä valintana.	Ohjeita, päivän kulkua ja esim. käyttäytymisen perustilanteita haavoittaviksi ja valmistaviksi visuaalisoinnilla.	Oppilaan yksilöllisten tai ryhmän tarpeiden mukaisen oppimisympäristön, menetelmien, apuvälineiden, taitojen ja yksilöllisen ohjauksen järjestäminen.	huoltajien asiointitilauksen huomiointi - sanallista huoltajan positiiviset kasvattajatekijät - huoltajan käyttäminen asiointitilauksena - huoltajan näkemysten huomiointi toiminnan tasolla - huoltajien mukaan ottaminen koulun kehittämisessä - kasvatuskumppanuuden korostaminen, yhteiset tavoitteet lapsen parhaaksi
osallisuus	mallintaminen	tiedon tarjoaminen tulevasta	lapsen oppimisen ja koulutoiminnan avoimuksen kuvaaminen - huoltaja tarvitseessa seurata omaan opetuksellaan - huoltajien tiedottaminen opetuksista ja koulupäivistä eteen ja jälkeen - lapsen hyvinvoinnin lisääminen ja tekojen saalistaminen huoltajalle - turvallisuus ja hyvinvointi toiminnan perusteluna ja niiden saalistaminen
Osallisuuden kokemuksen hyödyntäminen motivaation apuna.	Sanojen, tekojen, toimien ja odotusten käyttäytymisen mallintaminen alkuperäisen tai vertaisryhmän toimista.	Koulupäivän ja oppimistilanteen strukturointi ja avaaminen lapselle etukäteen ja oppimistilanteissa. Tulevien tapahtumien, haasteiden ja perusodotusten selvittäminen etukäteen lapsen ymmärtämällä tavalla	huoltajien asiointitilauksen huomiointi - sanallista huoltajan positiiviset kasvattajatekijät - huoltajan käyttäminen asiointitilauksena - huoltajan näkemysten huomiointi toiminnan tasolla - huoltajien mukaan ottaminen koulun kehittämisessä - kasvatuskumppanuuden korostaminen, yhteiset tavoitteet lapsen parhaaksi
behavioiristinen palkkojärjestelmä	verbaalisuus	tunteet	luokkayhteisö - vapaan otteen yhteisöä - vertaisten järjestäminen
Kehittelyssä tilanteeseen ja tapoihin parhaimpien sopivaksi ja helposti toteutettavaksi.	Puheveistintä, määrää ja laatu, toisto tai sanomista jättämistä	Oppilaiden tunteiden huomiointi ja saostaminen ennakkoon ja tullen tunnehallintaa. Yksilökohtaiset tunnehallinnan menetelmät.	huoltajien asiointitilauksen huomiointi - sanallista huoltajan positiiviset kasvattajatekijät - huoltajan käyttäminen asiointitilauksena - huoltajan näkemysten huomiointi toiminnan tasolla - huoltajien mukaan ottaminen koulun kehittämisessä - kasvatuskumppanuuden korostaminen, yhteiset tavoitteet lapsen parhaaksi
	positiiviset	risien ehkäiseminen	luokkayhteisö - vapaan otteen yhteisöä - vertaisten järjestäminen
			huoltajien asiointitilauksen huomiointi - sanallista huoltajan positiiviset kasvattajatekijät - huoltajan käyttäminen asiointitilauksena - huoltajan näkemysten huomiointi toiminnan tasolla - huoltajien mukaan ottaminen koulun kehittämisessä - kasvatuskumppanuuden korostaminen, yhteiset tavoitteet lapsen parhaaksi

Turvallisen pedagogiikan osatekijöitä hyödynnetessä ovat aina läsnä ja huomioitavias:

#### **TOISTO**

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

#### **AIKUISTEN ROOLI JA YHTEISÖLLISYYS:**

Aikuisien tiedettävä omat vastuunsa. Niistä on erityisesti sovittava ja toimittava sopimuksen mukaan. Täavoiteena ohjainne sovituilla keinoilla kohti perusolelusta.

#### **RAKENTEET:**

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