



LAPIN YLIOPISTO
UNIVERSITY OF LAPLAND

Työelämään siirtyvien luokanopettajaopiskelijoiden käsitteitä valmiuksistaan toimia tapaturmatilanteissa

Perttu Sippola

Pro gradu -tutkielma

Kasvatustieteiden tiedekunta

Luokanopettajakoulutus

Lapin yliopisto

Kevät 2023

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: Työelämään siirtyvien luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä valmiuksistaan toimia tapaturmatilanteissa

Tekijä: Perttu Sippola

Koulutusohjelma/oppiaine: Kasvatustiede / Luokanopettajan koulutusohjelma

Työn laji: Pro gradu -tutkielma Laudaturtyö Lisensiaatintyö

Sivumäärä: 87 + 4 liitettä

Vuosi: 2023

Tiivistelmä:

Tapaturmat ovat yleisiä tapahtumia lasten ja nuorten keskuudessa, eikä niiltä voida välttyä täysin myöskään koulupäivän aikana. Tapaturmien ennaltaehkäisy sekä niissä toimiminen on tärkeä osa koulun arkea ja toimintamallia. Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena oli tutkia, millaisia käsityksiä työelämään siirtyvillä luokanopettajaopiskelijoilla on omista tapaturmiin liittyvistä valmiuksistaan. Tapaturmavalmiuksilla tarkoitan niitä tietoja, taitoja ja asenteita, joilla työelämään siirrytään. Tutkimukseni aineiston keräsin ryhmäkeskustelujen avulla, joihin osallistui yhteensä 17 valmistumisen kynnyksellä olevaa luokanopettajaopiskelijaa.

Tämän tutkielman teoreettinen viitekehys koostui kahdesta pääteemasta. Ensimmäinen pääteema keskittyi ammattitaidon kehittymiseen, jossa käsitellään luokanopettajakoulutusta, ohjattuja harjoitteluita, työelämän ja opintojen välistä induktiovaihetta sekä työelämäosaamista. Toinen pääteema puolestaan keskittyi tapaturmiin, käsitellen koulussa tapahtuvia tapaturmia, koulujen ennaltaehkäiseviä toimenpiteitä, opettajan ja koulun vastuualueita sekä tapaturmatilanteissa toimimista.

Tutkielmani edustaa laadullista tutkimusta. Toteutin sen fenomenografisella tutkimusotteella, jossa kiinnostuksen kohteena ovat henkilöiden käsitykset tutkittavasta ilmiöstä. Tässä tutkielmassa kuvataan luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä omista tapaturmavalmiuksistaan, sekä koulun tapaturmista.

Tutkielmani tuloksia käsitelin kolmen päätulosluvun avulla, jotka ovat opiskelijoiden tiedot, opiskelijoiden taidot sekä opiskelijoiden asenteet. Keskeisimmät tutkielmani tulokset olivat seuraavat: luokanopettajakoulutuksesta opiskelijat käsittävät saaneensa eniten tapaturmatietoja ennaltaehkäisyyn, mutta konkreettisia taitoja ja ohjeita jäätiin koulutukselta sekä ohjatuilta harjoitteilulta kaipaamaan. Taitoja käsitettiin omaavan pienissä tapaturmissa, mutta suurissa tapaturmissa kaivattiin lisää oppeja. Opiskelijat tiedostivat omat velvollisuutensa ja vastuunsa opettajina, mutta tapaturmatilanteet aiheuttavat pelkoa ja jännitystä sekä ensiaputaitoja kaivattiin saavan lisää.

Avainsanat: *tapaturmat, tapaturmavalmiudet, luokanopettajakoulutus, luokanopettajaopiskelijat, induktiovaihe, fenomenografia, ryhmäkeskustelut*

Tutkielma ei sisällä muita kuin tekijän/tekijöiden omia henkilötietoja.

University of Lapland, Faculty of Education

Title of the thesis: Perceptions of accident preparedness by primary teacher students entering the working life

Author: Perttu Sippola

Degree program/subject: Primary Teacher Training program, Education

Type of work: Master's thesis X

Number of pages: 87 + 4 appendices

Year: 2023

Abstract:

Accidents are common occurrences among children and young people, and they cannot be completely avoided during the school day. Preventing accidents and acting in them is an important part of the school's everyday life and operating model. The purpose of this master's thesis was to find out what kind of perceptions primary teacher students entering working life have about their own accident-related capabilities. Accident preparedness refers to the knowledge, skills and attitudes with which to enter working life. The data was collected by using group discussions. In total 17 primary teacher students on the verge of graduation took part the discussions.

The theoretical framework of this thesis consists of two main themes. The first main theme focuses on becoming a teacher, which deals with primary teacher training, supervised internships, the induction phase between working life and studies, and working life skills. The second main theme focuses on accidents, dealing with accidents at school, preventive measures in schools, the responsibilities of the teacher and the schools, and how to act in the event of accidents.

The thesis represents qualitative research. It has been implemented with a phenomenographic research approach, in which the focus of interest is on people's perceptions of the phenomenon under study. This thesis describes primary teacher student's perceptions of their own accident preparedness and school accidents.

The result of my thesis are processed with the help of three main result chapters, which are the knowledge of the students, the skills of the students, as well as the attitudes of the students. The main results were, that students from primary teacher training realize that they have received the most accident information for prevention, but skills and instructions were missed from the training and guided practices. Skills were understood to be possessed in small accidents, but more lessons were needed in case of large accidents. The students were aware of their own duties and responsibilities as teachers, but accidents cause fear and stress, and there was a need for more first aid skills.

Keywords: *accidents, accident preparedness, primary teacher training, primary teacher students, induction phase, phenomenography, focus group discussions*

X This thesis doesn't contain any other personal data other than the authors own.

Sisällys

1.	Johdanto	6
2.	Luokanopettajakoulutus osana opettajan ammattitaidon kehittymistä	8
2.1	Opettajankoulutuksen sisältö ja tavoitteet	8
2.2	Opettajan ammatillinen kasvu	11
2.3	Luokanopettajakoulutuksen ja työelämän induktiovaihe	14
2.4	Opettajan työelämäosaaminen	16
3.	Koulutapaturmat	19
3.1	Lasten yleisimmät tapaturmat.....	19
3.2	Koulun ja opettajan velvollisuudet tapaturmatilanteissa	21
3.3	Tapaturmatilanteissa toimiminen ja niiden ennaltaehkäisy.....	24
4.	Tutkimus luokanopettajaopiskelijoiden valmiuksista.....	27
4.1	Tutkimuskysymykset.....	27
4.2	Fenomenografinen tutkimusote	27
4.3	Aineiston keruu.....	31
4.4	Fenomenografinen analyysi.....	35
4.5	Tutkimuksen luotettavuustarkastelu	39
5.	Tutkimuksen tulokset.....	41
5.1	Opiskelijoiden tiedot.....	42
5.1.1	Koulutapaturmat.....	42
5.1.2	Luokanopettajakoulutuksessa omaksutut tiedot.....	45
5.1.3	Ohjattujen harjoitteluiden merkitys opittuihin tietoihin.....	48
5.2	Opiskelijoiden taidot.....	50
5.2.1	Kokemukset tapaturmatilanteista	50
5.2.2	Taidot toimia tapaturmatilanteissa	52
5.2.3	Puuttuvat tapaturmataidot	54

5.2.4	Taitojen oppiminen	56
5.2.5	Kaivatut taidot	58
5.3	Opiskelijoiden asenteet.....	59
5.3.1	Velvollisuuksiin suhtautuminen.....	59
5.3.2	Tapaturmista syntyvät tunteet	63
5.3.3	Mitä opinnoilta jäätin kaipaamaan	64
5.3.4	Taitojen kehittäminen.....	66
6.	Pohdinta	68
6.1	Tulosten yhteenveto.....	68
6.2	Tutkimusprosessin arviointi	73
	Lähteet.....	77
	Liitteet	

1. Johdanto

Tapaturmat ovat tapahtumia, jotka sattuvat odottamattomasti ja äkillisesti aiheuttaen kipua, fyysisiä vammoja ja turvattomuutta. Ne ovat etenkin lasten keskuudessa yleisiä heidän kokemattomuutensa vuoksi. (Paavola 2005, 364.) Tutkimusten mukaan vuosittain noin 120 000 lasta kohtaa tapaturmatilanteen, joka tarvitsee lääkärin apua. Kouluikänsä tultaessa melkein puolet näistä tapaturmatilanteista sattuu koulupäivän aikana. (Huttunen 2002, 306; Mäki ym. 2010, 113.) Koulu on ympäristönä paikka, jossa tapahtuu jatkuvasti erilaisia tilanteita. On arvioitu, että jokaista vakavaa tapaturmaa kohden sattuu noin 600 lievää vaaratilannetta, jossa vahinkoja ei synny. (Mertanen 2013, 60.) Kouluissa tiedostetaan tapaturmien mahdollisuudet, ja niitä pyritään ennaltaehkäisemään monin eri keinoin. Tosiasia on, että koulussa silti tulee tapahtumaan tapaturmia, jonka vuoksi koululla on myös paljon velvoitteita ja vastuita pyrkiessään takaamaan oppilaiden ja työntekijöiden turvallisuuden. Muun muassa Perusopetuslaki (628/1998) velvoittaa kouluja järjestämään kaikille turvallisen opiskeluympäristön, jota tulee koulukohtaisissa opetussuunnitelmissa tarkentaa.

Koulun ja opettajan vastuukysymyksiä on ratkottu oikeudessa paljon. Yksi julkisuudesta tuttu esimerkki on Iltalehdessä (2018) julkaistu uutinen, jossa 14-vuotias poika oli koulupäivän aikana tapaturman seurauksena satuttanut kätensä. Tämän tapaturman kerrotaan johtaneen CRPS-kipuoireyhtymään, joka on monimuotoinen sairaus. Lapsen vanhemmat syyttävät opettajia kunnollisen ensiapuvalmiuden puutteesta, ja vaativat myöhemmin ilmentyneen sairauden korvausvastineita koululta. (Iltalehti 2018.) Tällaiset uutiset asettavat pohtimaan opettajien taitoja ja kykyjä toimia erilaisissa tapaturmatilanteissa, sekä mistä opettajien mahdolliset valmiudet ovat peräisin. Mielestäni se millaiset käsitykset opettajilla itsellään on omista tapaturmavalmiuksistaan, on ratkaiseva laadun mittaaaja. Parhaimmillaan nämä käsitykset kokoavat yhteen asioita, joiden avulla ennaltaehkäisyyn liittyviä toimia saadaan parannettua muun muassa koulutuksen avulla. jännittäisi.

Olen itse opintojen loppusuoralla oleva luokanopettajaopiskelija. Opintojen päättymisen ja työkentälle siirtyminen ovat saaneet minut pohtimaan työelämän ja opintojen välimaastoa, eli induktiovaihetta. En voi kieltää sitä totuutta, etteikö tulevaan työelämään siirtyminen jännittäisi. Siellä tulen kohtaamaan suuren vastuun oppilaista ja minulta edellytetään tiettyä kompetenssia.

Nämä asiat ovat saaneet minut kiinnostumaan siitä, millaisiksi muut luokanopettajaopiskelijat käsittävät omat lähtökohtansa siirryttäessä työelämään. Tämä tutkielma keskittyy työelämään siirtyvien luokanopettajien käsityksiin omista tapaturmavalmiuksistaan. Tämän kaltainen tutkimus kertoo yhden näkökulman siitä, millainen käsitys tulevilla opettajilla on omista tiedoista sekä taidoista. Induktiovaiheessa eletään suurten muutosten aikaa, jolloin erilaisten valmiuksien reflektointi sekä oman toiminnan kehittäminen voi pienentää induktiovaiheeseen kohdistuvaa harppausta. Parhaimmassa tapauksessa tämän kaltainen tutkimus hyödyttää myös luokanopettajakoulutusta, sillä se tarjoaa tuoretta tietoa luokanopettajakoulutuksen läpikäyneiden henkilöiden käsityksistä. Jotta luokanopettajakoulutus vastaisi työelämässä tarvittavaa osaamista, tulee siihen kohdistaa monipuolisia tutkimuksia (Niemi 2010, 39–40). Tämän tutkielman kaltaisia tutkimuksia ei ole juurikaan toteutettu. Kuten lähdekirjallisuudesta huomaa, on aiheeseen liittyvää tietoa silti paljon saatavilla muun muassa erilaisten hankkeiden ja oppaiden muodossa.

Tämä tutkielma on laadullinen tutkimus ja se on toteutettu fenomenografisella tutkimusotteella. Tutkielma pohjautuu fenomenografiseen ajatteluun, jossa tutkitaan ympäröivän maailman ilmentymistä ja rakentumista ihmisten tietoisuudessa. Eli millaisia käsityksiä ihmiset muodostavat jostakin ilmiöstä. (Ahonen 1994, 114.) Tutkiessani työelämään siirtyvien luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä tapaturmista olen kiinnostunut siitä, miten tapaturmat näyttäytyvät yksilöille ja miten he tätä pyrkivät kuvaamaan. Tämä on fenomenografian ydin idea, ja siksi olen valinnut fenomenografisen tutkimussuuntauksen tämän tutkimuksen tutkimusmetodiksi.

Tutkielmani etenee hyvin perinteiseen tyyliin alkaen johdannosta. Toisessa ja kolmannessa luvussa luon tutkielmalleni pohjaa tutustumalla opettajan ammattitaidon kehittymiseen sekä yleiseen tietoon tapaturmista ja koulun turvallisuuskäytänteistä. Ammattitaidon kehittymistä lähestyn kertomalla yleisesti luokanopettajakoulutuksesta sen rakenteen ja tavoitteiden avulla. Kerron myös koulutuksen aikana suoritettavista ohjatuista harjoittelusta, induktiovaiheesta ilmiönä sekä ammattitaidon käsitteestä. Tapaturmia lähestytään tuomalla aiempaa tutkimustietoa lasten ja nuorten tapaturmista, sekä niissä toimimisesta. Kerron myös millaiset asianhaarat ohjaavat opettajan ja koulun toimintaa. Neljännessä luvussa esittelen tutkielmani tarkoituksen pää- ja alatutkimuskysymyksieni avulla. Luvussa esitellään myös tutkielmani metodologisen taustan sekä analysoinnin periaatteet. Tämän tutkielman tulokset esittelen luvussa viisi, verraten niitä teoriaan ja aiempiin tutkimustuloksiin. Viimeisessä, kuudennessa luvussa kerron tutkimustuloksieni yhteenvedon, sekä pohdin tutkimukseni kokonaisuutta, jatkotutkimusmahdollisuuksia sekä toteutuksen eettisyyttä.

2. Luokanopettajakoulutus osana opettajan ammattitaidon kehittymistä

2.1 Opettajankoulutuksen sisältö ja tavoitteet

Opettajankoulutus on suomalaisen koulutusjärjestelmän keskeinen osa, johon kohdistuu paljon odotuksia. Opettajankoulutus joutuu tasapainottelemaan jatkuvasti erilaisten yhteiskunnallisten vaatimusten välillä. Koulutus on saanut kansainvälisissä arvioinneissa paljon huomiota, sillä opettajien kelpoisuusvaatimukset ovat Suomessa korkeat. Muualla Euroopassa luokanopettajilla on tavallisemmin kandidaattitasoinen tutkinto, mutta Suomessa opettajilla on maisteritason koulutus. (Mahlamäki-Kultanen ym. 2014, 7–16; Rantala, Salminen & Sääntti 2010, 51.) Valtioneuvoston asetuksen (794/2004) mukaan, tavoitteena koulutukselle on antaa opiskelijalle valmiudet itsenäiseen toimintaan opettajana, ohjaajana ja kasvattajana. Luokanopettajakoulutus antaa teoreettisen perustan opettajan tehtävien hoitamiselle, koulutuksessa suoritettavan kasvatustieteen maisterin tutkinnon avulla. (Luukkainen 2000, 41.) Suomenkielistä luokanopettajakoulutusta järjestetään Helsingissä, Joensuussa, Jyväskylässä, Rovaniemellä, Oulussa, Tampereella, Turussa ja Raumalla. Ruotsinkielistä opettajankoulutusta järjestetään Vaasassa. (Asetus kasvatustieteellisen alan tutkinnoista ja opettajankoulutuksesta 1§.)

Luokanopettajaksi opiskeltaessa suoritetaan kasvatustieteiden maisterin tutkinto, jonka laajuus on 300 opintopistettä. Alempi korkeakoulututkinto, kandidaatin tutkinto ja ylempi maisterin tutkinto yhdistettiin kaksiportaisen tutkintojärjestelmän käyttöön otossa 2005 alkaen. (Blomberg 2008, 57.) Luokanopettajakoulutuksen sijoittaminen yliopistoon mahdollistaa opetuksen ja tutkimuksen yhdistämisen. Opettajankoulutuksen sisältö voidaan karkeasti jakaa sisältöön, pedagogiikkaan sekä käytäntöön. Sisältöä ja pedagogiikkaa opiskellaan yleisimmin kursseittain, joiden painotukset vaihtelevat. Käytännön osuus koostuu käytännön harjoittelusta kouluissa. (Kansanen 2008, 165–166.)

Yliopistossa opiskelu kouluttaa korkeatasoisia asiantuntijoita, joilla on asiantuntijatehtävissä tarvittava laaja tieteellinen sisältötieto, taito sekä etiikka. Opettajankoulutus kehittää tulevan opettajan henkilökohtaisia ja ammatillisia valmiuksia. Keskeinen tehtävä on ammatissa tarvittavien tietojen, taitojen ja asenteiden oppiminen. Opettajan ammatissa edellytetään teoreettisen

ymmärtämisen lisäksi nopeaa toimintaa, päätöksentekoa sekä kädentaitoja. Ammatissa tulee vastaan nopeita monimutkaisia tilanteita, joihin valmiita reseptejä on vähän. Tämän takia kasvatustieteeseen liitetään usein teoria-käytäntö-ristiriita, joka luo koulutuksellisia haasteita. (Mikkilä-Erdmann & Iiskala 2013, 433–434; Sahlberg 2015, 151–152.)

Teorian ja käytännön keskinäisen suhteen tasapainosta on keskusteltu siitä lähtien, kun opettajia kouluttavat korkeakoulut ovat syntyneet. Se on kasvatustieteen ydinkysymys, jossa tutkimustieto ja arkinen koulutyö kohtaavat toisensa. (Salminen & Säntti 2017, 114.) Kansanen (2003) mainitsee artikkelissaan, että koulutuksessa teorian ja käytännön välille on pyrkimys tehdä tarpeeksi läheinen suhde. Tämän avulla opettaja pystyy jokapäiväisessä opetuksessaan ratkaisemaan ongelmia teoreettisen tietämyksen varassa. (Kansanen 2003, 89.)

Suurin osa koulutuksesta tapahtuu luennoilla, seminaareissa ja pienryhmissä, jotka muodostavat opiskelun rungon. Kasvatusalan perusopinnot, aineopinnot, syventävät opinnot, ainedidaktiset opinnot, sivuaineopinnot, kieli- ja viestintäopinnot sekä valinnaiset opinnot muodostavat valtaosan opintojen teoreettisesta puolesta. Näissä opinnoissa yhdistyy opetus, tutkimus ja didaktiikka. (Kansanen 2003, 92–98.) Käytännön harjoitustilanteet koostuvat opettajankoulutuksessa kahdenlaisista tilanteista. Seminaareissa ja pienryhmätunneilla päästään harjoittelemaan vertaisten kanssa opettamisen perustaitoja, mutta näiden tilanteiden osuus isossa mittakaavassa on pieni. Suurin osa käytännönharjoitteista tapahtuu ohjatuissa harjoitteluissa, jotka suoritetaan yliopistollisissa harjoittelukouluissa. (Sahlberg 2015, 160.) Tämä opettajankoulutuksen perusrakenne on kaikissa Suomen yliopistoissa samanlainen, vaikka paikallisesti eroavaisuuksia onkin. Jokaisella opettajankoulutusta tarjoavalla yliopistolla on omat vahvuutensa ja ominaisuutensa, jossa eri asioita korostetaan. (Kansanen 2003, 93.)

Lapin yliopistossa on käytetty vuodesta 2008 alkaen luokanopettajakoulutuksessa mallia, jossa juonteena on tutkiva opettajuus. Tutkiva opettaja -käsitteen ideana on omien töiden tutkiminen, havainnointi, dokumentointi, analysointi ja reflektointi. Opinnot muodostavat yhtenäisen jatkumon, joka tukee ammatillista kehittymistä. (Lauriala, Kyrö-Ämmälä & Ylitapio-Mäntylä 2014, 99.) Lapin yliopistossa kandidaatin tutkintoon (180 op) kuuluvat yleisopinnot, kasvatustieteen perus- ja aineopinnot, monialaiset opinnot ja valinnaiset opinnot. Kasvatustieteen kandidaatin osaamistavoitteiksi linjataan edistyneet kasvatusalan tiedot, kykeneminen teorioiden ja käytännöllisten kasvatuksen periaatteiden kriittiseen ymmärtämiseen sekä luokanopettajan keskeisten asioiden hallitsemiseen ja innovatiiviseen työotteeseen. Kasvatustieteen kandidaatin osaamistavoitteena on myös kykeneminen ennakoimattomien ongelmien ratkaisemiseen ja

vastuun ottamisen päätöksenteosta. Maisterin tutkintoon (120 op) kuuluvat yleisopinnot, kasvatustieteen syventävät opinnot sekä sivuaineopinnot. Kasvatustieteen maisterin osaamistavoitteiksi linjataan huippuosaamista vaativat taidot ja tiedot, itsenäinen ammatillinen päätöksen teko ja ammatillinen ajattelu. Maisterilla tulisi myös olla erikoistuneet ongelmanratkaisutaidot. (Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2021–2024, 31–36.)

Luokanopettajien turvallisuuskoulutuksesta käydään pohdintaa pitäisikö se kuulua luokanopettajakoulutukseen vai valmistumisen jälkeiseen täydennyskoulutukseen. Erillisiä turvallisuuteen liittyviä opintojaksoja ei luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmista löydy, mutta yksittäisissä jaksoissa ne on huomioitu eritavoin. Esimerkiksi Lapin yliopiston luokanopettajakoulutuksen opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaisissa opinnoissa liikunnan ja monimateriaalisen käsityön kurssikuvauksissa käy ilmi, että turvallisuus on osa kurssin sisältöä. (Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2021–2024.) Waitinen (2016) pohtii teoksessaan turvallisuuskulttuurin asemaa opettajakoulutuksessa, ja vetoaa koulujen turvallisuuskulttuurin kehittämisen kuuluvan myös opettajakoulutukselle. Teoksessa selviää, että moni luokanopettaja on hakeutunut täydennyskoulutuksena turvallisuuteen painottuviin opintokokonaisuuksiin. (Waitinen 2016, 37–38.) Työturvallisuudesta puhuminen on kasvanut korkeakouluissa, ja sitä pidetään tärkeänä osana opiskelijoiden valmentamisessa työelämään. Silti käytännönharjoittelut sekä opettajien näkökulmat turvallisuudesta saavat vain vähän huomiota. (Pisaniello ym. 2013, 53.)

Korpilahti ja Kolehmainen esitteli teoksessaan (2016) Turun yliopiston tekemää selvitystä siitä, miten turvallisuus ja sen edistäminen näkyy luokanopettajien koulutuksessa. Selvitys kohdentui kaikkiin yhdeksään luokanopettajakoulutukseen. Opintosisältöjen turvallisuusosuudet painoutuivat erilaisiin vuorovaikutustaitoihin ja koulukiusaamisen ehkäisyyn. Opetussuunnitelmissa yleinen ja opettamiseen liittyvä turvallisuusosaaminen ei näyttäyty merkittäväällä tavalla. (Korpilahti & Kolehmainen 2016, 112.) Opettajakoulutuksessa turvallista oppimisympäristöä lähestytään sosiaalisesta ja psyykkisestä näkökulmasta sekä oppilaan kokemasta turvallisesta tunteesta. Kouluun liittyvä fyysinen turvallisuus, sekä turvallisuusjohtaminen ovat opettajakoulussa sen sijaan vähemmän huomioitu turvallisuuden osa-alue. (Waitinen 2012, 42.) Opettajaksi opiskelevien laaja kokemusten kirjo täytyy ottaa huomioon tutkittaessa opettajakoulutuksen turvallisuuskasvatusta. Erilaiset taustat ja mahdolliset aiemmat koulutukset vaikuttavat siihen, mitä tietoja ja taitoja koulutukselta kaivataan. Yleisesti tutkimukset kuitenkin osoittavat, että

kokeneemmat opettajat pitävät valmiuksiaan korkeampina, kuin juuri työelämään siirtyneet opettajat. (Pisaniello ym. 2013, 60.)

2.2 Opettajan ammatillinen kasvu

Luokanopettajakoulutuksessa opiskelija saa kokemuksia siitä, millaista opettajan työ on. Työn monimuotoisuuteen tutustutaan opiskelujen aikana, jolloin jokainen opiskelija kehittää omaa ammatillista minäkäsitystään. (Korpinen 1993, 141.) Ohjatut harjoittelut ovat keskeinen osa luokanopettajakoulutusta, jota arvostetaan sen tarjoamien todellisten käytännön opetuskokemusten vuoksi (Väisänen & Atjonen 2005, 9). Opettajaksi kasvaminen ja kehittyminen vaativat niin teoreettista kuin praktista koulutusta ja osaamista kasvatustieteellisen näkemyksen perusteella. Opettajan asiantuntijuus ja praktinen tieto rakentuu kokemusten kautta vähitellen. (Komulainen 2010, 25.) Ammattitaitoinen ohjaus harjaannuttaa perustaitoja, kehittää opettajaidentiteettiä sekä luo varmuutta koulun arjessa selviytymiseen. Ohjattujen harjoitteluiden aikana opiskelija pääsee testaamaan ammatillista minäkäsitystään. Harjoitteluissa opiskelija näkee millainen hän on opettajana, millaisessa ympäristössä työskentelee ja miten hän siellä selviää. (Korpinen 1993, 141; Väisänen & Atjonen 2005, 9.) Monet tutkimukset osoittavat ohjatut harjoittelut merkityksellisiksi kokonaisuuksiksi luokanopettajaopiskelijoiden opinnoissa. Uusikylän (1990, 205) tutkimuksessa luokanopettajaopiskelijat kokivat ohjatut harjoittelut ammattitaidon näkökulmasta tärkeimmiksi yksittäisiksi opinnoiksi. Myös Niemi (1996, 38) toteaa luokanopettajien kokevan pro gradu -tutkielman ja ohjatun harjoittelun koulutuksen antoisimmaksi osuudeksi. Tuore eNorssin (2021) tekemä opiskelijapalaute osoittaa, että vastaajista yli 85 % olivat tyytyväisiä suorittamaansa ohjattuun harjoitteluun (eNorssi 2021).

Ohjattu harjoittelu on jatkumo, joka koostuu kandidaatti- ja maisterivaiheen opinnoissa käytävistä harjoittelujaksoista. Yliopistojen välillä harjoittelujaksojen painopisteet ja nimitykset vaihtelevat, sillä niiden toteutus, tavoitteet ja sisällöt ovat yliopistojen itsenäisesti päätettäviä asioita. Tästä huolimatta, keskeinen tavoite on antaa opiskelijalle valmiuksia kohdata erilaisia oppijoita, sekä kasvattaa ja opettaa heitä tavoitteiden suuntaisesti. Opintojen varrella harjoittelujaksot niveltyvät osaksi opintojen kokonaisuutta, jolloin tulevan opettajan asiantuntijuus kehittyy vähitellen. Jotta jatkumo pysyy ammatillisen kehittymisen kannalta keskeisten asioiden

äärellä, on harjoitteluissa huomioitava edeltävät ja seuraavat opinnot. (Komulainen, Turunen & Rohiola 2009, 167–169.)

Lapin yliopistossa luokanopettajan koulutusohjelmaan kuuluu viisi ohjattua harjoittelua, joista neljä suoritetaan yliopiston harjoittelukoulussa. Viides, ohjattu kenttäharjoittelu suoritetaan vapaavalintaisesti jossain kouluorganisaatiossa. Harjoitteluissa opiskelija tarkkailee eri tilanteita ja tapahtumia, sekä tutkii omaa toimintaansa ja koulun käytäntöjä erilaisten tutkimusmenetelmien avulla. Nämä menetelmät ovat opiskelijan tulevan työn kannalta merkityksellisiä, ja ovat osa jatkuvaa ammatillista kehittymistä. (Kyrö-Ämmälä 2019, 59–60.) Ohjatut harjoittelut Lapin yliopistossa ovat jaettu kandidaatin- ja maisterinvaiheen opintoihin siten, että kolme harjoittelua suoritetaan kandidaatinopinnoissa ja kaksi harjoittelua maisterin opinnoissa. Orientoiva, monialainen sekä ainedidaktinen harjoittelu muodostavat jatkumon alun, jota maisterivaiheen opinnoissa jatketaan syventävällä ja soveltavalla harjoittelulla. Nämä muodostavat 22 opintopisteen kokonaisuuden luokanopettajaopinnoissa. (Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2021–2024, 33–36.)

Lapin yliopistossa ensimmäisessä orientoivassa ohjatussa harjoittelussa, joka sijoittuu opintojen alkumetreille, opettajaopiskelija tutkii observoinnin, haastattelun ja dokumentoinnin avulla sosiaalisia vuorovaikutustilanteita, normeja ja alakulttuureja luokkahuoneesta. He tutustuvat yhden oppilaan kehittymiseen ja yksilökohtaisiin luonteenpiirteisiin, jota he systemaattisesti observeivat ja dokumentoivat läpi harjoittelun. Harjoittelun aikana opettajaopiskelijoiden ammatillista identiteettiä aletaan rakentamaan. Opiskelijat pohtivat omia koulupolkujaan, tutkimalla mielekkäitä ja ei-mielekkäitä kokemuksiaan. Nämä kirjataan osaksi pedagogista portfolioa, joka on ohjaajan ja opiskelijan välisenä tukena. (Kyrö-Ämmälä 2019, 60; Kyrö-Ämmälä & Arminen 2020, 94.)

Toinen harjoittelu Lapin yliopiston luokanopettajakoulutuksessa, monialainen ohjattu harjoittelu, vie opiskelijan lähemmäksi oppilaita ja luokkahuonekulttuuria. Harjoittelussa opiskelija tutustuu opettajan ja oppilaiden väliseen luokkahuonevuorovaikutukseen, oppilaiden väliseen yhteistyöhön sekä oppilaiden monimuotoisuuteen. Kolmannessa, ainedidaktisessa ohjatussa harjoittelussa, opiskelijoiden tutkimus painottuu oppimis- ja opetusprosesseihin sekä luokkahuoneeseen oppimisympäristönä. Opiskelija tutkii oppilaiden havaintoja ja kokemuksia, ja hyödyntää niitä lähtökohtana opetuksen suunnittelulle. Harjoittelussa painottuu myös oppilaiden yksilöllisten erojen ja monimuotoisuuden hahmottaminen ja tunnistaminen. Luokkahuoneen

vuorovaikutusta analysoidaan videomateriaalin avulla, jota hyödynnetään harjoittelun jälkeisissä seminaareissa. (Kyrö-Ämmälä 2019, 60.)

Maisterivaiheeseen Lapin yliopistossa kuuluvat harjoittelut ovat soveltava ja syventävä harjoittelu. Soveltava harjoittelu on ainut harjoittelu, joka suoritetaan muualla kuin Lapin yliopiston Harjoittelukoulussa. Soveltavassa harjoittelussa perehdytään luokan ja koulun toimintaan, ja kiinnitetään huomiota kulttuuritietoon ja piilotettuun opetussuunnitelmaan. Opiskelijat tutkivat niiden vaikutusta koulun ja opettajan toimintaan, sekä perehtyy opettajan kokonaisvaltaiseen työhön, moniammatilliseen yhteistyöhön sekä yhteistyöhön vanhempien ja paikallisyhteisöjen kanssa. Viimeisessä, syventävässä harjoittelussa opettajaopiskelijat orientoituvat ammatillaisiksi koulussa. Ensimmäisessä harjoittelussa aloitetut pedagogiset portfoliot kulkevat kaikkien harjoitteluiden mukana, joita syventävässä harjoittelussa lopulta reflektoidaan. Harjoittelun aikana opettajaopiskelijat kirjoittavat portfolion perusteella omasta opettajidentiteetin kehittymisestä sekä henkilökohtaisista pedagogisista teorioistaan. (Kyrö-Ämmälä 2019, 60.)

Opettajien kohdalla puhutaan usein elinikäisestä oppimisesta, joka tarkoittaa jatkumoa koulutuksen, ammattiin siirtymisvaiheen sekä ammatillisen täydennyskoulutuksen välillä. Ammatissa uuden tiedon hankinta sekä kyky uudistaa omaa työtä koetaan merkitykselliseksi. (Opetusministeriö 2007, 12.) Ammatillinen osaaminen ei ole siis lopullinen, jokin saavutettu tila. Se tarvitsee jatkuvaa kehittymistä ja uudistumista (Nurminen 1993, 61). Harjoittelut ovat tärkeä osa ammatillisen identiteetin kehittymisen kaareissa. Harjoitteluissa opiskelijat kohtaavat tilanteita, joissa he pääsevät etsimään omaa ammatillista identiteettiään. Samalla sen aineksia, rajoja sekä mahdollisuuksia kokeillaan. Ammatillisen identiteetin tutkiminen reflektion avulla on merkityksellistä oppimisessa ja kehityksessä. (Lauriala & Kukkonen 2005, 91–97.) Reflektointi on noussut tärkeään asemaan opettajankoulutusohjelmissa ympäri maailmaa. Käytännön kokemuksen reflektointi asettaa tutkimaan omaa opetusta järjestelmällisesti, joka on ammatillisen kehittymisen kannalta elintärkeää. Reflektointi mahdollistaa opiskelijoille tilanteen oppia omasta opetuksestaan lisää, sekä paljastamaan piilotettuja uskomuksia. (Farrel & Kennedy 2019, 1–3.) Almusharraf (2020) nostaa artikkelissaan esiin reflektoinnin haasteen, jossa opettajaopiskelijat automatisoivat täyttämään reflektointia kaavamaisesti. Ongelmana nähdään, ettei opettajaopiskelijat reflektoi aitoja kokemuksiaan, vaan heitä pyydetään usein noudattamaan annettuja reflektointi malleja sekä täyttämään vain kurssin suorittamiseen vaadittavat tehtävätyypit. Tämänkaltainen reflektointi kehittää artikkelin mukaan tietynlaisiin malleihin joita toistetaan, kunnes niistä syntyy automaattinen tapa. Tällainen käytäntö estää opiskelijoita

kokeilemasta omia ideoitaan innovatiivisesti ja harjoittelemaan opettajan ammatin ymmärtämiseen liittyviä tapauksia. (Almusharraf 2020, 547–548.)

2.3 Luokanopettajakoulutuksen ja työelämän induktiovaihe

Heikkinen, Markkanen, Pennanen ja Tynjälä (2014, 45) kuvaavat siirtymää opettajankoulutuksesta työelämään sillaksi, jonka toinen pää on koulutuksessa ja toinen pää koulun arkityössä. Tutkittaessa tätä siirtymää kokonaisuudessaan, tulee tutkia sillan molempia päitä. Luokanopettajakoulutuksella on keskeinen asema ammatillisessa kasvussa, siltikään opettajan oppiminen ei lopu maisterintutkintoon, vaan jatkuu läpi työelämän. Siirtyminen työelämään koetaankin opettajan työssä raskaaksi, ja tukea tarvitaan työn alkuvaiheessa muita aloja enemmän. (Blomberg 2008, 57; Tynjälä, Heikkinen & Jokinen 2013, 38.)

Koulutuksen ja työelämän välistä vaihetta kutsutaan induktiovaiheeksi, joka kestää noin 3–5 ensimmäistä työvuotta (Onnismaa, Tahkokallio, Reunamo & Lipponen 2017, 193). Uran alku on todella tärkeä, sillä sen onnistuminen vaikuttaa ammatilliseen kehitykseen, tehokkuuteen, tyytyväisyyteen ja uran keston. Uran alkuvaiheesta on käytetty erilaisia ajanjakson erityisyyttä korostavia ilmaisuja, kuten todellisuus shokki tai selviytymisjakso. (Zuljan & Požarnik 2014, 193.) Tätä siirtymistä opettajan työhön Leino ja Leino (1997, 108) kuvaavatkin uran raskaimmaksi vaiheeksi, jolloin se voi myös päättyä uran vaihtumiseen. Blombergin (2009) artikkelista selviää, että arvioidusti noin joka viides suomessa toimiva opettaja jättää ammatin induktiovaiheen aikana. Pääkaupunkiseudulla vastaavaan tilanteeseen ajautuu noin joka kolmas. Tämä induktiovaiheeseen liitettävä ilmiö näyttäytyy myös muualla maailmassa synkkänä. Esimerkiksi Englannissa opettajankoulutuksessa opiskelevista opiskelijoista jopa 40 % ei koskaan ryhdy opettajiksi, ja opettajan ammatissa aloittaneista 40 % on lopettanut viiden vuoden sisällä. Yhdysvalloissa ensimmäisen työvuoden jälkeen opettajan ammatin jättää 15 % ja kahden vuoden jälkeen toinen 15 %. Maailmalla opettajankoulutuksen saavista henkilöistä karkeasti katsottuna noin kolmasosa koulutetuista ei jää työskentelemään opetuslalle. (Blomberg 2009, 119.) Syitä epävarmuudelle ammatista ovat työskentelyolosuhteet, työnyhteiskunnallinen arvostus, palkkaus sekä urakehitys. Myös epävarmuus osaamisesta ja jaksamisesta sekä kokemattomuus nousivat ammatinvalinta pohdintojen syiksi. (Penttilä, 2018.)

Sahlberg (2015) kuvailee luentosalin ja koulun todellisuuden välimaastoa kuiluna. Vaikka opettajankoulutus tarjoaa kattavat opinnot, ei valmistuneella opettajalla ole välttämättä kokemusta vastuun ottamisesta luokallisesta oppilaita, vuorovaikutuksesta vanhempien kanssa tai opetusyhteisöön osallistumisesta. (Sahlberg 2015, 162.) Vastavalmistunut opettaja joutuu kasvokkain tilanteen kanssa, jossa hänellä on yksin opettajantyön vastuu. Sijaisuuksissa tai ohjatuissa harjoitteluissa on voinut kääntyä ohjaavan opettajan puoleen, jolla lopullinen vastuu oli. (Blomberg 2008, 55.) Perttula (1999) mainitsee artikkelissaan opetustyön luonteesta, jossa työn syvimmän idean opettajan on etsittävä omasta ajattelustaan ja kokemistavastaan. Oma arkinen työ ja henkilökohtaiset kokemukset ovat opettajan työn idean löytymisen kannalta ratkaisevassa asemassa, sillä opetustyölle ei ole kaikkialla pätevää yhteistä perustaa. Opettaja kohtaa väistämättä ammatissaan tilanteita, jossa joutuu sietämään epävarmuutta. Tämä todellisuus paljastuu tavallisesti opiskelijalle vasta työelämässä. (Blomberg 2009, 117–118; Perttula 1999, 18–20,40.)

Mitään muodollista järjestelmää Suomalaisilla kouluilla ei ole uusien opettajien perehdyttämiseksi. Perehdytysprosessi on koulutuksen järjestäjän vastuulla, jonka seurauksena koulujen välisissä tavoissa on eroja, miten perehdyttää uusi opettaja. (Jokinen & Välijärvi 2006, 93–94.) Euroopan maiden välillä eroja induktiovaiheen perehdytysjärjestelmissä on runsaasti. Osalla mailla, kuten Suomella ei ole erillistä järjestelmää. Tällöin koulutuksen aikaiset opetusharjoittelut asettuvat tärkeään asemaan ammatillisen kehittymisen näkökulmasta. Osa maista järjestää organisoituja muodollisia perehdytysvaiheita opettajankoulutuksen jälkeen. Esimerkiksi Saksassa on käytössä kaksivuotinen järjestelmä, joka tarjoaa aloitteleville opettajille tukea seminaarien sekä mentoroinnin muodossa. (Zuljan & Požarnik 2014, 195–199.)

Monissa ammateissa työntekijän vastuu ja tehtävät kasvavat vähitellen, jolloin aikaa uusien haasteiden totutteluun jää enemmän. Opettajan ammatissa opiskelujen päättyessä siirrytään täyteen juridiseen ja pedagogiseen vastuuseen. Siirtymävaihetta ja uusien opettajien kohtaamia haasteita on tutkittu vuosikymmenten ajan. (Tynjälä & Heikkinen 2011, 12.) Huberman (1992) kuvaakin opettajan työuran ensimmäisiä vuosia selviytymisen ja löytämisen aikana. Nämä alkutaipaleen hetket ja asiat voivat tulla vastaan tietynlaisena shokkina, varsinkin opettajille, joilla ei ole aikaisempaa kokemusta opettamisesta. (Huberman 1992, 123–124.) Vaikka yliopistokoulutuksessa opettajaopiskelijat ovat hankkineet jo jonkin verran opettajan ammatissa vaa-
dittavia tietoja, kohtaavat he ensimmäisten opetusvuosien aikana todellisuuden ja luokkahuoneen todelliset vaatimukset (Dicke ym. 2015, 62). Tynjälä ja Heikkinen (2011) jakaakin nämä

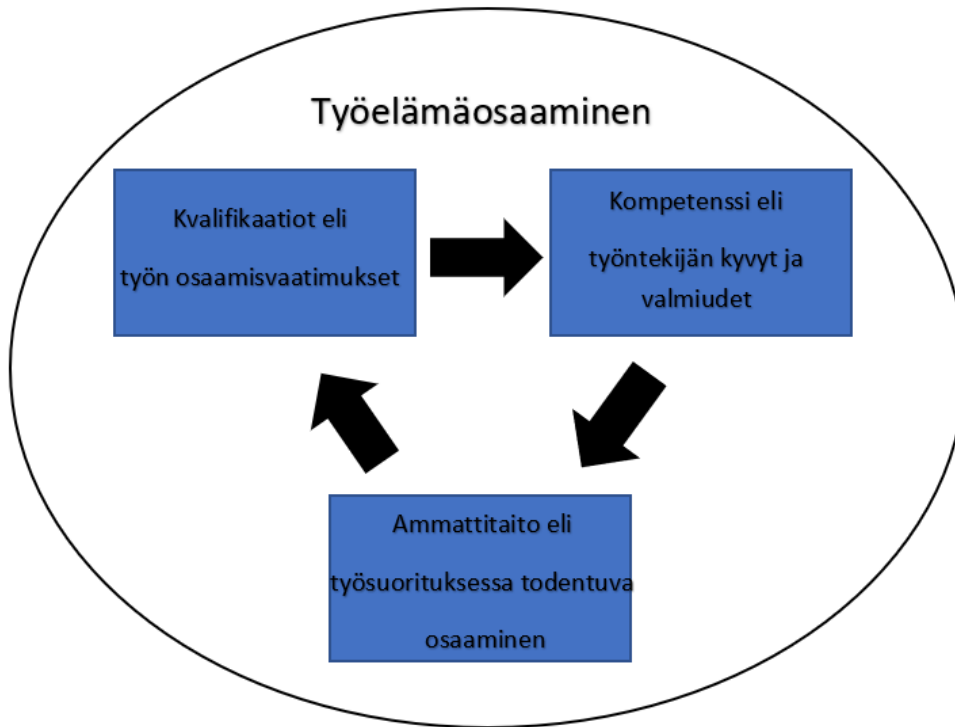
uran alkuvaiheen haasteet kuuteen pääkohtaan, jotka ovat vakituisen työpaikan saaminen, puutteet osaamisessa ja itseluottamuksen puute, stressi, koulu yhteisön toimintakulttuurin kohtaaminen, työssä oppimisen ja muodollisen koulutuksen yhdistäminen sekä uravaihtoehtoihin liittyvät kysymykset. (Tynjälä & Heikkinen 2011, 12–18.)

Suomen Opettajaksi Opiskelevien liitto SOOL ry sekä opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö Otus (2018) toteutti kyselyn opettajaopiskelijoiden työelämävalmiuksista. Kysely kartoitti koulutuksen ja työelämän välistä kuilua, jotta koulutus pystyttäisiin pitämään uudistuvana ja ajantasaisena. Opettajankoulutuksen tarjoamat eväät työelämään koettiin onnistuneeksi opetusosaamisen kehittämisessä, eli opetuksen suunnittelussa, didaktisessa osaamisessa, opettavien aineiden hallinnassa sekä teknologian hyödyntämisessä opetuksessa. Opiskelijat kokivat oppimisen arvioinnin, kiusaamisen ehkäisyn ja puuttumisen, ensiaputaidot sekä oppilaitoksen turvallisuuden sellaisiksi osa-alueiksi, joissa opintojen päätyttyä ei olla työelämän edellyttämällä tasolla. (Penttilä, 2018.) Vaikka kyselyn perusteella vain harva työssä tärkeäksi koettu taito kehittyi koulutuksessa työelämässä vaadittavalle tasolle, täytyy ottaa huomioon tutkinnon laajat osaamisalueet.

2.4 Opettajan työelämäosaaminen

Opettajan työ on vaativa ja monimutkainen ammatti, joka vaatii paljon osaamista. Osaamista voidaan määritellä useilla eri tavoilla, joista yksi määritelmä on: ”tietojen, taitojen ja asenteiden summa, jotka vaikuttavat henkilön kykyyn suoriutua tehokkaasti velvollisuuksista ja vastuista, toisin sanoen, olla siis pätevä”. Osaaminen rakentuu käytännön- ja ajatteluntaidoista, ja on näin ollen yhteydessä suorituskyykyyn. Osaamisen käsitettä voidaan katsoa kahdesta eri näkökulmasta, jotka ovat käytännön taso ja yleinen taso. Käytännön tason osaaminen on kehitettävissä harjoittelun ja työskentelyn avulla, eli se kehittyy käytännössä. Käytännön osaamisen kehittämiseen vaikuttaa henkilön luonteenpiirteet ja asenteet. Yleisen tason osaamisessa on kyse tiedoista ja taidoista, joita tarvitaan menestyäkseen tietyissä tilanteissa. (Sá & Serpa 2018, 3–4.) Puhuttaessa kyvystä toimia opettajana, voidaan käyttää käsitettä työelämäosaaminen. Työelämäosaaminen on käsitteenä monimutkainen ja hyvin abstrakti ilmiö. Sen voidaan katsoa pitävän sisällään työssä tarvittavia tietoja, taitoja ja asenteita. Tiedon, taidon ja asenteiden nivoutuessa toisiinsa, syntyy osaaminen, jonka avulla yksilö toimii. Työelämäosaamista käsittelevä

kirjallisuus ja aiemmat tutkimukset ovat jakautuneet kolmen keskeisen käsitteen ympärille, jotka ovat kvalifikaatio ja kompetenssi, sekä ammattitaito (kuvio 1). Ammattitaidossa on aina mukana kvalifikaatioiden ja kompetenssien vaikutus. Ammattitaito realisoituu työntekijän suorituksessa kvalifikaatioiden edellyttämänä ja kompetenssien mahdollistamana kyvykkyytenä. (Hanhinen 2010, 49, 96, 87.)



Kuvio 1: Työelämäosaaminen ja sen keskeisten tekijöiden väliset suhteet (mukaiillen Hanhinen 2010, 97.)

Kompetenssi on keskeinen käsite työelämäosaamisessa, joka voidaan määritellä ja käsittää monella eri tavalla. Se voidaan ymmärtää esimerkiksi yksilön ominaisuutena ja ammatillisena osaamisena. Se tarkoittaa samaa kuin pätevyys, eli työntekijän kykyjä ja ominaisuuksia suoriutua tietyistä tehtävistä. (Luukkainen 2005, 43.) Sá ja Serpa (2018, 4) määrittelevät teoksessaan kompetenssin yhdistelmäkäsitteeksi, joka sisältää tietoa, osaamista, kykyjä ja asenteita. Ruohotie (2002) määrittelee artikkelissaan kaksi erilaista kompetenssia, jotka ovat työn edellyttämä kompetenssi sekä yksilön ominaisuuksina määritelty kompetenssi. Työn edellyttämä kompetenssi tarkoittaa niitä vaatimuksia, jotka ovat välttämättömiä työtehtävien hoitamisen kannalta. Nämä vaatimukset eroavat toisistaan työtehtävästä riippuen. Yksilön ominaisuuksina määritelty kompetenssi tarkoittaa taas henkilön inhimillistä resurssia tai pääomaa, jonka hän tuo

työpaikalleen mukanaan. Yksilön ominaisuuksina määritelty kompetenssi voidaan nähdä formaalisena pätevytenä, eli todistusten ja tutkintojen ilmaisevana muodollisena pätevytenä, tai vaihtoehtoisesti yksilön oikeaa potentiaalista pätevyyttä, eli mikä on yksilön kapasiteetti suoriutua tehtävistä ja haasteista. Tämä formaalisen kompetenssin ja yksilön oikean potentiaalisen pätevyyden välinen suhde voi merkittävästi poiketa toisistaan. Yleisesti oletetaan, että yksilön todellinen pätevyys on korkeampi kuin muodollinen pätevyys, mutta on myös mahdollista, että todellinen pätevyys on alempi kuin muodollinen pätevyys. (Ruohotie 2002, 109.) Arkikielessä tämä voi näkyä henkilönä, jolla on tutkintotodistuksiaan enemmän potentiaalia ja pätevyyttä. Toinen mahdollisuus henkilöllä on olla tutkintoaan ja muodollista pätevyyttään heikompi todellisuudessa.

Kvalifikaatio on käsitteenä hyvin suhteellinen, ja sitä käytetään monissa eri merkityksissä. Hövelsin (1998, 51) artikkelissa määritellään kvalifikaatiota tietojen, taitojen ja asenteiden kokonaisuutena, joka antaa työntekijälle mahdollisuuden tarjota erilaisia työsuorituksia. Kvalifikaatiot nähdään koulutuksen luomina kokonaisuuksina, joiden käyttökelpoisuus mitataan työelämässä. Nämä kvalifikaatiot ovat ihmisen toimintakykyä tai yksilöllisiä valmiuksia toteuttaa tiettyjä tehtäviä. (Hanhinen 2010, 79; Penttinen ym. 2014, 10) Työelämä tuottaa erilaisia vaatimuksia, joita ammattitaitoiselta työntekijältä vaaditaan. Työtehtävät ja niiden tekeminen edellyttävät tietynlaista osaamista, jota nimitetään myös kvalifikaatiovaatimuksina. Esimerkiksi opettajantyössä nämä kvalifikaatiovaatimukset nousevat arkityöstä ja ilmenevät erilaisina osaamista määrittelevinä asioina, jotka on kirjattu esimerkiksi opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelmiin, asetuksiin opettajankelpoisuuksista tai viranhakuilmoituksiin. (Luukkainen 2005, 42.) Kvalifikaatio on käsite, joka pyrkii tavoittamaan koulutuksen ja työelämän välistä yhteyttä. Kvalifikaatiot ovat koulutuksessa hankittavia tietoja, taitoja ja valmiuksia, joita työelämässä käytetään. (Rinne & Kivinen 1994, 92). Luukkainen (2005) summaa teoksessaan osuvasti kompetenssin ja kvalifikaation eron. Vaikka henkilöllä ei ole virallista tutkintoa tai hänen osaamistaan ei ole muulla tavalla tunnustettua (kvalifioitu), voi henkilö olla silti pätevä tekemään jotain asiaa (kompetenssi.) Tämän voi ajatella myös toisin päin, jolloin henkilö on teknisesti kvalifioitunut tekemään työtään eli saanut esimerkiksi opettajan kelpoisuuden, muttei osakaan tehdä annettua työtä, eli menesty opettajana. (Luukkainen 2005, 43.)

3. Koulutapaturmat

3.1 Lasten yleisimmät tapaturmat

Tapaturmat ovat äkillisiä odottamattomia ja tahattomia tapahtumia, jonka seurauksena ihmiselle aiheutuu kipua, fyysisiä vammoja ja turvattomuutta. Tapaturmat ovat lasten keskuudessa todella yleisiä, heidän kokemattomuutensa ja uusien taitojen oppimisen tarpeen takia. Tapaturmia lasten keskuudessa aiheuttaa myös heikko kyky tunnistaa riskejä, sillä heidän arviointikykynsä on rajallinen. Aikuisten valvonnan ja opastuksen heikkous ovat myös yhteydessä lasten tapaturmiin. (Paavola 2005, 364.) Eri-ikäisillä lapsilla yleisimmät tapaturmat eroavat toisistaan tapahtumapaikkojen ja sattumistilanteiden mukaan. Alle kouluikäisillä tapaturmat sattuvat yleisimmin kotona leikkiessä, kun taas kouluikäisten tapaturmat tavallisimmin kouluissa tai erilaisissa liikuntatilanteissa. (Mäki ym. 2010, 112.) Vuosikymmenten aikana lasten ja nuorten kuolemaan johtaneet tapaturmat ovat vähentyneet huomattavasti, joka on seurausta parantuneesta liikenneturvallisuudesta. Lievät tapaturmat ovat silti jatkuvasti nousussa, ja niistä arvioidusti noin kolmasosa tapahtuu koulussa. (Peltonen 2002, 218.)

Lasten ja nuorten tapaturmista ja väkivallantilanteista ei kerry tietoa valtakunnan tasolla, mutta erilaisista rekistereistä saadaan suuntaa antavia lukuja. Mitä enemmän tietoa tapaturmatilanteista kertyy, sen tarkemman kuvan ne muodostavat kokonaistilanteesta. Tämä kokonaistilanteen ymmärtäminen helpottaa tapaturmien ehkäisyä tulevaisuudessa. (Mäki ym. 2010, 112.) Tapaturmia selvitetään erilaisten kyselyiden ja selvitysten avulla, joista yksi esimerkki on WHO:n Koululaistutkimus Health Behaviour in School-aged Children – HBSC. Koululaistutkimuksessa (2016) selvitettiin 11-, 13- ja 15-vuotiailta edeltävän vuoden aikana tapahtuneita tapaturmia, jotka olivat vaatineet lääkärin tai sairaanhoitajan hoitoa. Maailmanlaajuisesti 48 % pojista ja 38 % tytöistä olivat hakeutuneet hoitoon vähintään yhden tapaturman vuoksi. Suomessa tutkimukseen vastasi noin 6000 peruskoulun oppilasta. Suomalaisista 11-vuotiaista vastaajista noin puolet (40–48 %) olivat tarvinneet hoitoa tapaturman vuoksi. Vastaava luku 13- ja 15-vuotiailla oli 35–43 %. (WHO 2016, 87–90.) Kansainvälisen Koululaistutkimuksen tuloksia

tukee suomalainen Kouluterveyskysely, jossa vuonna 2017 4. ja 5. luokan oppilaille tapahtui tapaturma koulussa tai koulumatkalla noin puolille oppilaista. (Kouluterveyskysely 2017.)

Noin 120 000 lasta tarvitsee vuosittain tapaturmien takia lääkärin apua. Suurin osa tapaturmista on kuitenkin lieviä, eivätkä vaadi sairaalahoitoa. (Huttunen 2002, 306.) Tapaturmien muodot ovat eri-ikäisillä lapsilla erilaisia, sillä ajanviettotavat ja arkiympäristöt muuttuvat iän myötä. Kouluikänsä tultaessa lapset itsenäistyvät, jolloin arkiympäristöt monipuolistuvat. Kouluikäisten tapaturmista melkein puolet tapahtuvat koulussa. (Mäki ym. 2010, 113.) Yleisimmät kouluissa tapahtuneet vammat ovat ruhje tai avohaava, nyrjähdys- tai venähdysepäily ja mustelma tai kuhmu. Myös erilaiset silmä- ja hammasvaivat sekä kallon sisäiset vammat ovat harmittavan yleisiä. Yleisimmät tilanteet koulussa tapahtuneille tapaturmille ovat välitunnit, liikuntatunnit ja käsityötunnit. Vaikka koulussa rakennetaan liikenneturvallisuutta, ovat myös koulumatkojen tapaturmat yleisiä. (Lounamaa ym. 2005, 28; Mertanen 2013, 62–69.) Koulutapaturmien tyypeissä eroja voidaan havaita eri ikäryhmien välillä. Ensimmäisten vuosiluokkien aikana koulutapaturmat sattuvat tavallisimmin leikkiessä. Iän karttuessa leikeissä aiheutuneiden tapaturmien osuus pienenee huomattavasti, ja muuttuu liikunnan aikana tapahtuneisiin tapaturmiin. (Mäki ym. 2010, 113.)

Pauna, Karjalainen, Nurmi-Lüthje, Strömmer ja Lüthje (2012) toteuttivat hankkeen, jossa kehitettiin tapaturmien seurantaohjelma TAPE. Tapaturmatietoja seurattiin 5 lukukautta, jonka aikana sattui yhteensä 588 tapaturmaa, kun mukana oli 19 alakoulua. Hankkeen lähtökohtana oli tuottaa koulutapaturmista tietoa, sillä valtakunnallisesti sitä ei Suomessa kerry paljoa. Seurantaohjelman mukaan yleisin tapaturma oli kaatuminen, jonka jälkeen eniten ilmeni törmäämisiä ja iskuja. Yli 80 % tapaturmista sijoittui väli- ja liikuntatunneille. Sisätiloissa tapahtui vain kolmasosa tapaturmista, joissa ne liittyivät huonekaluihin tai rakenteisiin, sekä liikunta- ja työvälineisiin. Ulkona tapahtuneisiin tapaturmiin yhteydessä eniten oli jää, liikuntavälineet sekä kiipeilytelineet. Yleisin sattumispaikka tapaturmille oli koulun piha-alue, jossa tapahtui tapaturmia yli 5 kertaa muita paikkoja enemmän. Tutkimuksessa pojille sattui toisen oppilaan aiheuttamia tahallisia tapaturmia kolme kertaa tyttöjä enemmän, mutta tahattomissa tapaturmissa ei suuria eroja ollut. (Pauna ym. 2012, 1827–1831.)

3.2 Koulun ja opettajan velvollisuudet tapaturmatilanteissa

Suomen lainsäädännössä säädetään yksiselitteisesti ja selkeästi turvallisuuden ylläpitämisestä yhteiskunnassa ja organisaatioissa. Turvallisuus on osa perustuslaillisia oikeuksiamme, joka näkyy myös kouluorganisaatioissa laajasti. Perustuslain lisäksi kouluissa turvallisuutta velvoittaa moni muu säädäntö, kuten pelastuslaki, työturvallisuuslaki, työsuojelun toimintaohjelma ja perusopetuslaki. (Waitinen 2011, 68–77.)

Perusopetuslaki (628/1998, 29§) velvoittaa, että kaikilla opetukseen osallistuvilla on oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön. Turvallisella opiskeluympäristöllä tarkoitetaan niin fyysistä, psyykkistä kuin sosiaalista turvallisuutta, ja ne tulee taata kaikissa tilanteissa (Pops 2014, 79). Koulun on oltava turvallinen ympäristö, joka tarjoaa hyvät työ- ja opiskeluolosuhteet. Turvalliset olosuhteet luovat hyvinvoinnille, opiskelukyvyille sekä oppimiselle vankan perustan. (Markkula & Öörni 2009, 83.) Kouluilta velvoitetaan turvallisuutta, mutta silti koulussa tapahtuu erilaisia turvallisuutta vaarantavia tilanteita, kuten tapaturmia. Mertanen (2013, 60) toteaa teoksessaan, että jokaista vakavaa tapaturmaa kohden tapahtuu noin 600 vaaratilannetta, joista ei aiheudu minkäänlaisia vahinkoja. Tätä lukemaa, kun vertaa aiemmassa kappaleessa esiteltyihin tapaturmalukuihin huomataan, että koulu on ympäristönä paikka, jossa tapahtuu paljon erilaisia tilanteita. (Mertanen 2013, 60.)

Lasten tapaturmia ei koskaan saada estettyä täysin, mutta niitä pystytään ennaltaehkäisemään oikeiden toimien avulla (Peltonen 2002, 219–220). Opetussuunnitelman perusteet (2014) linjaavat eri keinoja turvallisuuden varmistamiseksi, mutta lopullinen vastuu on opetuksen järjestäjällä. Turvallisuuden onnistumisen kannalta keskeistä on turvallisuusjohtaminen ja riskien arviointi. Se kartoittaa työoloja, niiden kehittämistarpeita sekä työympäristötekijöiden vaikutuksia turvallisuuteen. Turvallisuusjohtamisen vastuulla on myös työntekijöiden osaaminen ja osallistuminen. Koulussa rehtori vastaa kaikesta koulun toiminnasta ja johtamisesta, ja on näin ollen turvallisuusjohtamisen kulmakivi. Rehtorin tulee määrittää ja vastata eri turvallisuuteen liittyvät toimintajärjestelmät, toimintavastuut ja -velvollisuudet sekä riittävät resurssit. (Waitinen 2012, 42,50.)

Koulukohtaisessa opetussuunnitelmassa tulee olla kirjattuna keskeiset tavoitteet ja toimintatavat, jotka luovat turvallisen koulupäivän (Pops 2014, 44). Opetussuunnitelmaan kirjataan ne tavoitteet, joilla pyritään edistämään turvallisuutta. Tavoitteet ovat osa oppilashuoltoa, ja niissä

tulee huomioida työnjako sekä yhteistoiminta. Turvallisuustyö ei rajoitu pelkästään koulun sisätiloihin ja piha-alueeseen, vaan opetussuunnitelmassa on huomioitava koulumatkat ja muu koulutoiminnan turvallisuus, kuten esimerkiksi leirikoulut. (Lounamaa 2005, 317–318.)

Koska Lapin yliopiston luokanopettajakoulutuksen ohjatut harjoittelut tehdään Lapin yliopiston harjoittelukoululla, koen tarpeelliseksi tarkastella heidän koulukohtaista opetussuunnitelmaansa. Lapin yliopiston harjoittelukoulun perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2016) on linjattu erillinen kohta tapaturmien ehkäisemisestä ja ensiavun järjestämisestä. Siinä korostuu systemaattiset riskienarvioinnit, sekä oikea-aikaiset toimenpiteet riskien ilmettyä. Opetussuunnitelmassa mainitaan myös oppilaiden valistaminen riskeiltä. Opetussuunnitelmasta käy ilmi, että harjoittelukoululla toimii hyvinvointiryhmä, jonka tehtävänä on tapaturmien suunnitelmalinen seuranta. Heille tulee tehdä ilmoitus läheltä piti -tilanteista sekä toteutuneista tapaturmatilanteista. Näiden perusteella hyvinvointiryhmä toteuttaa vaaranpaikkojen ja riskien kartoittamista, sekä ilmoituksissa esiin nousseiden haasteiden perusteella parantaa toimintavalmiutta ja olosuhteiden turvallisuutta. Tämä hyvinvointiryhmä toimii yhdessä yliopiston työsuojeluhenkilöstön kanssa. Opetussuunnitelmassa on myös linjattu, että henkilökunta tulee olla koulutettu riittävällä ensiapukoulutuksella. Ensiapuun liittyvät tarkennukset ovat eritelty koulun valmiussuunnitelmissa, johon ei ole julkista pääsyä. Harjoittelukoululla on myös pelastus- ja turvallisuus suunnitelmia, joidenka harjoittelu ja päivittäminen kuuluvat jokavuotiseen toimintaan. Pelastus- ja turvallisuus suunnitelmat sisältävät erilaisia poistumisharjoituksia sekä ensiapukaappeihin, ensiapuvälineistöön ja kriisitilanteisiin liittyviä ohjeita. Koululla on käytössä turvallisuuskansio, joka sisältää valmiussuunnitelmat ja siihen liittyvät ohjeet. Tämän kansion avulla jokainen koulun opettaja tietää roolinsa, jos kohdataan kriisi. Opetussuunnitelmassa jokaiselta koulun henkilökuntaan kuulavalta vaaditaan tietoutta miten toimia, jos kohdataan kriisitilanne. (Lapin yliopiston harjoittelukoulun perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2016.)

Vaikka koulut pyrkivät ennaltaehkäisemään monin eri keinoin vaaratilanteita, on kouluissa oltava ensiapuvalmius vakavien tilanteiden varalta. Myös työturvallisuuslaki (738/2002, 46§) velvoittaa työpaikkojen ensiapuvalmiutta. Ensiapuvalmius tarkoittaa työpaikan kokoon suhteutettua asianmukaisia tarvikkeita ja välineitä, ensiavun antamiseen perehtyneitä henkilöitä sekä heidän tietoisuuttansa miten toimia ensiaputilanteessa (Waitinen & Ripatti 2011, 35). Ensiaputaitoisten henkilöiden määrään työpaikoilla on suosituksia. Yhtä EA I -kurssin käynnystä jokaista alkavaa 25:tä henkilöä kohti suositellaan työpaikoilla, joissa on ilmeinen tapaturmavaara. (Savolainen 2002, 84.) Lounamaan ym. (2005) hankkeessa nousi esiin ensiaputaitojen ja

henkilökunnan ensiapukoulutuksen puutteet kaikilla hankkeeseen osallistuvilla kouluilla. Koulutustarve ei koskenut pelkästään opettajia, vaan myös terveydenhoitajia ja muuta koulun henkilökuntaa. Useat mainitsivat ensiaputaitojen olevan opiskeluajoilta peräisin, eikä päivitystä niihin ole tullut. (Lounamaa ym. 2005, 57.) Oppilaitosten turvallisuusoppaassa (2011) mainitaan, että oppilaitosten työntekijöiden tulisi saada riittävä perehdytys turvallisuusasioihin jo opiskeluaikana. Työntekijöiden turvallisuusosaamista rinnastetaan samanlaiseksi kansalaistaidoksi, kuin uimataito. (Waitinen & Ripatti 2011, 4.)

Opettajalla on koulun arjessa paljon vastuuta harteillaan. Hän on vastuussa opetuksen käytännön järjestelyistä, omasta opetusryhmästä ja niiden toiminnasta sekä omasta toiminnastaan. Hänellä työsuhteessaan valvontavastuu joka tarkoittaa, että opettaja on juridisesti rinnastettavissa lapsen huoltajaksi sinä aikana, kun lapsi on koulussa. Opettajalla on vastuu oppilaan ohjauksesta ja neuvonnasta, sekä oppilaan turvallisesta toiminnasta eri oppimistilanteissa. Oppitunnilta vastuu on opettavalla opettajalla, kun taas esimerkiksi välitunneilla välituntivalvojilla. (Länsikallio & Peltonen 2015, 75; Suopohja & Liusvaara 2009, 332.) Opettajalla on oppilaista ja heidän turvallisuudestaan vastuu, vaikka jokin muu osapuoli pitäisi oppituntia, kuten esimerkiksi uimaopettaja (Mertanen 2013, 21). Oppitunneilla ja opetustilanteissa opettajan tulee varmistaa, etteivät tilanteet vaaranna oppilaan hyvinvointia ja terveyttä. Esimiehelle tulee ilmoittaa välittömästi, jos opetustiloissa tai -välineissä havaitaan turvallisuuspuutteita. Opettajan velvollisuuksiin kuuluu tuntea toimintaohjeet erilaisissa vaara-, uhka-, konflikti- ja kriisitilanteissa. (Länsikallio & Peltonen 2015, 75–76.)

Koulun ja opettajan vastuukysymyksiä on ratkottu oikeudessa lukuisia kertoja. Kun koulussa tapahtuu jokin tapaturma jota aletaan tutkia, asettuu tarkastelun alaiseksi ensimmäisenä rehtorin ja valvovan opettajan toiminta. Rehtorin toimintaa tarkkaillaan turvallisen toiminnan järjestämisen ja asianmukaisessa kunnossa olevien välineiden huolehtimisesta, kun taas opettajan toimintaa tarkkaillaan opetuksen valmistelun sekä olosuhteiden turvallisuuden varmistamisen toteutuksesta. Erityisesti käsityön ja liikunnan oppitunnit ovat paikkoja, joissa opettajan pitäisi pystyä valvoa toimintaa ilman mitään katvealueita. Selkeytetysti voidaan sanoa, että oppilas on koulun vastuulla siitä hetkestä, kun oppilaan työjärjestyksen mukainen koulupäivä alkaa, aina siihen saakka, kun koulupäivä päättyy. (Poutala 2010, 183–202.)

3.3 Tapaturmatilanteissa toimiminen ja niiden ennaltaehkäisy

Koulu on keskeinen kasvuympäristö lapselle. Lasten tapaturmien vähentämiseksi on tärkeää kehittää kasvuympäristöjä sekä niiden toimintatapoja turvallisiksi. Koulutyön keskeinen tavoite on turvallisuus ja tapaturmattomuus. Turvallisuutta voidaan eristää lukuisilla erilaisilla keinoilla, kuten ohjeet, suojainten käyttö, vaarojen välttäminen sekä havaittuihin epäkohtiin puuttuminen. Tapaturmien ehkäisytoimenpiteet voidaan jakaa kolmeen eri vaiheeseen, jotka ovat tapaturmatapahtuman ehkäisevät toimenpiteet, tapaturmatapahtuman aikana henkilöä suojaavat toimenpiteet sekä tapaturmasta aiheutuvan haitan minimointi. (Lounamaa ym. 2005, 49–50; Mertanen 2013, 60.) William Haddon jr. kehitti 1980-luvulla mallin, joka pyrkii ehkäisemään tapaturmia. Haddonin kymmenen tapaturman ehkäisykeinoa ovat vaaran aiheuttajan poisto, vaaran aiheuttajan ja tapaturma-alttiin ihmisen erottaminen, vaaran aiheuttajan eristäminen, vaaran aiheuttajan muuttaminen, tapaturma-alttiin ihmisen varustaminen, ihmisten kouluttaminen ja ohjaaminen, ihmisten varoittaminen, ihmisten valvominen, uhrin pelastaminen sekä tapaturmaan joutuneen parantaminen ja kuntouttaminen. (Andersson & Menckel 1995, 761.)

Tapaturmien ennaltaehkäisyssä on tärkeää saada koulukohtaista tarkkaa tietoa, jota saadaan koulutapaturmien seurannalla ja riskikartoituksilla. Tietopohja karttuu, kun koulussa havaitaan turvallisuutta uhkaavia tekijöitä ja sattuneista tapaturmista kerääntyy tietoa tapaturmaseurannan avulla. Tämä koulukohtainen tietopohja on tärkeää, sillä sen avulla turvallisuustyö pystytään kohdentamaan oikeisiin toimiin ja ympäristöihin, joiden avulla koulun turvallisuutta voidaan parantaa. Tapaturmaseuranta on turvallisuuden parantamisen lisäksi tärkeää myös opettajan oikeusturvan kannalta. (Lounamaa 2005, 319.) Lounamaan ym. (2005) tehdyssä tutkimuksessa selviää, että tilastoiduissa tapaturmissa on koulujen välillä suuria eroja. Parhaimmissa tapauksissa vuosittain tapaturma sattui vain 5 % oppilaista, kun taas pahimmissa tapauksissa joka viidennelle oppilaalle. Koulujen välisiin eroihin vaikuttaa todelliset erot koulujen välillä, mutta suurta eroa voi aiheuttaa myös lomakkeiden täyttäminen. Tapaturmailmoitukset ja lomakkeet ovat jokaisen opettajan itse täytettävä, joka aiheuttaa eroavaisuuksia. Osa opettajista täyttää lomakkeen pienenkin tapaturman jälkeen, osa ei. (Lounamaa ym. 2005, 50.)

Konkreettisin toimenpide tapaturmien ennaltaehkäisyssä on suojaaminen ja kunnossapito. Se on jatkuvaa ympäristön sekä toimintatapojen arviointia ja kunnossapitoa. Pihojen hiekoitus liukkaudelta, työtasojen ja kulkuteiden kunnossapito, suojakaiteiden ja -katoksien riittävyys ja

oikea sijainti sekä henkilösuojaajien ja suojavaatteiden käyttö ja toimivuus ovat päivittäisiä toimenpiteitä tapaturmien ennaltaehkäisyssä. (Lounamaa ym. 2005, 49–50; Mertanen 2013, 62.) Ennaltaehkäisevässä turvallisuustoiminnassa riskejä ja vaaranpaikkoja täytyy kartoittaa jatkuvasti. Koulun riskinkartoitus olisi tärkeää suunnata sisätilojen lisäksi pihaan, lähiympäristöön ja koulumatkoihin. Mitä laajempi kartoitus on, sen suurempi hyöty ja turvallisuustakuu siitä syntyy. Kartoituksessa olisi hyvä tarkastella kouluorganisaatiota monipuolisesti, kuten tarkastelemalla esimerkiksi yleisiä turvallisuusjärjestelyjä, murtoturvallisuutta, tiloja ja opetustilanteita, keittiötä ja ruokalaa, kansliaa, kunnossapitotoimintaa, pihoja, välitunteja, liikennettä, sekä henkistä kuormittumista ja ongelmatilanteita. (Mertanen 2013, 80–81.)

Ennaltaehkäisy näkyy myös päivittäisissä oppitunneissa monipuolisesti. Opiskeluympäristön työtilat ja rakenteet tulee olla kunnossa, tilajärjestelyt tulee olla mietitty ja käytettävät laitteet, työvälineet ja työmenetelmät tulee olla suunniteltu turvallisiksi. Myös opiskelun organisointi, eri toimintatavat tunnilla sekä opetuksen johtaminen ovat tärkeitä ennaltaehkäiseviä toimenpiteitä. (Opetushallitus.) Liikunnantunnit ovat hyvä esimerkki opetustapahtumasta, jossa turvallisuutta täytyy miettiä erittäin kokonaisvaltaisesti. Liikunnantunnit tapahtuvat oppimisympäristöissä, joissa turvallisuudesta täytyy huolehtia erityisen hyvin. Tapaturmavaaraa liikunnantunneilla ehkäistään ohjeilla ja niiden noudattamisella. Lihaksia suojellaan venyttelyllä ja lämmitteilyllä, liiketaitoja harjoitellaan tarpeeksi ennen vaativimpia suorituksia sekä suojarusteisiin ja tilaratkaisuihin kiinnitetään huomiota. Ryhmäkoot, suorituspaikat ja käytössä olevat välineet täytyy suunnitella ennakkoon turvallisuus huomioiden. (Mertanen 2013, 67.)

Vaikka ennaltaehkäiseviä toimenpiteitä tehdään koulussa paljon, sattuu tapaturmia silti. Erilaisen toimenpiteiden avulla pyritään suojaamaan henkilöä tapaturmatapahtuman aikana. Tämä tarkoittaa sitä, että onnettomuushetkellä lasta suojellaan loukkaantumiselta. Toimenpiteet keskittyvät ensiapuun ja vammojen pitämiseen mahdollisimman vähäisinä. Tapaturman jälkeisen toiminnan avulla pyritään palauttamaan normaali opiskelu- ja työkyky mahdollisimman nopeasti ennalleen. Koulussa tapahtuvien tapaturmien hoitoon riittää yleensä opettajan tai terveydenhoitajan antama ensiapu tapaturmien lievyyden takia. Erilaiset turvallisuussäännöt ja toimenpiteet pyrkivät minimoimaan tapaturman vammoja. Pyöräilykypärä suojaa lasta pahemmalta onnettomuudelta pyörällä kaatuessa, keinujen alla oleva pehmuste suojaa putoavaa lasta ja telinevoimistelutunnilla patja suojaa köysiltä tippujaa. (Lounamaa 2005, 319–323; Mertanen 2013, 62.)

Kouluissa tapahtuu ennaltaehkäisytoimenpiteistä huolimatta tilanteita, joissa oppilasta tai henkilökuntaa uhkaa jokin vaara. Nämä vaarat voivat olla tapaturmia, sairauskohtauksia tai kriisitilanteita. Tilanteissa ei ole aikaa jäädä pohtimaan, vaan toimia tarvitaan heti. Kaikissa vakavissa tilanteissa täytyy tehdä hätäilmoitus, mutta oikeilla toimilla pyritään voittamaan lisää aikaa potilaalle ja apuun tulevalle ammattilaiselle. Näistä toimista käytetään myös nimitystä hätäensiapu, jossa potilaan henki voidaan pelastaa nopealla ja onnistuneella toiminnalla. Hätäensiapu voi olla esimerkiksi elvytystä, tajuttoman kylkiasentoon kääntämistä, epilepsia kouristuksen saaneen suojaamista, verenvuoron tyrehtyttämistä, tukehtuneen henkilön auttamista tai muun äkillisen sairauskohtauksen saaneen auttamista. Nykyisessä maailmantilanteessa täytyisi kaiken turvallisuuden lisäksi huomioida myös mahdolliset kaasu- ja säteilyvaarat koulupäivän aikana. Kaikki vakavat tilanteet sattuvat aina yllättäen, eikä niiden osumista omalle kohdalle voi tietää. Tämä merkitsee sitä, että useinkaan käytettävissä ei ole erillisiä ensiapuvälineitä. Välineiden puutos korostaa entistä enemmän paikalle sattuneiden kykyä ja halua auttaa. (Waitinen & Ripatti 2011, 35–43.)

4. Tutkimus luokanopettajaopiskelijoiden valmiuksista

4.1 Tutkimuskysymykset

Tämän opinnäytetyön tarkoituksena on tutkia, minkälaisia käsityksiä työelämään siirtyvillä luokanopettajaopiskelijoilla on tapaturmiin liittyvistä valmiuksistaan. Tutkimuksen tavoitteena on ymmärtää luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä tapaturmavalmiuksistaan työelämään siirryttäessä, sekä mistä niihin liittyvät tiedot ja taidot ovat peräisin. Tutkimukseni tarkoituksena on myös ymmärtää, millaiset tiedot luokanopettajaopiskelijoilla on työelämää ohjaavista säännöistä sekä luokanopettajan velvollisuuksista. Päättökysymykseni on:

Minkälaisia käsityksiä työelämään siirtyvillä luokanopettajaopiskelijoilla on tapaturmiin liittyvistä valmiuksistaan?

Alatutkimuskysymykseni ovat:

Mitä tapaturmatilanteisiin liittyviä tietoja opiskelijoilla on?

Mitä tapaturmatilanteisiin liittyviä taitoja opiskelijoilla on?

Millaisia asenteita opiskelijoilla on tapaturmista?

4.2 Fenomenografinen tutkimusote

Tutkimukseni tavoitteena on saada lisää ymmärrystä siitä, millaisia käsityksiä luokanopettajaopiskelijoilla on työelämään siirryttäessä. Tavoitteenani on tutkia, millaiset käsitykset opiskelijoilla on opintojen loppuvaiheessa tapaturmavalmiuksistaan, sekä ymmärtää tämän ilmiön erilaisia käsityksiä ja niiden keskinäistä suhdettaan. Tästä syystä tutkimukseni on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus. Laadullinen tutkimus on johdonmukaisesti vaiheittain etenevä

prosessi, jonka tarkoituksena on pyrkiä ymmärtämään merkityksellistä inhimillistä kokemusta sellaisena, kuin se esiintyy ihmisten arkisissa käytännöissä. (Raunio 1998, 153.) Kasvatustieteessä laadullinen tutkimus on ihmistutkimusta (Kaikkonen 1999, 429.) Se soveltuu tutkimusotteeksi hyvin, kun ollaan kiinnostuneita tapahtumien yksityiskohtaisista rakenteista, tietyissä tapahtumissa mukana olleiden toimijoiden merkitysrakenteista tai kun halutaan tutkia luonnollisia tilanteita. (Metsämuuronen 2006, 88.) Koska tavoitteena on ymmärtää käsityksiä, toteutan tämän laadullisen tutkimuksen fenomenografisella tutkimussuuntauksella. Fenomenografisen tutkimussuuntauksen tarkoituksena on kuvailla, analysoida ja ymmärtää ilmiön erilaisia käsityksiä sekä niiden keskinäisiä suhteitaan. (Huusko & Paloniemi 2006, 163.)

Tutkielmassani pyrin tutkimaan, millaisia käsityksiä työelämään siirtyvillä luokanopettajaopiskelijoilla on omista tapaturmavalmiuksistaan. Näiden käsitysten erot ja yhtäläisyydet kiinnostavat minua. Nämä käsitykset ovat mielensisältöjä, jotka heijastavat erilaisia kokemuksia ilmiöstä sellaisina, kuin henkilöt sen kokevat. Käsitys on laadukasta ymmärtämistä tai näkemystä jostakin asiasta. Ihminen liittää käsityksiensä avulla itsensä ympäröivään maailmaan. (Marton 1981; Niikko 2003, 25–26.) Tutkimusparadigmoja voidaan erotella eri tavoilla, joista pelkisteytin on jakaa tutkimukset laadullisiksi tai määrällisiksi. Yleinen tapa erotella laadullista ja määrällistä tutkimusta toisistaan on realismi – konstruktivismi. Fenomenografia sijoittuu tässä jaottelussa konstruktivistiseen ajattelutapaan. Konstruktivistisessä ajattelutavassa tutkija on osa tutkimaansa todellisuutta, jossa hän etsii ja luo tulkintoja todellisuudesta. Konstruktivistisen ontologian mukaan aika, paikka, kieli, kulttuuri, sosiaalinen asema, aikaisemmat käsitykset ja elämäkokemukset vaikuttavat siihen, miten todellisuus rakentuu ihmiselle. (Heikkinen, Huttunen, Niglas & Tynjälä 2005, 342–343.) Heikkinen, Huttunen, Niglas ja Tynjälä (2005) sijoittavat fenomenografian hermeneutiikan ja fenomenologian tieteenfilosofioiden välimaastoon. Marton (1988, 153) ei kuitenkaan allekirjoita, että fenomenografia olisi kehittynyt fenomenologisesta ajattelusta, tai että se olisi johdettu fenomenologisesta filosofiasta. Fenomenografia on metodinen tutkimussuuntaus ja lähestymistapa, kun taas fenomenologia on suuntaus tieteenfilosofiassa. (Huusko & Paloniemi 2006, 164.) Hermeneuttinen tieteenfilosofia on yksi vanhimmista tieteenfilosofioista, jossa korostuu merkityksellisten kokonaisuuksien ymmärtäminen ja tulkinta. Siinä tietoa käsitetään jatkuvana tulkintojen prosessina. (Järvinen & Järvinen 1996, 142.)

Fenomenografia eli *Phenomenography* tulee kreikankielisistä sanoista *fenomenon* ja *grafi*. *Fenomenon* on johdettu sanasta *faino*, joka merkitsee päivänvaloon tulemistä. *Grafi* merkitsee

sanana jonkin kuvailemista. (Uljens 1989, 10–11.) Fenomenografia tarkoittaa ilmiön kuvaamista tai siitä kirjoittamista. Sen tehtävänä on tutkia, miten ympäröivä maailma ilmenee ja rakentuu ihmisten tietoisuudessa. Ihmisten käsitykset asioista ovat fenomenografiassa erityisen tärkeitä. (Ahonen 1994, 114; Metsämuuronen 2008, 34.) Marton ja Booth (1997) kuvailevat, että fenomenografian ydin ideana on tutkia ilmiöiden kokemisen tapojen vaihtelua. Erityisesti ollaan kiinnostuneita siitä, miten maailman ilmiöt nähdään ja etsiä näiden käsitysten välisiä loogisia suhteita. (Marton & Booth 1997, 111). Käsitys ilmiöiden ja ihmisen ajattelun suhteesta sekä tiedonmuodostuksen ehdoista ovat fenomenografisen tutkimuksen perusta. Näitä käsityksiä fenomenografi, eli fenomenografisen tutkimuksen toteuttaja tekee mielessään liittämällä näkemänsä oliot ja tapahtumat selitettäviin yhteyksiin. Näin koetuista ilmiöistä muodostuu käsityksiä. Nämä käsitykset nähdään laadullisesti erilaisina tapoina, joilla ihmiset käsittävät ympäröivän maailman. (Ahonen 1994, 116.)

Fenomenografian historia on saanut alkunsa 1970-luvulla Ruotsissa Göteborgin yliopistossa. Fenomenografisen tutkimussuuntauksen perustajana pidetään Ference Martonia, joka alkoi tutkia Göteborgin yliopisto-opiskelijoiden käsityksiä oppimisesta sekä eri tieteenalojen tiedonmuodostusta. (Huusko & Paloniemi 2006, 163; Marton & Booth 1997, 14.) Sanana fenomenografia keksittiin vuonna 1979, ja ensimmäisen kerran painettuna se ilmestyi Martonin teoksessa 1981 (Marton 1988, 141). Vielä 50-vuoden jälkeen opiskelijoiden erilaiset käsitykset oppimisesta on fenomenografisen tutkimuksen keskeinen kohde, jota harjoitetaan eri puolilla maailmaa. (Ahonen 1994, 115). Fenomenografia on vakiinnuttanut paikkansa kasvatustieteiden tutkimuksissa, mutta fenomenografiaa myös on hyödynnetty planeettojen liikkeiden ja sodan synnyn tutkimuksissa. (Huusko & Paloniemi 2006, 163; Metsämuuronen 2006, 108.)

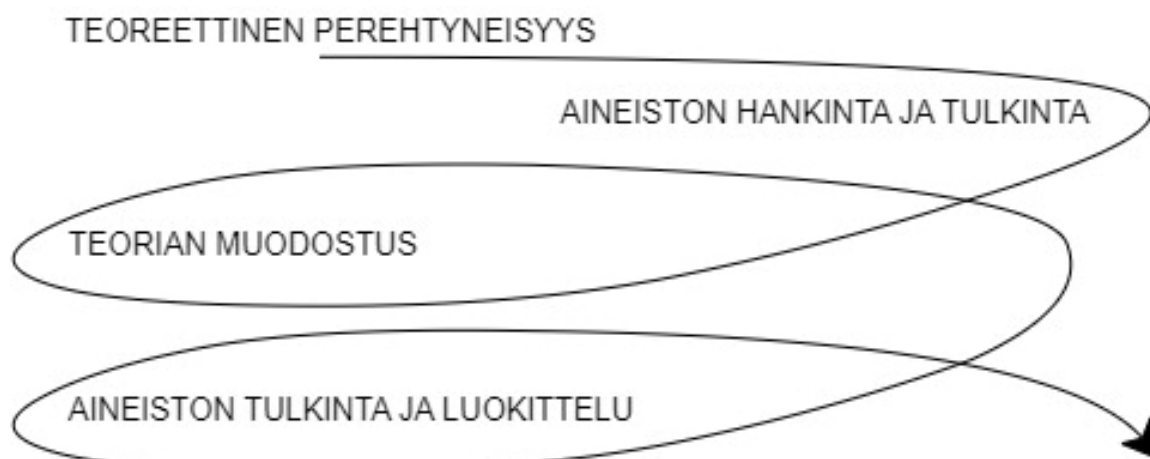
Fenomenografiassa tutkitaan ihmisten käsityksiä asioista. Nämä käsitykset voivat olla hyvinkin erilaisia, sillä niihin voivat vaikuttaa mm. ikä, koulutustausta, kokemukset ja sukupuoli. (Metsämuuronen 2006, 108.) Kuten Marton ja Booth (1997, 113) toteaa, on fenomenografisesti ajateltuna olemassa vain yksi maailma, joka ilmenee ihmisten käsityksissä eri lailla. Fenomenografia ei siis rajoitu pelkästään ilmiöön, jota koetaan tai ajatellaan, eikä ihmisiin, jotka kokevat tai ajattelevat ilmiötä. Fenomenografian lähtökohta on aina suhteellinen. Se käsittelee yksilön ja tietyn maailman tietynlaisen osan välistä suhdetta, eli se pyrkii kuvaamaan jotakin maailman osa-alueita sellaisena, kuin se yksilölle näyttäytyy. Fenomenografiassa uskotaan siihen, että näitä käsityksiä löytyy aina laadullisesti erilaisia. Tarkoituksena on löytää erilaiset käsitteet ja muodostaa niistä kategorioita. (Marton 1988, 145–146.) Kyse on toiseen asteen näkökulmasta,

jossa painotetaan toisten ihmisten tapaa kokea jotakin. Toisen asteen näkökulma kuvaa jonkin tiettyä ilmiötä siitä näkökulmasta, josta tietty ryhmä käsittää tai kokee sen. Ensimmäisen asteen näkökulmassa tutkija kuvaisi jotakin todellisuuden ulottuvuutta siten, miten hän itse kohtaa sen kokemuksien kautta. (Niikko 2003, 24–25.)

Järvinen ja Järvinen (1996) käsittelee teoksessaan kolmea keskeistä piirrettä fenomenografisessa tutkimusotteessa. Ensimmäiseksi he nostavat esiin perspektiivin valinnan, joka voidaan jakaa ensimmäiseen ja toiseen asteeseen. Ensimmäisen asteen perspektiivissä orientoitumme ympäröivään maailmaan, josta teemme päätelmiä. Toisen asteen perspektiivissä orientoitumme muiden ihmisten käsityksiin ympäröivästä maailmasta ja teemme niistä päätelmiä. Fenomenografia on kiinnostunut juuri toisen asteen perspektiivistä. Toinen keskeinen piirre tutkimusotteelle on ilmiön olemuksen tarkastelu. Martonin (1981, 180–181) mukaan on olemassa vielä yksi fenomenografiaa kiinnostava taso, joka on kokemustapojen ja ajattelun muotojen taso. Kolmas keskeinen piirre tutkimusotteessa on se, että aineiston vastaukset syntyvät ilmaisuista, joilla ihmiset kuvaavat havaintojaan, kokemuksiaan ja käsitteitään. Tällä tavoin syntyvät luokitukset ovat sinällään jo tutkimuksen tuloksia. (Järvinen & Järvinen 1996, 60.)

Fenomenografisen tutkimusotteen avulla pyrin kuvaamaan, millaisena opiskelijat käsittävät ympäröivän ilmiön. Fenomenografinen tutkimus alkaa aiheen rajauksella, ja huomion kiinnittämällä käsitteeseen. Tätä seuraa teoreettinen perehtyminen. Teoreettinen perehtyminen on välttämätön osa tutkimusta sen kaikissa vaiheissa. Perehtyneisyys antaa tutkijalle valmiuksia suunnata ja toteuttaa aineiston hankintaa. Lopullinen teorianmuodostus tapahtuu itse tutkimusprosessin aikana. Ilman teoriaa tutkimus näyttäytyy vain rakenteettomana kuvailuna ja muodottomana sitaattikokoelmana. (Ahonen 1994, 123.)

Tutkimukseni etenee fenomenografisen tutkimuksen spiraalin mukaisesti (kuvio 2). Tutkimusaineisto ja teoria eivät ole fenomenografisessa tutkimuksessa kertasuorituksia, vaan tutkija keskustelee näiden kanssa läpi tutkimusprosessin. Aineistoa tutkija tarkkailee merkityksiä tutkiesaan, aineistoa luokitellessaan sekä raporttia kirjoittaessaan. Teoria taas syntyy lopullisesti vasta aineistoa käsitellessä. (Ahonen 1994, 125.)



Kuvio 2: Fenomenografisen tutkimuksen spiraali (Giddens 1998, Salner 1989, Säljö 1994) Ahosen (1994, 125) esittämänä.

4.3 Aineiston keruu

Laadullisessa tutkimuksessa yleisimmät aineistonkeruumenetelmät ovat haastattelu, kysely, havainnointi ja dokumentteihin perustuva tieto. Menetelmien käyttö määräytyy tutkittavan ongelman ja resurssien mukaan. Edellä kuvatut menetelmät eivät kuulu pelkästään laadulliselle tutkimukselle, vaan niiden avulla voidaan kerätä myös määrälliseen tutkimukseen aineistoa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 71.) Fenomenografisessa tutkimuksessa hyödynnetään usein kirjalliseen muotoon muokattua aineistoa. Tämä aineisto kerätään yleisimmin edellä mainittujen laadulliselle tutkimukselle tyypillisten aineistonkeruumenetelmien avulla. Aineistonkeruussa kaikkein keskeisintä on kysymyksenasettelun avoimuus. Tämä mahdollistaa erilaisten käsitysten ilmenemisen aineistosta. (Huusko & Paloniemi 2006, 163–164.) Kaikissa fenomenografisissa tutkimustilanteissa on samankaltainen runko, joka koostuu jostakin ilmiöstä, kohderyhmästä, tutkijasta sekä jostakin kommunikaatiomenetelmästä, kuten esimerkiksi haastattelusta (Bowden 2005, 13).

Haastattelut ovat yksiä käytetyimpiä tiedonkeruumuotoja. Suosio perustuu menetelmän joustavuuteen, jolloin se sopii moniin eri tutkimustarkoituksiin. (Bowden 2005, 14; Hirsjärvi & Hurme 2009, 34.) Haastattelun tavoitteena on saada selville, mitä jollakulla on mielessä. Vaikka

haastattelut tapahtuvat tutkijan aloitteesta, ovat ne silti eräänlaista keskustelua. Haastattelutyyppejä on useita: strukturoituhaastattelu, puolistrukturoituhaastattelu, teemahaastattelu ja avoin haastattelu. Näitä voi toteuttaa yksilö-, pari- ja ryhmätasolla. (Eskola & Suoranta 2005, 86.) Hirsjärvi & Hurme (2009, 41) esittävät haastattelun olevan sopiva tiedonkeruumenetelmä, kun halutaan välittää kuvaa haastateltavan käsityksistä, ajatuksista, kokemuksista tai tunteista. Vaikka haastattelut ovatkin melko työläitä ja vaativia tiedonhankintatapoja, sitä kannattaa käyttää aina, jos se on mielekäs tapa (Metsämuuronen 2006, 113).

Tämän tutkielman aineiston keräsin ryhmäkeskustelujen avulla. Ryhmäkeskustelulla on akateemisissa julkaisuissa useita eri nimityksiä ja määrittelytapoja, jotka riippuvat tieteellisestä traditiosta, maantieteellisestä kontekstista sekä historiallisesta konventiosta. Usein puhutaankin ryhmähaastattelusta, ryhmäkeskustelusta tai fokus-ryhmähaastattelusta. (Valtonen 2005, 223; Wilkinson 2004, 177.) Tässä tutkielmassa ryhmäkeskustelulla tarkoitetaan järjestettyä keskustelutilaisuutta, jossa tilaisuuteen kutsutut ihmiset keskustelevat tietystä ennalta määrätystä aiheesta fokusoidusti, mutta vapaamuotoisesti. Tällaisessa ryhmäkeskustelussa ryhmän vetäjän rooli ja läsnäolo korostuu. Hänen tulee luoda otollinen ilmapiiri, ohjata keskustelua sekä rohkaista osallistujia keskustelemaan toisten kanssa aiheesta. Ryhmän vetäjällä itsellään ei ole siis kovin aktiivista roolia keskustelussa, vaan hän toimii keskustelun virittäjänä. Ryhmäkeskustelussa osallistujien keskeinen vuorovaikutus on tärkeässä roolissa. Ryhmän vetäjä tarjoilee eri teemoja osallistujille keskusteltaviksi erilaisten kysymysten kautta. (Valtonen 2005, 223–224.) Vaikka keskustelua ohjaa vetäjän esittämät kysymykset, ei niitä esitetä jokaiselle ryhmän osallistujalle vuorotellen. Ne toimivat ennemminkin helpottavana ja rohkaisevana tekijänä ryhmän jäsenien väliselle vuorovaikutukselle. (Wilkinson 2004, 177.) Haastateltavaa rohkaistaan refleктоimaan ilmiön ulottuvuuksia monipuolisesti omasta kokemus- ja käsityksimaailmastaan niin aidosti, kuin mahdollista. Avoimet kysymykset tarjoavat haastateltavalle mahdollisuuden vastata sellaisiin kysymysten ulottuvuuksiin, joihin hän haluaa erityisesti kiinnittää huomiota. Näin haastateltava pääsee keskittymään tutkittavalle tärkeistä ja merkityksellisistä asioista. (Niikko 2003, 31.)

Ryhmäkeskustelu on oiva tiedonkeruumenetelmä varsinkin silloin, kun pyritään selvittämään osallistujien mielipiteitä ja asenteita tietystä ilmiöstä (Valtonen 2005, 226). Tilaisuuksia voidaan järjestää yksi tai useita erillisiä. Osallistujia voi olla vain kaksi tai useita kymmeniä, mutta yleisin osallistujamäärä on 4–8 henkilöä. Osallistujat voivat olla olemassa oleva ihmisryhmä (esimerkiksi perhe, luokka tai työryhmä) tai heidät voidaan koota tutkimusta varten edustamaan

tiettyä väestöä, yhteisiä ominaisuuksia tai yhteisiä kokemuksia (esimerkiksi valmistuvat opettajat, keski-ikäiset tai diabetesta sairastavat). (Wilkinson 2004, 178–179.)

Päädyin keräämään tähän tutkimukseen aineiston ryhmäkeskusteluilla. Ryhmäkeskustelut mahdollistavat sen, että usealta vastaajalta saadaan samanaikaisesti nopeasti tietoa (Hirsjärvi & Hurme 2009, 63). Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2010) nostavat teoksessaan esiin myös ryhmän myönteisen vaikutuksen toisiinsa. Jos jotkin asiat ovat arkoja tai esimerkiksi muistinvarassa, saa muulta ryhmältä tällöin tukea. Muu ryhmä voi auttaa myös korjaamaan väärinymmärrettyjä asioita. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010, 210–211.) Tärkein syy miksi valitsin ryhmäkeskustelut aineistonkeruumenetelmäksi on laajemman tiedon saaminen. Myös Eskola ja Suoranta (2005) nostavat teoksessaan esiin ryhmäkeskustelujen mahdollisuuden vaikuttavuuden laajempaan tiedonsaantiin. He perustelevat väitettä sillä, että ryhmässä osallistujat voivat yhdessä muistella, herättää toisilleen muistikuvia, tukea toista tai rohkaista toisia. (Eskola & Suoranta 2005, 94.) Kun haastateltavan ryhmän jäseniä yhdistää jokin asia, on sillä vaikutusta ryhmäkeskusteluun. Erilaisia yhteisiä kokemuksia on vaikea salailta, sekä yhdessä keskusteltaessa asioiden väärinymmärtäminen tai unohtaminen on vähäisempää. (Sulkunen 1990, 265.)

Koska kiinnostukseni kohteena ovat työelämään siirtyvät luokanopettajaopiskelijat, oli selvää rajata tutkimushenkilöt valmistumisen kynnyksellä oleviin luokanopettajaopiskelijoihin. Rajasin valmistumisen kynnyksellä olevat luokanopettajaopiskelijat sillä periaatteella, että heillä täytyi olla kandidaatintutkinto suoritettu sekä opintojen päättymisajankohta tiedossa. Tämän rajauksen tein osittain myös siksi, että mielestäni tällöin heillä on tarpeeksi laaja käsitys luokanopettajakoulutuksesta. Päädyin itse valitsemaan haastateltavat Lapin yliopiston luokanopettajakoulutuksesta. Opiskelen myös itse tässä koulutuksessa, joten tuntui luontevalta etsiä tutkimusjoukko samasta organisaatiosta. Tämä mahdollisti tutkimusjoukon nopean löytämisen, sillä omien suhteiden takia oli helppo löytää valmistumisen kynnyksellä olevia opiskelijoita. Koska tutkimusjoukko oli itselleni tuttu, tuli minun tiedostaa kaikki omat lähtökohtaolettamukseni ja sitoumukseni. (Syrjälä 1994, 14.)

Ennen virallisia ryhmäkeskusteluja toteutin yhden pilottikeskustelun, johon osallistui kolme ystävääni. En ole aiemmin toteuttanut minkäänlaista tutkimushaastattelua, joten koin erityisen tärkeäksi harjoitella taitojani pilottikeskustelun avulla. Varsinkin aloittelijoille pilottihaastatteluja suositellaan, jotta he pystyvät kehittämään omia haastattelutaitojaan. Se on myös hyvä mahdollisuus testata suunniteltujen teemojen tai kysymysten toimivuutta, sekä sitä miten haastateltavat ymmärtävät ne. (Bowden 2005, 19.)

Keräsin aineiston lokakuussa 2022 viitenä eri päivänä. Otin yhteyttä Lapin yliopiston maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoihin sähköpostilla (liite 1), jossa kysyin halukkuutta osallistua tutkimukseeni. Sähköpostin lähetin yhteensä 19 henkilölle, joista 17 henkilöä suostui tutkimushenkilöiksi tutkimukseeni. Ensimmäiseen, toiseen ja kolmanteen ryhmäkeskusteluun osallistui kuhunkin 3 henkilöä. Neljanteen ja viidenteen ryhmäkeskusteluun osallistui kumpaankin 4 henkilöä. Ryhmäkeskustelut toteutettiin kahdella eri tyylillä. Ensimmäiset kaksi tilaisuutta järjestettiin yliopistolla, jossa oli erikseen varattu luentosali. Kolme jälkimmäistä tilaisuutta järjestettiin Microsoft Teams -palvelun avulla. Tarkoituksena oli pitää kaikki tilaisuudet yliopistolla, mutta perheessäni ilmeni Covid 19- virusta. Koska tutkimukseen osallistuvat henkilöt olivat täysin vapaaehtoisesti mukana, en missään nimessä halunnut vaarantaa heidän terveyttään. Tilaisuuden päivänmäärät olivat kuitenkin jo sovittu, joten koin järkevimmäksi siirtää ne etäyhteyksiin.

Kaikki ryhmäkeskustelut äänitettiin ja Teams -palvelussa suoritettujen keskustelujen lisäksi videoitiin. Nämä mahdollistavat tarkan litteroinnin, sekä keskusteluissa tapahtuneen sanattoman viestinnän huomioimisen. Osallistujilta kysyttiin lupa nauhoitukseen aina ennen tilaisuuden alkua, sillä heillä on täysi oikeus kieltäytyä nauhoituksesta. (Järvinen & Järvinen 1996, 111.) Ryhmäkeskustelut etenivät kaikki samalla kaavalla. Aluksi odottelimme kaikkia osallistujia paikalle ja rupattelimme muita asioita. Yliopiston tiloissa tapahtuneissa keskusteluissa olin varannut osallistujille kahvia ja pullaa. Tilaisuuden virallisen osuuden alettua etenimme haastattelurungon (liite 2) mukaisesti, jonka annoin jokaiselle osallistujalle seurattavaksi. Haastattelurungossa oli neljä erillistä teemaa, jotka oli koottu tutkimustehtävän kannalta oleellisista teemoista. Vaikka haastattelurungosta on paljon hyötyä, tulee haastattelijana hyväksyä tosiasia, että haastateltavat puhuvat usein näiden teemojen vierestä. (Syrjäläinen 1994, 86.) Itselläni haastattelijana minulla oli valmiiksi kirjoitettu haastattelukaavio (liite 3), jossa oli haastattelutilanteen luotettavuuden ja eettisyyden kannalta tärkeitä puheenvuoroja, sekä tarkemmat kysymykset teemoista. Haastattelurungon ja erilliset tarkentavat kysymykset koin toimivaksi kokonaisuudeksi ryhmäkeskusteluissa.

Toteuttamani viisi ryhmäkeskustelua kestivät keskimäärin noin 60 minuuttia. Litteroitavaa aineistoa kertyi yhteensä noin 300 minuuttia, jotka muutettiin Word-asiakirjoiksi. Teams -palvelussa toteutettujen keskustelujen videointi auttoi tässä vaiheessa seuraamaan tarkemmin osallistujien eleitä ja kehonkieltä heidän keskustelunsa ohella. Kaikki ryhmäkeskustelut litteroin sanasta sanaan niin kuin ne tilaisuuksissa tapahtuikin. Erilaiset tauot, huokaukset, yskäisyt ja

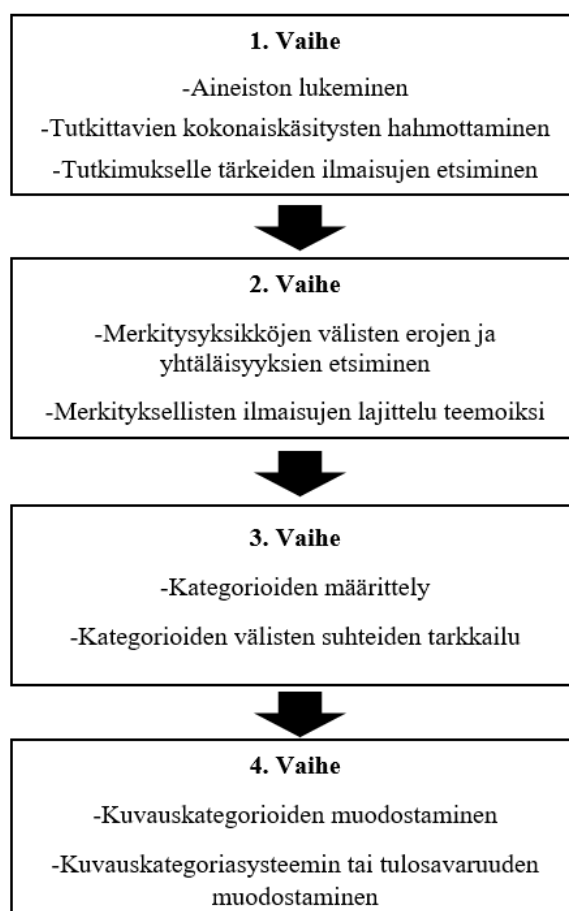
merkityksettömät naurahdukset jätin litteroinnista pois. Myös Hirsjärvi & Hurme (2009, 140) suosittelevat pohtimaan tarvitseeko työssään niin tarkkaa litterointia, kuin esimerkiksi keskusteluanalyyssissä, jossa myös edellä mainitsemani yksityiskohdat kirjataan ylös. Litterointiin minulla kului aikaa yhden viikon työpäivät. Jokainen ryhmäkeskustelu litteroitiin omaan Word-tiedostoon ja ne numeroitiin järjestyksen mukaan välillä 1–5. Jotta tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden anonymiteetti turvautuisi, nimesin heidät jokaisen koodilla. Koodi koostuu kirjaimesta ja numerosta, jossa kirjain esittää ryhmäkeskustelua ja numero keskusteluun osallistuvaa henkilöä. Esimerkiksi ”A1” tarkoittaa ryhmäkeskusteluun A osallistunutta henkilöä 1. Kaikista haastavimmaksi litteroinnissa koin hiljaiset puheenvuorot, sekä useamman ihmisen päällekkäisen puheen. Tämänkaltaisia puheenvuoroja joutui kuuntelemaan ääninauhalta useamman kerran, jotta ne sai litteroitua täsmällisesti oikein. Keskusteluiden videointi auttoi näissä tilanteissa seuraamaan, kuka puhuu milloinkin.

4.4 Fenomenografinen analyysi

Laadullisen tutkimuksen aineiston analyysin tarkoituksena on selkeyttää aineistoa, ja tuottaa tutkittavasta asiasta uutta tietoa. Se on menetelmä, joka luo hajanaisesta aineistosta selkeää ja kasvattaa sen informaatioarvoa. (Eskola & Suoranta 2005, 137.) Tähän tutkimukseen valitsin analyysimenetelmäksi fenomenografisen analyysin. Fenomenografiselle analyysille ei ole yhtä selkeää määrittelyä tai tiettyä menettelytapaa. Se noudattaa pitkälti muille laadullisille tutkimusmenetelmille ominaisia yleisiä piirteitä, kuten aineiston jatkuva analysointi aineistonkeruun aikana, analyysiprosessin systemaattisuus sekä aineiston jakaminen merkityksellisiin osiin kadottamatta kokonaisuuden ideaa. (Niikko 2003, 32–33.) Fenomenografisessa analyysissä ei olla kiinnostuttu yksittäisistä sanoista tai lauseista, vaan tutkittavan ilmiön kokonaisuudesta. Siitä millaisen merkityksen tutkittavat henkilöt antavat ilmiölle. Tämä on fenomenografisen analyysin ja ”tavallisen” laadullisen analyysin merkittävin ero. (Samppala & Palojoki 2015, 100.)

Fenomenografinen analyysi on jatkuva kehä, joka muodostuu haastattelujen lukemisesta, kategorioiden muodostamisesta ja reflektoinnista. Analyysin perimmäinen tarkoitus on etsiä olennaisia piirteitä aineistosta, ja nostaa esiin sellaisia rakenteellisia eroja, joiden avulla selventää yksilön käsitysten suhdetta tutkittavaan ilmiöön. Erojen avulla muodostetaan

kuvauskategorioita, jotka ovat osa laajempaa kategoriasysteemiä. (Häkkinen 1996, 41.) Tämän kehän takia fenomenografista analyysiä on mahdotonta erottaa analysoitavasta sisällöstä, sillä analyysi on aina sidottu täynnä merkityksiä olevaan sisältöön (Niikko 2003, 32). Fenomenografisen analyysin jokaisella vaiheella on vaikutuksensa ja merkityksensä seuraaviin valintoihin. Ilmiöiden luonne riippuu kokonaisuudesta, jonka vuoksi aineistoa käsitellään kokonaisuutena. Tutkija ei keskity yksittäisiin vastauksiin, vaan muodostaa vastauksista kokonaisuuden analyysissä. (Huusko & Paloniemi 2006, 166.) Marton (1997) toteaa tutkijan olevan kuin oppija, etsiessään ilmiön rakennetta ja merkityksiä, eli miten tutkittavat henkilöt kokevat tutkimuskysymyksen ilmiön (Marton & Booth 1997, 133).



Kuvio 3: Analyysiprosessin vaiheet Niikkoa (2003, 33–37) ja Häkkistä (1996, 41–43) mukailen.

Fenomenografisen analyysin prosessi etenee vaiheittain. Monissa keskeisissä teoksissa fenomenografisen analyysin prosessia kuvataan nelivaiheiseksi prosessiksi. (Häkkinen 1996; Niikko 2003; Uljens 1989.) Myös tässä tutkimuksessa fenomenografisen analyysi etenee neljän

eri vaiheen mukaisesti, kuten kuviossa 3. Ensimmäistä vaihetta voidaan kutsua merkitysyksikköjen muodostamiseksi. Siinä tutkija keskittyy moneen kertaan lukemaan haastatteluja läpi, kunnes ajatukset täyttyvät niistä lähes kokonaan. (Larsson 1986, 37.) Marton (1988, 154) toteaa lukemisen tarkoituksiksi sen, että tällöin tutkija löytää tutkimuksen ongelmanasettelun valossa tärkeitä ilmaisuja ja näiden suhdetta. Haastattelujen sanat ja lauseet muodostavat ilmauksia, joiden avulla muodostetaan merkitysyksikköjä. Nämä yksiköt ovat merkityksellisiä vain siinä suhteessa, miten ne ilmaisevat yksilön suhdetta tutkittavaan ilmiöön. Tämä tarkoittaa, että ilmaukset ovat ajatuksellisia kokonaisuuksia, jolloin yksikköjen ajatuksellisia kokonaisuuksia ei saa katkaista. (Häkkinen 1996; 41–42; Niikko 2003, 35.) Analyysiä aloittaessa painotin itselleni tutkimuskysymyksiä, joita haluan aineistolleni esittää. Ensimmäisessä vaiheessa luin aineistoani useaan kertaan, jonka aikana etsin sieltä ilmaisuja, jotka vastasivat tutkimuskysymykseeni. Tätä vaihetta helpotti myös aiemmin tekemäni aineiston litterointi. Litteroinnissa tutustui väistämättäkin aineistoon, jolloin kokonaiskäsitys aineistosta alkoi muodostua.

Toinen vaihe analyysissä on merkitysyksikköjen vertailu ja niiden lajittelu. Tämä tapahtuu vertailemalla merkityksellisiä ilmauksia toisiinsa ja koko aineiston merkitysten joukkoon. Analysoidessa on tärkeää tutkijana keskittyä ilmauksiin itseensä, eikä olla kiinnostunut niitä tuottaneista henkilöistä. Tämän vaiheen ydin ideana on etsiä eroja ja yhtenäisyyksiä merkitysyksikköjen välillä, jotka lajitellaan ryhmiksi ja teemoiksi. Näissä on kiinnostuttu myös harvinaisista ilmaisuista ja rajatapauksista. (Huusko & Paloniemi 2006, 168; Häkkinen 1996, 42; Niikko 2003, 34.) Tässä vaiheessa aloin etsiä aineistosta erilaisia merkityksellisiä ilmauksia, joita vertailin keskenään. Ilmaisut kerrallaan alkoi syntyä erilaisia teemoja, joiden alle alkoi syntyä jaottelua. Aloin kokoamaan eri teemoille omia erillisiä tiedostoja, joissa selkeästi samankaltaiset ilmaisut olivat koottuna.

Kolmannessa vaiheessa määritellään kategorioita ja niiden rajoja toisiinsa nähden. Tällöin kuvataan kategorioita abstraktilla tasolla ja tarkkaillaan niiden välisiä suhteita. (Huusko & Paloniemi 2006, 168.) Larsson (1986) huomauttaa tässä vaiheessa tärkeäksi löytää selkeät kritiikit kaikille kategorioille, jolloin syntyy selkeät erot niiden välille. Erot kategorioiden välillä tulee olla niin selkeät, etteivät kategoriat ole limittäin toistensa päällä. (Larsson 1986, 38.) Kategorioiden eroa toisiinsa auttaa niiden empiirinen ankkurointi aineistoon. Tämä tarkoittaa, että haastatteluista liitetään suoria lainauksia kategorioihin, jolloin ne vakuuttavat kategorian paikkansapitävyyden. (Häkkinen 1996, 43.) Aloin muodostamaan merkityksistä alakategorioita. Erillisiin tiedostoihin sijoitetut ilmaisut helpottivat samankaltaisuuksien lajittelussa. Muodostin

näistä samankaltaisista merkitysyksiköistä alakategorioita värikoodaamalla ilmaiset. Esimerkiksi värikoodasin tietyllä värillä kaikki ilmaiset, jotka liittyivät koulussa tapahtuviin tapaturmatilanteisiin, ja nimesin tämän joukon ”tapaturmatilanteet” -nimellä. Näin syntyi alakategoria koulussa tapahtuvista tapaturmatilanteista. Olen hahmottanut tätä kolmatta vaihetta liitteessä 4, jossa on esimerkki toteuttamastani alakategorioiden muodostuksesta. Tässä esimerkissä käy ilmi, miten aloin tuomaan samankaltaisia merkitysyksikköjä yhteen tiedostoon värikoodauksen jälkeen.

Neljännessä eli viimeisessä analyysivaiheessa kategorioista muodostetaan kuvauskategorioita. Nämä kuvauskategoriat ovat laaja-alaisia ylemmän tason kategorioita, jotka sisältävät tutkittavien käsityksien ja kokemusten ominaispiirteitä. (Niikko 2003, 36–37.) Marton (1988, 155) toteaa artikkelissaan, että jokainen kuvauskategoria tulee ankkuroida haastatteluista saatujen lainausten avulla. Kuvauskategoriat ovat tutkijan koostamia omia tulkintojaan tutkittavilta kootusta tiedosta ja heidän käsityksistään todellisuudesta. Tutkimuksessa kuvauskategorioista voidaan luoda joko kuvauskategoriasysteemi tai tulosavaruus. (Niikko 2003, 37.) Kaikki aiemmin rakentamani alakategoriat yhdistin suuremmiksi kokonaisuuksiksi, joista muodostui kuvauskategorioita. Nämä kuvauskategoriat pyrin rakentamaan mahdollisimman kuvaileviksi ja nimesin ne mahdollisimman selkeiksi kokonaisuuksiksi. Nämä kolme kuvauskategoriaa muodostavat tutkielmani kategoriasysteemin, jotka toimivat samalla tutkielmani päätuloksina.

Kuvauskategoriasysteemit rakennetaan tutkittavan ilmiön perusteella. Niitä ei voida päättää etukäteen, vaan ne muodostuvat aina analyysin seurauksena. (Häkkinen 1996, 35.) Kuvauskategoriasysteemi voi olla hierarkkinen, horisontaalinen tai vertikaalinen. Käsitusten välisiä loogisia suhteita voidaan esittää myös tulosavaruuden avulla. (Uljens 1989, 47.) Tässä tutkimuksessa kuvauskategoriat järjestyivät analyysin aikana horisontaaliseksi kategoriasysteemiksi. Näitä kuvauskategorioita voidaan pitää tasavertaisina niiden tärkeyden, kuin tason suhteessa. Tutkimukseni kuvauskategoriat ovat sisällöllisesti erilaisia, jonka vuoksi niitä ei voida asettaa paremmuusjärjestykseen. (Häkkinen 1996, 35–36.)

4.5 Tutkimuksen luotettavuustarkastelu

Laadullista aineistoa ja tulkinnan avulla siitä löydettyjen merkitysten ja merkityskategorioiden luotettavuutta tarkastellaan kahden eri asian perusteella. Miten ne vastaavat merkityksiä, joita tutkimushenkilöt ilmaisuissaan tarkoittavat sekä miten nämä vastaavat teoreettisia lähtökohtia. Näin ollen laadullisen tiedon luotettavuudessa ydinkysymys on tulkintojen validiteetista. (Ahonen 1994, 129.) Validiteetti tarkoittaa pätevyyttä eli sitä, miten tutkimus kuvaa tutkittavaa ilmiötä (Lindblom-Ylänne ym. 2011, 130).

Aineiston luotettavuudessa sen aitous ja relevanttius korostuu. Aineisto voidaan todeta aidoksi, kun tutkittavat ilmaisivat itseään juuri siitä asiayhteydestä, kun tutkija oletti. Aineiston on myös oltava relevanttia ongelmanasettelun taustana olevien teorioiden suhteen. Fenomenografiassa täytyy kuitenkin muistaa, ettei teoriaa käytetä käsityksen luomiseen. (Ahonen 1994, 123, 129.) Fenomenografisessa tutkimuksessa tutkittavien henkilöiden omat ja heidän arkensa perustelemat merkitykset ovat keskeisiä. Tämän takia on erityisen tärkeää, ettei tutkijan omat käsitykset tai tavat tulkita aineistoa kävele haastateltavien tai aineiston yli. (Lindblom-Ylänne ym. 2011, 131.)

Ahosen (1994) mukaan, myös aineiston hankintaprosessin luotettavuutta on tärkeä selvittää. Luotettavuus syntyy, kun tutkija esittelee tutkimushenkilöiden valinnan perustelut sekä haastattelun ajankohdan ja kulun. (Ahonen 1994, 152–153.) Tähän tutkimukseen keräsin tutkimushenkilöt hyödyntämällä omia suhteitani. Koska Lapin yliopisto on organisaationa pieni, pystyin nimimuistia hyödyntämällä lähestymään valmistumisen kynnyksellä olevia luokanopettaja-opiskelijoita sähköpostitse. Tämä sähköpostikutsu sai aikaan myös ns. lumipallo-otannan, jolloin tietyt henkilöt joita lähestyin, johdattivat minut uusien tiedonantajien pariin. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 86.) En halunnut hyödyntää valmiita sähköpostilistoja, sillä ne olisivat voineet johtaa siihen tilanteeseen, jossa tutkimukseeni olisi halunnut osallistua 100 henkilöä. En halunnut joutua tilanteeseen, jossa joudun kieltämään tutkimukseeni osallistumisesta, joten etsin tutkimushenkilöni itse. Tutkimuskohteeksi valitsin sellaisia henkilöitä, joiden valmistumisajankohta on tiedossa, eikä opintoja ole jäljellä enää juurikaan. Lisäksi tutkimushenkilöillä tuli olla kandidaatintutkinto suoritettuna.

Fenomenografisen tutkimuksen periaatteena on luonnehtia variaatioita ihmisten käsityksissä ja kokemuksissa korostaen, kuinka asiat ilmenevät ihmisille heidän maailmassaan (Niikko 2003,

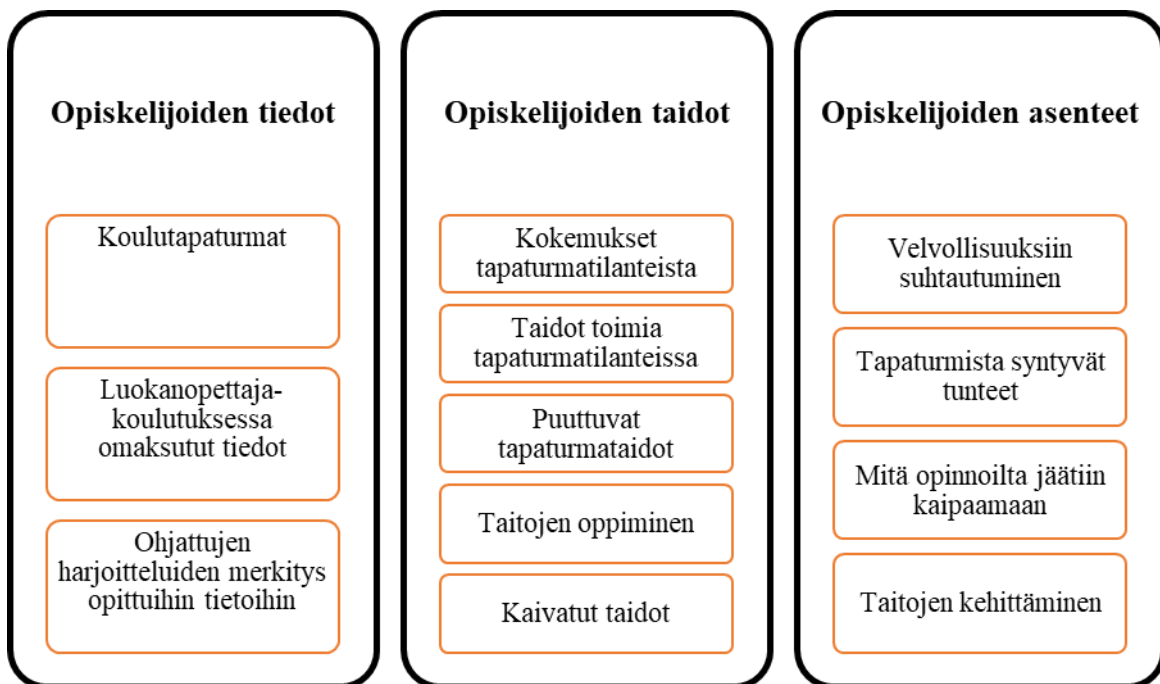
46). Tämän takia on tutkijana myönnettävä, että on itse tutkijana tutkimuksen keskeisin tutkimusväline. Oma suhde tutkimukseen sekä subjektiivinen asema tutkimukseen on tiedostettava, arvioidessaan tutkimuksen luotettavuutta. (Eskola & Suoranta 1998, 210.) On tärkeää tuoda ilmi, että kuulun myös itse tutkimukseni kohderyhmään. Työelämään siirtyvien luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä tutkittaessa kuulun itse samaan kohderyhmään, jolloin on tärkeää irrottaa omat ajatukset ja tunteet pois tutkimuksesta. Tutkittavien ilmaisuja pidän jatkuvasti esillä itselleni ja lukijalle, jolloin ylitulkinnalta vältytään. Ylitulkinnalla tarkoitetaan esimerkiksi tutkijan innostuneisuutta löytää aineistosta merkityksiä, jotka eivät oikeasti kuulu tutkittavan ongelman ja sen taustalla vaikuttavan teoreettisten lähtökohtien piiriin. (Ahonen 1994, 146–147).

Ahosen (1994) mukaan tutkijan on osoitettava aineiston aitous aineiston hankintaprosessin kuvailemisen lisäksi myös sillä, miten hankki luottamuksen itsensä ja haastateltavan välille, sekä tuoda tarpeeksi litteroituja otteita haastatteluista. Huolellisella litteroinnilla, sekä ilmaisujen liittämisellä tuloksien tueksi pystyn tutkijana osoittamaan ilmaisujen riittävyden merkityskategorioihin. (Ahonen 1994, 153–154.) Rakensin luottamusta tutkittavien ja itseni välillä tarjoamalla heille paljon päätäntävaltaa. Koska itse olin kiireetön ja tietyllä tapaa rauhallinen ajan-kohtien suunnittelussa ja ajankäytössä, tämä antoi tutkittaville tärkeän tunteen. Ajankohdat ryhmäkeskusteluille sovin tutkittavien valitsemista päivistä, sekä tilaisuuksissa edettiin heidän aikataulunsa mukaan. Rakensin luottamusta myös painottamalla tilaisuuksissa, että kaikkein tärkeintä on heidän rehellisyytensä ja avoimuus.

Tarkka selostus tutkimuksen toteuttamisesta kohentaa laadullisen tutkimuksen luotettavuutta. Tutkimuksen tulisi selvittää jokainen tutkimuksen toteutuksen vaihe tarkasti, jolloin lukijalla on mahdollisuus arvioida tutkimuksen luotettavuutta ja läpinäkyvyyttä. Tämä asetelma korostuu etenkin siitä syystä, ettei laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voi tarkistaa toistamalla tutkimusta. Tutkimuksen toistettavuus on mahdotonta toteuttaa, koska tutkija on aina itse tutkimusmittari, eikä toisella tutkijalla voi olla samaa *connoisseurshipia*. (Ahonen 1994, 130–131; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 232–233.)

5. Tutkimuksen tulokset

Tutkielmassani pyrin tutkimaan työelämään siirtyvien luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä tapaturmiin liittyvistä valmiuksistaan. Tutkielmani tuloksia käsittelen kolmen kuvauskategorian avulla, jotka esittelen kuviossa 4. Kuvauskategoriani ovat: 1. opiskelijoiden tiedot, 2. opiskelijoiden taidot ja 3. opiskelijoiden asenteet. Kaikissa kuvauskategorioissa olen esitellyt myös alatasen kategoriat.



Kuvio 4: Tutkimuksen horisontaalinen kategoriasysteemi.

Tässä tulosluvussa käyn läpi tutkielmani aineistoa ja tuloksia, jotka ilmenivät siitä. Tuloksia käsittelen kuvauskategorioiden avulla. Tulokset pyrkivät vastaamaan tutkimuskysymykseeni, *Minkälaisia käsityksiä työelämään siirtyvillä luokanopettajaopiskelijoilla on tapaturmiin liittyvistä valmiuksistaan?*

Tämän tulosluvun ensimmäisessä alaluvussa esittelen millaisiksi luokanopettajaopiskelijat käsittävät tapaturmiin liittyvän tietoutensa. Alaluvussa käsittelen sitä, millaiset käsitykset

opiskelijoilla on koulussa tapahtuvista tapaturmista, millaisena luokanopettajakoulutuksessa saadut opit nähdään sekä millainen vaikutus ohjatuilla harjoitteluilla on ollut tapaturmatietoihin. Nämä muodostavat kokonaisuuden, jolla pyrin selvittämään opiskelijoiden tapaturmiin liittyvää tietoa.

Tulosluvun toisessa alaluvussa käsittelen opiskelijoiden tapaturmiin liittyviä taitoja. Taitoja käsittelen erilaisten kokonaisuuksien avulla, kuten aiemmat kokemukset, tapaturmataitojen kompetenssi sekä puuttuvat tapaturmataidot. Myös näiden taitojen oppimista sekä kaivattuja taitoja käsittelen alaluvussa.

Kolmannessa eli viimeisessä alaluvussa käsittelen opiskelijoiden tapaturmiin liittyviä asenteita. Siinä käsittelen opiskelijoiden tämänhetkisiä asenteita ja suhtautumista velvollisuuksiin sekä vastuuseen. Alaluvussa käsittelen myös tapaturmiin liittyviä tunteita, opiskeluilta kaivattuja kokonaisuuksia sekä taitojen kehittämiseen liittyviä asenteita.

Vertailen tutkimustuloksiani lähdeteoksiin sekä aikaisempiin tutkimuksiin, joita olen tuonut esiin jo teoriaosuudessa. Vertailemalla tuloksia aiempiin tutkimuksiin ja lähdeteoksiin, pyrin vahvistamaan tutkimustulosten luotettavuutta. Tuloksissa on keskeisessä asemassa aineistosta esiin nousseet autenttiset ilmaisut. Tutkimukseni tulokset perustuvat aineistoon, josta nämä ilmaisut ovat peräisin.

5.1 Opiskelijoiden tiedot

5.1.1 Koulutapaturmat

Tutkittavat mainitsivat useita erilaisia tapaturmia, joita voi koulupäivän aikana sattua. Erilaisista vammoista eniten mainintoja keräsi nyrjähdykset, haavat ja kuhmut. Näitä tapaturmia tutkittavat käsittelivät pieninä tapaturmina, joita saa hoidettua kylmäpussilla ja niitä sattuu melkein joka tunti koulupäivän aikana. Myös isompia vammoja nousi haastattelujen aikana esiin, kuten vertavuotavat avohaavat, kaatumisen seurauksena syntyvät murtumat, sekä palovammat. Opiskelijat pitivät tietouttaan yleisimmistä tapaturmista selkeinä. Opiskelijoiden esittämiä

käsityksiä tukee myös aiemmin esitelty Lounamaan ym. (ks. 2005, 28) tutkimus, jossa koulussa yleisimmin tapahtuneita vammoja olivat ruhje, nyrjähdys, venähdys ja mustelma. Opiskelijat nostivat esiin myös koulupäivän aikana tapahtuvat sairauskohtaukset ja erilaiset allergiset reaktiot.

”Ja sitten jos ajattelee isompia juttuja, niin siellähän voi sattua oikeastaan aivan mitä vaan. Onneksi harvemmin sitten mitään suurempaa.” A2

”Niitä näitä perusvammoja mitä voi tapahtua siellä sun täällä, niin tapahtuu varmaan kaikkea nilkkojen nyrjähdyksiä, kaatumisia ja semmoisia mitä normielämässäkkin. Niin niitä käy myös koulussa” C3

”Me kaikki tiedetään niin siellä sattuu ja tapahtuu paljon niinku varmaan keski... keskivertoa enemmän, kuin jossain niinku aikuisten työpaikalla semmoisia tapaturmia.” A1

Ryhmäkeskusteluissa nousi muutamaa otteeseen esiin myös se, ettei tapaturmia satu pelkästään oppilaille. Tutkittavat nostivat esiin, että tapaturmia voi sattua myös opettajille ja muulle henkilökunnalle. Aikuisten tapaturmat koettiin vähäisemmiksi ja sellaisiksi asioiksi, joista ei usein edes puhuta. Aikuisten tapaturmista keskusteltaessa tutkittavat eivät maininneet juurikaan pieniä tapaturmia, vaan käsittelivät suuren mittakaavan tapaturmia. Tutkittaessa lähdekirjallisuutta ja aiempia tutkimuksia, ei opettajien työtapaturmista ole erityisemmin mainintoja. Tämä tukee osittain myös tutkittavien käsityksiä siitä, ettei aikuisten koulussa sattuvista tapaturmista juurikaan puhuta.

”Tuli mieleen tuossa noin, että aika paljon puhuttiin, että jos se tapaturma käy lapselle. Mutta onhan siellä muitakin opettajia, että niitä autetaan.” B3

”Nyt kun miettii, niin mulla oli viime keväänä yksi semmoinen tilanne tuli koulussa, että piti myös opettajalle soittaa ambulansseja, kun sai aivoinfarktin siellä kesken oppitunnin. Se oli siinä, että tulin luokkaan kanssa ja siinähän vähän oli erikoisessa tilassa se, että hämärän rajamailla keikku. Ja ei siitä muuta kun terkkaria hakemaan ja ambulanssi soitettiin. Se on jäänyt mieleen semmosena ”mitä nyt?”. Jos otetaan oppilaat ulkopuolelle, niin sattuu siellä tosiaan aikuisillakin niitä tapaturmia.” C3

”Niin ja kun sehän voi olla myös, että se tapahtuu vaikka työyhteisössä. Että tiedän esimerkiksi opettajan, joka on saanut sitten sydänkohtauksen niinku työpaikalla. Niin siinä vaatii sitten aika nopeaa reagointia niiltä työkavereilta.” D3

Tutkimusten mukaan yleisimmät koulussa tapahtuneet tapaturmat sattuvat välitunneilla, liikuntatunneilla ja käsityötunneilla. Pienten lasten tapaturmat osoittautuvat tapahtuvan yleisimmin leikin lomassa, kun taas vanhempien lasten tapaturmat tapahtuvat liikunnan aikana. (ks. Lounamaa ym. 2005, 28; Mertanen 2013, 62–68; Mäki ym. 2010, 113.) Myös Paunan ym. (2012) tutkimuksessa selvisi, että suurin osa tapaturmista tapahtuu väli- ja liikuntatunneilla. Koulun piha-alue erottui huomattavasti muista tapahtumapaikoista, sillä siellä yhteydessä tapaturmiin ovat jää, liikuntavälineet ja kiipeilytelineet. (Pauna ym. 2012, 1827–1831.) Ryhmäkeskusteluissa tutkittavien pohtiessa tapaturmapaikkoja, esiin nousi myös kaikista eniten mainintoja liikuntatunneista ja välitunneista. Liikuntatunneilla sattuneisiin tapaturmiin liitettiin erilaisia sisältöalueita, kuten jalkapallo, jääurheilu sekä telinevoimistelu. Välituntien tapaturmista keskusteltaessa tutkittavat mainitsivat erilaiset telineiltä tapahtumiset sekä piha-alueiden liukkauden talvella. Myös käsityötunneilla tapahtuneista tapaturmista tutkittavat kokivat olevansa tietoisia, ja mainitsivat erilaisten laitteiden nostavan riskiä tapaturmille.

”No liikuntatunnilla varmasti tapahtuu kaikista eniten, että siellä tapahtuu kaikkea venähdyksiä ja muita vastaavia. Ja no muilla tunneilla nyt aika paljon varmaan kaikkea [...]” B1

”Kaipa siellä aika paljon kaikennäköisiä kuhmuja tulee päähän, liukastumisia kun mennään jotain jäämäkeä ja pulkkamäkeä sun muita, ja varmaan jotain nilkan nyrjähdyksiä sun muita, kun pelaillaan jotain jalkapalloa.” A1

”Jotain loukkaantumistilanteita esimerkiksi liikuntatunneilla tai välitunneilla. Ja sitten tuli vielä mieleen esimerkiksi käsitöissä tai kotitaloudessakin niin voi toki tulla jotain haavereita tai palovammoja tai muita. Ja sitten sairauskohtauksia voi olla.” E1

”...ja sitten siirtymätilanteissa voi aina tulla jotakin, esimerkiksi jos mennään pyörillä johonkin niin voi sattua vaikka niin, että joku jää auton alle. Että toivottavasti ikinä ei tule semmoista eteen, mutta eihän se nyt mahdotonta ole.” C1

Liikunnantunneista sekä koulun normaalista arjesta keskusteltaessa tutkittavat nostivat esiin useaan otteeseen liikkumisen koulun ulkopuolella. Koulun ulkopuolella liikkumiseen yhdistettiin siirtymätilanteet, joissa on mahdollisuus jäädä auton alle. Vaikka tutkittavat mainitsivat koulumatkan kodin ja koulun välillä, siitä keskusteltiin epäröiden. Mertanen (2013) pohtii teoksessaan, että kouluorganisaation turvallisuutta tulisi tarkastella aina monipuolisesti ottaen huomioon myös esimerkiksi liikenteen. Tämä tarkoittaisi sitä, että koulun turvallisuuskartoituksessa otettaisiin huomioon sisätilojen ja koulun piha-alueen lisäksi myös lähiympäristö ja koulumatkat. (Mertanen 2013, 80–81.) Myös koulukohtaisessa opetussuunnitelmassa tulee olla huomioituna koulumatkat ja muu koulualueen ulkopuolinen turvallisuus (ks. Lounamaa 2005, 317–318.)

5.1.2 Luokanopettajakoulutuksessa omaksutut tiedot

Pisaniello ym. (2013) mainitsevat teoksessaan, että työturvallisuus on kokonaisuutena tärkeä osa opintoja. Vaikka teoksen mukaan työturvallisuusopintojen osuus on kasvanut aiemmasta, sen koetaan saavan silti liian vähän huomiota. (Pisaniello ym. 2013, 53.) Myös Waitisen (2016, 37–38) mukaan turvallisuuskulttuurin kehittäminen kuuluu myös opettajankoulutukselle. Ryhmäkeskusteluissa halusin myös selvittää, millaisia käsityksiä luokanopettajaopiskelijoilla on luokanopettajakoulutuksesta ja etenkin sen tarjoamista tiedoista tapaturmiin liittyen. Kysyessäni ryhmäkeskusteluissa millaisia tietoja luokanopettajakoulutus on tapaturmiin liittyen tarjonnut, esiintyi kaikkien tutkittavien ensimmäisissä vastauksissa huolestuneisuutta.

”Jaaha, eipä niitä niin hirveästi ole kyllä käyty. [...] Mut en muista että olisi ollut niinkun mitään sen tarkempaa niin kuin ohjeistusta ollut opinnoissa, luokanopettajanopinnoissa siitä, että miten niinku tapaturmatilanteissa vaikka toimitaan.” A1

”No mä voin ainakin nopeasti heittää, että ei tule yhtäkään kurssia mieleen, missä me oltaisiin puhuttu jostain tapaturmista tai tapaturmissa toimimisesta.” D4

”No rehellisesti sanottuna. Mun mielestä ei juuri nimeksikään [...] niinkun oikein kunnolla jos miettii opintoja, että olisi kyllä se vaikka sisällytetty johonkin pedagogisiin seminaareihin, niin ei todellakaan.” C1

”Niin kun mäkin sanoisin, että on niinku kertakaikkisen surkeat opetukset tuohon aiheeseen, mutta kun ei voi sanoa oikein sitäkään, kun ei ole niinkun minkään moisia niin niin [...]. Mutta ei, ei mitään mutta tosi tosi huonolla tasolla suoraan sanottuna.” B3

Tutkittavat käsittivät, ettei luokanopettajaopinnoissa ole tarjoutunut heille konkreettisia tietoja tapaturmiin liittyen. Eniten keskustelua syntyi siitä, ettei opinnoissa ole käsitelty mitään konkreettisia tietoja tapaturmista, kuten esimerkiksi millaisia tapaturmia voi tapahtua tai miten tapaturmatilanteissa tulisi toimia. Osa tutkittavista ilmoitti suoraan, ettei opinnot ole tarjonneet mitään, kun taas osa ilmoitti ettei muista, että olisi kyseisiä asioita käsitelty opinnoissa. Korpilahden ja Kolehmainen (2016) teoksessa todetaan myös, ettei luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmissa yleinen tai opettamiseen liittyvä turvallisuusosaaminen näyttäyty merkittäväällä tavalla. (Ks. Korpilahti & Kolehmainen 2016, 112.) Myös Waitinen (2012) toteaa teoksessaan, että opettajankoulutuksessa ei juurikaan huomioida fyysistä turvallisuutta tai turvallisuusjohtamista, vaan aihetta lähestytään sosiaalisesta ja psyykkisestä näkökulmasta (Waitinen 2012, 42). Kahdessa ryhmäkeskustelussa tutkittavat mainitsivat, että ovat kuulleet tapaturmailmoituksista ja niiden täytöstä opintojen ulkopuolella. Tutkittavat ihmettelivät, miksei tapaturmailmoituksista ole koulutuksessa edes mainittu. Lounamaa (2005) toteaa, että tapaturmailmoitukset ovat tärkeitä opettajan oikeusturvan kannalta, sekä varsinkin tärkeää tietopohjaa koulukohtaiselle turvallisuustyölle (vrt. Lounamaa 2005, 319).

Keskusteltaessa koulutuksen tarjoamista tapaturmatiedoista, nousi jokaisessa ryhmäkeskustelussa esiin ennaltaehkäisy. Ennaltaehkäiseminen koettiin yhtenä kokonaisuutena, jota on luokanopettajakoulutuksessa käsitelty tapaturmiin ja turvallisuuteen liittyen. Tutkittavat keskustelivat, että ennaltaehkäisyä on käsitelty opinnoissa opetuksen järjestämisen, ikätasolle mukaisen toiminnan, tuntisuunnitelmien, perehdytyksen sekä välineistön hallinnan kautta. Näillä tutkittavat tarkoittivat muun muassa sitä, miten opettajan kuuluu olla sijoittunut oppitunnilla, milaista tekemistä oppitunneille järjestää sekä onko välineistö turvallisessa ja käyttökelpoisessa kunnossa. Melkein jokaista keskustelua ennaltaehkäisystä yhdisti yksi tietty opettajankoulutuksen kurssikokonaisuus, joka on liikunnan sivuaine. Liikunnan sivuaine oli tutkittavien mielestä kokonaisuus, jossa sai edes jonkin verran tietoa ennaltaehkäisystä ja turvallisesta oppitunnista.

Pelastusuinti ja hengenpelastus vedestä mainittiin myös liikunnan sivuaineesta puhuttaessa. Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-oppaassa (2021) liikunnan monialaisten opintojen kurssikuvauksessa mainitaan myös, että turvallisuus on osa kurssin sisältöä.

”Tuli tuosta mieleen, kun X puhui siitä ennaltaehkäisystä, että kyllä sitä niinku on sillä tavalla sivuttu liikunnan sivuaineessa, että miten pitää tavarat olla vaikka jos sä pistät salin kuntoon. Että ne on turvallisia ja muutenki, että sä laitat tavarat niin ja kaikki avustukset sun muut että ei satu.” A1

”[...] ja sitten liikunnan tunnin rakentamisia niin, että millä tavalla saadaan opettajilla se huomio kaikkialle ja millä tavalla ne täytyy rakentaa niin, että siellä ei kukaan pääse yksin sooloilemaan mitenkään sinne tota.” D2

”Mulle tulee mieleen liikunnan sivuaine. Siellä sanottiin, että voi hakea jostakin tyyliin vakuutusyhtiöstä semmoisen ensiapupaketin, että oliko siinä joku kylmäpussi ja jotain siteitä ja sellasia, että sitten kannattaa aina olla niinku itsellä siis semmoinen ensiapupaketti niinku mukana” E1

”Niin no just niinku liikunnan sivuaineopinnoissa kun oli uintijakso, niin tota mikä se on. Hengenpelastus, niin se tuli mieleen.” E2

Osa tutkittavista oli käyneet opiskelujen aikana myös käsityön sivuaineen. Käsityön sivuaineessa tutkittavat olivat päässeet tutustumaan perehdytys lomakkeeseen, joka täytyy allekirjoittaa laitteen perehdytyksen jälkeen. Myös silmävammat sekä paloturvallisuus kuului osaksi käsityön sivuaineopintoja. Näistä kokonaisuuksista tutkittavat kertoivat saaneensa tapaturmaan liittyviä tietoja, mutta jäivät kaipaamaan myös harjoittelua näihin liittyen. Keskusteluissa kävi ilmi, että tarvetta konkreettisiin harjoituksiin olisi ollut, eikä pelkästään nopeisiin näyttöihin.

”Sitten käsitöissä niin. Käytiin jotkut silmävammat ehkä tarkemmin läpi. Meillä oli joku, eikä ollut joku sellainen harjoitus siinä, mut siinä samassa yhteydessä oli sitten ehkä mahdollisesti joku. Taisi olla just oliko sitten just joku paineside homma, mutta sekin käytiin tosi pikaisesti, että ei juuri mitenkään. Ja joku paloturvallisuus siinä kai oli myös. Niin joo ja sitäkään ei pääsyt niinku kaikki tekee, että se oli vaan niinku joku pieni näyttö.” B2

”Meillähän käytiin kässän sivuaineessa se perehdytyslomake läpi, jonka opilas aina allekirjoittaa, kun se on saanut perehdytyksen johonkin laitteeseen.

Mutta se on varmaan loppujen lopuksi sitä oman selustan turvaamista sitten, jos jotain tapahtuu. Että ei se nyt hirveästi varmaan liity siihen, että osaako se oppilas vai ei.” B1

Opettajuutta ja sen kehittymistä opintojen aikana pohti yksi tutkimukseen osallistunut ryhmä. Vaikkei ryhmäkeskustelun jäsenet nimenneet opintoja, joissa olisi saanut konkreettista tietoa tapaturmissa toimimiseen he ajattelivat opettajankoulutusta kokonaisuutena. Tutkittavat keskustelivat kehittyvästä opettajuudesta, jonka avulla alkaa tunnistamaan esimerkiksi vaaranpaikkoja. Tutkittavien keskustelussa ei ilmennyt mitään yksittäisiä opintoja, joissa opettajuus olisi kehittynyt, vaan se koettiin opintojen summana, joka on muodostunut viiden vuoden aikana.

”Ehkä jos ajattelee nyt kun on kumminkin viidennen vuoden opiskelija jo, niin jolloin tavalla tässä opintojen aikana kumminkin kasvanut semmoinen, ehkä professio opettajuuden näkökulma. Alkaa tunnistamaan vaaranpaikkoja ja niissä voisi käydä jotakin. Niinku yleisellä tasolla paremmin nyt viidentenä vuonna kuin sitten ehkä opintojen alkuvaiheessa. Siihen ei ole varmaan mitään semmoista yksilöllistä kurssia tai tämmöistä, että se on vaan tullut tässä yleisesti ehkä kaikkien opintojen sekamelskana. Ja jos vertaa ensimmäistä vuotta ja nyt viidettä vuotta, niin ehkä taitona semmoinen itseluottamus kautta uskallus puuttua on tässä opintojen aikana kasvanut. Eikö se ole aika oleellinen asia?” C3

Komulaisen (2010) artikkelissa puhutaan myös opettajan asiantuntijuuden ja praktisen tiedon kasvamista vähitellen erilaisten kokemusten kautta. Tämä kasvu tapahtuu teoreettisen ja praktisen koulutuksen yhteisvoimin. (Komulainen 2010, 25.) Myös Korpisen (1993) päätelmät ammatillisen minäkäsityksen kehittämistä tukevat ryhmän käsityksiä. Korpinen puhuu opettajankoulutuksen luonteesta, jossa työhön tutustumisen avulla opiskelijat kehittävät omaa ammatillista minäkäsitystään. (Korpinen 1993, 141.)

5.1.3 Ohjattujen harjoitteluiden merkitys opittuihin tietoihin

Tutkittavien keskustellessa ryhmäkeskusteluissa ohjatuista harjoitteluista ja siitä, miten he käsittelevät harjoitteluiden vaikuttaneen tapaturmatietoutteen jakautuvat käsitykset eri tavoin. Osa

tutkittavista on päässyt kokemaan harjoitteluissa pienemmissä tapaturmatilanteissa toimimista, kuten laastarin laittoa lapselle tai kylmäpussin asettelua. Tutkittavat kertoivat näiden lisänsen heidän tapaturmatietouttansa. Ohjattuja harjoitteluita arvostetaankin juuri näiden todellisten käytännön kokemusten vuoksi. Ohjatut harjoittelut ovat opiskelijalle mahdollisuus, joidenka aikana he pääsevät testaamaan ammatillista pätevyyttään, sekä näkemään millainen on opettajana ja millaisessa työympäristössä työskentelee. Nämä ovat oivia tilaisuuksia nähdä myös, miten työelämässä selviää. (Korpinen 1993, 141; Väisänen & Atjonen 2005, 9.) Toinen osa tutkittavista ei ole kokenut harjoitteluissa mitään konkreettisia tilanteita. eNorssin (2021) keräämässä opiskelijapalautteessa yli 85 % vastaajista olivat tyytyväisiä ohjattuun harjoitteluun. Pitämässäni ryhmäkeskusteluissa suoranaista tyytyväisyyttä ohjattuihin harjoitteluihin nähden ei mainittu kertaakaan, joka tietyllä tavoin eroaa eNorssin opiskelijapalautteen tuloksista.

”Joo, harjoitteluissa tullut ihan näitä perus laastarin laittoa, kylmäpussia ja tällöisiä perinteisempiä” A2

”Laastarin laittoa ja eipä niinku sen ihmeempiä tavallaan tilanteita ohjatuissa harjoitteluissa ole niinku esille noussut” A3

”Jossain harjoittelussa piti, joku lapsi satutti liikkatunnilla polvensa, niin me kannettiin se terkkarille.” C3

Osa tutkittavista kertoi saaneensa ohjaavalta opettajalta harjoittelun alussa tietoa yleisistä turvallisuussäännöistä sekä vinkkejä ennaltaehkäisyyn. Kysyttäessä tutkittavilta mitä tietoa he olivat turvallisuussäännöistä saaneet, eivät tutkittavat osanneet eritellä mitään yksittäistä esimerkkiä. Osa kertoi, ettei ole saanut minkäänlaisia tietoja turvallisuudesta tai muusta tapaturmiin liittyvistä asioista. Yhden tutkittavan ohjaava opettaja oli rakentanut esimerkikortteja erilaisista tapaturmatilanteista harjoittelijoille. Esimerkkikortit haastoivat harjoittelijoita miettimään miten tilanteissa toimisi, ja tämä kerrottiin antoisaksi kokemukseksi. Paloharjoituksia ohjatuissa harjoitteluissa oli päässyt kokemaan muutama tutkittava. Osa kertoi ohjaavan opettajan tiedottaneen paloharjoituksista etukäteen, mutta osalla tämä oli tullut täysin yllätyksenä.

”No ainoa mitä on päässyt seuraamaan ja ollut itse siinä mukana niinku tällänen niin kun harjoitellaan vaikka palohälytykseen, että mitä tehdään ja mistä liikutaan. [...] Harjoitteluista ei tule muuta mieleen, että olisi tuota käyty läpi. Ei tule esimerkiksi mieleen, että ollaanko käyty edes esimerkiksi harkkarin turvallisuuskansiota läpi, nyt tälleen oikeasti rupesi ajattelemaan.

Voihan se olla käyty joskus ekassa harkassa läpi, mistä ei ole kyllä itsellä muistikuvaa. Kyllä itse koen, että joka harkassa sen voisi käydä nopeasti läpi” B3

”Mäkin jouduin semmoiseen paloharjoitukseen. Se, että mulle ei ollut kerrottua siitä edes etukäteen, eikä mulla ollut mitään hajua mihin mennään tai mitä kautta pitää mennä. Se oli niinku... Mä olin ihan kädetön.” E4

”Meillä oli viime vuonna harjoittelussa, niin tota siellä oli sellasia niinku meidän ohjaavaopettaja oli tehnyt sellasia esimerkkikortteja eri tapahtumista. Siinä oli kaikkennäköisiä tapahtumia tapaturmista, ja sitten meidän piti niin kun hän niin kuin haastoi meitä siinä, etä miten niinku me toimittaisi niissä tai miten niissä tilanteissa tulisi toimia. Että se oli mun mielestä aika antoisaa, ja sitten hän niinku kertoi omia kokemuksia niin kun eri tilanteista mitä on ollut ja miten hän on sitten niissä toiminut.” D4

Esimerkkikorttien avulla tapahtuneen ohjauksen koettu positiivisuus on myös yhteydessä Leppälän ym. (2012) artikkeliin, jossa summataan noviisiopettajien kaipaamia tukimuotoja. Artikkelissa noviisiopettajien kerrotaan kamppailevan ongelmiansa kanssa usein yksin, joka selittyy toisaalta opettajan ammatissa vaikuttavasta yksin tekemisen kulttuurista. Kokeneiden opettajien ja mentoreiden tuomat käytännön asiat ja opit työkentältä, koetaan noviisien keskuudessa todella antoisiksi. (Leppälä ym. 2012, 144–146.)

5.2 Opiskelijoiden taidot

5.2.1 Kokemukset tapaturmatilanteista

Luokanopettajaopiskelijat totesivat ryhmäkeskusteluissa, että he eivät ole juurikaan saaneet tapaturmatilanteista kokemuksia ohjatuissa harjoitteluissa vaan kokemukset ovat tulleet muualta. Osa tutkittavista mainitsi tuurin olevan isossa roolissa harjoitteluissa, sillä välttämättä niiden aikana ei pääse kokemaan minkäänlaisia tapaturmatilanteita.

”Mietin tässä, että itsellä on kolme harjoittelua koulun kautta takana ja niissä ei ole tullut mitään tällaista tapaturmatilannetta, missä olisi voinut edes niinku opiskelijan havaita miten toimitaan niin kuin. Ja sijaisuuksia en ole tehnyt ollenkaan, niin ei ole kokemuksia sitäkään kautta.” D4

Sen sijaan keskusteluissa mainittiin useaan otteeseen opettajan sijaisuudet, ja niissä kohdatut tapaturmatilanteet. Tutkittavat kertoivat kohdanneensa sijaisuuksien aikana erilaisia tapaturmatilanteita, joista osa sijoittui ajalle ennen luokanopettajakoulutusta. Sijaisuuksissa tapaturmia kohdattiin eniten välitunneilla ja liikunnantunneilla. Tutkittavien tekemät opettajansijaisuudet olivat pääsääntöisesti lyhyitä pätkiä, jolloin tapaturmatilanteissa toimimiseen tarvittiin koulun henkilökunnan apua. Opiskelijat kertoivat, että laastarin laitot olivat ainoita tilanteita, joissa osattiin suoraan toimia, mutta muuten turvauduttiin nopeaa toisiin opettajiin tai terveydenhoitajaan.

”Musta tuntuu, että niitä on useampikin semmoinen pieni tapaturmatilanne, kun on ollut sijaistamassa. [...] Kerran sijaistamassa, kun oli ekan kerran lumet tullu niin sattui joitan ja oltiin välitunnilla. Siihen tuli semmoinen joku ykkösluokkalainen lapsi mulle itkien, että hän kaatui ja se pihahan oli aivan niinku sellanen luistelukenttä, niin se lapsi tuli itkien, että hänellä nyt kolahti pää. Ja tää oli mun ensimmäinen semmonen tilanne, että nyt niinku oikeasti taisi sattua. Ja sitten, kun meille ei ole oikein käyty lävitse ei niinku ihan koulunpuolesta eikä myöskään jos meet sijaistamaan, niin semmoista ohjeistusta. Niin mä olin aivan kädetön sinä, ja katsoin sitä lasta ja mun päässä oli aivan siis niinku tyhjää. Mutta sitten mä löysin toisen opettajan sieltä, niin kävin sille sanomassa ja jäin seuraamaan miten se toimii tilanteessa.” E2

Kaksi tutkittavaa kertoi toimineensa opintojen ohella resurssiopettajana pidemmän aikaa, jolloin oli myös kertynyt kokemuksia tapaturmatilanteissa toimimisesta. Tutkittavat kertoivat, että työssä näki päivittäin pieniä tapaturmia, joissa tuli osata toimia. Monet teokset kertovat myös työelämän merkityksestä taitojen oppimiseen. Näitä omia henkilökohtaisia työkokemuksia sekä arkista työtä pidetään merkittävinä opettajan työn idean ja taitojen kehittymisen kannalta. Tietyt todellisuudet voivat paljastua tavallisimmin vasta työelämässä. (Blomberg 2009, 117–118; Perttula 1999, 18–20, 40.)

”On myös pakko mainita se viime vuoden väkivallanteko, mikä täällä aikoinaan sattui. Missä se toinen oppilas vahingoitti toista hengenvaarallisesti, ja sitten siinä tilanteessa kouluväen kanssa toimiminen ja mitä siellä kouluympäristössä tapahtui silloin, niin se oli aika... Hektinen kokemus, mitä jälkikäteen on sitten miettinyt. Että mitäköhän siellä eri toimijat teki, mitä ne teki oikeita asioita ja mitä ei. Opettajan ura alussa vielä, kun ei ole perillä juuri mistään ja sitten tulee tuommoisia tilanteita, niin ne laittaa aina miettimään.”

C3

Myös tutkittavien kokemista tapaturmatilanteista suurin osa tapahtui liikuntatunneilla ja välitunneilla, mutta joukkoon mahtuu myös isompia tapaturmatilanteita. Isot tapaturmatilanteet asettivat tutkittavat pohtimaan oman ammattitaidon riittävyttä, sekä sitä miten tilanteissa reagoi. Tätä tilannetta myös Sahlberg (2015) pohtii teoksessaan, ja vertaakin koulun todellisuuden ja luentosalin välimaastoa kuiluksi (Sahlberg 2015, 162).

5.2.2 Taidot toimia tapaturmatilanteissa

Tutkittavien kertoessa käsityksiä omista tapaturmataidoista, toistui keskusteluissa hyvin samanlainen linja. Hyvää potentiaalista pätevyyttä, eli riittäviä kapasiteetteja suoriutua koettiin etenkin pieniin tapaturmatilanteisiin. Pienet haavat, nilkkojen venähdykset, kylmäpussi hoidot sekä laastarin laitot kerrottiin olevan tilanteita, joissa osaisi varmasti toimia epäröimättä ilman koulutustakin. Tutkittavat vertasivat tällaisia tilanteita asioiksi, joita kaikki ihmiset oppivat elämän varrella. Osa myös vertasi näitä taitoja kansalaistaidoiksi. Myös Waitinen ja Ripatti (2011, 4) rinnastavat teoksessaan työntekijöiden turvallisuusosaamisen kansalaistaidoksi.

”Pienet haavat ehkä just pystyisi niinku tän hetkisellä osaamisella niinku hoitamaan.” A3

”Perus venähdykset ja tämmöset, niin niissä osaan kyllä joo. Ja haavat ja muut.” B2

”Suurin piirtein osaan varmasti sitoa nilkan, tai paikata haavan ja tämmöiset mitä nyt on elämän varrella kaikki tavalliset ihmiset ehkä oppinutkin.” C3

Puhuttaessa isommista tapaturmatilanteista, alkoi tutkittavien käsitykset omista taidoista ja kaantumaan. Siinä missä jotkut puhuivat pelkästään taidosta toimia pienissä tapaturmatilanteissa, kertoi osa pystyvänsä toimimaan vakavimmissakin tilanteissa. Useissa tutkimuksissa on osoitettu, että juuri työelämään siirtyvät opettajat pitävät valmiuksiaan heikompina, kuin kokeneet työelämässä olevat opettajat. (Pisaniello ym. 2013, 60.) Yksi tutkimukseen osallistunut luokanopettajaopiskelija kertoi, että pystyisi toimimaan oikein esimerkiksi kouluampumiskohdauksessa. Tätä hän perusteli sillä, että takaraivossa olisi tietyt opitut periaatteet, joiden mukaan lähtisi toimimaan tilanteessa. Tutkimuksessa oli mukana myös kaksi opiskelijaa, jotka olivat entiseltä ammatiltaan sairaanhoitajia. He kokivat omat tapaturmataidot hyväiksi, ja kertoivat pystyvänsä suoriutumaan melkein mistä tapaturmasta vaan entisen ammattinsa vuoksi.

"[...] Kouluampumisjuttu, niin todennäköisesti siihen osaisi niinku silleen toimia, että on tavallaan ne periaatteet takaraivossa, että mitä pitää tehdä."

C1

"No voin suoraan sanoa, että kun on sairaanhoitaja niin kun entiseltä ammatiltani. Niin tota uskoisin, että pystyisin reagoiman aika monessakin tilanteessa." D4

Keskustelujen aikana esiintyi useaan otteeseen käsitteet intuitio ja maalaisjärki. Tutkittavat pohtivat, ettei tulevana luokanopettajana voi tapaturmatilanteissa nostaa käsiä pystyyn, vaan on tietynlainen pakko toimia intuition mukaan edes jotenkin. Tätä toimintaa pohdittiin luontaisena tapana reagoida tilanteisiin, jolloin ei voi muuttua toimintakyvyttömäksi. Waitinen ja Ripatti (2011) pohtivat myös teoksessaan tapaturmatilanteiden yllättävyyttä. He alleviivaavat etenkin sitä, ettei tilanteiden osumista omalle kohdalle voi etukäteen tietää vaan tilanteet sattuvat aina yllättäen. Varsinkin tällaisissa yllättävissä tilanteissa Waitinen ja Ripatti korostavat paikalle sattuneiden henkilöiden auttamisen halun merkitystä. (Waitinen & Ripatti 2011, 35–43.) Monet tutkittavat pohtivat omaa osaamistaan maalaisjärjen kautta, joka ehkä auttaisi toimimaan tilanteissa, kun oikeaa taitoa ei ole. Maalaisjärjellä toimimisesta myös kerrottiin, että vaikka ei menisi täysin oikea oppisesti toiminta, se auttaisi toimimaan edes jotenkin.

"Kai varmaan tulee joku vaistomainen reaktio toimia siinä." B2

"Kyllä musta tuntuu, että se tulee jostain niinku alitajunnasta se, että mitä sä teet kuitenkin. Että ei siinä niinkun ihan toimeettomaksi jää." E2

*”Omalla tavallaan semmoinen valmius jokaisella opettajalla, että jos tapah-
tuu jotain niin tiedetään kuitenkin maalaisjärjellä miten toimitaan.” C2*

*”Oikeita asioita on myös esimerkiksi, jos käy tuommainen erikoinen juttu ja
ei ole sitä omaa osaamista. Niin kyllähän on tärkeä asia, että osaa hälyttää
sen toisen apuun joka osaa, tai viranomaisen.” C3*

Tapaturmataidoiksi tutkittavat käsittivät myös avun pyynnön ja ohjaamisen eteenpäin ammat-
tilaiselle. Tätä pidettiin yhtenä tärkeimpänä taitona, jonka tutkittavat kokivat omaavansa. Wai-
tisen ja Ripatin (2011, 35–43) käsitykset hätäilmoituksen tärkeydestä puoltaa tutkittavien käsi-
tyksiä. Terveystenhoitajalle ohjaaminen ilmeni useissa ryhmäkeskusteluissa useaan otteeseen.
Terveystenhoitajaa pidettiin tahona, jolle uhri ohjattaisiin usein jopa matalalla kynnyksellä, kun
omaa osaamistaitoa ei välttämättä ole. Terveystenhoitajalle ohjaamisen taito mainittiin keskus-
teluissa useammin, kuin muut omat tapaturmataidot. Myös ambulanssin hälyttäminen tai toisen
opettajan hakeminen apuun koettiin tärkeänä taitona, mutta osa pohti näitä keinoina, joilla tur-
vata oma selusta.

5.2.3 Puuttuvat tapaturmataidot

Kuten aiemmin kävi ilmi, puhuivat tutkittavat paljon intuitiosta ja maalaisjärjestä. Siltikin kes-
kusteluissa ilmeni monia tapaturmatilanteita, joissa tutkittavat myönsivät osaamattomuutensa.
Eniten taidonpuutteita mainittiin puhuttaessa erilaisista sairauskohtauksista, kuten epilepsiaan
ja diabetekseen liittyvistä kohtauksista. Sairauskohtauksien haasteena nähtiin niiden oikean ai-
kainen tunnistaminen, kohtauksen laadun tunnistaminen sekä avunannon taitojen puutteet.
Vaikka tällaisissa tilanteissa usein tehdään hätäilmoitus, voivat oikeat toimintatavat olla elin-
tärkeitä. Hätäensiavulla voidaan pelastaa potilaan henki ja voittaa lisää aikaa apuun tulevalle am-
mattilaiselle. (Waitinen & Ripatti 2011, 35–43.)

*”Jos tulee joku sairaskohtaus, niin mitä siinä tilanteessa pitäisi tehdä? Niin
ehkä niissä, alkaa sitten loppua vähän taidot siinä vaiheessa, että kun ei oi-
kein tiedä mikä se on, mitä on tapahtunut ja mitä pitäisi tavallaan tehdä. Että
sitten pystyisi auttamaan. Vähän peukalo suussa sitten, että mikä homma.”*

C2

Tutkittavat kertoivat myös muita tapaturmatilanteita, joissa toimimiseen ei löytyisi taitoa. Yhdessä konkreettiseksi tilanteeksi kuvailtiin uintituntia oppilaiden kanssa, jos syvässä päädyssä sattuisi tapahtua jotakin. Osa opiskelijoista kertoi kokevansa oman uimataitonsa heikoksi, jolloin tilanne jossa lapsi on pelastettava veden syvyyksistä, tuntuisi pelottavalta ja ylitsepääsemättömältä. Ryhmäkeskusteluissa kerrottiin myös muutamia muita tilanteita, joissa ei osaisi toimia. Näitä olivat muun muassa tajunnan menetys, isojen verisuonien katkeaminen, tukehtuneen henkilön auttaminen Heimlichin Maneuverilla, verenmyrkytys sekä halvaantumisen riski.

Elvytyksestä keskusteltiin jokaisessa ryhmäkeskustelussa tilanteena, joka herättää ahdistusta ja pelkoa. Taidot elvytystilanteissa koettiin heikkoina tai ne puuttuivat kokonaan. Vaikka osa tutkittavista oli päässyt harjoittelemaan elvytystä erilaisten ensiapukurssien tai oppituntien kautta, se koettiin silti vaikeana kokonaisuutena osata. Myös Lounamaan ym. (2005) toteuttamassa hankkeessa selvisi, että koulujen henkilökunnalla on ensiaputaidoissa puutteita. Hankkeessa selvisi myös ensiapukoulutuksien puutteet, eivätkä nämä koskeneet pelkästään luokanopettajia, vaan myös muuta koulun henkilökuntaa. (Lounamaa ym. 2005, 57.)

”No jos pitäisi alkaa elvyttää niin en ehkä uskaltaisi mennä niinku. Jos olis joku muu joka osaisi niin.” E1

”Se olisi hirveää joutua elvyttämään jotakuta. Se on niinku pahin pelko oikeasti, että joutuu siihen tilanteeseen.” E1

”Jos miettii jotain kauheinta tilannetta, niin varmaan se olisi sitten ku joutuu elvyttämään. Että kyllähän siihenkin pitäisi olla niinku se taito. Mut empä sitäkään ole kun joskus partiossa semmoiselle nukelle testannu sitä. Että aika vaikea sanoa.” A1

Yleiset taidot toimia herättivät myös paljon keskustelua ja pohdintaa. Osa pohti tilannetta, jossa omat taidot ovat puutteelliset, että miten rohkenee aloittaa tilanteessa toimimisen. Osa pohti myös mahdollisuutta, jossa omalla toiminnalla vain lisäisi hätää tilanteelle, jos itse ei osaa toimia rauhoittavasti. Yksi tutkittava totesi, että oman todellisen luonteen ja käyttäytymisen näkee vasta kun tilanne sattuu omalle kohdalle. Hän korosti, että vasta siinä nähdään, kellä menee sormi suuhun ja kuka hoitaa tilanteen kunniakkaasti. Penttilä (2018) määritteli juuri tällaisia tilanteita kuten epävarmuuden osaamisesta ja jaksamisesta sekä kokemattomuuden syiksi, miksi osa pohtii ammatinvalintaa valmistumisen jälkeen.

”Rohkeus aloittaa se tekeminen, että jos se on vaikka se elvytystilanne tai joku muu, niin nimenomaan, että kuuluuko niinku minun aloittaa vai eikö?”

B2

”[...] pahimmassa tapauksessa niinku itse lisätä sellasta hätää, tai paniikkia sille tilanteelle” A3

Myös yleisiä tietoja siitä miten ja milloin opettajana saa toimia, koettiin minimaalisiksi. Pohdintaa syntyi siitä, osaisiko toimia nykyohjeiden mukaan, jos päivitettyä tietoa tai taitoa ei ole. Terveystilanteiden poissaolo koettiin myös tapaturmataitoja alentavana tekijänä, sillä silloin omalta toiminnalta puuttuisi ”back up”. Turun kaupungin internet-sivulta löytyvässä koulutustapaturmat -kohdassa mainitaan, että Turussa koulupäivän aikana sattuneet tapaturmat hoitaa opettaja, mikäli kouluterveydenhoitaja ei ole paikalla (Turku.fi). Tämä vahvistaa tutkittavien käsityksiä siitä, että ”back upin” puuttuessa on itse kyettävä toimimaan.

5.2.4 Taitojen oppiminen

Luokanopettajaopiskelijat kertoivat, että heidän tämänhetkiset tapaturmataitonsa ovat peräisin muualta, kuin luokanopettajakoulutuksesta. Eniten tapaturmataidot olivat kehittyneet seuratoiminnan kautta. Erilaisten joukkueurheilulajien harrastajina koettiin saavan viikoittain jotain oppeja tapaturmatilanteista, sillä urheilussa sattuu usein tapaturmia. Seuratoiminnassa arvostettiin ammattitaitoisten huoltajien toimintaa, joiden esimerkillisestä toiminnasta sai opittua paljon pelkästään sivusta seuraamalla. Ryhmäkeskusteluissa lajeina korostui etenkin jalkapallo, pesäpallo sekä jääkiekko. Seuratoimintaan liittyen mainittiin myös oma rooli valmentajana sekä valmennuskoulutus, joissa tapaturmataidot kehittyvät.

”Musta tuntuu ainakin, että joukkueurheilusta on ne kaikki venähdykset ja tällaiset varmaan oppinut. Eli sieltä eniten.” B1

”Mä sanoisin, että mulla tulee niinku urheilutaustan puolelta kaikkein eniten. Kun on pelannut joukkueurheilua, niin siellä yleensä aina jollekin sattui ja tapahtui jotakin. [...] Niin on sillä lailla niinku oppinut tässä

urheiluvammojen kautta, että mitä liikuntatunneilla voi tapahtua, niin tietää aika hyvin että mitä kannattaa tehdä ja mitä voi tehdä.” E3

Partio mainittiin muutamaan otteeseen myös paikkana, jossa erilaisia tapaturmataitoja oli pääsyt harjoittelemaan. Partio oli osalle ainoa paikka, jossa oli edes nähnyt elvytysnuken. Myös armeija tuli jokaisessa ryhmäkeskustelussa puheeksi. Tutkittavat mainitsivat, että armeijan pakolliset ensiapukoulutukset opettavat perusteellisesti erilaisia sidontoja ja pelastustoimenpiteitä. Osa oli käynyt myös lääkintämieskoulutuksen armeijassa, joka nosti tapaturmataitoja vielä paremmiksi.

”Armeija. Se mulla itsellä tuli mieleen, että kun kävin lääkintämieskoulutuksen, niin siellä ehkä oppi kaikkein eniten. Se oli vähän niinkun 9 kuukauden ensiapukoulutus.” C2

Jotkut tutkittavat olivat käyneet yläkoulussa tai lukiossa vapaaehtoisen ensiapukurssin. Myös kouluissa järjestettäviin ensiapupäiviin oli osa tutkittavista osallistunut. Vaikka nämä koettiin antoisiksi kokonaisuuksiksi, oli usein niissä jonkinlainen maksimi osallistujamäärä. Esimerkiksi yksi tutkittava kertoi hänen vanhassa lukiossaan järjestettävän ensiapukurssin, mutta siihen mahtui osallistujia vain alle kaksikymmentä.

”Meillä oli joskus niinku terveystiedon kanssa niinku yhdistettynä joku semmoinen parin tunnin ensiapujuttu. Mutta musta tuntuu, että niinku siellä käytiin ihan siis semmoisia perusasioita, jotka ei edes jäänyt kauheasti mieleen. Se tässä tuntuukin kauhealta mieltä, että käytännössä mun ensiaputaidot perustuu siihen, mitä me ollaan ala-asteella tehty uintitunneilla.” E2

Keskusteluissa mainittiin myös muita yksittäisiä tilanteita tai paikkoja, joissa omia tapaturmataitoja oli opittu. Näitä oli muun muassa työkokemus opettajana, lasten erilaiset leirit, sairaanhoitajakoulutus, TikTok -sovellus sekä Greyn Anatomia televisiosarja.

”Pakko sanoa myös, että Greyn Anatomia on ollut mulle tällainen. Että olen tällainen sisäinen lääkäri.” E4

”TikTokissa esimerkiksi elvytykseen ollut se, että pitäisi painella se mikä se biisi nyt olikaan. Stay in a live tai sen rytmiiin, niin sen mä oon oppinut sieltä.”

E2

Lounamaan ym. (2005) toteuttamassa hankkeessa selviää myös, että yleisesti kouluhenkilökunnalla olisi tarvetta ensiaputaitojen päivitykselle. Hankkeessa selvisi, että työelämässä toimivien ensiaputaidot ovat peräisin opiskelua ajoilta, eikä niitä ole tämän jälkeen päivitetty. (Lounamaa ym. 2005, 57.)

5.2.5 Kaivatut taidot

Luokanopettajaopiskelijoiden keskusteluissa ilmeni useaan eri otteeseen ymmärrys siitä, että tulevassa ammatissa olisi tärkeä osata toimia erilaisissa tapaturmatilanteissa. Nämä tilanteet herättivät paljon huolta tutkittavissa, kun he pohtivat mahdollisia tapaturmia ja vertasivat niitä omiin taitoihin. Monet pohtivat, että olisi tärkeä osata toimia tapaturmatilanteissa, sillä kyse voi pahimmissa tapauksissa olla vain kriittisistä minuuteista tai sekunneista. Taitoja kaivattiin juuri yleiseen varmuuteen toimia, jolloin reaktio tilanteissa voisi olla paljon rauhallisempi.

”Olisi itsellä sellainen taito, eikä esimerkiksi niin, että lähdet juoksemaan ympäri pihaa tai koulua, että hei kenellä on tää taito. Vaan pystyisit ite sit omilla taidoilla selvittämään tilanteen, koska kyse voi olla minuuteista tai sekunneista.” A3

Elvytys korostui keskusteluissa taitona, johon kaivattaisiin paljon enemmän tietoja ja opastuksia. Elvytykseen liittyvissä taidoissa kaivattiin etenkin oppeja siitä, miten ja milloin toiminta kannattaa aloittaa. Tätä tutkittavat perustelivat sillä, että elvytystilanteet ovat hyvin kriittisiä, jolloin aikaa pohdiskeluun ei ole.

”Elvytystaito, koska se on sitten vakava paikka, kun se tota eteen tulee niin siinä on tärkeä osata toimia” A2

”No tulee mieleen se kaikkein tärkein minun mielestäni, eli elvytystaitoja. Vähän niinku saisi tietää, että milloin kannattaa alkaa elvyttämän ja että just oisi se taito. Ja että miten siinä itse sitten reagoisi.” B3

Myös erilaisia yleisiä ensiaputaitoja tutkittavat kertoivat kaipaavansa. Murtumat, kantositeiden taitteleminen, Heimlichin Maneuveri sekä muut yleiset tapaturmatilanteet aiheuttivat

ryhmäkeskusteluissa pohdintaa ja tietynlaista epävarmuutta. Kun tutkittavat puhuivat kaipaamistaan tapaturmataidoistaan, nousi jokaisella kerralla esiin ensiapukurssi.

”Kaiken maailman niinku suoraan sanottuna pilipali juttuja loppujen lopuksi niinku meilläki liittyy näihin opetukseen. Mutta että tällöinen missä niinku parhaimmis tai pahimmas tapaukses jopa niinku hengenpelastamisesta kyse. Niin voisi olla tällä ammatilla kohtuu tärkeä että olisi taitoja.” B2

”Ihan tälläset yleisperustelut ensiaputaidot voisi olla. Olis jokaisella opettajalla joku EA-kurssi.” C2

”Mä en pitäisi yhtään huonona, että ne EA-kurssit sisällytettäisiin koulutukseen, vaikka kuka sanoisi että mitä näillä tekee. Mun mielestä ne on hyvä pohja ihan jokaiselle, että olisi joku käry ainakin miten reagoida tai toimia tilanteessa.” D4

Ensiapukurssia kaivattiin täyttämään tutkittavien taidon puutteita, sekä luomaan varmuutta toimia erilaisten harjoitteluiden avulla. Ensiapukurssia toivottiin sisällytettävän luokanopettajan koulutukseen, sillä se loisi jokaiselle tietynlaiset pohjat. Tämä toisi jokaiselle luokanopettajalle tietynlaisen perusvalmiuden, jonka kaikki tietäisi. Myös Oppilaitosten turvallisuusoppaassa (2011) mainitaan, että jo opiskeluaikoina tulisi saada riittävä perehdytys turvallisuusasioihin (Waitinen & Ripatti 2011, 4).

5.3 Opiskelijoiden asenteet

5.3.1 Velvollisuuksiin suhtautuminen

Tutkittavat olivat kaikki samaa mieltä, että tulevina luokanopettajina he ovat suuressa vastuussa oppilaista ja heidän turvallisuudestaan. Keskusteluissa opettajaopiskelijat eivät suoranaisesti osanneet linjata mistä velvollisuudet määräytyvät, mutta painottivat opettajan vastuun painotuvan koko koulupäivän ajalle. Oppilaiden oikeutta turvalliseen opiskeluympäristöön velvoittaa jo pelkästään Perusopetuslaki (628/1998, 29§), jota Perusopetuksen opetussuunnitelman

perusteissa (Pops 2014, 79) tarkennetaan syvällisemmin. Osa tutkittavista kertoi myös, että opettajan vastuuseen kuuluu kyky toimia tapaturmatilanteissa, koska opettaja on yleensä ensimmäinen apu siinä tilanteessa. Muutama tutkittava pohti omia asenteitaan, että jos heidän oppitunnillaan jotain sattuu, ovat he itse vastuussa oppilaista. Monet puhuivat ryhmäkeskusteluissa siitä, että jokaisessa ammatissa on tiettyjä velvollisuuksia, joiden takia pitää osata ja pystyä toimimaan. Opettajan ammatti nostettiin kuitenkin muita ammatteja tärkeämmäksi, sillä siinä on lapsen hyvinvointi myös kyseessä. Tämän takia muutamat kokivat, että olisi vielä tärkeämpää kiinnittää hieman enemmän velvollisuuksiin ja vastuisiin huomiota. Poutala (2010) pohtii myös teoksessaan koulun ja opettajan vastuuta. Poutalan mukaan oikeudessa on ratkottu usein kouluun ja opettajaan kohdistuvia vastuukysymyksiä. Kun koulussa tapahtuu jokin tapaturma, aletaan ensimmäisenä tarkastelemaan rehtorin ja valvovan opettajan toimintaa. Teoksen mukaan voidaan ajatella, että koulun vastuu alkaa siitä hetkestä, kun oppilaan työjärjestyksen mukainen koulupäivä alkaa. (Poutala 2010, 183–202.)

”Kyllä sitten asian voi kääntää myös huoltajan näkökulmaan, että haluaisitko että sun lapsen opettaja on ammattitaitoinen myös auttamaan, jos tapahtuu jotain?” B1

”Jos sä sen luokan kanssa oot, niin sä oot vastuussa niistä. Kyllä sun pitää osata toimia niissä tilanteissa. Opettajan pitää osata toimia ensiaputilanteissa.” A1

”Tää on sinänsä tulenarka ammatti, kun on lapset ja lapsien etu ja hyvinvointi vaakalaudalla. Niin ehkä siitä näkökulmasta olisi hyvä kiinnittää, ehkä vielä pikkusen enemmän huomiota.” C3

Opettajaopiskelijat keskustelivat myös tiedonjaosta ja sen tärkeydestä. Tiedonjakoa käsiteltiin yhtenä tärkeimpänä opettajan velvollisuutena. Etenkin tiedonjakoa terveydenhoitajan kanssa korostettiin, mutta myös ohjaajien kanssa käytävä tiedonjako osoittautui opettajaopiskelijoiden puheissa tärkeäksi. Tutkittavat kertoivat, että erilaiset oppilaiden lääkitykset ovat usein ohjaajan vastuulla, mutta opettajalla on velvollisuus olla näistä tietoinen vaikkei itse saisi lääkettä antaa. Myös tiedonjako kodin ja koulun välillä oli keskustelujen mukaan tärkeä opettajan velvollisuus. Länsikallio ja Peltonen (2015) käsittelevät teoksessaan tiedonjaon velvollisuutta hieman erilaisesta näkökulmasta. Teoksessa korostettiin tiedonjaon tärkeyttä, kun havaitaan

erilaisia turvallisuuspuutteita esimerkiksi opetustiloissa tai -välineissä. (Länsikallio & Peltonen 2015, 75–76.)

”Ohjaajat hoitaa paljon niinku diabeetikkojen mittauksia tällee näin, mutta se on erikseen heille määrätty. Niin silloin se ei ole opettajan vastuulla, mutta se on opettajan vastuulla myös tietää sitten, että siellä on sellainen ja mitä pitää tehdä jos tule tälläinen tilanne.” B3

”Ja sitten semmoinen tiedonjako on niinku viimestään opettajan vastuulla, että sekin on mun mielestä tota tärkeää.” B2

Kysyttäessä tutkittavilta osaavatko he nimetä millaisia velvollisuuksia opettajille kuuluu, tai mitkä säädökset toimintaa velvoittavat, myöntävät monet tutkittavat tietämättömyytensä. Suurin osaa tutkittavista kertoo, että ei osaa kertoa mitkä lait tai säädökset linjaavat toimintaa. He eivät osaa myöskään kertoa mitä asioita mahdollisissa laissa tai säännöissä linjataan. Osa tutkittavista alkoi pohtia, että jotain varmasti linjataan perusopetuslaissa, mutta tietoa ei ole mitä. Myös yleisestä auttamisvelvollisuudesta mainitsee osa tutkittavista. Waitisen (2011) teoksessa todetaan, että Suomen lainsäädännössä on selkeät säädökset, miten turvallisuutta ylläpidetään yhteiskunnan ja organisaatioiden tasolla. Teoksen mukaan turvallisuus ja velvollisuudet pitäisi näkyä kouluorganisaatioissa laajasti, sillä se kuuluu perustuslaillisiin oikeuksiimme. Perustuslain lisäksi opettajan velvollisuuksia määrittelee muun muassa pelastuslaki, työturvallisuuslaki, työsuojelelun toimintaohjelma sekä perusopetuslaki. (Waitinen 2011, 68–77.) Myös koulukohdaiset opetussuunnitelmat määrittelevät ne keskeiset tavoitteet ja toimintatavat, jotka luovat koulupäivästä turvallisen (Pops 2014, 44).

”Ei kyllä mitään hajua. Jos pitäisi veikata, niin veikkaan että joku perusopetuslaki, mutta en osaa sanoa mitä siellä sanotaan.” A2

”Veikkaisin kanssa jotakin perusopetuslakia, mutta ei mulla kyllä, en tiedä yhtään lakia tai pykälää joka velvoittaisi opettajaa niinku toimimaan. Tai on niitä varmaan mutta en niitä tiedä.” A3

”Joo itellä on kyllä noi lakiasiat huonolla tolalla. Aikoinaan meillä oli se kurssi se opetustoimenhallinto, mutta seki oli joskus ykkösvuonna. Ehkä vähän väärä paikka sille oli siinä kohtaa.” C1

”No tää nyt ei ole mitään varmaa tietoa, mutta voisi kuvitella että olisi jossain perusopetuslaissa, tai oppilashuoltolaissa olla ehkä jonkun näköistä mainintaa. Mutta en mä nyt itse oikeasti tiedä.” E2

Muutammat opiskelijat pohtivat missä menee rehtorin ja opettajan vastuun raja, sekä millaisia sääntöjä on asetettu ensiaputaitoisten henkilöiden määrästä oppilaitoksissa. Savolaisen (2002) artikkelissa esitellään yksi suositus ensiaputaitoisten henkilöiden määrästä työpaikoilla. Tämän suosituksen mukaan jokaista alkavaa 25:tä henkilöä kohti suositellaan vähintään yhtä EA 1 -kurssin käynyttä henkilöä. (Savolainen 2002, 84.)

”Rehtorin virkavastuupiiriin kuuluu se, että se on vastuussa kaikista oppilasta niinku kokonaisuudessa. Ja sitten se toisaalta on myös sen opettajan, elikkä viranhaltijan virkavastuuta myös vastata siitä hänelle määrättyistä tehtävistä. Ja sitten jos siellä tehtävissä kuuluu semmoinen, että sinun pitäisi vaikka kun tulee tulipalo, niin osata kävelyttää ne lapset sieltä pihalle ja laittaa jonoon. Ja jos siinä mokaat, niin toisaalta se on sun moka, ja toisaalta myös sen rehtorin moka.” C3

”Niin ja miten se menee, että onko kouluissa, että siellä pitää olla yksi ensiaputaitoinen. Tai jotain tyyliin semmosta. En oo ihan varma, mutta se tuntuu mun mielestä ihan käsittämättömältä.” E2

”Valtavassa koulussa hirveästi oppilaita ja yksi vastuuhenkilö, joka tietää mitä pitää tehdä. Niin olisihan se paras mahdollinen tilanne, että joka ikinen niistä koulun aikaisista olisi ammattitaitoinen.” E4

”Ja mitäs sitten jos se terveydenhoitaja ei ole paikalla?” B2

Opettajaopiskelijoiden keskusteluista selviää, etteivät esimerkiksi koulujen pelastussuunnitelmat tai muut yleiset turvallisuustoimet ole tiedossa sijaistamaan mennessä. Osa myöntää, ettei edes vilkaise lyhyempien sijaisuuksien aikana pelastussuunnitelmia, kun taas osa luottaa mallisjärkeen ja omiin kykyihinsä.

”Koulun pelastussuunnitelma on aika usein kyllä niinku pakko myöntää, että en sitä katso. Sitten varmaan jos olisi niinku pidempi sijaisuus, niin sitten se olisi niinku selkeä, että katsoisin.” A1

”Tosi heikolla tasolla, että kyllä se monesti on se, että sulla on annettu vain avaimet käteen ja sitten oletetaan, että sä tiedät kaikki mitä siihen päivään sisältyy. Tai mitä siihen ylipäätään koulun toimintaan sisältyy.” B1

”Se vaihtelee, jossain koululla kun on mennyt sijaistaan, niin siellä on tultu sanomaan että lueppa toi, tai että luokasta löytyy turvallisuussuunnitelma, niin lueppa se.” B3

Myös koulujen puolesta kerrotaan olevan paljon vaihtelua. Osassa kouluista sijainen saa vain avaimet käteen, kun taas toisissa kouluissa annetaan pelastussuunnitelma tai jokin muu info turvallisuudesta ja vastuualueista. Etenkin pidemmällä sijaisuuksilla tutkittavat olivat päässeet parempaan tietoisuuteen turvallisuudesta, kuin lyhyissä sijaisuuksissa.

5.3.2 Tapaturmista syntyvät tunteet

Kysyttäessä tutkittavilta mitä tunteita he kokevat miettiessään tapaturmatilanteissa toimimista, olivat vastaukset samankaltaisia. Tutkittavat kertoivat tuntevansa tällä hetkellä jännitystä, ahdistusta, pelkoa ja epävarmuutta. Pelkoa herätti ajatukset siitä, että tapahtuu jotain suurempaa tai ei osakaan itse toimia ratkaisevassa tilanteessa. Omia taitoja käsiteltiin epävarmuutena, sekä ajatus omien taitojen käytöstä herätti jännitystä.

”Ehkä jännitystä, vastuuntuntoa ja pelkoa. Pelkoa, että jos tapahtuu jotakin suurempaa.” A2

”Pelkoa, kauhistusta ja ahdistusta. Pelottaa olla vastuussa” E1

”No kyllä sillai tietyllä tasolla pelkoa, että ainakin mitä aikaisemmin on ollut niin heti kun tulee joku semmoinen vakavampi tilanne, niin kyllä toivoo aina, että joku muu osaisi hoitaa sen. Ettei tarvitsisi niinku itse mennä epävarmana.” B1

Omien taitojen puute sai osan tutkittavista kokemaan epävarmuutta tapaturmatilanteissa toimimisesta. Tällaisista tilanteista tutkittavat pohtivat, että mitä jos omalla toiminnalla vain pahentaakin asioita, kun ammattitaitoa ei ole. Tutkittavat kertoivat erilaisista ajatuksista paniikkiin

joutumisesta ja tilanteesta jäätymisestä. Dicke ym. (2015) summaavatkin, että vasta ensimmäisten opetusvuosien aikana opettajat kohtaavat todellisuuden, sekä luokkahuoneen todelliset vaatimukset (Dicke ym. 2015, 62).

”Ja mulla niinku itsellä on myös se, että tulee huono olo helposti jos mä näen verta ja sitten alkaa pyörryttää sun muuta. Niin sitte jos on se ainut aikuinen siinä, niin miten niinku sitten?” E1

”Että, kun ei ole semmoista niinku osaamista, niin sitte tavallaan ei välttämättä pystyisi ees sitä tilannetta niinku silleen hirveän rauhoittavasti hoitamaan vaan ennemminkin voi jopa pahimmassa tapauksessa niinku itse lisätä siihen sitä semmosta hätää, tai paniikin omaisuutta.” A3

”Epävarmuus, että OK toimisiko niinku nyt ihan oikein jos ei ole sitä tietoa ja taitoa. Vai pahentaako vaan tilannetta sillä, mitä itse niinku tota tekee?” A1

”Tulisi myös suojelevainen olo, kuin yrittää auttaa sitä oppilasta esimerkiksi jos jotain tapahtuu. Että antaa kaikin keinon sitä apua.” C2

Myös varmempia tunteita heräsi osalla tutkittavista, kuten muun muassa suojelevaista oloa. Suojelevaisen tunteen kerrottiin syntyvän ajatuksesta, että on itse tärkeässä asemassa pienten lasten joukossa. Samaan aikaan puhuttiin myös siitä, että luottaa omiin taitoihin ja kykyyn toimia.

5.3.3 Mitä opinnoilta jäätiin kaipaamaan

Tutkittavat keskustelivat ryhmissä, että jäivät kaipaamaan luokanopettajaopinnoilta ensiaputaitoihin perustuvaa opetusta. Ensiaputaitoja sekä tapaturmatietoutta pidettiin kokonaisuuksina, joita ei voi ikinä painottaa tai harjoitella liikaa. Myös Pisaniello ym. (2013) toteavat, että turvallisuuteen liittyvät käytännönharjoittelut sekä yleiset näkökulmat turvallisuudesta saavat liian vähän huomiota opinnoissa. Työturvallisuutta pidetään tärkeänä osana opiskelijoiden valmentamisessa työelämään. (Pisaniello ym. 2013, 53.) Erityisesti ensiapukurssin puolesta puhuivat

suurin osa tutkittavista, ja toivoivat sen kuuluvan jonain päivänä osaksi pakollisia opintoja. Tutkittavat pohtivat, miksei turvallisuutta ja ensiaputaitoja huomioida paremmin koulutuksessa, sillä heidän mielestään koulun tärkein tehtävä on pyrkiä siihen, että kaikkien turvallisuus voidaan taata. Ensiapukurssin tarpeellisuutta jo opinnoissa perusteltiin myös sillä, että taitoja voidaan tarvita jo kevään ensimmäisenä koulupäivänä, jolloin myöhemmin järjestettävistä täydennyskoulutuksista ei ole apua. Tutkittavien käsityksien kanssa samalla linjalla oli myös Suomen Opettajaksi Opiskelevien liitto SOOL ry:n sekä Otuksen (2018) toteuttaman työelämävalmiuskyselyn tulokset. Tuloksissa kävi ilmi, että luokanopettajaopiskelijat eivät koe opintojen päätyttyä olevansa työelämän vaatimalla tasolla muun muassa ensiaputaitojen sekä oppilaitosten turvallisuuden osa-alueilla. (Penttilä 2018.)

”Oma mielipide on se, että tässä koulutuksessa mun mielestä pitäisi olla niinku paljon enemmän, niinku valmistaa tulevia opettajia tähän. Että, ok varmaan joka koulussa voi olla ehkä oma toimintatapa, mutta joku semmonen valmius olis hyvä olla valmistuvilla opettajilla, että niinku miten toi homma rullaa jos jotain tapahtuu.” D4

Toinen konkreettinen asia mitä tutkittavat jäivät kaipaamaan opiskeluajaltaan, on käytännön esimerkit ja kertomukset. Osa tutkittavista kertoi, kuinka erilasten kokemusten kuuleminen auttaisi jäsentelemään omiakin ajatuksia ja pohtimaan tilanteita. Yhdeksi esimerkiksi nostettiin myös erilaiset tilannekortit, joiden avulla ryhmissä voitaisiin käydä läpi erilaisia tilanteita ja pohtia miten niissä tulisi toimia. Monissa artikkeleissa ja teoksissa tätä samaa aiheita käsitellään kasvatustieteen teoria-käytäntö-ristiriitana, joka asettaa erilaisia haasteita koulutukselle. Teoreettisen ymmärtämisen lisäksi opettajan tulisi osata toimia nopeasti, tehdä päätöksiä sekä omata erilaisia kädentaitoja. Tämä teorian ja käytännön keskinäinen tasapaino on kasvatustieteen ydinkysymys. (Mikkilä-Erdmann & Iiskala 2013, 433–434; Sahlberg 2015, 151–152; Salminen & Säntti 2017, 114.)

Moni tutkittava toi keskusteluissa ilmi mielipiteensä, että tällaiset asiat voitaisiin sisällyttää ohjattuihin harjoitteluihin ja ohjaavan opettajan tehtäväksi. Tällöin opiskelijat saisivat kaipaamiensa kertomuksia ja tilannekuvauksia kentällä työskenteleviltä opettajilta. Osa tutkittavista taas sijoittaisivat mieluummin nämä muihin kurssikokonaisuuksiin, ja haluaisi ohjatuilta harjoitteilta enemmänkin erilaisia oikeita tilanteita, kuten palohälytyksiä tai poistumisharjoituksia. Yleistä turvallisuustietoa kaivattiin ohjatuista harjoitteleista enemmän. Yksi tutkittava kertoi, että ei osaa edes sanoa missä harjoittelukoululla on terveydenhoitajan huone. Pisaniello ym.

(2013) pohtivat teoksessaan opettajaksi opiskelevien entisten kokemusten merkitystä siihen, mitä opinnoilta kaivataan. Pisaniellon ym. mielestä erilaiset aiemmat koulutukset ja taustat vaikuttavat henkilökohtaisella tasolla siihen, mitä erilaisia tietoja ja taitoja koulutukselta kaivataan. (Pisaniello ym. 2013, 60.)

5.3.4 Taitojen kehittäminen

Tutkittavat kokevat olevansa tietoisia siitä, että tapaturmataitoja tulee kehittää jatkuvasti. He myös kertovat lukuisia erilaisia tilanteita ja paikkoja, missä omia taitoja voi kehittää. Monet mainitsivat jälleen ensiapukurssin, ja siellä tapahtuvan taitojen kehittymisen. Ensiapukurssista mainittiin, että sen voi käydä jokainen omien intressiensä mukaan vaihtoehtoisesti, mutta myös tähän toivottiin pääsyä myös täydennyskoulutuksen kautta. Monet pohtivatkin juuri, onko ensiapukurssin mahdollistaminen velvoitettua työnantajalta. Jokisen ja Välijärven (2006) artikkelissa käy ilmi, että erilaisissa perehdytyksissä on koulujen välillä suuria eroja. Tämä johtuu siitä, ettei suomalaisilla kouluilla ole mitään muodollista järjestelmää perehdytykseen. (Jokinen & Järvinen 2006, 93–94.)

”Joo aika yleisesti niinku veso-koulutuksena järjestetään, että ollu koko koulun tai kunnan yhteisiä vesoja, missä on ollut ensiapukoulutus.” A1

”Tulee mieleen kurssien käyminen omalla vapaa-ajalla, ja uskoisin myös että sitten kun on työelämässä, niin koulun kautta tarjotaan mahdollisuuksia näihin koulutuksiin.” A3

”Pitää käyrä se ensiapukoulutus” E3

Myös kirjallisuuden ja internetistä löytyvän tiedon avulla osa tutkittavista aikoi kehittävänsä taitojansa. Silti tutkittavat pohtivat, ettei kovin yksityiskohtaista ja tarkkaa tietoa osaa etsiä, sillä tapaturmia voi sattua niin monenlaisia. Tutkittavat ajattelivat myös, että kirjallisuuden avulla käytännön osuus jää puuttumaan täysin.

”Varmaan ihan jos on kiinnostusta niin tutkimalla vaikka netistä tai lukemalla kirjoja, että miten eri tapaturmissa voidaan toimia, mutta kuka siihen lähtee nii se on toinen asia sitten.” D4

”Kirjallisuudesta, mutta kun ei ole semmoista tietotaitoa, että mitä kaikkea siellä voisi tapahtua, niin tavallaan että sä lähdet tuolta kirjastosta lukemaan yhtä kirjaa, joka kertoo sydänkohtauksista, niin se on vähän vaikea lähteä sinne kohdennetusti ainakaan hakemaan tietoa.” D2

Työelämässä kehittyvää osaamista tutkittavat alleviivasivat keskusteluissaan myös. Opiskelijoiden mielestä työelämässä eteen tulevat tilanteet ovat paikkoja, joissa pääsee kehittymään paljonkin. Työpaikkoihin liitettiin keskusteluissa myös rohkeus puhua asioista, ja sen merkitys taitojen kehittämisessä.

”Musta se on hullua, että se on täysin omasta mielenkiinnosta kiinni se tietämys. Jos esimerkiksi miettii tätä porukkaa tässä, niin me ollaan kaikki käyty liikunnan sivuaine ja terveystiedon sivuaine. Ja kyllähän niissä aineissa on vahvimmat missä on käyty läpi edes jotain ensiapuun tai tapaturmiin liittyvää asiaa, ja sekin on ihan täysin niinkun meidän mielenkiinnosta kiinni, että ollaan kiinnostuttu niistä. Niin ehkä voidaan tietää muita hitusen enemmän, mutta silti me ei tiedetä yhtään mitään. Niin miettikää niitä muita.” E2

6. Pohdinta

6.1 Tulosten yhteenveto

Tutkielmani tarkoitus oli tutkia ja kartoittaa, millaisia käsityksiä työelämään siirtyvillä luokanopettajaopiskelijoilla on omista tapaturmiin liittyvistä valmiuksistaan. Valitsin tutkimusaiheen sen totuuden valossa, että koulussa sattuu tapaturmia paljon. Halusin tutkia millaisia käsityksiä niissä toimiminen herättää, sekä mistä taidot ovat peräisin. Aineistoa kerätessäni tutkimushenkilöiksi valikoitui Lapin yliopiston luokanopettajakoulutuksessa opiskelevia henkilöitä. Aineisto muodostui viidestä eri ryhmäkeskustelusta, jotka toteutettiin alkusyksystä 2022. Halusin erityisesti selvittää, millaisena opettajaopiskelijat käsittävät omat tapaturmiin liittyvät tiedot ja taidot, sekä millaisia eroja käsitysten välille syntyy. Kerätyn aineiston perusteella tutkittavien käsityksistä muodostui kolme kuvauskategoriaa, jotka toimivat myös tutkielmani pääteemoina.

Ensimmäiseksi pääteemaksi muodostui luokanopettajaopiskelijoiden käsitykset tapaturmiin liittyvistä tiedoista. Tutkielmani tuloksia sekä aiempaa tietoa vertaamalla voidaan todeta, että luokanopettajaopiskelijat ovat pääsääntöisesti tietoisia siitä, millaisia tapaturmia koulussa tapahtuu. Tutkittavat käsittivät olevansa tietoisia niistä koulumaailman ydinkohdista, joissa tapaturma-alttius korostuu. Vaikka tutkittavat tiedostivat mitä he tulevat tulevassa ammatissa kohtaamaan, eivät tutkittavat kuitenkaan kokeneet saaneen näissä toimimiseen tietoa luokanopettajakoulutuksesta. Luokanopettajaopiskelijat käsittivät, ettei luokanopettajakoulutuksesta tarjoudu tapaturmissa toimimiseen kaivattuja tietoja, vaan koulutuksessa korostuu ennemminkin ennaltaehkäisyyn liittyvät toimenpiteet ja niiden oppiminen. Etenkin vapaasti valittavat sivuaineopinnot näyttivät olevan tulosten perusteella merkittäviä siinä, millaisia tietoja opintojen aikana kertyy. Ohjatut harjoittelut jakoivat käsityksiä tapaturmatietouden lisäämisestä tutkittavien keskuudessa. Se mitä ohjatuissa harjoitteluissa pääsee kokemaan tai oppimaan, näyttäytyi olevan paljon kiinni sattumasta ja ohjaavasta opettajasta. Osa tutkittavista koki tapaturmatietouden lisääntyneen ohjatuissa harjoitteluissa tapaturmissa toimimisen avulla tai ohjaavan opettajan opetuksesta. Osalla tutkittavista ei tällaisia käsityksiä syntynyt.

Luokanopettajaopiskelijoiden käsitykset tapaturmissa toimimisen taidoista muodostui toiseksi pääteemakseni. Vaikka ohjatuissa harjoitteluissa sekä luokanopettajakoulutuksessa ei tutkittavien käsitysten mukaan tapaturmatietoutta kerry, olivat monet saaneet konkreettisesti toimia tilanteissa erilaisten opettajansijaisuuksien aikana. Tuloksien perusteella tutkittavat omaavat tapaturmataitoja erilaisten pienten tapaturmien, kuten nyrjähdysten ja laastarilla korjattavien tapaturmien hoidossa. Tutkittavat korostivat etenkin maalaisjärjen ja intuition osuutta tapaturmatilanteissa, sekä alleviivasivat myös avunpyynnön ja ammattilaiselle ohjaamisen tärkeäksi osaksi omistamiaan tapaturmataitoja. Eniten osaamattomuutta tutkittavien käsityksissä esiintyi erilaisissa isoissa tapaturmatilanteissa, kuten elvytystilanteissa, murtumatilanteissa ja sairauskohtauksissa. Näissä korostui etenkin se, miten osaisi toimia ja miten reagoisi itse tilanteessa. Epävarmuuden yhdeksi syyksi tutkittavat käsittivät sen, että luokanopettajaopiskelijoiden taidot ovat peräisin vuosien takaa urheilusta, seuratoiminnasta ja oman peruskoulun tai lukion aikaisilta ensiapukursseilta.

Kolmas pääteema muodostui luokanopettajaopiskelijoiden asenteista tapaturmiin liittyen. Tutkittavat käsittävät, että tulevana luokanopettajina heillä on suuri vastuu toimia turvallisesti ja taata oppilaiden turvallisuus. Keskusteluissa ilmeni tutkittavien tiedostavan olevansa velvollisia toimimaan tapaturmatilanteissa, mutteivat osanneet kertoa mitkä lait tai säädökset heitä velvoittavat. Tuloksissa ilmeni myös epätietoisuutta omista velvoitteista, esimerkiksi opettajan ja rehtorin vastuurajojen kohdalla. Tämänhetkisiä asenteita pohtiessaan valtaosa tutkittavista kertoi kokevansa pelkoa ja epävarmuutta kohdattaessa tapaturmatilanteen. Vaikka joukossa oli myös muutama varmuutta kokeva luokanopettajaopiskelija, jäätiin koulutukselta kaipaamaan käytännön kokemuksia ja kertomuksia, sekä tapaturmatilanteissa toimimiseen vaadittavia taitoja.

Tuloksissa erityisen mielenkiintoista oli se, että tutkittavien käsitykset olivat hyvin samankaltaisia keskenään. Opintojen ulkopuolella saadut opettajankokemukset sekä ohjatut harjoittelut olivat tuloksien perusteella ainoita kokonaisuuksia, joista syntyi eroja käsityksiin. Puhuttaessa muista tapaturmiin liittyvistä tiedoista, taidoista ja asenteista, olivat työelämään siirtyvien käsitykset hyvin samankaltaisia keskenään.

Koulutapaturmat eivät ole kovinkaan paljoa tutkittu aihekokonaisuus, vaikka siitä tehdyt tutkimukset ja hankkeet osoittavat niiden olevan jokapäiväinen osa koulun arkea. Suoranaisesti tutkimukseni tuloksia ei voi verrata täysin toiseen tutkimukseen johtuen siitä, ettei täysin samantyyppisiä tutkimuksia suomalaisesta tutkimuskentästä löydy. Työelämään siirtyviä luokanopettajia,

luokanopettajakoulutusta sekä ohjattuja harjoitteluita on tutkittu paljonkin, mutta tapaturmiin ja tapaturmavalmiuteen suunnattua tutkimusta ei tutkimuskentästä juurikaan löydy (ks. Blomberg 2008; Laine 2004; Väisänen & Atjonen 2005). Tapaturmiin luokanopettajien näkökulmasta suuntautuvaa tutkimusta löytyy ainoastaan muutamasta Ammattikorkeakoulujen opinäytetoista. Myös muutamit erilaiset hankkeet ovat kohdistuneet tiettyjen koulujen tapaturmiin (mm. Lounamaa ym. 2005). Tämä tutkielma tuottaa uutta tietoa luokanopettajaopiskelijoiden käsityksistä. Luokanopettajaopiskelijoihin suuntautuva tutkimus on tärkeää myös luokanopettajakoulutuksen kannalta. Luokanopettajakoulutusta pyritään kehittämään jatkuvasti, jonka vuoksi sen täytyy olla myös tutkimuskohteena erilaisissa tutkimuksissa. Koulutuksen kehittämisen kannalta on tärkeää, että siihen kohdistuu monipuolisia tutkimuksia ja näin ollen saadaan monipuolista tietoa koulutuksesta. (Ks. Niemi 2010, 39–40.)

Kiinnostukseni aiheeseen on tämän tutkimuksen myötä kasvanut jatkuvasti, ja koenkin tämän tutkimuksen olevan erittäin tärkeä osa myös omaa ammatillista kehittymistäni. Mielestäni tutkimustuloksissa näyttäytyy tutkittavien samankaltainen tietoisuus siitä, että koulutapaturmat ovat kokonaisuus, joita tulevana luokanopettajina emme voi vältellä loputtomiin. Kuten muutama tutkittava ryhmäkeskusteluissa totesi, ei aiheesta keskustella juurikaan. Mielestäni jo tämä perustelee tutkimukseni tärkeyttä, sillä se antoi uutta tietoa työelämään siirtyvistä luokanopettajaopiskelijoista. Tulokset toivat myös arvokasta tietoa siitä, millaisiksi luokanopettajaopiskelijat käsittävät valmiutensa ennen työelämää, sekä mitä opiskelijat koulutukseltaan toivovat.

Tutkimustulokset mielestäni kartoittivat hyvin kokonaisvaltaisesti, miten työelämänsiirtyvät luokanopettajaopiskelijat käsittävät tämänhetkiset tapaturmavalmiutensa. Vaikka tuloksissa ilmeni tietyissä valmiuksissa hyvää osaamista ja niissä myös keskusteltiin maalaisjärjen käytöstä, itselleni tutkijana silti tuli hieman yllättävänä asiana kuinka paljon lisäoppeja kaivataan. Moni ryhmäkeskustelujen puheenvuoro painotti ensiapukurssin olevan yksi konkreettinen asia omien tapaturmavalmiuksien lisäämiseen. Myös kirjallisuus tukee tätä väitettä (ks. Lounamaa ym. 2005). Tätä kokonaisuutta olen pohtinut paljonkin, miksei luokanopettajaopiskelijoille järjestetä ensiapukoulutusta esimerkiksi omakustanteisena vaihtoehtona. Jos työelämässä koulun henkilökunnassa tulee olla riittävä määrä ensiapukurssin käyneitä henkilöitä, miksei sitä veloitettaisi kaikilta. Voiko koulussa olla tilanne, että kaikki ensiapukurssin käyneet henkilöt olisivat sattumalta samanaikaisesti poissa.

Tutkimustuloksia verrattaessa aikaisempiin tutkimuksiin sekä kirjallisuuteen nousee esiin yleinen ristiriita siitä, kenelle tiettyjen luokanopettajalle veloitettujen taitojen kouluttaminen ja

perehdyttäminen kuuluu. Yleisesti opettajuuden kehittymistä pidetään jatkumona, joka kehittyy läpi työelämän (Blomberg 2008, 57). Siltikään Suomessa ei ole mitään muodollista perehdytysjärjestelmää uusille opettajille, kuten esimerkiksi Saksassa. Tämä asettaa varsinkin opettajankoulutuksen sekä koulutuksen aikaset opetusharjoittelut tärkeään rooliin käytännön kokemusten sekä ammatillisen kehittymisen näkökulmasta. (Ks. Jokinen & Välijärvi 2006, 93–94.) Siltikin esimerkiksi aiemmin esittelemäni SOOL ry:n kysely osoittaa, että valmistuneet eivät koe saaneensa koulutukselta tarpeeksi tietoa muun muassa ensiaputaitoihin ja oppilaitoksen turvallisuuden osa-alueisiin. (Ks. Penttilä 2018.) Tämän tutkimuksen tulokset osoittavat myös, ettei koulutuksen koeta tarjoavan tarpeeksi tietoa tai taitoja näihin kokonaisuuksiin. Tutkittavat odottavat tietojen sekä taitojen kehittyvän viimeistään työelämässä uran varrella, mutta opettajankoulutusjärjestelmä olettaa tietyllä tavalla näiden kehittyvän jo ennen työelämään siirtymistä (vrt. Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2021–2024, 31–36). Tässä esiintyy ristiriitaa esimerkiksi siitä, missä kohtaa uraa opettajat saavat riittävät tiedot ja taidot tapaturmatilanteisiin liittyen, joita tietyllä tapaa opettajan ammatissa velvoitetaan (ks. Länsikallio & Peltonen 2015, 75–76).

Zuljan ja Požarnik (2014) puhuvat artikkelissaan paljon eri maissa käytettävästä mentorointimallista, sekä mentoroinnista yleisesti. Tutkimukseni tuloksia kirjatessa, tuli useaan otteeseen mieleeni mentorointi ja sen mahdollisuudet myös suomalaisessa opettajankoulutusjärjestelmässä. Monet tutkittavat pohtivat kaipaavansa erilaisia kertomuksia työelämästä ja käytännönosaamisesta, mutta myös ymmärsivät, ettei ohjattujen harjoitteluiden kiireessä ole välttämättä tällaiselle tilaa ja mahdollisuutta. Mentorointi mahdollistaisi mielestäni vielä laadukkaamman ammatillisen kehittymisen uran alkuvaiheessa, jos toimivan mentorisuhteen aikana löytyy tuen ja haasteen tasapaino. Mentori pystyisi kertomaan opetuksen luonteesta ja arjesta koulussa sellaisia asioita, joita noviisiopettaja tai opiskelija itse kaipaa. Tämä vastaisi jokaisen henkilökohtaisiin tarpeisiin, sillä kuten Pisaniello ja muut (2013) teoksessaan mainitsevat, opettajankoulutukselta toivottaviin tietoihin ja taitoihin vaikuttavat opiskelijoiden erilaiset taustat sekä aiemat koulutukset. Teoksessa todetaan myös, että yleisesti tutkimusten mukaan kokeneilla opettajilla on korkeammat valmiudet työelämässä, kuin juuri työelämään siirtyneillä opettajilla. Myös tämä puoltaa mentorointia osana ammatillista kehittymistä. (Ks. Pisaniello ym. 2013, 60.)

Tutkielmassa keskityttiin tapaturmiin liittyviin käsityksiin työelämään siirryttäessä. Jatkotutkimuksena olisi mielenkiintoista tutkia samoja tapaturmiin liittyviä käsityksiä, mutta tutkimusjoukoksi valikoida muutaman vuoden työelämässä jo työskennelleitä luokanopettajia. Kaikista

mielenkiintoisinta olisi toteuttaa sama tutkimus samalle kohderyhmälle heidän työskenneltyään luokanopettajina esimerkiksi viiden vuoden ajan. Tämänkaltainen jatkotutkimus antaisi tietoa siitä, miten tapaturmakäsitykset ovat työvuosien aikana muuttuneet ja millaiset käsitykset tutkittavilla on tapaturmavalmiuksistaan sillä hetkellä. Se auttaisi parhaimmassa tilanteessa löytämään konkreettisia asioita, jotka tapaturmavalmiuksia ovat kehittäneet tai päinvastoin mitä edelleen kaivataan. Mielestäni tämä olisi jopa antoisin vaihtoehto, että tutkimus toteutettaisiin samojen tutkimushenkilöiden ollessa tutkimusjoukkona. Toinen mielenkiintoinen jatkotutkimus vaihtoehto olisi toteuttaa tutkimus jonkin toisen Suomessa toimivan yliopiston luokanopettajaopiskelijoille. Kuten teoriaosuudessa kävi ilmi, on eri yliopistojen luokanopettajakoulutuksissa eroja. Tämänkaltainen tutkimus toisi vertailukuvaa siihen, onko muiden yliopistojen luokanopettajaopiskelijoilla samankaltaiset käsitykset tapaturmiin liittyen, vai löytyisikö näissä eroavaisuuksia. Joissakin yliopistoissa esimerkiksi ohjatut harjoittelut toteutetaan erilaisella systeemillä, joka voisi olla yksi ratkaiseva tekijä käsitysten takana.

On mielestäni myös oleellista pohtia, muuttuisiko tutkimustulokset tässä tutkimuksessa, mikäli tutkimusjoukoksi olisi valikoitunut eri henkilöt. Mielestäni tähän tutkimukseen osallistunut tutkimusjoukko oli tarpeeksi suuri, jonka vuoksi heidän käsityksissään oli riittävästi materiaalia tutkimuksen toteuttamiseen. Koska heidän käsityksensä olivat pääpiirteittäin hyvin samankaltaisia, koen ettei suuria eroja näihin tuloksiin olisi toisilla tutkimushenkilöillä syntynyt. Mahdollisesti jos tutkimukseen olisi osallistunut enemmän liikunnansivuaineopintoja tai käsityön-sivuaineopintoja suorittaneita henkilöitä, olisi tuloksissa saattanut olla enemmän mainintoja kyseisistä sivuaineopinnoista, jotka olisivat näin ollen vaikuttaneet myös yleisiin käsityksiin tapaturmavalmiuksista. Eniten tulokset olisivat varmasti muuttuneet, jos tutkimus olisi kohdistunut opintojen alkuvaiheessa oleviin luokanopettajaopiskelijoihin.

Tämä tutkimus eteni laadulliselle tutkimukselle tyypillisin askelein, ja koenkin prosessin nyt loppupuolella hyvin onnistuneeksi kokonaisuudeksi. Mielenkiintoisen tutkimusaiheen jäsenyttyä aloin sivistämään itseäni aihetta tukevan kirjallisuuden avulla, josta hyvin nopeaa alkoi muodostumaan tämän tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen runko. Ennen aineiston keruuta muodostin alustavan viitekehyksen, jonka koin itselleni tärkeäksi työvaiheeksi. Tämän avulla sain perehdyttyä aiheeseen monista eri näkökulmista, joka auttoi itseäni toteuttamaan aineistonkeruun ammattitaitoisesti, eikä työskentelyni näyttänyt siltä, kun en aiheesta mitään tietäisi. Nämä teoreettiset lähteet pyrin valikoimaan mahdollisimman kriittisesti, sekä pyrin niiden valinnassa tuoreuteen. Tiettyihin teemoihin, joita halusin käsitellä, en löytänyt tuoreita lähteitä

vaan käytin hieman vanhempia teoksia. Joissain tilanteissa kirjallisuuden löytäminen tuotti vaikeuksia, jonka koin hieman raskaaksi. Valitsin myös joukkoon kansainvälisiä lähteitä, joka tekee tutkielmastani luotettavamman. Esimerkiksi fenomenografiaa käsittelevän teoksen keskeisten alkuperäisteoksien, kuten Martonin ja Uljensin avulla. Koska tulokset rakentuivat tietojen, taitojen ja asenteiden teemoihin, koin aineiston keruun jälkeen tarpeelliseksi täydentää teoreettista viitekehystä vielä lisää kirjoittamalla yleisesti ammattitaidon perusteista. Jälkeenpäin ajateltuna, tämä teoriaosuuden lisääminen oli mielestäni tärkeä osa kokonaisuutta.

Kandidaatin tutkielman tekeminen pahimpaan Covid19 -aikaan aiheutti sen, etten pystynyt silloin keräämään aineistoani haluamallani ryhmäkeskustelulla. Tässä tutkielmassa, kun huomasin tämän aineistonkeruumenetelmän sopivan kokonaisuuteen loistavasti, halusin sitä päästä hyödyntämään. Ongelmaksi kuitenkin myös tällä kertaa nousi Covid19, jonka takia en pystynyt kaikkia ryhmäkeskusteluja pitämään kasvotusten, vaan jouduin hyödyntämään myös Microsoft Teams -palvelua. Tässä ongelmaksi muodostui osittain se, etten itse päässyt seuraamaan niin hyvin keskustelun kulkua. Osittainen verkkoyhteyksien aiheuttama puheiden pätkiminen, sekä päällekkäin puhuminen oli hieman haastavaa litteroida.

6.2 Tutkimusprosessin arviointi

Laadullisessa tutkimuksessa on tärkeää arvioida tehdyn tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä. Kirjallisuudessa tälle laadullisen tutkimuksen luotettavuudelle löytyy useita erilaisia luotettavuuskysymyksiä ja -menetelmiä, sillä tutkimuksena laadullinen tutkimus ei ole yksi yhtenäinen tutkimusperinne. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 134.) Janesick (1998, 51) summaa artikkelissaan laadullisen tutkimuksen arvioinnin kulmakiviksi henkilöiden, paikkojen ja tapahtumien kuvaukset, jotka tulisi toteuttaa mahdollisimman läpinäkyvästi läpi tutkimuksen. Yleisesti puhutaan, että mitä tarkemmin tutkija pystyy tutkimuksensa toteuttamista selostamaan, sen parempi tutkielman luotettavuus ja eettisyys on. Tällä tarkkuudella tarkoitetaan kaikkia tutkimuksen vaiheita. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010, 232.) Osa tämän tutkielman luotettavuuden ja eettisyyden arvioinnista on käsitelty luvussa 4, jossa paneudutaan tarkemmin aineistoon ja tutkimuksen toteutukseen liittyviin kysymyksiin.

Yksi tärkeä osa tutkimuksen arviointia on tarkastella, miten tutkimus onnistui mittaamaan juuri sitä, mitä oli tarkoitus mitata. Tätä voidaan lähestyä kertomalla mikä tutkimuksen kohde ja tarkoitus oli, sekä miten oma rooli tutkijana näyttäytyy tässä tutkimuksessa. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010, 231; Tuomi & Sarajärvi 2009, 140.) Tämän tutkielman tavoitteena oli pyrkiä ymmärtämään luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä tapaturmavalmiuksistaan työelämään siirryttäessä. Koen tapaturmien olevan koulussa iso kokonaisuus, johon luokanopettaja pystyy ennaltaehkäisevästi vaikuttamaan omalla toiminnallaan. Aihe kiinnosti minua myös siitä näkökulmasta, miten luokanopettajat pystyvät takaamaan mahdollisimman turvallisen toiminnan oppilaille heidän arjessaan. Tutkimuskohteeksi valitsin vasta työelämään siirtyvät luokanopettajat, koska olen kiinnostunut siitä, millaisilla taidoilla ja tiedoilla työkentälle siirrytään. Tämä työkentälle siirtyminen kiinnostaa minua ilmiönä, sillä mielestäni se on iso elämänvaihe, johon kohdistuu paljon odotuksia ja asenteita. Mielestäni tutkimukseni avulla sain selvitettyä, millaisilla tiedoilla ja taidoilla tutkittavat käsittävät siirtyvänsä työelämään. Tutkielma vastasi oletukseeni siitä, että tapaturmat ovat koulussa iso kokonaisuus.

Tutkimuksen luotettavuutta arvioidessa yksi keskeinen huomioon otettava kysymys on tutkijan puolueettomuusnäkökulma (Vilka 2015; Tuomi & Sarajärvi 2009, 136). Etenkin tässä tutkimuksessa se on tärkeää, sillä kuulun myös itse tutkimaani yhteisöön ja olen osa sen toimintakulttuuria. Kuten Eskola ja Suoranta (2005) teoksessaan mainitsevat, on tutkija tutkimuksensa keskeinen työväline. Tämä oma suhde tutkimukseen, sekä subjektiivinen asema on tiedostettava. (Eskola & Suoranta 2005, 210.) Vaikka tutkijana pyrin objektiivisuuteen minimoimalla omien arvojeni sekä asenteideni vaikutuksen tutkimukseen, vaikuttavat ne Vilkan (2015) mukaan automaattisesti tutkimuksen tekoon. Omien asenteiden vaikutusta onkin tärkeä pohtia tutkielman läpinäkyvyyden ja eettisyyden vuoksi. (Vilka 2015.) Omassa arvomaailmassani koen tärkeäksi, että vastaan odotuksiin, joita minulta oletetaan. Tämä ajatus näkyy myös tulevassa ammatissani luokanopettajana. Omaan arvomaailmaani kuuluu myös vahva halu auttaa toisia, jonka vuoksi tämänkaltainen tutkielman aihe tuntuu tärkeältä. Omat arvoni ovat vaikuttaneet tässä tutkimuksessa tiettyihin valintoihin, aiheenvalinnasta alkaen. Tietynlaiset ennakkoletamukseni ovat ohjannut minua siihen, että olen päätenyt toteuttamaan tästä aiheesta tutkimuksen. Olen siis tietyllä tapaa olettanut, että tulevilla luokanopettajilla on jotain tietoja ja taitoja tapaturmiin liittyen. Tutkimuksen arvovapaaksi tekeekin juuri se, kun tutkijana paljastaa arvonsa, jotka tutkimukseen vaikuttavat (Vilka 2015).

Arvioinnin ja eettisyyden valossa on myös tärkeää arvioida tiedonhankintaa ja tutkittavien henkilöiden suojaamista. Tutkittaviin henkilöihin liittyy tutkimuksen aikana monia eettisiä seikkoja, joita tutkija joutuu huomioimaan. Tutkimuksen aineiston keruussa tutkijan on selvitettävä tutkittaville tutkimuksen menetelmät ja tavoitteet, sekä saatava heiltä vapaaehtoinen suostumus ja taata heille oikeus tietää mistä koko tutkimuksessa on kyse. Nämä olen pyrkinyt tekemään mahdollisimman läpinäkyväksi tutkielmassani, jotta lukijalla on helppo todeta tutkittaviin kohdistuva eettinen huomiointi. Tätä olen avannut enemmän luvussa 4.3, jossa esittelen aineiston keruutani tarkemmin. Läpi tutkielmani teon minulla oli pääperiaatteena se, että tutkittavien suoja pysyy. Osallistujat olivat täysin vapaaehtoisia tutkielmassani, jonka vuoksi oli tärkeää taata heidän oikeuksiensa ja hyvinvoinnin turvaaminen. Kaikki tutkimukseeni liittyvä vuorovaikutus tutkittavien välillä on käytettävissä vain tähän tutkielmaan, eikä niitä käytetä tai luovuteta mihinkään muuhun tarkoitukseen. Tähän kokonaisuuteen liitetään usein saksalaisen lääkäriin julmat ihmiskokeet toisessa maailmansodassa, ja osassa laadullisen tutkimuksen teoksissa tätä arviointikohtaa esitelläänkin nimellä ”Mengele-tapaukset”. Tällä termillä viitataan siihen, ettei tutkittavien suoja saa osoittautua kyseenalaiseksi. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 131.)

On mielestäni tärkeää pohtia myös tutkielman aihetta koko opettajankoulutuksen näkökulmasta. Kuten Tuomi ja Sarajärvi (2009) toteavat, on tutkimusaiheen valinta aina eettinen kysymys. Tätä aiheen valintaa tulee selkeyttää, kenen ehdoilla tutkimusaihe valitaan ja miksi siihen ryhdytään. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 129.) Kuten olen useasti tutkielman aikana tuonut esiin, on opettajankoulutus laaja kokonaisuus, joka pyrkii tarjoamaan tietoja ja taitoja todella moneen tärkeään työelämässä tarvittavaan kokonaisuuteen. Tässä tutkielmassa tarkastellaan monia eri luokanopettajakoulutuksen sisältöjä tapaturmien ja ammatillisen kehittymisen näkökulmasta. Kun tarkoituksena on tutkia valmistuvien luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä omista tapaturmavalmiuksistaan, kohdistuu tutkimus väistämättäkin osittain myös opettajankoulutukseen. Tutkiessani tulevien opettajien käsityksiä, saivat he itse kuvata omia käsityksiään ilman minun ennakkoluulojani tai ohjaustani tiettyihin väitteisiin. Jos tutkimusaiheeni olisi ollut vaihtoehtoisesti esimerkiksi ”Luokanopettajakoulutuksen sisältöalueet turvallisuudesta”, se olisi ohjannut tutkittavia käsitykseen, jossa heidän olisi pitänyt pohtia vain luokanopettajakoulutuksessa toteutuneita turvallisuuskokonaisuuksia. Nykyisellä tutkimusaiheella tutkittaville jää suuri rooli omien käsitysten kertomisessa, joka näin ollen lisää tutkittaviin kohdistuvaa eettisyyttä. Tämänkaltaisen tutkimusaiheen asettelu mielestäni vastaa myös kysymykseen, miten tämän kaltaisen tutkimusaihe asemoituu muihin opettajankoulutuksen sisältöihin ja niiden merkityksellisyteen nähden. Tutkimusaiheena tapaturmat ja niissä käsitetyt valmiudet eivät tarkoita, että

tämä olisi muihin opettajankoulutuksen sisältöihin nähden merkityksellisempi. Mielestäni koulutuksen eri sisältöjen merkityksiä ei voida asettaa tiettyyn merkityksellisyyssjärjestykseen, vaan kukin käsittää ne omalla tavallaan. Tutkielmassani pyrin huomioimaan tämän eettisen kysymyksen jatkuvasti esimerkiksi siten, että en verrannut ryhmäkeskusteluissa tapaturmien sisältöaluetta muihin opettajankoulutuksen sisältöihin, vaan fokuksena oli jatkuvasti pohtia tapaturmiin liittyviä kokonaisuuksia. Tällöin tutkittavalle jäi itselle päätettäväksi se, että kokeeko tutkimusaiheen tärkeäksi vai täysin turhaksi. Tämä näyttäytyi myös ryhmäkeskusteluissa siten, että tutkittavat itse päättivät kertoessaan käsityksistään, että vertaako sisältöaluetta muihin kokonaisuuksiin, vai käsitteleekö tätä yksittäisenä kokonaisuutena. Tutkielman tekoon ryhtyessäni pohdin, olisiko tutkimusaihe hyvä vaikkei siitä ole juurikaan aiempia tutkimuksia toteutettu. Useat tutkittavat totesivat ryhmäkeskustelujen päätteeksi kiitokset tärkeästä aiheesta, joka sai varmistusta pohdintaani siitä, että tästä oli hyvä toteuttaa tämänkaltaisen tutkimus.

Lähteet

Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Syrjälä, A., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 113–160.

Almusharraf, A. 2020. Student Teachers' Development of Reflective Practice concerning Teaching Philosophy and Peer Observations. Arab World English Journal: 11 (4), 547–564. Saatavilla sähköisesti: [Student Teachers' Development of Reflective Practice concerning Teaching Philosophy and Peer Observations \(ed.gov\)](#). (Viitattu 09.11.2022)

Andersson, R. & Menckel, E. 1995. *On The Prevention Of Accidents And Injuries – A Comparative Analysis of Conceptual Frameworks*. *Accident Analysis & Prevention*. Volume 27, Issue 6. Saatavilla sähköisesti: [PII: 0001-4575\(95\)00031-3 | Elsevier Enhanced Reader](#). (Viitattu 23.09.2022)

Asetus kasvatustieteellisen alan tutkinnoista ja opettajankoulutuksesta 576/1995. Annettu Helsingissä 21.04.1995. Saatavilla sähköisesti: [Asetus kasvatustieteellisen alan tutkinnoista ja... 576/1995 - Säädökset alkuperäisinä - FINLEX®](#). (Viitattu 31.08.2022)

Blomberg, S. 2008. *Noviisiopettajana peruskoulussa – Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta*. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Blomberg, S. 2009. Noviisina opettajaksi. Teoksessa Blomberg, S., Komulainen, J., Lange, K., Lapinoja, K-P., Patrikainen, R., Rohiola, U., Sahi, S. & Turunen T. (toim.) *Opettajuuteen ohjaaminen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 117–134.

Bowden, J. 2005. *Reflections on the phenomenographic team research process*. Melbourne: RMIT University Press.

Dicke, T., Parker, P., Holzberger, D., Kunina-Habenicht, O., Kunter, M. & Leutner, D. 2015. *Beginning teachers' efficacy and emotional exhaustion: Latent changes, reciprocity, and the influence of professional knowledge*. *Contemporary Educational Psychology*: Volume 41, 62–72.

eNorssi – Opettajankouluttajien yhteistyöverkosto 2021. *Opetusharjoittelun valtakunnallinen palaute 2020–2021*. Saatavilla sähköisesti: [Opetusharjoittelun valtakunnallinen palaute 2020-2021 \(enorssi.fi\)](https://www.enorssi.fi). (Viitattu 06.09.2022)

Eskola, J. & Suoranta, J. 2005. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

Farrell, S. & Kennedy, B. 2019. *Reflective practice framework for TESOL teachers: one teacher's reflective journey*. *Reflective Practice*: 20 (5), 1–12. Saatavilla sähköisesti: [Reflective practice framework for TESOL teachers: one teacher's reflective journey \(reflectiveinquiry.ca\)](https://reflectiveinquiry.ca). (Viitattu 09.11.2022)

Hanhinen, T. 2010. *Työelämäosaaminen – Kvalifikaatioiden luokitusjärjestelmän konstruointi*. Akateeminen väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy.

Heikkinen, H., Huttunen, R., Niglas, K. & Tynjälä, P. 2005. *Kartta kasvatustieteen maastosta*. *Kasvatus* 36: 5, 340–354.

Heikkinen, H., Markkanen, I., Pennanen, M. & Tynjälä, P. 2014. Opettajankoulutuksesta työelämään. Teoksessa Mahlamäki-Kultanen, S., Lauriala, A., Karjalainen, A., Rautiainen, A., Räkköläinen, M., Helin, E., Pohjonen, P. & Nyysölä, K. (toim.) *Opettajankoulutuksen tilannekatsaus*. Helsinki: Opetushallitus, 45–54.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2009. *Tutkimushaastattelu – Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2010. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.

Huberman, M. 1992. Teacher Development and Instructional Mastery. Teoksessa Hargreaves, A. & Fulan, M. (toim.) *Understanding Teacher Development*. London: Teachers College Press, 122–142.

Huttunen, N-P. 2002. *Lasten ja nuorten sairaudet*. Helsinki: Werner Söderström Oy.

Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. *Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä*. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakausikirja* 37(2). 162–173.

Häkkinen, K. 1996. *Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä: Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin*. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Hövels, B. 1998. Qualification and labour markets: institutionalisation and individualisation. Teoksessa Nijhof, W. & Streumer, J. (toim.) *Key Qualifications in Work and Education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 51–62.

Iltalehti 2018. Marjan poika loukkaantui koulussa, äiti käynyt Espoota vastaan taistelua jopa korkeimmassa hallinto-oikeudessa: "Hän ei ole vielääkään työkykyinen" - MTVuutiset.fi. (Viitattu 30.11.2022)

Janesick, V. 1998. The Dance of Qualitative Research Design: Metaphor, Methodolatry, and Meaning. Teoksessa Denzin, N. & Lincoln, Y. (toim.) *Strategies of Qualitative Inquiry*. California: SAGE Publications, 35–55.

Jokinen, H. & Välijärvi, J. 2006. Making mentoring a tool for supporting teachers' professional development. Teoksessa Jakku-Sihvonen R. & Niemi, H. (toim.) *Research-based Teacher Education in Finland – Reflections by Finnish Teacher Educators*. Turku: Finnish educational Research Association, 89–101.

Järvinen, A. & Järvinen P. 1996. *Tutkimustyön metodeista*. Tampere: Tampereen yliopisto.

Kaikkonen, P. 1999. *Laadullinen tutkimus kasvatustieteessä ja opetustieteessä*. Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja 30(5), 427–435.

Kansanen, P. 2003. Teacher Education in Finland: Current Models and New Developments. Teoksessa Moon, B., Vlăsceanu, L. & Barrows, C. (toim.), *Institutional approaches to teacher education within higher education in Europe: Current models and new developments*. Bucharest: Unesco-Cepes, 85–108. Saatavilla sähköisesti: Institutional Approaches to Teacher Education Moon&LV (perrtikansanen.fi). (Viitattu 15.9.2022)

Kansanen, P. 2008. Opettajankoulutuksen muuttuvat paradigmat. Teoksessa Kallioniemi, A. Toom, A., Ubani, M., Linnansaari, H. & Kumpulainen, K. (toim.) *Ihmistä kasvattamassa: koulutus - arvot - uudet avaukset*. Professori Hannele Niemen juhlakirja. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 40. 161–171

Komulainen, J. 2010. *Ohjattu harjoittelu luokanopettajaopiskelijoiden ammatillisen kehittymisen tukena*. Kajaani: Jyrki Komulainen.

Komulainen, J., Turunen, T. & Rohiola, U. 2009. Ohjatun harjoittelun tavoitteet. Teoksessa Blomberg, S., Komulainen, J., Lange, K., Lapinoja, K-P., Patrikainen, R., Rohiola, U., Sahi, S. & Turunen, T. (toim.) *Opettajuuteen ohjaaminen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 167–178.

Korpilahti, U. & Kolehmainen, L. 2016. *Kansallisen lasten ja nuorten tapaturmien ehkäisyn ohjelman väliarviointi*. Helsinki: Terveystieteiden tutkimuskeskus ja hyvinvoinnin laitos

Korpinen, E. 1993. Millainen opettaja minusta tulee? Luokanopettajaksi opiskelevien minäkäsityksen kehittyminen koulutuksessa. Teoksessa Korpinen, E. (toim.) *Opettajaksi oppimaan – Kasvattajaksi Kasvamaan*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 141–154.

Kouluterveyskysely 2017. [Tulostaulukko - Tilasto- ja indikaattoripankki Sotkanet.fi](https://www.sotkanet.fi/tulostaulukko-tilasto-ja-indikaattoripankki).

Kyrö-Ämmälä, O. 2019. Initial teacher education at the University of Lapland. Teoksessa Pakunniemi, M. & Keskitalo, P. (toim.) *Introduction to the Finnish Educational System*. Leiden: Boston, Brill Sense, 51–66.

Kyrö-Ämmälä, O. & Arminen, K. 2020. Opettajia monenlaisille oppijoille – Inklusiivisia luokanopettajia kouluttamassa. Teoksessa Takala, M., Äikäs, A. & Lakkala, S. (toim.) *Mahdoton inkluusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet*. Jyväskylä: PS-kustannus, 73–104.

Laine, T. 2004. *Huomisen opettajat – Luokanopettajakoulutusammattillisen identiteetin rakentajana*. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy.

Lapin yliopisto: *Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2021–2024*.

Lapin yliopiston harjoittelukoulun perusopetuksen opetussuunnitelma 2016. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Larsson, S. 1986. *Kvalitativ analys – exempel fenomenografi*. Lund: Studentlitteratur.

Lauriala, A. & Kukkonen, M. 2005. Ammatillisen identiteetin rakentuminen harjoittelusituatioissa. Teoksessa Väisänen, P. & Atjonen, P. (toim.) *Kohtaamisia ja kasvun paikkoja opetusharjoittelussa – Vuoropuhelua ohjauksen kehittämistä*. Joensuu: Suomen harjoittelukoulu, 91–108.

- Lauriala, A., Kyrö-Ämmälä, O. & Ylitapio-Mäntylä, O. 2014. Tutkivaksi opettajaksi kehittymisen edistäminen Lapin yliopiston luokanopettajakoulutuksessa. Teoksessa Mahlamäki-Kultanen, S., Lauriala, A., Karjalainen, A., Rautiainen, A., Rökköläinen, M., Helin, E., Pohjonen P. & Nyyssölä, K. (toim.) *Opettajankoulutuksen tilannekatsaus*. Helsinki: Opetushallitus, 98–107.
- Leino, A-L. & Leino, J. 1997. *Opettaminen ammattina*. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Leppälä, S., Väisänen, P., Havu-Nuutinen, S. & Sormunen, K. 2012. Noviisiopettajien haasteet ja tuen tarpeet induktiovaiheessa. Teoksessa Atjonen, P. (toim.) *Oppiminen ajassa – kasvatus tulevaisuuteen*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 143–157.
- Lindblom-Yläne, S., Paavilainen, E., Pehkonen, L. & Ronkainen, S. 2011. *Tutkimuksen voimasanat*. Helsinki: WSOYpro.
- Lounamaa, A. 2005. Koulutapaturmien ehkäisy. Teoksessa Peltonen, H. (toim.) *Opiskelun tuki esi- ja perusopetuksessa*. Helsinki: Opetushallitus, 317–327.
- Lounamaa, A., Huhtanen, P., Kurenniemi, M., Salminen, S., Heikkilä, M-L. & Virtanen, J. 2005. *Koulutapaturmien ehkäisy*. Helsinki: Stakes.
- Luukkainen, O. 2000. *Opettaja vuonna 2010: Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 15: loppuraportti*. Helsinki: Opetushallitus.
- Luukkainen, O. 2005. *Opettajan matkakirja tulevaan*. Jyväskylä: PS-kustannus Oy.
- Länsikallio, R. & Peltonen, H. 2015. Opettajat. Teoksessa Hietanen-Peltola, M. & Korpilahti, U. (toim.) *Terveellinen, turvallinen ja hyvinvoiva oppilaitos – Opas ympäristön ja yhteisön monialaiseen tarkastamiseen*. Tampere: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 75–77. Saatavilla sähköisesti: [*URN_ISBN_978-952-302-505-9.pdf](https://www.julkari.fi/urn:ISBN:978-952-302-505-9) (julkari.fi). (Viitattu 22.09.2022)
- Mahlamäki-Kultanen, S., Lauriala, A., Karjalainen, A., Rautiainen, A., Rökköläinen, M., Helin, E., Pohjonen, P. & Nyyssölä, K. 2014. *Opettajankoulutuksen tilannekatsaus*. Helsinki: Opetushallitus.
- Markkula, J. & Öörni, E. 2009. *Turvallinen elämä lapsille ja nuorille – Kansallinen lasten ja nuorten tapaturmien ehkäisyn ohjelma*. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.

Marton, F. 1981. *Phenomenography – Describing conceptions of the world around us*. Instructional Science, 10 (2), 177–200. Saatavilla sähköisesti: [PHENOMENOGRAPHY — DESCRIBING CONCEPTIONS OF THE WORLD AROUND US \(jstor.org\)](https://www.jstor.org/stable/309183). (Viitattu 24.10.2022)

Marton, F. 1988. Phenomenography: A Research Approach to Investigating Different Understandings of Reality. Teoksessa Sherman, R. & Webb, R. (toim.) *Qualitative Research in Education: Focus and Methods*. London: Falmer, 141–161.

Marton, F. & Booth, S. 1997. *Learning and Awareness*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Mertanen, V. 2013. *Turvallinen koulupäivä*. Helsinki: Työterveyslaitos.

Metsämuuronen, J. 2006. *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Helsinki: International Methelpky.

Metsämuuronen, J. 2008. *Laadullisen tutkimuksen perusteet*. Helsinki: International Methelpky.

Mikkilä-Erdmann, M. & Iiskala, T. 2013. Miksi luokanopettaja tarvitsee tieteellistä ajattelutapaa ja tutkimustaitoja työnsä perustaksi? Teoksessa *Kasvatus: Suomen Kasvatustieteellinen aikakauskirja*, 44(4). Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 433–437.

Mäki, P., Hakulinen-Viitanen, T., Kaikkonen, R., Koponen, P., Ovaskainen, M-L., Sippola, R., Virtanen, S. & Laatikainen, T. 2010. *Lasten terveys – LATE-tutkimuksen perustulokset lasten kasvusta, kehityksestä, terveydestä, terveystottumuksista ja kasvuympäristöistä*. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.

Niemi, H. 1996. Itsenäistä ajattelua vai kuuliaista tottelevaisuutta? Opettajan ammatti muutoksessa. Teoksessa Sinikka Ojanen (toim.) *Tutkiva opettaja 2*. Tampere: Tammer-Paino, 31–34.

Niemi, H. 2010. Suomalainen opettajankoulutus uusien haasteiden edessä. Teoksessa Kallioniemi, A., Toom, A., Ubani, M. & Linnansaari, H. (toim.) *Akateeminen luokanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura ry, 27–50.

Niikko, A. 2003. *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Nurminen, R. 1993. Ammattikäsitys opettajan työn lähtökohtana. Teoksessa Eteläpelto, A. & Miettinen, R. (toim.) *Ammattitaito ja ammatillinen kasvu: Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen 25-vuotisjuhla-julkaisu*. Helsinki: Painatuskeskus Oy, 47–67.

Onnismaa, E-L., Tahkokallio, L., Reunamo, J. & Lipponen, L. 2017. *Ammatin induktiovaiheessa olevien lastentarhaopettajan tehtävissä toimivien arvioita työnkuvastaan, osaamisestaan ja työn kuormittavuudesta*. Journal Of Early Childhood Education Research, 6(2), 188–206.

Opetushallitus. *Opetustoimen ja varhaiskasvatuksen turvallisuusopas*. Saatavilla sähköisesti: [Opetustoimen ja varhaiskasvatuksen turvallisuus | Opetushallitus \(oph.fi\)](https://oph.fi/). (Viitattu 22.09.2022)

Opetusministeriö 2007. *Opettajankoulutus 2020 – Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:44*. Saatavilla sähköisesti: [Opettajankoulutus 2020 \(valtioneuvosto.fi\)](https://valtioneuvosto.fi/). (Viitattu 13.09.2022)

Paavola, A. 2005. Tapaturmat. Teoksessa Koistinen, P., Ruuskanen, S. & Surakka, T. (Toim.) *Lasten ja nuorten hoitotyön käsikirja*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi, 364–366.

Pauna, M., Karjalainen, K-M., Nurmi-Lüthje, I., Strömmer, K. & Lüthje, P. 2012. *Internetpohjaisesta seurannasta tietoa koulutapaturmien ehkäisyyn*. Suomen Lääkärilehti, 67(23), 1827–1831.

Peltonen, J. 2002. Koulutapaturmat. Teoksessa Terho, P., Ala-Laurila, E-L., Laakso, J., Krogius, H. & Pietikäinen, M. (toim.) *Kouluterveydenhuolto*. Helsinki: Duodecim, 218–220.

Penttilä, J. 2018. *SOOL ry:n opettajaopiskelijoiden työelämävalmiuskysely 2018*. Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö. Saatavilla sähköisesti: [PowerPoint-esitys \(sool.fi\)](https://sool.fi/). (Viitattu 16.09.2022)

Penttinen, L., Shanlakos, T., Karhu, K., Liimatainen, J. & Keskinarkaus, P. 2014. Miten tukea opiskelijan työelämäorientaatiota opintojen aikana? – Pedagogisia malleja kehittämässä ja tutkimassa. Teoksessa Penttinen, L., Karhu, K., Liimatainen, J. & Keskinarkaus, P. (toim.) *Yliopistosta työelämään – Opintopolun työelämäorientaatiota tukemassa*. Yliopistosta työelämään ESR-projekti, 6–20.

Perttula, J. 1999. Mitä opettajuus on? Teoksessa Räsänen, P., Arikoski, J., Mäntynen, P. & Perttula, J. (toim.) *Opettajuuden psykologia*. Jyväskylä: Julkishallinnon koulutuskeskus, 12–61.

Perusopetuslaki 628/1998. Annettu Helsingissä 21.08.1998. Saatavilla sähköisesti: [Perusopetuslaki 628/1998 - Ajantasainen lainsäädäntö - FINLEX ®](#). (Viitattu 20.09.2022)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla sähköisesti: [perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.pdf \(oph.fi\)](#). (Viitattu 20.09.2022)

Pisaniello, D., Stewart, S., Jahan, N., Pisaniello, S., Winefield, A. & Braunack-Mayer, A. 2013. *The role of high schools in introductory occupational safety education – Teacher Perspectives on effectiveness*. Safety Science: Volume 55, 53–61.

Poutala, M. 2010. *Opettajan valta ja vastuu*. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Raunio, K. 1998. *Laadullisen tutkimuskäytännön perusteet*. Sosiologia: Westermarck-seuran julkaisu 35(2). Tampere: Westermarck-seura.

Rantala, J., Salminen, J., & Säntti, J. 2010. Teorian ja käytännön ristiaallokossa: luokanopettajan koulutuksen akatemisoituminen ja sen heijastuminen opettajaksi opiskelevien praktisiin valmiuksiin. Teoksessa Kallioniemi, A., Toom, A., Ubani, M. & Linnansaari, H. (toim) *Akateeminen luokanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita*. Kasvatusalan tutkimuksia, no. 52, Suomen kasvatustieteellinen seura, Helsinki, 51–76.

Rinne, R. & Kivinen, K. 1994. Työelämän vaatimukset ja koulutuksen arviointi. Teoksessa Jakku-Sihvonen, R., Räsänen, A. & Väyrynen, P. (toim.) *Virikkeitä koulutuksen arvioinnin kehittäjille – Arviointi ja seuranta*. Helsinki: Opetushallitus, 91–102.

Ruohotie, P. 2002. Kvalifikaatioiden ja kompetenssien kehittäminen ammattikorkeakoulun tavoitteena. Teoksessa Liljander, J-P. (toim.) *Omalla tiellä – Ammattikorkeakoulut kymmenen vuotta*. Helsinki: Arene ry, 108–127.

Råback, M., Korpilahti, U. & Lillsunde, P. (toim.) 2017. *Koti- ja vapaa-ajan tapaturmien ehkäisyn tavoiteohjelma vuosille 2014–2020: Turvallisuuksia kaikille kotona, vapaa-ajalla ja liikunnassa – Väliarviointi 2017*. Helsinki: Sosiaali- ja Terveysministeriö. Saatavilla sähköisesti:

[koti- ja vapaa-ajan tapaturmat väliraportti_stm_final.31.1.2018.pdf \(julkari.fi\)](#). (Viitattu 19.09.2022)

Sahlberg, P. 2015. *Suomalaisen koulun menestystarina – Ja mitä muut voivat siitä oppia*. Helsinki: Into kustannus oy.

Salminen, S. & Säntti, J. 2017. Opettajankoulutuksen jännitteitä. Teoksessa Autio, T., Hakala, L. & Kujala, T. (toim.) *Opetussuunnitelmatutkimus – Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen*. Tampere: Suomen yliopistopaino Oy, 111–136.

Savolainen, A. 2002. Terveellinen kouluympäristö. Teoksessa Terho, P., Ala-Laurila, E-L., Laakso, J., Krogius, H. & Pietikäinen, M. (toim.) *Kouluterveydenhuolto*. Helsinki: Duodecim, 74–85.

Samppala, M. & Palojoki, P. 2015. Studying Context-Bound Learning with the Phenomenographic Approach. Teoksessa Janhonen-Abreuquah, H. & Palojoki, P. (toim.) *Luova ja vastuullinen kotitalousopetus*. Helsinki: Helsingin yliopisto, 95–106.

Sulkunen, P. 1990. Ryhmähaastattelujen analyysi. Teoksessa Mäkelä, K. (toim.) *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsinki: Gaudeamus Ab, 264–285.

Suopohja, H. & Liusvaara, L. 2009. *Oikeudellinen vastuu opetustoimessa*. Helsinki: Mediator Legis.

Syrjälä, L. 1994. Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälineenä. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä Oy, 10–66.

Syrjäläinen, E. 1994. Etnografinen opetuksen tutkimus: kouluetnografia. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä Oy, 67–112.

Sá, M. & Serpa, S. 2018. *Transversal competences: Their importance and learning processes by higher education students*. Education Sciences, 8(3), 126.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

Tynjälä, P., Heikkinen, H. 2011. *Beginning teachers' transition from pre-service education to working life*. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 14, 11–33.

Tynjälä, P, Heikkinen, H & Jokinen, H 2013. Opettajankoulutuksesta opettajan työhön – Uuden opettajan haasteita ja tukimuotoja. Teoksessa Hakala, T. & Kiviniemi, K. (toim.) *Vuorovaikutuksen jännitteitä ja oppimisen säröjä – aikuispedagogiikan haasteiden äärellä*. Kokkola: Kokkolan yliopistokeskus Chydenius, 37–58. Saatavilla sähköisesti: [978-951-39-5376-8.pdf \(jyu.fi\)](#). (Viitattu 05.09.2022.)

Työturvallisuuslaki 738/2002. Annettu Helsingissä 23.08.2002. Saatavilla sähköisesti: [Työturvallisuuslaki 738/2002 - Säädökset alkuperäisinä - FINLEX®](#). (Viitattu 21.09.2022)

Turku.fi [Koulutapaturmat ja niiden korvaaminen | Turku.fi](#). (Viitattu 01.12.2022)

Uljens, M. 1989. *Fenomenografi – forskning om uppfattningar*. Lund: Studentlitteratur.

Uusikylä, K. 1990. *Akateemiseksi luokanopettajaksi kehittyminen – Seurantatutkimus Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa 1979–1989*. Helsinki: Helsingin Yliopiston opettajankoulutuslaitos.

Valtonen, A. 2005. Ryhmäkeskustelut – Millainen metodi? Teoksessa Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (Toim.) *Haastattelu – Tutkimus, Tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 223–24.

Vilka, H. 2015. *Tutki ja Kehitä*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Väisänen, P. & Atjonen, P. 2005. Pedagoginen vuorovaikutus ammatillista kasvua edistävän ohjaussuhteen kohteena ja välineenä. Teoksessa Väisänen, P. & Atjonen, P. (toim.) *Kohtaamisia ja kasvun paikkoja opetusharjoittelussa – Vuoropuhelua ohjauksen kehittämistä*. Joensuu: Suomen harjoittelukoulu, 7-16. Saatavilla sähköisesti: [vaisanen.indb \(jyu.fi\)](#). (Viitattu 06.09.2022)

Waitinen, M. 2012. Koulujen turvallisuuden edistäminen – arvoja, asenteita ja lakisääteistä turvallisuustyötä. Teoksessa Lindfors, E. (toim.) *Kohti Turvallisempaa oppilaitosta! Oppilaitosten turvallisuuden ja turvallisuuskasvatuksen tutkimus- ja kehittämishaasteita*. Tampere: Tampereen yliopisto, 42–62.

Waitinen, M. & Halttunen, K. 2016. *Oppilaitoksen turvallisuusopas 2: Turvallisuuskulttuurin kehittäminen*. Helsinki: Suomen Palopäällystöliitto.

Waitinen, M. & Ripatti, E. 2011. *Oppilaitoksen turvallisuusopas*. 3.p. Helsinki: Suomen palopäällystöliitto.

Wilkinson, S. 2004. Focus group research. Teoksessa Silverman, D. (toim.) *Qualitative Research. Theory, Method and Practice*. New Delhi: SAGE publications, 177–199.

World Health Organization (WHO) 2016. *Growing up unequal: gender and socioeconomic differences in young people's health and well-being. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: Main findings from the 2013/2014 survey*. Saatavilla sähköisesti: [Growing up unequal: gender and socioeconomic differences in young people's health and well-being \(who.int\)](#). (Viitattu 19.09.2022)

Zuljan, M. & Požarnik, B. 2014. *Induction and Early-career Support of Teachers in Europe*. European Journal of Education: 49 (2), 192–205.

Liitteet

Liite 1. Kutsu haastatteluun

Hei!

Teen Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa pro gradu -tutkielmaa, jossa tutkin työelämään siirtyvien luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä omista tapaturmiin liittyvistä valmiuksistaan. Tutkimukseni kohderyhmänä ovat valmistumisen kynnyksellä olevat luokanopettajaopiskelijat, ja siksi pyydänkin Teitä haastatteluun.

Haastattelut toteutetaan ryhmähaastatteluina [REDACTED] tiloissa. Ryhmässä on 3–5 henkilöä, ja haastattelut nauhoittamalla. Haastattelun kesto on arvioidusti noin yksi tunti. Etukäteen haastatteluun ei tarvitse valmistautua, riittää kun saavut paikalle. Aineistoa käsittelen luottamuksellisesti ja tutkittavien anonymiteetin säilyttäen. Huolehdin aineiston salassapidosta, ja tuhoan käytön jälkeen. Osallistumalla ryhmähaastatteluun, annatte suostumuksenne aineiston käyttämiseen tutkimuksessani.

Ajankohdaksi ehdotan [REDACTED], [REDACTED], [REDACTED] tai [REDACTED]. Kellonajat pyrimme sopimaan ryhmäkohtaisesti sopiviksi. Mikäli haluatte osallistua tutkimukseeni, mutta edellä mainitut ajankohdat eivät Teille sovi, voitte ehdottaa vaihtoehtoista ajankohtaa.

Vastaamalla tähän sähköpostiin ilmoitatte halukkuutenne osallistua tutkimukseeni. Ilmoitathan samalla Teille sopivat ajankohdat, ja muut toiveet. Muodostan ryhmät pikimmiten vastaukset saatuaani. Kiitos Teille, kun autatte minua tutkimukseeni osallistumalla.

Syysterveisin,

Perttu Sippola

Liite 2. Haastattelurunko

HAASTATTELURUNKO

Perustiedot

- Nimi
- Kuinka pitkällä opinnot?
- Oletettu valmistumisajankohta



Tapaturmat

- Omat valmiudet toimia tapaturmatilanteissa
- Omat puutteet toiminnassa
- Oma historia tapaturmatilanteissa



Lait

- Ohjaavat lait ja velvoitteet
- Työpaikalla toimiminen
- Sijaisuudet



Opinnot

- Opintojen antamat tiedot ja taidot tapaturmiin ja turvallisuuteen
- Ohjatut harjoittelut
- Ohjaus ja konkreettisuus



Lopuksi

- Koonti
- Kysyttävää
- Lisättävää



Asenteet

- Herättävät tunteet
- Omat näkemykset
- Asenteet



Liite 3. Haastattelukaavio

Tervetuloa kaikille!

Kiitos teille, kun olette saapuneet tilaisuuteen. Olen Perttu Sippola, ja olen tekemässä pro gradu -tutkielmaa. Tutkielmassa tutkin työelämään siirtyvien luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä omista tapaturmiin liittyvistä valmiuksista. Tämä haastattelu toteutetaan kokonaisuudessaan tässä tilassa, ja se äänitetään. Tämän ja muiden haastattelujen vastauksia käsitellään täysin anonyymisti, sekä niitä käytetään pelkästään tässä pro gradu -tutkielman analysoinnissa. Tämän jälkeen ne tullaan tuhoamaan.

Tähän tilaisuuteen ja haastatteluun osallistuminen on teiltä täysin vapaaehtoista, ja voitte keskeyttää oman osallistumisenne tutkimukseen missä vaiheessa tahansa. Osallistumalla haastatteluun, annatte luvan käyttää vastauksia osana pro gradu -tutkielmaani.

Aloitetaan aluksi lyhyellä esittäytymisellä. Jokainen saa kertoa vuorollaan itsestään seuraavat asiat:

- *Oma nimi*
- *Monesko opiskeluvuosi?*
- *Milloin oletettu valmistumispäivä on?*

Tästä eteenpäin lähdemme itse asiaan. Etenemme haastattelurungon mukaisesti. Muistutan, että haastattelutilanteessa saa olla täysin oma itsensä ja pyritään tekemään tilaisuudesta mahdollisimman keskusteluomainen. Omien mielipiteiden tuominen, kokemusten kertominen sekä muiden esiin tuomien ajatusten kommentointi ja omien näkökulmien esittäminen on enemmän kuin sallittua.

TAPATURMAT

-Millaisia tapaturmia tai turvallisuusasioita koulussa tapahtuu?

-Oletko toiminut tapaturmatilanteissa? Ja mitä siinä tapahtui?

-Millaisissa tapaturmatilanteissa osaisit toimia ja miten?

-Millaisissa tapaturmatilanteissa et osaisi toimia?

OPINNOT

-Millaisia tietoja opinnot ovat tapaturmatilanteista tai kouluturvallisuudesta antaneet?

-Millaisia taitoja opinnot ovat tapaturmatilanteista tai kouluturvallisuudesta antaneet?

-MISSÄ OPINNOISSA?-

*-Oletko oppinut näitä tietoja tai taitoja jossain muualla kuin luokanopettajakoulutuksessa?
Missä?*

-Oletko päässyt näkemään, seuraamaan tai toimimaan ohjatuissa harjoitteluissa tapaturmatilanteissa tai turvallisuustoimenpiteissä? Missä? Minkälainen tilanne?

-Onko harjoitteluissa ollut ohjaavan opettajan kanssa keskustelua tai jotain konkreettista näistä tilanteista?

-Olisitko kaivannut ohjatuissa harjoitteluissa jotakin lisää tähän liittyen?

ASENTEET

-Millaisia tunteita tapaturmatilanteen kohtaaminen tällä hetkellä herättää?

-Millaisia tapaturmaan liittyviä taitoja kaipaavat? Miksi?

-Pitäisikö tapaturmatilanteessa osata toimia ja miksi vai onko se muiden vastuulla?

-Koetteko että teidän tulee ammatissa osata jotain, vai onko se muiden työntekijöiden vastuulla? Kenen vastuulla mielestänne milloinkin?

LAIT

-Mitkä asiat velvoittavat opettajalta tapaturmavalmiuksia? Mistä tiedätte ne?

-Jos olet ollut sijaistamassa. Oletko ollut tietoinen omista vastuistasi? Mitenkäs koulun pelastussuunnitelma?

-Miten omaa toimintaa voi kehittää ja missä?

Liite 4. Esimerkki merkitysyksikköjen alakategorisoinnista

<p><i>”jäämäki ja pulkamäki”</i></p> <p><i>”Talvella pihat voivat olla liukkaita”</i></p>	<p>Tapaturmapaikat</p>	<p>Koulutapaturmat</p>
<p><i>”Välitunnit, liikunnan tunnit ja kässät”</i></p>		
<p><i>”Käytännön arkiset tapahtumat”</i></p>	<p>Tapaturmatilanteet</p>	
<p><i>”Koulumatkoilla myös kodin ja koulun välillä”</i></p>		
<p><i>”Varmaan kaikkea nilkkojen nyrjähdysia, kaatumisia..”</i></p>	<p>Tapaturmien muodot</p>	
<p><i>”Piti myös opettajalle soittaa ambulanssi kun sai aivoinfarktia”</i></p>		
<p><i>”Jos on vaikka allergioita tai jotain vaikka ampiaisen pistot..”</i></p>	<p>Sairaudet</p>	
<p><i>”Ja sitten sairauskoh- tauksia voi olla”</i></p>		
<p><i>”Koulun paloturvallisuus harjoitukset..”</i></p>		
<p><i>”Terkkaria hakemaan ja ambulanssi pitää soittaa”</i></p>	<p>Yhteistyö</p>	