

Annemaarit Myyrä

TURVALLISUUSPEREHDYTYS LUOKANOPETTAJAN SIIJAISTEN KOKEMANA

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Pro gradu -tutkielma
Huhtikuu 2022

TIIVISTELMÄ

Annemaarit Myyrä: Turvallisuusperehdytys luokanopettajan sijaisten kokemana
Pro gradu -tutkielma
Tampereen yliopisto
Kasvatuksen ja yhteiskunnan tutkimuksen maisteriohjelma
Huhtikuu 2022

Tämä tutkielma käsittelee luokanopettajan sijaisten saamaa turvallisuusperehdytystä. Turvallisuusperehdytys ymmärretään koulun sisäisenä turvallisuuskoulutuksena, jossa uudelle työntekijälle kerrotaan niin riskeistä, oikeista toimintatavoista kuin vastuistakin. Se perustuu lainsäädäntöön ja toteuttaa sijaisopettajan oikeutta turvalliseen työympäristöön sekä antaa tietoja turvallisen toiminnan mahdollistamiseksi. Tutkimuksen tehtävänä oli tarkastella turvallisuusperehdytystä sijaisopettajien ja heidän perehdytykselle antamiensa merkitysten avulla. Tutkimuksessa kysyttiin: 1) Millaisen turvallisuusperehdytyksen luokanopettajan sijaisena toimivat saavat kouluissa, joissa he tekevät sijaisuuksia? 2) Millaisia merkittäviä kokemuksia luokanopettajan sijaisilla on turvallisuusperehdytyksestä? 3) Millaisia merkityksiä luokanopettajan sijaiset antavat turvallisuusperehdytykselle?

Tutkimukseen osallistui 31 luokanopettajan sijaisena toiminutta henkilöä. Tutkimuksen aineisto kerättiin sähköisellä lomakkeella sekä sähköpostitse lähetetyillä lisäkysymyksillä. Informantit vastasivat avoimiin kysymyksiin kokemuksistaan haluamallaan laajuudella. Tutkimus lukeutuu täten laadullisten tutkimusten joukkoon ja siellä erityisesti fenomenologisen lähestymistavan piiriin.

Tutkimuksen aineisto analysoitiin aineistolähtöisesti laadullisella sisällönanalyysillä teemoittelemalla sekä fenomenologisella analyysillä. Teemoittelulla pyrittiin löytämään erityisesti turvallisuusperehdytyksen sisältöjä sekä sijaisten oma-aloitteisesti selvittämiä asioita, ja fenomenologisella analyysillä keskityttiin etsimään kokemuksia turvallisuusperehdytyksestä sekä sen merkityksiä sijaisopettajille.

Tuloksina havaittiin, että läheskään kaikki sijaisopettajat eivät saaneet minkäänlaista perehdytystä koulun turvallisuuteen aloittaessaan työtään. Sijaisopettajat saivat turvallisuusperehdytystä useimmiten kirjallisesti tai suullisesti. Lisäksi turvallisuusohjeita oli esillä rakennuksen seinillä. Sijaisopettajien kokemuksista merkityksellisinä seikkoina korostuivat kiire, joka vaikutti negatiivisesti turvallisuustietojen karttumiseen, sekä avuliaat kollegat, jotka koettiin positiiviseksi turvallisuustietojen saamisessa. Turvallisuusperehdytyksen merkityksiksi nousivat tietojen kartuttaminen ja varautuminen, riippuvuuden vähentyminen, positiiviset tunteet sekä vastuiden ja oikeuksien toteutuminen. Osa vastaajista piti turvallisuusperehdytystä merkityksettömänä.

Tutkimuksen tulosten perusteella voidaan päätellä turvallisuusperehdytyksen olevan merkityksellistä, mutta sen tapojen ja sisältöjen olevan kouluista ja henkilöistä riippuvaisia. Turvallisuusperehdytys ei näyttäydä yhtenäisenä. Tutkimuksen tulosten on mahdollista hyödyttää esimerkiksi pelastuslaitosta, työnantajaa sekä luokanopettajakoulutusta toiminnan suunnittelussa.

Avainsanat: luokanopettajan sijainen, sijaisopettaja, turvallisuusperehdytys, turvallisuuskasvatus, turvallisuuskulttuuri, turvallisuusosaaminen, fenomenologia, fenomenologinen analyysi

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

ABSTRACT

Annemaarit Myyrä: Substitute Teachers' Experiences with Safety Induction
Master's Thesis
Tampere University
Master's Programme in Educational Studies
April 2022

This study focuses on the safety induction substitute teachers receive when they begin their temporary employment as a class teacher for grades 1–6 in a comprehensive school. Safety induction is understood as the school's internal safety training that provides a new employee information on risks, responsibilities, and proper working practices. It is based on legislation, and it implements substitute teachers' right to a safe work environment and provides information to enable safe actions. The aim of the study was to examine safety induction through the experiences of substitute teachers and the meanings substitute teachers give to it. The research questions were: 1) What kind of safety induction do substitute teachers receive in the schools? 2) What significant experiences do substitute teachers have with safety induction? 3) What meanings do substitute teachers give to safety induction?

The study involved 31 participants who had worked as substitute class teachers. The research data were collected with an electronic questionnaire and additional questions sent by email. The informants answered open questions with the length of their choosing. Therefore, this study is qualitative, and its approach is phenomenological.

The data were analysed with a qualitative content analysis, with a thematic analysis and with a phenomenological analysis. The contents of safety induction and the manifestations of substitute teachers' own initiative were searched with the thematic analysis and their experiences and meanings were searched with the phenomenological analysis.

The results illustrate that some substitute teachers did not receive any safety induction when they began their employment. When they received it, it was often given in a written form or orally. Additionally, safety instructions were present on the walls. The significant experiences included haste, which had a negative effect on gaining safety knowledge, and helpful colleagues, which had a positive effect on receiving information on safety. The meanings substitute teachers gave to safety induction were improving one's knowledge and preparedness, reducing dependency, creating positive emotions, and implementing responsibilities and rights. Besides, some considered it insignificant.

According to this study, safety induction is significant but there is plenty of variation in its contents and in the schools' ways to implement it. Safety induction does not appear to have a uniform content or realization. The results of this study can be beneficial to the rescue department, to schools as employers and to teacher training.

Keywords: class teacher, substitute teacher, supply teacher, safety induction, safety education, safety culture, safety competence, phenomenology, phenomenological analysis

The originality of this thesis has been checked using the Turnitin OriginalityCheck service.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	6
2	TURVALLISUUSOSAAMINEN KOULUSSA	13
2.1	Turvallisuuspedagogiikka ja turvallisuuskasvatus	14
2.2	Turvallisuuskasvatus perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa	16
3	OPPILAITOSTEN TURVALLISUUSKULTTUURI	19
3.1	Oppilaitosturvallisuus	23
3.2	Turvallinen oppimisympäristö	24
3.3	Turvallisuus opetuksen laatuna	27
3.4	Turvallisuus ja lainsäädäntö.....	28
4	SIJAISOPETTAJAT OSANA KOULUN TURVALLISUUSKULTTUURIA	31
4.1	Opettajansijaisen työnkuva ja kelpoisuus	35
4.2	Opettajansijaisen perehdytys.....	36
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	38
5.1	Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset.....	38
5.2	Lomakekysely avoimilla kysymyksillä	39
5.3	Informantit	41
5.4	Metodologiset lähtökohdat	42
5.4.1	<i>Kvalitatiivinen tutkimus</i>	43
5.4.2	<i>Fenomenologinen tutkimussuuntaus</i>	43
5.4.3	<i>Esiymmärrys ja reduktio</i>	47
5.4.4	<i>Yleinen ymmärrys</i>	48
6	TUTKIMUSAINEISTO JA ANALYYSI	50
6.1	Analyysin ensimmäinen osa: Laadullinen aineistolähtöinen sisällönanalyysi	51
6.2	Analyysin toinen osa: Fenomenologinen analyysimenetelmä	54
6.2.1	<i>Fenomenologisen analyysin yksilökohtainen osa</i>	55
6.2.2	<i>Fenomenologisen analyysin yleinen osa</i>	57
7	TULOKSET	59
7.1	Luokanopettajan sijaisten kokema turvallisuusperehdytys	59
7.1.1	<i>Luokanopettajan sijaisten saaman turvallisuusperehdytyksen sisällöt</i>	62
7.1.2	<i>Oma-aloitteisuus tiedon saannissa</i>	66
7.2	Merkittäviä tekijöitä turvallisuusperehdytyskokemuksessa	68
7.2.1	<i>Avuliaat kollegat positiivisena tekijänä turvallisuustiedon karttumiselle</i>	69
7.2.2	<i>Kiire haasteena turvallisuusperehdytykselle ja turvallisuustiedon karttumiselle</i> ...	70
7.2.3	<i>Kokemukset, kun turvallisuustiedot olisivat olleet tarpeen</i>	71
7.3	Turvallisuusperehdytyksen merkitys luokanopettajan sijaiselle.....	72
7.3.1	<i>Turvallisuusperehdytys tietojen kartuttajana</i>	73
7.3.2	<i>Turvallisuusperehdytys positiivisten tunteiden lisääjänä</i>	74
7.3.3	<i>Turvallisuusperehdytys riippuvuuden vähentäjänä</i>	75
7.3.4	<i>Turvallisuusperehdytys vastuiden ja oikeuksien toteutumisen mahdollistajana</i> ...	76
7.3.5	<i>Merkityksetön turvallisuusperehdytys</i>	77
8	POHDINTA	78
8.1	Tulkinta ja johtopäätökset	78
8.2	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	84

8.3	Tutkimuksen hyödynnettävyys ja jatkotutkimusehdotukset	89
LÄHTEET		93
LIITTEET		103
Liite 1: Lomake		103
Liite 2: Saatekirje Kuntarekryn sijaislistalle		105
Liite 3: Saatekirje viikkokirjeeseen		106

TAULUKOT

TAULUKKO 1.	TURVALLISUUDEN MONINAISET ILMENTYMÄT PIISPASEN (2008, S. 176) MUKAAN	26
TAULUKKO 2.	KAKSI KOULUTURVALLISUUDEN LÄHESTYMISTAPAA JUKARAISEN JA KOLLEGOIDEN (2012, S. 251) MUKAAN	27
TAULUKKO 3.	ESIMERKKEJÄ AINEISTON TEEMOITTELUSTA	53
TAULUKKO 4.	SISÄLLÖNANALYYSIN TULOKSENA SYNTYNEET YLÄ- JA PÄÄTEEMAT	53
TAULUKKO 5.	TURVALLISUUSPEREHDYTYKSEN SISÄLLÖT LUOKANOPETTAJAN SIJAISTEN KOKEMINA	64
TAULUKKO 6.	OMA-ALOITTEISESTI HANKITUT TIEDOT	66

KUVIOT

KUVIO 1.	TYYPITTELY KOETUSTA TURVALLISUUSPEREHDYTYKSESTÄ	60
KUVIO 2.	TURVALLISUUSPEREHDYTYKSEN MERKITYKSET	73

1 JOHDANTO

Peruskoulun turvallisuus koskettaa yhteiskunnassa laajasti ihmisiä, sillä peruskoulun käy lapsista koko ikäluokka. Turvallisuus on perustavanlaatuinen ihmisoikeus (World Health Organization [WHO], 1998, s. 1), joka koskettaa niin koulussa oppivia kuin siellä työskenteleviä henkilöitä. Turvallisuus näyttäytyy myös esimerkiksi Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus [OPH], 2014), mikä omalta osaltaan ilmentää myös turvallisuusasioiden kasvatuksellista merkitystä. Tällä pro gradu -tutkielmalla peruskoulun turvallisuuskulttuuria koskevaan keskusteluun osallistutaan tarkastelemalla luokanopettajan sijaisten turvallisuusperehdytystä sijaisopettajien ja heidän turvallisuusperehdytykselle antamiensa merkitysten avulla. Tutkielmassa selvitetään turvallisuusperehdytyksen sisältöjä, kokemuksia siitä, sekä sen merkitystä sijaisopettajille. Turvallisuusperehdytyksellä tarkoitetaan tässä tutkielmassa koulun sisäistä turvallisuuskoulutusta, jossa työntekijälle kerrotaan niin riskeistä, vastuista kuin turvallisista toimintatavoistakin.

Työntekijöiden, ja tämän tutkimuksen näkökulmasta opettajansijaisten, perehdyttäminen on tärkeä osa uudessa työssä tai työpaikassa aloitusta. Opettajansijaisuuksia on usein käynnissä peruskoulussa, ja idea tämän pro gradu -tutkielman aiheeseen muotoutui omien luokanopettajanopintojeni sekä sijaisuuskokemuksieni myötä, kun havaitsin, ettei luokanopettajaopiskelija saa välttämättä lainkaan opastusta oppilaitoksen turvallisuuteen opintojensa tai tekemiensä sijaisuuksien kautta, ja halusin tutkia aihetta lisää, sekä selvittää kokevatko muut sijaisopettajat samoin.

Tätä tutkimusta varten tehdyn kirjallisuuskartoituksen mukaan opettajansijaisten turvallisuusosaamista tai heidän saamaansa turvallisuusperehdytystä ei ole juurikaan tutkittu, mikä puoltaa aiheen tutkimisen tärkeyttä. Aiempaa tutkimusta on tehty esimerkiksi turvallisuuskasvatuksesta (Puolitaival & Lindfors, 2019) ja koulun turvallisuuskulttuurista (Waitinen, 2011). Monet turvallisuusaiheiset tutkimukset liittyvät käsitöihin, mikä on havaittavissa esimerkiksi Oppilaitosten

turvallisuuskulttuurin kehittämisverkoston internetsivuilla olevasta julkaisujen listasta (Oppilaitosten turvallisuuskulttuurin kehittämisverkosto [OPTUKE], i.a.-a), joten yleistä turvallisuusperehdytystä on myös syytä tutkia.

Aiemman tutkimuksen perusteella opettajien ja muun koulun henkilökunnan turvallisuusosaamisessa on kehitettävää ja aihepiirissä riittää tutkittavaa. Waitinen (2011, s. 17) kirjoittaa, että Jokelan ja Kauhajoen koulusurmien jälkeen 2000-luvun ensimmäisellä vuosikymmenellä esiin nousseessa keskustelussa koulujen turvallisuudessa ei juurikaan huomioitu opettajien ja kouluhenkilökunnan turvallisuusosaamisen kehittämistä, vaan keskityttiin rakenteellisiin ratkaisuihin, turvatekniikkaan ja pelastussuunnitelmiin. Tämän lisäksi hänen mukaansa esimerkiksi Naantalissa 2009 tapahtuneen nuorten henkiä vaatineen asuinrakennuspalon jälkeen keskusteluun nousi puolestaan koulun antaman turvallisuusopetuksen taso ja määrä (Waitinen, 2011, s. 17). Naantalin palossa nuorten tieto tarkoituksenmukaisesta toiminnasta tulipalon sattuessa oli vajavaista (Onnettomuustutkintakeskuksen tutkintaselostus B1/2009Y, Waitinen, 2011, s. 22 mukaan). Näiden edellä mainittujen tapaturmien jälkeen turvallisuusopetusta kouluissa on lisätty (Waitinen 2011, s. 23).

Lindforsin (2012a, s. 14) mukaan ei ole julkaistu laajoja tutkimuksia oppilaitoksissa toimivien turvallisuusasenteista, turvallisuusosaamisesta tai turvallisuuden opetussisällöistä, ja tilanne vaikuttaa tätä tutkielmaa kirjoitettaessa yhä samalta. Lindfors jatkaa, että myöskään laajaa tutkimusta oppilaitosten turvallisuuskulttuurista tai turvallisuuskasvatuksesta kokonaisuutena ei ole, vaikka näihin käsitteisiin liittyviä tutkimuksia onkin tehty. Kasvatuksen kontekstissa turvallisuutta ei ole laajasti tutkittu ilmiönä eikä osaamiskompetenssina (Lindfors, 2012a, s. 14). Puolitaival ja Lindfors (2019, s. 120–121) kokoavat aiempien tutkimusten ja hankkeiden näkökulmia olleen oppimisympäristöjen turvallisuus, turvallisuuskulttuuri, opettajien turvallisuusosaaminen ja oppilaiden turvallisuusosaaminen.

Tutkimusten mukaan opettajankoulutus ei anna tarvittavaa osaamista koulun fyysiseen turvallisuuteen ja kriisitilanteissa toimimiseen. Waitinen (2012, s. 42) toteaa opettajankoulutuksen antavan hyvät valmiudet toteuttaa turvallisuutta koulun sosiaalisiin ja psyykkisiin tekijöihin liittyen, mutta ainakaan artikkelin kirjoittamishetkellä koulun fyysisen turvallisuuden varmistamiseen ja siihen tarvittavaan turvallisuusjohtamiseen opettajankoulutus ei antanut tarvittavaa osaamista. Sama on huomattavissa myös Somerkosken (2019) tuoreemmasta

tutkimuksesta. Hän on tutkinut erään yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelmaa ja mainitsee huolen siitä, ovatko tulevat opettajat kykeneviä opettamaan oppilailleen tarpeelliset sisällöt erilaisista turvallisuusasioista ja kykenevätkö he toimimaan yllättävissä kriisitilanteissa koulupäivän aikana (Somerkoski, 2019, s. 264). On perusteltua laajentaa Somerkosken huoli myös luokanopettajan sijaisiin, sillä moni heistä on opettajankoulutuksen saanut tai parhaillaan opettajaksi opiskeleva. Voidaan myös olettaa luokanopettajakoulutusta käymättömien sijaisopettajien turvallisuusosaamistason olevan mahdollisesti jopa tätä alhaisempi tai muun kuin opettajankoulutuksen antamaa.

Lindfors (2012a, s. 21) pitää opettajankoulutuksen asemaa erityisen tärkeänä turvallisuuskasvatuksen kehittämisessä. Hänen mukaansa opettajankoulutuksen on taattava tulevaisuuden opettajille valmiudet, joilla he voivat niin ylläpitää ja kehittää oppimisympäristön turvallisuutta kuin myös kehittää ihmisten ja yhteisöjen valmiuksia estää onnettomuuksia ja toimia vaaratilanteissa. Tämän toteutumiseksi vaaditaan se, että opettajaksi opiskelevat saavat koulutuksessaan tietoa turvallisuudesta, omaksuvat turvallisuuslähtöisiä asenteita, oppivat taitoja toimia oikein, ja saavat didaktisia valmiuksia toteuttaa turvallisuuskasvatusta käytännön koulutyössä (Lindfors, 2012a, s. 21). Lindforsin (2012a, s. 21) päätelmä on, että jos opettajaksi opiskelevat tulevat opettajankoulutuksessa tietoisiksi turvallisuuskasvatuksesta ja sen toteuttamisesta oppilaitoksissa, koulun oma turvallisuuskulttuuri ja oppilaiden osaaminen turvallisuusasioista paranee.

Lindfors ja Somerkoski (2016) ovat tutkineet luokanopettajakoulutuksen kirjoitettujen opetussuunnitelmien perusteella turvallisuusopetusta. Heidän mukaansa luokanopettajaopiskelijalla on mahdollisuus oppia tietopainotteista turvallisuusosaamista sosiaalsiin tekijöihin kuten vuorovaikutukseen liittyen, mutta ei riittävää työn vaatimaa turvallisuusosaamista. Esimerkiksi oppilaitoksen turvallisuuskulttuuri ei nouse tuloksissa esille (Lindfors & Somerkoski, 2016, s. 335–337). Somerkoski (2019, s. 263–264) huomasi tutkiessaan opettajankoulutusyksikön opetussuunnitelmaa, että turvallisuussisällöt koskivat turvallisuuden sosiaalista ulottuvuutta eivätkä lainkaan esimerkiksi paloturvallisuutta, liikenneturvallisuutta, kyberturvallisuutta tai väkivallan ehkäisyä.

Waitisen helsinkiläisten koulujen turvallisuuskulttuuria koskeva väitöskirja puolestaan osoittaa, että henkilökunnan turvallisuusasenteissa ja turvallisuuteen liittyvässä arvostuksessa on paljon kehitettävää (Waitinen, 2011, s. 153). Waitisen

mukaan henkilökunta ei ole täysin ymmärtänyt rooliaan turvallisuudessa, vaan turvallisuustyön tekijöitä ja vastuunkantajia etsitään usein ulkopuolisista tahoista (Waitinen, 2011, s. 153). Waitisen (2011, s. 153) tutkimuksen tuloksista selviää myös, että suurin osa koulun aikuisista tiedostaa oman turvallisuusosaamisensa vaatimattoman tason ja epäilee kykyään toimia vaaratilanteissa. Tutkimuksen mukaan koulujen rehtorit arvioivat opettajien (poissulkien turvallisuusvastaavat) turvallisuusosaamisen melko vähäiseksi (Waitinen, 2011, s. 190). Koulun turvallisuuskulttuuriin vaikuttaneita käsityksiä tutkiessaan Waitinen sai tulokseksi muun muassa sen, että 78,8 prosenttia koulun aikuisista oli kuitenkin sitä mieltä, että turvallisuusasioiden opettaminen kuuluu koulun tehtäviin (Waitinen, 2011, s. 163).

Somerkoski ja Kurki (2021) ovat tutkineet oppilaitoksen turvallisuuskulttuuria ja turvallisuuden hallintakeinoja toimijoiden puheessa ilmenevinä, ja heidän tulostensa mukaan turvallisuuden omistajuutta korostavaa puhe oli vallitsevaa, mutta sen rinnalla oli havaittavissa vastuuta ulkoistavaa turvallisuuspuhetta, mikä saattaa ilmentää sitä, että oppilaitoksen turvallisuudesta vastaavat henkilöt eivät tunnista omaa rooliaan turvallisuuden edistäjinä. Tutkijoiden mukaan on tärkeää kiinnittää huomiota siihen, että turvallisuuskäytännöt ovat arjessa eri toimijoiden yhteistyön tulosta (Somerkoski & Kurki, 2021, s. 74). Tutkijoiden löytö vastuuta ulkoistavasta turvallisuuspuheesta on linjassa edellä mainitun Waitisen (2011) tutkimustulosten kanssa vastuun etsimisestä ulkopuolelta.

Myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita on tutkittu turvallisuusnäkökulmasta. Puolitaival ja Lindfors (2019) ovat etsineet turvallisuuskasvatusta koskevia tavoitteita opetussuunnitelman perusteista, muista perusopetuksen turvallisuuskasvatusta koskevista normiohjausasiakirjoista sekä raporteista. Heidän tutkimuksensa (2019, s. 125) mukaan esimerkiksi Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa turvallisuuteen liittyvät tavoitteet ovat monipuolisia, ja liittyvät turvallisuuden ennakointiin ja edistämiseen sekä arjessa ja koulutyössä tarvittaviin turvatietoihin ja -taitoihin. Tutkijat löysivät asiakirjoista vain vähän kriiseistä selviytymiseen liittyviä tavoitteita ja esimerkiksi asenteiden ja arvojen osuus eri asiakirjojen tavoitteissa on heidän mukaansa vähäinen (Puolitaival & Lindfors, 2019, s. 132). Somerkoski ja Lindfors (2021) ovat puolestaan tutkineet Opetussuunnitelman perusteiden turvallisuussisältöjä oppiaineittain ja heidän mukaansa turvallisuuskasvatuksen teemat ovat sirpaloituneina opetussuunnitelman oppiaineissa ja oppimisympäristöissä.

Lindfors ja kollegat (2017) ovat puolestaan käsitelleet oppilaiden turvallisuusosaamista (tiedot, taidot, asenteet). He löysivät tilastollisesti merkitseviä eroja tyttöjen ja poikien, luokka-asteiden ja yksittäisten koulujen välillä. Vaikka turvallisuusosaaminen on keskimääräisesti hyvällä tasolla, pojilta ja yläkoululaisilta löytyi heikompi turvallisuusasenne kuin tytöiltä ja alakoululaisilta (Lindfors ym. 2017, s. 109).

Oppiaineista eniten vaikuttaa olevan tutkittu käsitöitä. Esimerkiksi Lindfors (2012b) on myös tutkinut käsityöluokkien työturvallisuutta peruskoulussa. Tutkimuksessa arvioitiin yleistä turvallisuutta, koneiden, laitteiden ja työvälineiden turvallista käyttöä, paloturvallisuutta sekä ergonomiaa eri muuttujien avulla. Lindforsin (2012b, s. 98) tutkimuksen tulosten mukaan tekstiilityön työturvallisuus vaatii määrätietoista kehittämistä. Lindfors nostaa esimerkin tarkoituksenmukaisen ensiapukaapin puuttumisesta reilussa 60 prosentissa tutkituista luokista, ja hän pitää sitä kyseenalaisena jo pelkästään turvallisuuskasvatuksenkin näkökulmasta (Lindfors, 2012b, s. 98). Jotta tekstiili luokkien työturvallisuutta voidaan kehittää sekä opettajan työympäristönä että oppilaiden oppimisympäristönä, vaaditaan luokan fyysisen turvallisuuden ja sen työturvallisuuden kehittämistä myös turvallisuuskasvatuksen näkökulmasta (Lindfors, 2012b, s. 98). Vaikka tutkittavana olivat käsityöluokat työturvallisuuden näkökulmasta, tutkimuksen tulokset nostavat esiin tilan fyysisen turvallisuuden merkityksen myös turvallisuuskasvatuksen näkökulmasta. Tilan on myös ilmennettävä turvallisuuskasvatuksen tavoitteita, ja tilan voidaan ajatella myös opettavan turvallisuudesta näyttämällä mallia.

Edellä tehdyn katsauksen perusteella oppilaitoksen turvallisuuteen liittyviä seikkoja on tutkittu eri näkökulmista, mutta erityisesti sijaisopettajiin liittyvää turvallisuustutkimusta ei vaikuta olevan. Sijaisopettajat eivät muutenkaan vaikuta olevan yleisesti tutkittu aihe, vaikka he ovat osa arkea monissa kouluissa. Pelkästään viroissa tai muuten pitkissä työsuhteissa olevien opettajien tutkiminen ei kuitenkaan riitä kattavan kuvan saamiseksi, sillä sijaiset ovat tärkeä osa koulumaailmaa, ja heidän kokemustensa tutkiminen valottaa omalta osaltaan koulun turvallisuuskulttuuria. Tämän vuoksi myös sijaisopettajien turvallisuusperheäytymisen tutkiminen on tärkeää. Joitakin pro gradu -tutkimuksia on tehty sijaisiin liittyen, esimerkiksi Lämsä (2020) selvitti luokanopettajan sijaisuuden ja opetusharjoitteluiden merkitystä noviisiopettajan opettajuuden kehittymiselle ja Tuikan (2021) pro gradu -tutkielma tutki koulu yhteisön jäsenten kokemuksia onnistuneesta sijaisopettajuudesta, mutta

sijaisuudet eivät ole opinnäytetöissä erityisen laajalti tutkittuja. Noviisiopettajien kokemuksia on tutkittu enemmän, esimerkiksi Kivistön (2020) pro gradu -tutkielma Resurssiopettajuus ponnahduslautana luokanopettajaksi selvitti noviisiopettajien induktiovaiheen haasteita ja ongelmia.

Tässä tutkielmassa luokanopettajan sijaisten saamaa turvallisuusperehdytystä lähestytään merkitysten ja kokemuksen tutkimuksen näkökulmasta fenomenologisesti suuntautuen, jotta saadaan myös perehdytyksen sisältöjä laajempaa tietoa. Perehdytyksen sisältöjen ja sen tuottamien merkitysten lisäksi tutkitaan tekijöitä, jotka ovat merkittäviä sijaisopettajien turvallisuusperehdytyskokemuksessa. Tutkimuksella on tarkoitus saada näkemystä siihen, miten sijaisopettajat perehdytetään heille entuudestaan tuntemattoman koulun turvallisuuteen. Tutkimuksen aineisto kerättiin sähköisellä lomakkeella, johon vastasi 31 luokanopettajan sijaisena toiminutta henkilöä alkuvuodesta 2022. Tämän lisäksi aineistoa täydennettiin halukkaiden vastauksilla sähköpostitse esitettyihin lisäkysymyksiin. Aineisto analysoitiin laadullisella sisällönanalyysillä teemoitellen sekä fenomenologisella analyysillä. Fenomenologisella näkökulmalla aineistosta saatiin esiin erityisesti tutkittavien antamia merkityksiä turvallisuusperehdytykselle.

Tutkielmassa painottuvat pelastusturvallisuuden, henkilöstöturvallisuuden ja työturvallisuuden näkökulmat, eli tulipalojen ja muiden onnettomuuksien ennaltaehkäisy, nopea ja oikeanlainen toiminta sekä onnettomuusriskien hallinta (YTNK, 2016, s. 7) sekä ihmisten suojaamisen ja henkilöstöresurssien turvaamisen näkökulma sekä työturvallisuus työpaikalla (YTNK, 2016, s. 5, 13), ja turvallisuutta tarkastellaan erityisesti fyysisestä ja pedagogisesta näkökulmasta katsoen. Koska tutkimusten mukaan (esim. Waitinen, 2012) sosiaaliin tekijöihin liittyvää turvallisuusosaamista opettajilla on enemmän kuin fyysiseen turvallisuuteen liittyvää osaamista, tämän pro gradu -tutkielman painotus on perusteltu.

Tämän johdannon jälkeen tutkielman toisessa luvussa tutustutaan soveltuvaan teoriaan, jossa käsitellään esimerkiksi turvallisuuskasvatusta, opetussuunnitelmaa ja turvallisuuskulttuuria sekä aiheeseen liittyvää lainsäädäntöä. Tämän jälkeen siirrytään tutkimusmetodeihin, joissa kuvataan tutkimuksen tavoite, tutkimuskysymykset sekä kvalitatiivisen tutkimuksen ja fenomenologisen suuntauksen lähtökohdat sekä tutkimuksen informantit. Sen jälkeen siirrytään tutkimuksen toteutukseen, jonka jälkeen kuvataan aineiston analyysia ja raportoidaan sen avulla saadut keskeiset tutkimustulokset. Lopuksi pohditaan tuloksia sekä johtopäätöksiä, arvioidaan

tutkimuksen luotettavuutta ja esitellään tutkimuksen hyödynnettävyyttä sekä jatkotutkimusehdotuksia.

2 TURVALLISUUSOSAAMINEN KOULUSSA

Sijaisopettajien toiminnan kontekstina sekä heidän saamansa turvallisuusperehdytyksen taustana käydään ensin läpi turvallisuusosaamisen liittyvien käsitteiden määrittelyä sekä turvallisuusosaamisen merkitystä ja sitten opetussuunnitelman sisältöjä. Tässä tutkielmassa turvallisuus oppilaitoksessa nähdään Waitisen (2011, s. 31) kaltaisesti asiantilana, jolloin ympäristöstä on huolehdittu siten, että kouluväki voi tehdä työtään koulussa häiriöttä kaikissa tilanteissa. Siihen sisältyy se, että uhkia ja vaaroja torjutaan ennalta omatoimisesti yleisestä siisteydestä ja järjestyksestä huolehtimalla. Jos uhka tai vaara realisoituu, sitä on tarvittaessa mahdollista hallita oikealla toiminnalla, joka voi olla esimerkiksi sammuttamista, poistumista tai suojautumista (Waitinen, 2011, s. 31).

Turvallisuus on käsitteenä haastava, sillä se koskee myös tapahtumia, jotka eivät ole vielä tapahtuneet, ja joiden ei toivota tapahtuvan. Hollnagelin (2014, s. 22) mukaan turvallisuus mielletään lähes aina olosuhteiksi, joissa mikään ei epäonnistu, eli esimerkiksi vammat, turvallisuutta vaarantavat tapahtumat ja läheltä piti -tilanteet puuttuvat. Turvallisuus voidaan määritellä myös niin, että epätoivottujen tilanteiden todennäköisyys on hyväksyttävän pieni (Hollnagel, 2014, s. 22). Turvallisuudelle tunnusomaista on siis vahinkojen ja vaaratilanteiden poissaolo. Turvallisuus voi kattaa myös turvallisuuden tunteen (ks, Ojala, 2012).

Lindfors (2012a, s. 19) viittaa Pelastustoimen tutkimusohjelmaan (PETU 2010-2014) todetessaan suurimman osan erilaisista tapaturmista johtuvan ihmisen toiminnasta. Myös Waitinen ja Ripatti (2009, s. 12) toteavat ihmisen toiminnan olevan todennäköisin onnettomuuksien aiheuttaja: onnettomuudet, kuten tulipalot, johtuvat ihmisen toiminnasta 80 prosentissa tapauksia. Vaikka suurin osa tapaturmista sattuu kotona, koulut ja muut oppilaitokset ovat runsasriskisiä kohteita, sillä oppilaitoksissa on runsaasti ihmisiä, jotka ovat henkilökunnan osaamisen varassa (Waitinen & Ripatti, 2009, s. 15). Pelastustoimen tilastot vuosilta 2014–2018 kertovat samaa: esimerkiksi

suurin osa rakennuspaloista johtuu ihmisen toiminnasta (Ketola & Kokki, 2019, s. 14). Opetus- ja kulttuuriministeriön selvityksen (Opetus- ja kulttuuriministeriö [OKM], 2015) mukaan oppilaitosrakennuksissa syttyy keskimäärin 70 paloa vuodessa, joista suurin osa (66 %) on seurausta luvattomasta tulen käsittelystä, tuhotyöstä tai tuottamuksellisista syistä, ja neljäsosa syttyy koneen tai laitteen vian seurauksena. Oppilaat sytyttävät koulupäivän aikana yli puolet koulurakennusten paloista (OKM, 2015, s. 51).

Turvallisuusosaamisen merkitys kouluissa näyttäytyy erityisen tärkeänä tätä taustaa vasten, jossa ihmisen toiminta on merkittäväällä sijalla tapaturmien ja palojen aiheuttajana, sillä oppilaitoksissa on runsaasti ihmisiä. Sen lisäksi, että ihmisten toiminta voidaan nähdä riskitekijänä turvallisuudelle, on myös tärkeää ymmärtää ihmisten rooli turvallisuuden ylläpidossa ja parantamisessa. Puolitaival ja Lindfors (2019, s. 121) määrittelevät turvallisuusosaamisen toimintakyvyksi, joka on asenteiden, tietojen, taitojen ja tahdon kokonaisuus, jolla ennakoitaan vaaroja ja riskejä sekä kohdataan että jälkihoidetaan turvallisuuspoikkeamia. Seuraavissa alaluvuissa tarkastellaan turvallisuuspedagogiikan ja turvallisuuskasvatuksen käsitteitä sekä niiden ilmenemistä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa.

2.1 Turvallisuuspedagogiikka ja turvallisuuskasvatus

Turvallisuuskasvatus ja turvallisuuspedagogiikka ovat käsitteinä toisiaan lähellä (Lindfors & Somerkoski, 2021) ja niihin tutustutaan tässä alaluvussa taustana tutkittavalle ilmiölle. Turvallisuuskasvatusta antavat sekä luokanopettajat oppilailleen että opettajankoulutusyksiköt opettajaksi opiskeleville. Turvallisuuspedagogiikkaan ja -kasvatukseen liittyy olennaisena osana myös turvallisuuskulttuuri, sillä turvalliseen oppimisympäristöön vaikuttavat sekä oppilaitoksen turvallisuuskulttuuri että turvallisuuskasvatus, ja turvallisuuskasvatus vaikuttaa myös turvallisuuskulttuuriin. Käsitteet ovat monelta osin läheisiä ja kietoutuneet toisiinsa.

Sen lisäksi, että turvallisuus koulussa vaikuttaa siellä työskentelevien ja opiskelevien turvallisuuteen, sillä on vaikutuksia myös tulevaisuuteen. Opettajat välittävät turvallisuusosaamistaan ja -asenteitaan oppilailleen, ja oppilaat vievät nämä tiedot, taidot ja asenteet elämänsä muihin nykyisiin ja tuleviin osa-alueihin. Koulun vaikutus myös turvallisuuden saralla on siksi merkittävä etenkin peruskoulussa, joka koskettaa koko ikäluokkaa. Lindfors (2012a, s. 20) toteaa asenteiden perustuvan

usein arvoihin, ja voivat olla kohde- ja tilannesidonnaisia. Koulun vaikutus arvoihin todennäköisesti vaikuttaa siis oppilaan asenteisiin, myös turvallisuudessa. Jo lapsuus- ja nuoruusiässä luodaan perusta turvallisuuden edistämiseksi (Lindfors 2012a, s. 20). Peruskoulun ensimmäisen kuuden vuoden aikana on siis mahdollista vaikuttaa ikäluokan turvallisuusarvoihin ja -osaamiseen opetuksen ja kasvatuksen kautta.

Oppilaitosten turvallisuuskulttuurin kehittämisverkosto kuvaa verkkosivuillaan, että ”turvallisuuspedagogiikka tutkii rakennettua oppimisympäristöä, koulussa toimivien yksilöiden verkostoja, koulussa tehtyjä turvallisuuden toiminnallisia ratkaisuja sekä opetussuunnitelmia, joiden sisällöt luovat tiedollisen ja taidollisen kontekstin opettajan toiminnalle” (OPTUKE, i.a.-b). Turvallisuuspedagogisessa tutkimus- ja kehittämistoiminnassa pyritään inhimillisen toiminnan ymmärtämiseen ja siihen vaikuttamiseen kasvatuksen keinoin sekä lasten ja nuorten opetuksessa että tulevien opettajien koulutuksessa (Lindfors, 2012a, s. 20).

Turvallisuuskasvatuksessa vaikutetaan arvoihin ja asenteisiin, sekä opetetaan tietoja ja taitoja, ja parhaimmillaan nämä kaikki yhdistyvät toimintakyvyksi (OPTUKE, i.a.-b). Toimintakykyinen henkilö sekä osaa että haluaa toimia turvallisuutta edistävästi (Somerkoski & Lindfors, 2021, s. 59). Turvallisuuskasvatukseksi Lindfors (2012a, s. 20) määrittelee opetuksen, jonka sisältönä on turvallisuus eri muodoissaan ja osa-alueinaan. Sen sisällöllinen tavoite on lasten ja nuorten hyvän ja turvallisen arjen edistäminen sekä myöhemmin elämässä käyttökelpoisten tietojen ja taitojen tarjoaminen (Lindfors, 2012a, s. 20). Lindforsin (2013) mukaan turvallisuuskasvatus on opettajan kannalta yhtäältä opetussuunnitelman tavoitteiden ja sisältöjen toteuttamista, ja toisaalta korkeatasoista turvallisuuskulttuuria koulun arjessa (Lindfors & Somerkoski, 2016, s. 332). Opettaja saattaa olla ainoa aikuinen tilanteessa, jossa turvallisuusosaamista tarvitaan. Tämän lisäksi opettaja tarvitsee myös turvallisuusosaamista opetussisällön näkökulmasta (Somerkoski, 2019, s. 260), koska peruskoulussa turvallisuuskasvatukseen kuuluu opetussuunnitelman tavoitteiden mukaisen turvallisuuteen liittyvän osaamisen opettaminen monien oppiaineiden tunneilla ja esimerkiksi välitunneilla, leirikouluissa ja opintoretkillä (Lindfors, 2012a, s. 20). Lindforsin (2012a, s. 20) mukaan turvallisuuskasvatuksen opetussisällöt voidaan jakaa alalajeihin kuten esimerkiksi palo-, sähkö-, kemikaali-, ja työturvallisuus, sekä terveys ja turvallisuus. Turvallisuuskasvatuksen pedagogisena tavoitteena on hänen mukaansa oltava sellaisen turvallisuusilmapiirin rakentaminen, jossa on mahdollista omaksua turvallisuuslähtöisiä asenteita (Lindfors, 2012a, s. 20). Opettajan siis tulee

osata toimia yllättävissä tilanteissa, opettaa opetussuunnitelman mukaisesti ja toimia muutenkin hyvän turvallisuuskulttuurin mukaisesti.

OPETURVA-hankkeessa 2013–2015 (Lindfors & Somerkoski, 2015, s. 20) on määritelty turvallisuuspedagogiikkaan kaksi käsitettä: yleisdidaktinen ja ainedidaktinen turvallisuusosaaminen. Sen mukaan yleisdidaktinen turvallisuusosaaminen tarkoittaa, että opettaja kykenee ymmärtämään turvallisuuteen, oppilaitoksen turvallisuuskulttuuriin ja turvallisuuskasvatukseen liittyviä tekijöitä sekä näiden vuorovaikutusta niin, että hän pystyy toimimaan oppilaitoskontekstissa turvallisuutta edistävästi. Ainedidaktinen turvallisuusosaaminen puolestaan tarkoittaa, että opettajalla on oppiaineiden opettamisessa tarvittava asiantuntemus, jotta hän voi järjestää turvallisen oppimisympäristön ja oppimistilanteet. Tämä tarkoittaa esimerkiksi riittäviä tietoja ja taitoja koneiden turvallisesta käytöstä, myrkyllisistä kemikaaleista ja materiaaleista sekä tarkoituksenmukaisista ja turvallisista työtapoista. Waitisen (2011, s. 217) mukaan opettajien tulisi olla tavallista kansalaista valistuneempia turvallisuusosaamisessaan, jotta oppilaille annettu turvallisuusasioiden opetus olisi laadukasta.

Opetuksessa turvallisuutta tulisi Somerkosken ja Lindforsin (2021, s. 59) mukaan lähestyä ennakoivasti ja riskiperusteisesti. Kun opettaja opettaa oppiaineesiin liittyviä turvallisuussisältöjä, hän joutuu valitsemaan opetusaihetta parhaiten palvelevan näkökulman. Tutkijoiden mukaan ei ole kuitenkaan itsestään selvää, että opettajalla on ennakkointiin perustuvaa turvallisuusosaamista, ja turvallisuusriskit ovat usein ihmisen käytöksestä johtuvia ja monimutkaisia (Lindfors & Somerkoski, 2021, s. 59). Kuten yllä todettiin, turvallisuuskasvatus liittyy myös opetussuunnitelman toteuttamiseen. Seuraavassa alaluvussa keskitytäänkin kuvaamaan turvallisuuskasvatuksen ilmenemistä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kuuden ensimmäisen vuosiluokan oppiaineiden sisällöissä ja tavoitteissa.

2.2 Turvallisuuskasvatus perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa

Opetussuunnitelma on niin sijais- kuin vakituisenkin opettajan toiminnan viitekehys ja Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet edellyttävät turvallisuuskasvatuksen toteuttamista, sillä turvallisuus mainitaan siellä laaja-alaisen osaamisen yleistavoitteissa sekä oppiaineiden sisällöissä ja tavoitteissa. Turvallisuuskasvatusta

annetaan oppiaineiden sisällä. Vuoden 2004 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa oppimistavoitteissa ja opetuksen keskeisissä sisällöissä oli aihealue Turvallisuus ja liikenne (OPH, 2004, s. 42), mutta tällä hetkellä voimassa olevan opetussuunnitelman perusteissa (OPH, 2014) vastaavaa aihealuetta ei ole. Sen sijaan turvallisuus mainitaan turvallisuuskasvatusmielessä laaja-alaisessa osaamiskokonaisuudessa nimeltään itsensä huolehtiminen sekä arjen taidot (L3) (OPH, 2014, s. 22) sekä eri oppiaineiden kohdalla, mutta se ei ole omana aihealueenaan opetussuunnitelman perusteissa. Nykyisessä opetussuunnitelmassa turvallisuusaiheet ovat monipuolisesti opetuksen tavoitteissa (Puolitaival & Lindfors, 2019, s. 121). Opetussuunnitelman perusteiden mukaan (OPH, 2014, 30) työtapoja valitaan niin, että ne kehittävät myös laaja-alaista osaamista.

Opetussuunnitelman (OPH, 2014, s. 22) itsensä huolehtimisen ja arjen taidot kattavat muun muassa terveyden, turvallisuuden, liikkumisen sekä liikenteen. Opetussuunnitelman mukaan kouluuyhteisön on ohjattava oppilasta ymmärtämään jokaisen oman toiminnan vaikutuksen toisten hyvinvointiin, terveyteen ja turvallisuuteen. Oppilaat oppivat tuntemaan ja ymmärtämään muun muassa turvallisuuden merkityksen ja etsimään siihen liittyvää tietoa. Heillä on tilaisuuksia harjoitella toimimaan eri tilanteissa niin, että huolehtivat omasta ja muiden turvallisuudesta. Heitä myös ohjataan ennakoimaan vaaratilanteita ja toimimaan niissä tarkoituksen mukaisilla tavoilla. Laaja-alaisiin taitoihin sisältyy myös keskeisten turvallisuuteen liittyvien symbolien tunteminen (OPH 2014, s. 22). Itsensä huolehtimisen ja arjen taidoista painottuvat hieman eri asiat eri vuosiluokilla, mutta kaikilla vuosiluokilla opetellaan turvallisen liikkumisen taitoja, turva- ja suojavälineiden käyttöä, sekä tarkoituksenmukaista toimintaa erilaisissa vaaratilanteissa ja harjoitellaan laitteiden turvallista käyttöä (OPH, 2014, s. 100, 156). Koska turvallisuuskasvatusta annetaan oppiaineiden sisällä, seuraavassa nostetaan esiin eniten turvallisuusaiheita vuosiluokilla 1–6 sisältävät oppiaineet ympäristöoppi ja käsityöt.

Ympäristöoppi integroi oppiaineena biologian, maantiedon, fysiikan, kemian sekä terveystiedon. Opetussuunnitelmassa (OPH, 2014, s. 132, 239) ympäristöoppi käsittää esimerkiksi terveyttä ja turvallisuutta tukevaa osaamista, turvallisen toimimisen harjoittelua, turvataitoihin ja turvallisuusohjeisiin perehtymistä sekä arjen pienten itsehoitotaitojen ja avun hakemisen harjoittelua. Vuosiluokilla 3–6 ympäristöopissa harjoitellaan turvallisuuden edistämistä ja turvataitoja esimerkiksi

liikenne-, palo- sähköturvallisuuden, tapaturmien, myrkytysten, päihteiden, kiusaamisen ehkäisyn, fyysisen ja henkisen koskemattomuuden sekä ensiapu- ja vaaratilanteissa toimimisen osa-alueilla (OPH, 2014, s. 241). Kuudennen luokan päättöarvostelussa turvallisuuden edistäminen ja turvataidot ovat myös arvioinnin kohteena (OPH, 2014, s. 244).

Käsityö on toinen oppiaine, jossa fyysinen turvallisuus on merkittävällä sijalla. Käsitöiden tavoitteet sisältävät vastuuntuntoisen ja turvallisen toiminnan, jota edistävät asianmukaiset ja turvalliset tilat, välineet ja koneet, työtavat ja materiaalit. Myös turvallinen työskentelykulttuuri sisältyy oppiaineeseen (OPH, 2014, s. 146–147, 271). Hyvän arvosanan saamiseksi kuudennen luokan lopulla oppilaan on osattava käyttää asianmukaista välineistöä turvallisesti ja tarkoituksenmukaisesti (OPH, 2014, s. 273) eli turvallisuus on myös arvioinnin kohteena.

Muista oppiaineista esimerkiksi liikunnan yhtenä tehtävänä on oppilaan ohjaaminen ja sitouttaminen turvalliseen toimintaan ja oppimisilmapiiriin (OPH, 2014, s. 158, 273). Liikunnassa korostuu sekä henkisesti että fyysisesti turvallinen toiminta (OPH, 2014, s. 149, 275). Saadakseen hyvän arvosanan liikunnasta, oppilaan on pyrittävä turvalliseen ja asialliseen toimintaan (OPH 2014, s. 276). Lisäksi esimerkiksi yhteiskuntaopissa pohditaan, kuinka jokainen voi vaikuttaa lähiyhteisönsä turvallisuuteen (OPH, 2014, s. 261), kuvataiteisiin liittyä teknologioiden turvallinen käyttö (OPH, 2014, s. 268) ja musiikkiin musisointi- ja ääniympäristön turvallisuus laitteiden ja soittimien turvallisen käytön myötä (OPH, 2014, s. 264).

Myös muut alakoulun oppiaineet käsittelevät turvallisuutta, mutta opetussuunnitelmassa niiden kohdalla turvallisuus mainitaan lähinnä vastuullista toimintaa (OPH, 2014, s. 142), ilmapiiriä tai psyykkistä ja sosiaalista oppimisympäristöä kuvattaessa (esim. OPH, 2014, s. 140, 145) tai vuorovaikutustilanteiden turvallisuutta (OPH, 2014, s. 161) kuvatessa. Turvallinen psyykkinen ja sosiaalinen oppimisympäristö mainitaan esimerkiksi elämänkatsomustiedon yhteydessä (OPH, 2014, s. 255). Psykkiseen ja sosiaaliseen turvallisuuteen ei keskitytä tässä yhteydessä tarkemmin aiheen rajauksen vuoksi.

Tieto- ja viestintäteknikkaan ja eri viestintävälineiden käyttöön liittyvää turvallisuutta ei myöskään tarkastella tässä yhteydessä. Se mainitaan niin tieto- ja viestintäteknikan taitojen kuin esimerkiksi äidinkielen, ympäristöopin ja yhteiskuntaopin tavoitteiden yhteydessä (ks. OPH, 2014).

3 OPPILAITOSTEN TURVALLISUUSKULTTUURI

Turvallisuutta voidaan ajatella pidettävän yleisesti tärkeänä arvona. Kouluissa ja muissa oppilaitoksissa sen merkitys korostuu entisestään. Lindforsin (2012a, s. 12) mukaan oppilaitoksissa turvallisuus ja turvallisuuskulttuuri sekä turvallisuuskasvatuksen opetussisällöt ovat erityisellä sijalla, koska oppilaitoksen edellytetään olevan turvallinen oppimisympäristö ja antavan mallin hyvän turvallisuuskulttuurin ylläpitämisestä arjessa, ja koska oppilaitoksen täytyy opetussuunnitelman mukaan opettaa turvallisuutta. Turvallisuuskulttuuri on monen tekijän summa ja seuraavaksi syvennyttään sen käsitteeseen, jonka jälkeen alaluvuissa käsitellään vielä oppilaitosturvallisuutta, turvallista oppimisympäristöä, turvallisuutta opetuksen laatuun sekä turvallisuuteen liittyvää lainsäädäntöä.

Sorensenin (2002) mukaan turvallisuuskulttuuri on organisaatiokulttuurin osatekijä (Reiman ym., 2008, s. 10). Organisaatiokulttuurin käsitteellä kuvataan yhteisön toimintaa (Lindfors, 2012a, s. 18). Turvallisuuskulttuurin käsite on syntynyt ydinvoimateollisuuden piirissä, ja käsite on ollut pitkään käytössä turvallisuuskriittisillä aloilla, joilta se on siirtynyt muihin konteksteihin ja vakiintunut, vaikka käsite onkin teoreettisesti epäselvä (Reiman ym. 2008, s. 7–8). Turvallisuuskulttuurille ei ole olemassa tiettyä määritelmää, joka olisi laajasti hyväksytty (Reiman ym. 2008, s. 10). Reimanin ja kollegoiden (2018, s. 18) mukaan turvallisuuskulttuurin käsite on alun perin otettu käyttöön, jotta voidaan havainnollistaa sitä, että onnettomuudet eivät johdu ainoastaan teknisistä vioista tai yksittäisten ihmisten tekemistä inhimillisistä virheistä vaan onnettomuuksien syntyyn vaikuttavat johtamiseen, organisaatioon, työyhteisöön ja jopa yhteiskuntaan liittyvät tekijät. Waitisen (2011, s. 1) väitöskirja otti ensimmäisenä Suomessa käsittelyyn oppilaitosten turvallisuuskulttuurin, mikä ilmentää sen tutkimisen melko lyhyttä historiaa. Waitisen (2016, s. 17) mukaan turvallisuusasiat ja turvallisuustyön tekeminen oppilaitoksissa ei ole perinteisesti kuulunut suomalaiseen opettajuuteen ja opettajien ammattikulttuuriin. Sen sijaan

turvallisuusasioiden hoidon on ajateltu kuuluvan opetus- ja kasvatustyön ulkopuolelle ja jonkin muun tahon on ajateltu käytännössä vastaavaan niistä (Waitinen 2016, s. 17).

Waitisen (2011, s. 54) mukaan turvallisuuskulttuuria on kirjallisuudessa määritelty monin tavoin. Yhteistä sen eri määritelmille on yksilöiden, ryhmien sekä organisaation asenteiden, käsitysten ja käyttäytymisen korostaminen, mutta usein näiden välinen suhde jää jossakin määrin epäselväksi. Hänen mukaansa myöskään yksiselitteisesti ei ole määritelty turvallisuuskulttuurin muodostumista, muuttumista, asenteiden ja käsitysten kohdistumisen kohdetta eikä oikeanlaisten asenteiden muokkaamiseen vaadittavaa johtamista, käytäntöjä ja prosesseja.

Reiman ja kollegat (2008, s. 48) määrittelevät turvallisuuskulttuurin organisaation kyvyksi ja tahdoksi ymmärtää ”millaista turvallinen toiminta on, millaisia vaaroja organisaation toimintaan liittyy ja miten niitä voidaan ehkäistä”. Se on samalla myös ”kykyä ja tahtoa toimia turvallisesti, ehkäistä vaarojen toteutumista ja edistää turvallisuutta” (Reiman ym. 2008, s. 48). Lindfors (2012a, s. 17–18) puolestaan määrittelee turvallisuuskulttuurin niin, että se on turvallisuutta edistävää toimintakulttuuria. Turvallisuutta edistävässä toimintakulttuurissa lähtökohtana pidetään turvallisuuden ylläpitämistä ja kehittämistä (Lindfors 2012a, 18). Paasonen ja Huuromonen (2012, s. 65) kuvaavat turvallisuuskulttuurin olevan merkityksiä ja käytäntöjä, joilla organisaatio varautuu riskeihin ja epätoivottuihin tapahtumiin, ja tämän lisäksi se kattaa myös johdon hyväksymän turvallisuustason. Kokoavasti voidaan todeta turvallisuuskulttuurin olevan ymmärrystä sekä toimintaa turvallisuuden vuoksi sekä riskeihin varautuen että muuten turvallisuutta edistäen.

Reimanin ja kollegoiden (2008) mukaan turvallisuuskulttuurin muodostavat organisatoriset ja psykologiset ulottuvuudet sekä sosiaaliset prosessit. Organisatorisiin ulottuvuuksiin sisältyy esimerkiksi johdon toiminta (Reiman ym., 2008). Psykologisiin ulottuvuuksiin taas kuuluvat henkilöstön subjektiiviset kokemukset ja käsitykset työstään, turvallisuudesta ja vaaroista (Reiman ym. 2008, s. 50). Sosiaaliset prosessit sisältävät turvallisen toiminnan kannalta keskeisiä sosiaalisia ilmiöitä, esimerkiksi ryhmän normit (Reiman ym. 2008, s. 78–79). Lindfors (2012a, s. 22) puolestaan jakaa turvallisuuskulttuurin käsittämään kaksi osa-aluetta: yksilön käsitykset, arvot, asenteet ja roolit, sekä organisaation säännöt, normit, vuorovaikutuksen, ilmapiirin ja toimintamallit.

Kulttuuri ei ole pysyvä tila, vaan toimintatavat voivat muuttua vallalla olevien normien ja arvojen mukaan (Reiman ym., 2008). Turvallisuuskulttuuri, kuten kaikki kulttuuri, on näkymätöntä, mutta sen ilmentymät ovat näkyviä (Waitinen 2016, s. 16). Waitisen (2011, s. 53) sanoin turvallisuuskulttuuri ”ilmenee jokapäiväisessä käytännön työelämässä ja turvallisuuteen liittyvissä asenteissa sekä niihin liittyvissä ratkaisuissa ja toiminnoissa, ja se vaikuttaa viime kädessä yksittäisten henkilöiden yksilönsuojaan ja muun henkilöstön ja koko toimintaympäristön turvallisuuteen”. Reiman ja kollegat (2008, s. 48) näkevät turvallisuuskulttuurin dynaamisena ja adaptiivisena eli muokkautuvana tilana, jonka vuoksi siihen on vaikea tarttua, mutta samasta syystä siihen voidaan myös vaikuttaa. Se on myös monitasoinen ilmiö, sillä siinä yhdistyvät henkilökunnan kokemukset ja näkemykset, työyhteisön sosiaaliset ilmiöt ja organisaation toimintaprosessit (Reiman ym., 2008, s. 48).

Lindfors (2012a, s. 18–19) jakaa oppilaitoksen turvallisuuskulttuurin osa-alueisiin seuraavasti: Fyysinen ulottuvuus käsittää konkreetin oppimisympäristön tilan ja sen käytön, psyykinen ulottuvuus käsittää yksittäisen henkilön asenteet, arvot ja kokemukset, sosiaalinen ulottuvuus käsittää oppimisyhteisön arvot, asenteet ja toiminnan. Pedagoginen ulottuvuus käsittää oppimisympäristön järjestämiseen liittyvät asiat. Oppilaitoksen organisaation muodostavat oppilaat, opiskelijat sekä kaikki oppilaitoksen työntekijät. Turvallisuutta oppilaitoksen turvallisuuskulttuurissa voidaan tarkastella näistä neljästä näkökulmasta, joissa turvallisuus tulee esiin (Lindfors, 2012a, s. 19).

Turvallisuuskulttuuri on lopulta se, mikä määrittelee koulun oppimisympäristön turvallisuuden tason ja kuinka koulu ohjaa oppilaansa huomioimaan turvallisen toimintakulttuurin arjessa (Lindfors, 2012a, s. 22). Paasosen ja Huumosen (2012) mukaan koulun turvallisuuskulttuuri on monen eri tekijän summa, ja mikään yksittäinen tekijä ei saa turvallisuustavoitteita toteutumaan. Koulun turvallisuuteen vaikuttavat niin henkilöstön, opiskelijoiden kuin sidosryhmienkin toiminta (Paasonen & Huumonen 2012, s. 72). Lindforsin (2012a, s. 19) sanoin: ”Turvallisuuskulttuuri toteutuu oppilaitoksen sosiaalisissa prosesseissa”.

Koulun turvallisuuskulttuuri ei kuitenkaan selitä kaikkea turvallisuudesta. Kaikkea käyttäytymistä ei voida ajatella organisaation turvallisuuskulttuurin seuraukseksi kuten kaikkea käyttäytymistä ei voida ajatella seuraukseksi organisaatiokulttuuristakaan, vaan henkilöiden käytökseen vaikuttavat myös tilanteeseen liittyvät tekijät, esimerkiksi aikapaine, henkilön persoonallisuus, tunnetila, väsymys ja kyvyt (Reiman ym. 2008,

s.10). Vaikka usein turvallisuuskulttuuri ja organisaation turvallisuus ovat yhteydessä toisiinsa, niin ei välttämättä kaikissa tilanteissa ole. Reimanin ja kollegoiden (2008, s. 82) mukaan esimerkiksi huono turvallisuuskulttuuri ei vaikuta organisaation turvallisuuteen välttämättä heti, sillä rutiineilla on mahdollista onnistua välttämään vakavia onnettomuuksia, vaikka turvallisuudesta ei välitettäisi. Sama toimii myös toisinpäin: vaikka turvallisuuskulttuuri olisi hyvä, silti yllättävä onnettomuus voi sattua (Reima ym. 2008, s. 82). Oppilaitoskontekstissa tämä voi esimerkiksi ilmentyä niin, ettei yksittäisen opettajansijaisen osaamattomuus tai perehdytyksen puute välttämättä vaikuta tai näy työpäivän aikana, jos päivän aikana ei tapahdu turvallisuuspoikkeamia tai jos sijaisella on osaava henkilö lähellä neuvomassa tilanteessa, ja toisaalta tilanne voi yllättää perehdytetyinkin sijaisen ja kiireessä oikeat toimintatavat voivat unohtua.

Kuten Reiman ja kollegat (2008, s. 20), myös tässä pro gradu -tutkielmassa ajatellaan, että kaikissa organisaatioissa muodostuu jonkin tasoisen turvallisuuskulttuuri osana organisaatiokulttuuria. Hyvä turvallisuuskulttuuri voidaan määritellä niin, että henkilöstöllä ”on edellytykset suoriutua hyvin työstään, turvallisuutta pidetään organisaatiossa aidosti tärkeänä asiana, turvallisuus ymmärretään systemaattisesti ja riittävän laajasti ja toimintaan liittyvistä vaaroista ollaan tietoisia” (Reiman ym., 2008, s. 4). Sen lisäksi, että ymmärretään vaarat ja turvallisuus, on yhtä tärkeää myös se, että henkilöt kokevat vastuuta turvallisuuden kehittämisestä ja että he kokevat voivansa vaikuttaa siihen (Reiman ym., 2008, s. 4). Tämän lisäksi hyvälle turvallisuuskulttuurille on ominaista se, että ymmärretään ja hallitaan perustyö sekä työn kohde (Reiman ym., 2008, s. 4).

Waitinen (2016, s. 17) määrittelee koulun hyvän turvallisuuskulttuurin seuraavanlaisesti. Sen lisäksi, että koulun koko henkilökunta asennoituu turvallisuuteen myönteisesti, turvallisuustyötä resursoidaan ja ohjeistetaan, ja koko kouluväen turvallisuustiedot ovat ajantasaiset, ja koulutyöhön liittyvät riskit ja erilaiset vaaratekijät on tiedostettu ja ymmärretty oikein. Waitisen (2011, 2016) mukaan hyvän turvallisuuskulttuurin omaavassa koulussa opettajat ja muu henkilökunta kokevat voivansa vaikuttaa turvallisuuteen. Hänen mukaansa hyvän turvallisuuskulttuurin kouluissa on myös hyvä turvallisuusjohtaminen, niissä ymmärretään vaarat sekä koulun perustehtävän vaatimukset. Lisäksi henkilökunnan myönteinen suhtautuminen turvallisuusasioihin sekä henkilökunnan turvallisuuden arvostus vaikuttavat oppilaitoksen turvallisuuskulttuuriin sitä parantavasti (Waitinen 2012, s. 48). Kun koulun johto on sitoutunut jatkuvaan turvallisuuden ja terveyden edistämiseen,

jatkuvaan turvallisuussuunnitteluun ja koulun toiminnan jatkuvaan seurantaan, myös henkilökunta sitoutuu näihin paremmin (Waitinen 2012, s. 48).

3.1 Oppilaitosturvallisuus

Oppilaitosturvallisuus on Waitisen (2012, s. 42) ehdottama yläkäsite viittaamaan turvallisuusjohtamisen ja rehtorin työn näkökulmasta oppilaitoksen fyysiseen turvallisuuteen. Waitinen (2012, s. 49) mukailee Lannetta (2007) listatessaan oppilaitosturvallisuuden osa-alueita. Ne ovat työturvallisuus, oppilashuolto, henkilöturvallisuus, kiinteistö- ja toimitilaturvallisuus, rikosturvallisuus, tietoturvallisuus, oppilaitoksen toiminnan turvallisuus, ympäristöturvallisuus, pelastustoiminta, valmiussuunnittelu sekä koulun ulkopuolisen toiminnan turvallisuus (Waitinen, 2012, s. 49; ks. YTNK, 2016, s. 3). Nämä osa-alueet ovat osittain päällekkäisiä. Tässä pro gradussa oppilaitosturvallisuutta ja kouluturvallisuutta käytetään synonyymisesti ja aihetta tarkastellaan, koska opettajat vaikuttavat kouluturvallisuuteen ja turvallisuus vaikuttaa opettajien työhön. Ojala (2012, s. 79) määrittelee kouluturvallisuuden käsittävän sekä konkreettisen turvallisuuden että turvallisuuden tunteen. Kouluturvallisuus on pelkkää henkilöturvallisuutta kattavampi käsite, sillä se käsittää myös rakenteelliset turvallisuuskäytänteet ja muut turvallisuutta edistävät ratkaisut (Ojala, 2012, s. 79–80).

Ojalan (2012, s. 80) mukaan turvallisuutta on yleensä mitattu onnettomuuksien, vammautuneiden ja kuolleiden sekä sairauspoissaolojen määrällä. Koulu- ja opiskelijaikäisten suurimmat turvallisuusuhat kvantitatiivisilla mittareilla mitattuna ovat liikenneonnettomuuden ja itsemurhat (Ojala, 2012, 86). Määrällisten mittareiden lisäksi myös mielipiteillä voidaan mitata turvallisuutta, ja Ojalan mukaan päätöksentekoon onkin otettava mukaan myös laadullisia mittareita, joilla mitataan esimerkiksi turvattomuuden tunnetta, väkivallan pelkoa tai muuta psyykkistä uhkaa (Ojala, 2012, s. 80, 86). Tällaisten mittareiden mukaan ottaminen huomioisi turvallisuuden tunteen osana turvallisuutta. Esimerkiksi Jukarainen ja kollegat (2012, s. 251) mainitsevatkin yhtenä kouluturvallisuuden lähestymistapana turvallisuuden ilon ja hyvän olon tunteena.

Ojalan (2012, s. 79) mukaan aiemmin koulun turvallisuusongelmina nähtiin järjestyshäiriöt, mutta sittemmin koulukiusaaminen, päihteiden käyttö sekä nuorten syrjäytyminen ovat nousseet ongelmiksi. Myös ampumatapaukset ovat laajentaneet

käsitystä turvallisuushaasteista (Ojala, 2012, s. 79). Vaikka monet tapaukset ovat harvinaisia, niihin on Ojalan (2012, s. 79) mukaan kuitenkin koulussa varauduttava samalla muistaen myös perinteiset turvallisuusuhat. Ojalan (2012) kirjoituksen aikaan oli kokemuksia tartuntatautien osalta lähinnä sikainfluenssasta, mutta tämän tutkielman kirjoittamishetkellä koronapandemia on nostanut myös tartuntataudit turvallisuuskeskusteluun, esimerkiksi nuorten turvallisuuskäsitysten määrittäjänä (ks. Puolitaival ym., 2021). Kouluturvallisuuden luokittelun yhdeksi osa-alueeksi tulisi ottaa myös tartuntatauditurvallisuus (Ojala, 2012; vrt. Waitinen 2012).

Ojala (2012, s. 85) on tarkastellut kuolinsyytilastoja ja niiden valossa koulujen turvallisuustyön tulisi keskittyä nuorten tapaturmien, liikennetapaturmien ja itsemurhien ehkäisyyn. Riskiryhmään kuuluvat 15–19-vuotiaat, joten vaikuttamisen asenteisiin ja toimintatapoihin tulisi tapahtua peruskoulussa. Kuitenkaan koulun ulkopuolella tapahtuvat onnettomuudet eivät suoraan ole koulun toiminnasta kiinni. Vaikka vaikuttaminen vapaa-ajan käytökseen voi olla haastavaa, sitä ei Ojalan mukaan tulisi kuitenkaan täysin torjua.

Oppilaitosturvallisuus koskettaa oppilaiden lisäksi myös koulun henkilöstöä. Osa turvallisuusuhkista koskettaa niin henkilöstöä kuin oppilaitakin, mutta osa uhkista on oppilaista henkilökuntaan päin suuntautuvia. Tuoreimman Opetusalan ammattijärjestö OAJ:n työelämäbarometrin (Golnick & Ilves 2021, s. 18, 22) mukaan 30 prosenttia vastaajista on kokenut epäasiallista kohtelua tai kiusaamista, ja sen määrä on kasvanut edellisen barometrin tuloksista. Väkivallan kohteeksi työssä tai työpaikalla on joutunut 13 prosenttia opetusalan vastaajista. Suurimman osan väkivallasta aiheuttavat lapset ja oppilaat. Edellisen barometrin tulosten mukaan luokanopettajista 14 prosenttia on joutunut väkivallan kohteeksi (Golnick & Ilves, 2019, s. 17). Väkivaltatilanteiden kohtaamiseen ja niissä toimimiseen on saanut koulutusta 23 prosenttia vastaajista (Golnick & Ilves 2021, s. 22). Nämä työelämäbarometrin tulokset antavat viitteitä siitä, että opettajien työssä väkivallan uhka on läsnä, mutta siihen ei kaikkia kouluteta.

3.2 Turvallinen oppimisympäristö

Lindforsin (2012a, s. 17) mukaan turvallisuuden lähtökohta ja perusedellytys on oppimisympäristö itsessään fyysisenä ilmentymänä. Hänen mukaansa myös oppilaan psyykkistä ja sosiaalista turvallisuutta määrittelee se, miten oppimisympäristöä

käytetään oppilaan ja opettajan välisen vuorovaikutuksen kautta (Lindfors, 2012a, s. 17).

Oppimisympäristöillä opetussuunnitelmassa tarkoitetaan tiloja, paikkoja, yhteisöjä sekä toimintakäytäntöjä, joissa opiskellaan ja opitaan, ja niihin luetaan kuuluvaksi myös välineet, materiaalit ja palvelut, joita käytetään opiskelussa (OPH, 2014, s. 29). Oppimisympäristö on siis fyysinen ympäristö, psyykkiset tekijät ja sosiaaliset suhteet kokonaisuutena (OPH, 2014, s. 79). Oppimisympäristöjen on oltava turvallisia ja oppilaita ohjataan turvalliseen toimintaan kaikissa oppimisympäristöissä (OPH, 2014, s. 30). Oppilaita opastetaan huolehtimaan omasta ja muiden turvallisuudesta myös koulumatkoilla (OPH, 2014, s. 43). Turvalliselle oppimisympäristölle perusedellytyksenä on koulun hyvä turvallisuuskulttuuri (Lindfors, 2012a, s. 21).

Aksovaara ja Maunonen-Eskelinen (2013) kuvailevat oppimisympäristöjä seuraavasti. Fyysinen oppimisympäristö käsittää rakennukset ja tilat, opetusvälineet ja materiaalit, muun rakennetun ympäristön ja ympäröivän luonnon. Sosiaalinen oppimisympäristö kattaa vuorovaikutukseen ja ihmissuhteisiin liittyvät tekijät. Psyykkiseen oppimisympäristöön kuuluvat kognitiivinen ja emotionaalinen ympäristö. Kognitiivinen ympäristö on oppimisen kohteina olevat tiedot ja taidot, ja emotionaalinen ympäristö sisältää tunteet ja motivaation. Lisäksi Waitisen (2012, s. 59) mukaan pedagoginen oppimisympäristö käsittää opetuksen suunnittelun, järjestämisen ja eriyttämisen sekä oppimateriaalit ja välineet. Turvallinen oppimisympäristö käsittää turvallisuuden kaikissa erilaisissa oppimisympäristöissä (OPH, 2014).

Piispasen (2008, s. 175–176) väitöskirjassa turvallisuus nousee hyvän oppimisympäristön keskeisimmäksi lähtökohdaksi. Taulukkoon 1 on koottu Piispasen (2008) väitöskirjan mukaan turvallisuuden erilaisia ilmentymiä. Turvallisuus ilmenee fyysisesti, sosiaalisesti ja psykologisesti sekä pedagogisesti (Piispanen, 2008, s. 175–176). Myös esimerkiksi Nuikkisen (2009, s. 130) mukaan hyvä käytännön fyysinen ympäristö koulussa ehkäisee tapaturmia ja onnettomuuksia. Koulut rakennetaan turvallisiksi, koska lainsäädäntö määrää niin (Waitinen 2012, s. 52). Loppujen lopuksi turvallinen oppimisympäristö ilmenee oppilaan kokemuksena ja riskien hallittavuutena (Lindfors 2012a, s. 17).

TAULUKKO 1. Turvallisuuden moninaiset ilmentymät Piispasen (2008, s. 176) mukaan

Turvallisuus		
Fyysinen ilmentymä:	Sosiaalinen ja psykologinen ilmentymä:	Pedagoginen ilmentymä:
<ul style="list-style-type: none"> - vaarallisten paikkojen/tilanteiden minimointi - turvalliset tilat ja välineet - ruumiillinen koskemattomuus ja yksityisyys - liikenneturvallisuus - turvallinen kouluympäristö 	<ul style="list-style-type: none"> - kiusaamattomuus - hyvä olo - kiireettömyys - hyväksytyksi tunteminen - persoonallisuuden tukeminen - riittävyys 	<ul style="list-style-type: none"> - oppimisen tukeminen - koulun työntekijöiden jaksaminen - turvallisen aikuisen (oman opettajan) pysyvyys - odotusten ja vaatimusten realistisuus - opettajien ammattitaito

Oppilaiden ja henkilökunnan turvallisuuden varmistaminen kaikissa tilanteissa on opetuksen järjestämisen lähtökohta (OPH, 2014, s. 79), ja opetuksen järjestäjällä on esimerkiksi suunnitelma oppilaiden suojaamiseksi väkivallalta, kiusaamiselta ja häirinnältä osana koulukohtaista oppilashuoltosuunnitelmaa (Oppilas- ja opiskeluhuoltolaki [OHL] 2:13.2 §). Tämän lisäksi on muita keinoja lisätä fyysistä turvallisuutta. Esimerkiksi kurinpidollisilla keinoilla voidaan myös taata oppilaiden tai muiden henkilöiden turvallisuutta, jos on vaara oppilaan väkivaltaiselle tai uhkaavalla käytökselle (OPH, 2014, s. 37). Koulun järjestyssäännöt myös osaltaan lisäävät koulu yhteisön turvallisuutta (Perusopetuslaki [PerOpL] 6:29.4 §, 6:29.5 §). Lisäksi koulun tiloista ja välineistä huolehtiminen pitää yllä ympäristön turvallisuutta ja terveyttä, ja myös eri oppiaineiden opetukseen laadittavia turvallisuusohjeita on opetussuunnitelman mukaan noudatettava (OPH, 2014, s. 79).

Jukaraisen ja kollegoiden (2012) tutkimuksessa oppilaiden kokemuksissa nousi esiin kaksi erilaista lähestymistapaa turvallisuuteen koulussa ja nämä kuvataan taulukossa 2. Piispasen (2008) aiemmin esitetyn jaottelun mukaisesti nämä taulukon 2 lähestymistavat sijoittuvat lähinnä turvallisuuden fyysiseen sekä sosiaaliseen ja psykologiseen ilmentymään. Kuten Ojalaan (2012) viitaten aiemmassa alaluvussa todettiin, myös nämä lähestymistavat osoittavat turvallisuuden olevan myös tunnetta, ja turvallinen oppimisympäristö pitää sisällään myös positiivisia tunteita.

TAULUKKO 2. Kaksi kouluturvallisuuden lähestymistapaa Jukaraisen ja kollegoiden (2012, s. 251) mukaan

Turvallisuus hallintana ja kriisivalmiutena	Turvallisuus ilon ja hyvän olon tunteena (hyvinvointina)
Ilkivallan ja väkivallan torjunta Järjestyksen ja sääntöjen valvonta Riskien hallinta	Erilaisuuden hyväksyntä Oppilaan identiteetin tukeminen Keskinäisen luottamuksen rakentaminen Yhteisvastuun ja osallisuuden vahvistaminen Haavoittuvuuden tunnistaminen ja tuen antaminen Oppilaan kouluun kiinnittymisen ja sitoutumisen edistäminen

3.3 Turvallisuus opetuksen laatuna

Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisemissa perusopetuksen laatukriteereissä (2012) oppimisympäristön turvallisuus on omana osa-alueenaan oppilaan kohtaamassa toiminnan laadussa, mikä ilmentää sen tärkeyttä. Turvallisuutta, kuten myös oppimista, hyvinvointia ja terveyttä, edistää toimiva ja motivoiva fyysinen ympäristö (OKM, 2012, s. 52). Näiden laatukriteereiden (OKM, 2012, s. 53–54) mukaan henkilöstön ja oppilaiden työturvallisuudesta tulee huolehtia, ja koulutilojen tulee olla asianmukaiset. Oppilaan tulee kokea koulussa muun muassa turvallisuutta, jotta hänen kokonaisvaltainen hyvinvointinsa edistyy, ja turvallisuutta kehitetään eri alojen yhteistyönä. Myös yhteisöön kuuluminen, luottamuksen tunteminen ja myönteisen palautteen saaminen vaikuttavat kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin.

Laatukriteerien (OKM, 2012, s. 54) mukaan turvallisuus rakentuu oppilaan kasvuympäristössä aikuisten ja oppilaiden välisessä vuorovaikutuksessa. Kun oppilaalla on hyvät ihmissuhteet, ne kannustavat osallistumiseen, erilaisuuden hyväksymiseen ja vastuullisuuteen. Tämä kaikki on omiaan lisäämään turvallisuutta. Myös kouluympäristön suunnittelu toimivaksi edistää turvallisuutta, koska tapaturmat ja onnettomuuden vähenevät, kun fyysinen työskentely-ympäristö on toimiva (OKM 2012, s. 54).

Voidaan koota, että vastuu turvallisesta oppimisympäristöstä on opetuksen järjestäjällä ja oppilaitoksella. Tilat, järjestelmät, valvonta, epäkohtien korjaus,

kriisitilanteiden ohjeet ja toimintamallit sekä niiden päivitys ja arviointi kuuluvat opetuksen järjestäjän vastuulle (OKM, 2012, s. 55). Turvallisuuteen liittyvät suunnitelmat sekä niihin liittyvä säännöllinen harjoittelu, riskikartoitus ja välittömät korjaustoimet sekä esimerkiksi järjestyssäännöt ovat puolestaan koulun vastuulla (OKM, 2012, s. 56) eli käytännössä niistä vastataan rehtorin johdolla.

3.4 Turvallisuus ja lainsäädäntö

Lainsäädännön mukaista oikeutta turvalliseen oppimisympäristöön pidetään keskeisenä turvallisuuden veloitteena oppilaitosmaailmassa (Waitinen, 2012, s. 48). Oppilaitoksen turvallisuuteen liittyviä lakeja ja asetuksia on monia eikä tässä alaluvussa käsitellä kaikkia vaan keskitytään oleellisimpiin, jotka velvoittavat oppilaitoksen turvallisuudessa. Esimerkiksi oppilas- ja opiskelijahuoltolaki, joka käsittelee suunnitelmaa oppilaiden suojaamiseksi väkivallalta, kiusaamiselta ja häirinnältä (OHL 2:13.2 §) jätetään tarkastelun ulkopuolelle. Seuraavassa tarkastellaan koulun oppilaiden ja työntekijöiden turvallisuuteen vaikuttavaa lainsäädäntöä, jotta ymmärretään myös sen kautta sijaisopettajien turvallisuusperehdytyksen merkitystä sekä koulun vastuuta turvallisuudesta.

Jo Suomen perustuslaki nostaa esiin turvallisuuden. Perustuslain (PeL 2:7.1 §) mukaan jokaisella on oikeus koskemattomuuteen ja turvallisuuteen. Jokaisella oppilaalla on perusopetuslain [PerOpL] mukaan oikeus turvalliseen oppimisympäristöön (PerOpL 7:29.1 §), ja opettajat vaikuttavat oppimisympäristön turvallisuuteen omilla tiedoilla ja taidoillaan. Opetuksen järjestäjä vastaa siitä, että oppilaan oikeudet, mukaan lukien oikeus turvalliseen oppimisympäristöön, toteutuvat (OPH, 2014, s. 34). Oppilaitoksen rehtori puolestaan vastaa koulun turvallisuusjohtamisesta (Waitinen, 2011). Opetuksen järjestäjä päättää ja kuvaa paikallisessa opetussuunnitelmassa esimerkiksi keskeiset tavoitteet ja toimintatavat turvallisen koulupäivän luomiseksi (OPH, 2014, s. 44). Oppilaitoksella tulee olla myös esimerkiksi järjestyssäännöt, joissa voidaan antaa tarpeellisia määräyksiä käytännön järjestelyistä ja asianmukaisesta käytöksestä koulu yhteisön viihtyisyyden ja turvallisuuden takaamiseksi (PerOpL 7:29.4§).

Pelastuslaki sekä valtioneuvoston asetus pelastustoimisesta [Pelastusasetus] määrittelevät valmiussuunnittelun ja pelastustoiminnan suunnittelun ja sisällön kouluissa (Waitinen, 2012, s. 53). Pelastuslaissa (PelastusL 3:14 §) korostuu

toiminnan harjoittajan vastuu turvallisuuden ylläpitämisessä sekä poistumisturvallisuuden tärkeys ja vastuullinen hoitaminen. Kiinteistö on suunniteltava, rakennettava ja varustettava niin, ettei kiinteistön käyttöön, huoltoon tai ylläpitoon liity tapaturman tai onnettomuuden vaaraa (PelastusL 3:9 §). Rakennus ja sen ympäristö on suunniteltava, rakennettava ja pidettävä kunnossa niin, että tulipalon syttymisen tai leviäminen vaara on vähäinen ja pelastustoiminta onnettomuuden sattuessa on mahdollista (PelastusL 3:9 §). Oppilaitoksiin on laadittava pelastussuunnitelma, jonka on oltava ajan tasalla, ja josta on tiedotettava rakennuksen työntekijöille (Pelastusasetus 1 §; PelastusL 3:15 §). Pelastusasetuksen (2 §) mukaan on suunniteltava keinot, joilla pelastussuunnitelmaan liittyvät tiedot, esimerkiksi ohjeet onnettomuus-, vaara- ja vahinkotilanteita varten, saatetaan asianomaisten tietoon. Pelastuslain mukaan kiinteistön omistajan tai toiminnan harjoittajan on huolehdittava, että viranomaisten vaatimat sammutus-, palonilmais- ja hälytyslaitteiden ovat toimintakunnossa, ja että ne huolletaan ja tarkastetaan määräysten mukaisesti (PelastusL 3:12 §). Omistajalla on myös muita paloturvallisuutta parantavia toimenpiteitä vastuullaan (ks. PelastusL 3. luku). Poistumisturvallisuudesta huolehtiminen on myös rakennuksen omistajan ja toiminnan harjoittajan vastuulla (PelastusL 3:10.1 §). Pelastuslain lisäksi myös järjestyslaki velvoittaa, että on huolehdittava, ettei esimerkiksi rakennuksen katolta putoava jää aiheuta vaaraa (Järjestyslaki 2:5.1 §).

Työturvallisuuslain (TTL 2:9.1 §) mukaan työnantajan tulee tunnistaa työpaikalla esiintyvät haitat sekä vaarat ja arvioitava niiden merkitys työntekijän turvallisuudelle ja terveydelle. Tämän koskee opettajia ja koulun muuta henkilökuntaa, kuten sijaisia. Waitisen (2012, s. 55) mukaan myös oppilaiden koulunkäyntiä voidaan tarkastella työnä, vaikka työturvallisuuslaki rajaakin opiskelun työn käsitteen ulkopuolelle lukuun ottamatta työharjoitteluja ja harjoitustöitä. Tämän vuoksi oppilaiden työskentelyoloja ei ole arvioitu kuten työpaikkoja. Työsuojelulainsäädäntö kattaa kouluissa virallisesti siis henkilökunnan fyysisen ja psyykkisen työympäristön ja oppilaiden osalta työturvallisuuslaki kattaa vain erityiset opiskelutilat, esimerkiksi teknisen työn tilat (Waitinen, 2012, s. 55).

Työturvallisuuslain mukaan työntekijälle on annettava riittävät tiedot työpaikan haitta- ja vaaratekijöistä, sekä hänet on perehdytettävä esimerkiksi työhön ja turvallisiin työtapoihin (TTL 2:14 §). Tämä koskee erityisesti ennen uuden työn aloittamista (TTL 2:14.2 §), ja siten koskee myös opettajansijaisia. Työnantajan tulee

myös tiedottaa työntekijöille työpaikan turvallisuuteen, terveyteen ja muihin olosuhteisiin vaikuttavista tekijöistä sekä niitä koskevista selvityksistä ja suunnitelmista (TTL 2:14 §). Tämän lisäksi työntekijälle on annettava opetusta ja ohjausta niin työn haittojen ja vaarojen estämiseksi kuin myös työstä aiheutuvan turvallisuutta tai terveyttä uhkaavan haitan tai vaaran välttämiseksi (TTL 2:14.3 §). Työnantajan ja työntekijöiden tulee ylläpitää yhteistoiminnassa työturvallisuutta (TTL 3:17.1§). Kouluissa rehtori toimii työnantajan edustajana, ja täten lain velvoitteet koskevat häntä (Waitinen 2012, s. 55–56). Työnantajan on myös huolehdittava tarpeellisilla toimenpiteillä työntekijöiden turvallisuudesta ja terveydestä työssä (TTL 2:8.1 §).

4 SIJAI SOPETTAJAT OSANA KOULUN TURVALLISUUSKULTTUURIA

Tämän tutkielman keskiössä ovat luokanopettajan sijaiset. Suomessa ei ole saatavilla tilastotietoa siitä, kuinka paljon opettajansijaisia kouluissa työskentelee tai keitä he ovat. Heitä on kuitenkin monissa kouluissa usein, ja he ovat osa koulun turvallisuuskulttuuria osana koulun henkilökuntaa. Sijaisuuksien yleisyydestä voi antaa viitteitä se, että Työterveyslaitoksen sairauspoissaolotilastoissa luokanopettajat olivat sairauden vuoksi pois töistä 10,8 päivää yhtä henkilötyövuotta kohden vuonna 2020 (Työterveyslaitos, 2021). Tämä tilasto koskee kuitenkin vain oman sairautensa vuoksi poissa olleita opettajia. Oman sairauden lisäksi opettajat ovat pois töistä esimerkiksi vanhempainvapaalla, lapsen sairauden vuoksi tai koulutusten takia. Kanadalaisessa kontekstissa sijaisista kirjoittaessaan Duggleby & Badali (2007, s. 23) toteavat Varlasin (2001) huomanneen, että oppilaat viettävät 5–10 prosenttia kouluvuodesta sijaisopettajan opetuksessa. Tämä luku on linjassa Suomen työterveyslaitoksen tilaston kanssa. Työterveyslaitoksen tilaston (2021) tiedot ovat koronapandemian ensimmäiseltä vuodelta, joten on perusteltua olettaa, että opettajien sairauspoissaolot ovat sittemmin vielä lisääntyneet ja sijaisten tarve kasvanut koronapandemian kehittyessä.

Opettaja, ja samalla myös opettajansijainen, saattaa olla ainoa aikuinen tilanteessa, jossa turvallisuusosaamista tarvitaan. Sijaisopettaja on vastuussa luokastaan varsinaisen opettajan poissa ollessa, joten hänen on tarpeellista hallita riittävät turvallisuustaidot ja -tiedot. Suomen opettajaksi opiskelevien liiton SOOL ry:n (SOOL, i.a.) sijaisen muistilistassa mainitaankin, että sijaisopettajan tulee tutustua sijaistettavan opettajan tai muun henkilökunnan edustajan kanssa työpaikan sääntöihin ja toimintatapoihin, joihin kuuluvat esimerkiksi turvaohjesäännökset. Myös aiemmassa luvussa mainitut lainkohdat velvoittavat sijaisopettajille annettavan perehdytystä. Vuonna 2014 tapahtunut Kouvolan koulupalo antaa omalta osaltaan esimerkin siitä, kuinka koulussa paikalla olevien osaaminen vaikuttaa turvallisuuteen.

Oppilaitosrakennusten turvallisuus -selvityksessä todetaan, että tässä koulupalossa ei osattu käyttää esimerkiksi erästä savuttominta ja lyhintä poistumisreittiä, koska ei tiedostettu sen soveltuvan hätäpoistumiseen (OKM, 2015, s. 15).

Monissa kaupungeissa palokunnan tavoitteena on päästä onnettomuuspaikalle kuudessa minuutissa ja haja-asutusalueilla toimintavalmiusaika saattaa olla moninkertainen (Waitinen & Ripatti, 2009, s. 4). Esimerkkinä annettakoon tulipalo. Noin kolme minuuttia palon syttymisestä voi olla jo mahdotonta pelastautua huoneesta, jossa tulipalo on syttynyt (Puuinfo, 2021, s. 7). Jo pelkästään tämän vuoksi koulun henkilökunnan osaamisella on ratkaiseva merkitys onnettomuuden sattuessa, ja merkitys kasvaa, mitä kauemmaksi haja-asutusalueilla mennään. Henkilökunnan on osattava toimia ennen pelastusyksikön saapumista paikalle. Kouluissa voi olla tulipalojen lisäksi myös muita pelastuslaitosta vaativia onnettomuuksia, mutta tulipalon kehittymisnopeus toimii hyvänä esimerkkinä siitä, kuinka nopeasti paikalla olevien toimintakykyä tarvitaan. Tilastojen mukaan alkusammutusvälineiden käyttö hidastaa palon kehittymistä sekä pienentää aiheutuvia vahinkoja, mutta onnistunut alkusammutus edellyttää tarpeellista välineistöä sekä osaavaa henkilökuntaa käyttämään sitä (Waitinen & Ripatti, 2009, s. 4–5). Vuosittain Suomessa syttyy oppilaitoksissa noin 100 tulipaloa (Waitinen 2016, s. 41), tämä tarkoittaa tulipaloa keskimäärin lähes joka kolmas päivä. Waitisen ja Ripatin (2009, s. 5) mukaan jokainen työntekijä, jolla ei ole alkusammutustaitoja, on turvallisuusriski oppilaitokselle.

Reimanin ja kollegoiden (2008, s. 51) mukaan yhtenä turvallisuuden organisatorisista ulottuvuuksista on ulkopuolisten toimijoiden hallinta. He keskittyvät turvallisuuskriittisten organisaatioiden turvallisuuskulttuuriin ja toteavat, että tilapäistyöntekijöiden vaikutusta turvallisuuskulttuuriin ei ole juurikaan huomioitu tutkimuksissa, jotka jäsentävät turvallisuuskulttuurin ulottuvuuksia (Reiman ym., 2008, s. 67). Huomio sopii myös oppilaitosturvallisuuteen, sillä opettajansijaisista ei löydy turvallisuuskontekstissa tutkimustietoa. Joitakin tietoja on uusien ja osa-aikaisten työntekijöiden turvallisuuskulttuurista, ja niiden voidaan olettaa soveltuvan myös opettajansijaisiin. Paasonen ja Huuonen (2012, s. 68) kirjoittavat, että uusilla työntekijöillä on tapana pyrkiä sopeutumaan olemassa oleviin normeihin yhteisössään eikä välttämättä vaarallisiin käytäntöihin pystytä puuttumaan. Clarken (2003) mukaan osa-aikaiset työntekijät eivät sitoudu yhteiseen turvallisuuskulttuuriin vakinaisten työntekijöiden tavoin, koska epävarmuus ja huoli työsuhteen jatkuvuudesta vaikuttavat heidän turvallisuuskulttuuriinsa (Paasonen & Huuonen, 2012, s. 69). Ranta ja

Martikainen (2019) nimittävätkin sijaisia turvallisuuden kannalta kriittisiksi toimijoiksi harjoittelijoiden ohessa.

Yhteinen vastuu ja huolenpito jokaisen hyvästä ja turvallisesta päivästä on Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (OPH, 2014, s. 34) mukaan koulutyön järjestämisen lähtökohtana. Jokaiselle koulun aikuiselle, tehtävästä riippumatta, kuuluvat kasvatustyö ja hyvinvoinnin edistäminen. Perusopetuksen laatukriteerien (OKM, 2012, s. 55) mukaan yhteistyössä oppilaiden ja huoltajien kanssa yhdessä laadittujen turvallisuutta käsittelevien toimintamallien on oltava kaikkien koulussa työskentelevien sekä oppilaiden ja huoltajien tiedossa. Tämän lisäksi Waitisen (2011, s. 217) mukaan jokaisen koulun työntekijän tulisi parantaa omaa turvallisuusosaamistaan ja riskitietoisuuttaan, koska jokainen osaamaton työntekijä on turvallisuusriski työpaikalla. Kun työntekijä on riskitietoinen ja turvallisuusorientoitunut, hän huomaa ympärillään turvallisuuspuutteita ja epäkohtia, uskaltaa puuttua niihin tai ilmoittaa niistä eteenpäin (Waitinen, 2011, s. 217). Tämä pätee myös koulussa työskenteleviin sijaisiin.

Uusien työntekijöiden perehdytys myös turvallisuusasioihin on yksi käytännön toimenpiteistä, jolla päästään kohti oppilaitoksen korkeatasoista turvallisuuskulttuuria (Waitinen & Ripatti, 2009, 5). Waitisen ja Ripatin (2009, s. 8) mukaan esimerkiksi lakisääteisen pelastussuunnitelman tulee olla osana koulun uusien työntekijöiden perehdytysohjelmaa, jotta voidaan varmistua siitä, että kaikki työntekijät, sijaiset ja harjoittelijat mukaan lukien, perehtyvät oppilaitoksen turvallisuusjärjestelyihin ja turvallisuuskulttuuriin. Tässä pro gradu -tutkielmassa termiä turvallisuusperehdytys käytetään kuvaamaan koulun sisäistä turvallisuuskoulutusta, joka kattaa niin riskilähtöisen turvallisuuteen perehdyttämisen kuin myös lainsäädännön määrittämät vastuut ja velvoitteet perehdyttämisestä. Sen avulla työntekijä saa myös tietää turvallisista toimintatavoista. Turvallisuusperehdytys on myös keino toteuttaa kouluyhteisön jäsenten oikeutta turvalliseen työ- ja oppimisympäristöön. Lait määrittävät työnantajan velvollisuudeksi järjestää riittävää turvallisuuskoulusta ja -perehdytystä (esim. TTL 2:14 §).

Laatukriteerien henkilöstöä koskevassa kuvausosassa todetaan sijaisista, että ”osaavien sijaisten rekrytointiin kiinnitetään erityistä huomiota” (OKM, 2012, s. 32). Osaavat sijaisopettajat ovat siis laatua lisäävä tekijä. Koska oppilaitoksen laatuun vaikuttaa se, että ”turvallisuutta ja hyvinvointia edistävät toimintamallit ovat kaikkien tiedossa, ja niitä harjoitellaan säännöllisesti” (OKM, 2012, s. 56), opettajansijaisten

turvallisuusperehdytys vaikuttaa suoraan laatuun. Sijaisopettajien osaaminen ei voine olla samalla tasolla koulun varsinaisten työntekijöiden kanssa, mutta sijaisten osaamista voidaan kuitenkin kehittää turvallisuusperehdytyksellä opettajankoulutuksen lisäksi.

Koulun työntekijöiden osaamisen varmistaminen on yksi tarvittavista osa-alueista, jotta koulun hyvä turvallisuusjohtaminen voi toteutua (Waitinen 2012, s. 50). Koska opettajansijaisten kuten muidenkin sijaisten perehdyttämisessä on mahdollista ottaa huomioon heidän aiempi osaamisensa, on turvallisuustietojen ja -taitojen osalta huomioitava, että kaikki luokanopettajan sijaisena toimivat eivät todennäköisesti ole esimerkiksi koskaan harjoitelleet alkusammutusta, eikä sijainen ole välttämättä saanut opettajankoulutusta. Esimerkiksi Tampereen yliopiston luokanopettajakoulutuksessa ei vuonna 2017 aloittaneen opiskelijan opintoihin sisällynyt pakollista alkusammutus- tai ensiapukoulutusta. Normaalikoululla harjoitteluiden aikana saattoi tarjoutua mahdollisuus osallistua poistumisharjoitukseen, mutta se ei ollut pakollisena sisältönä opinnoissa. Tämän vuoksi sijaisuudet voidaan nähdä mahdollisuutena kartuttaa myös turvallisuusosaamista, mutta samalla osaamattomuus sekä sijaisten mahdolliset erilaiset pohjatiedot tuovat lisähaasteita perehdyttämiseen.

Waitinen kirjoittaa vuonna 2011 ilmestyneessä väitöskirjassaan (s. 9), että luokanopettajakoulutuksessa ei ole varsinaisia turvallisuussisältöjä, ja Somerkoski (2019) on huomannut sen myös. Samaa kertoo esimerkiksi Tampereen yliopiston luokanopettajien opetussuunnitelma. Siellä käsitöiden osaamistavoitteissa mainitaan välineiden ja koneiden turvallinen käyttö sekä tärkeimpien työturvallisuussäädösten ymmärtäminen, fysiikan ja kemian osa-alueessa turvallisen työskentelyn osaaminen sekä toisessa perusharjoittelussa turvallisuusnäkökulmien huomioon ottaminen, mutta muutoin turvallisuussisältöjä ei ole opetussuunnitelmassa (Tampereen yliopisto, i.a.). Myös SOOLin selvitys (Penttilä, 2018) on samassa linjassa. Opettajankoulutus ei anna tarpeeksi tietoja kiusaamisen ehkäisyyn ja puuttumiseen, ensiaputaitoihin eikä oppilaitoksen turvallisuutta koskeviin asioihin Opettajaopiskelijoiden työelämävalmiuskyselyn tulosten mukaan (Penttilä, 2018, s. 23). SOOLin (2018) selvityksen perusteella tekemien johtopäätösten mukaan kaikkiin opettajankoulutuksiin tulisivatkin lisätä sisältöjä muun muassa turvallisuuteen ja ensiaputaitoihin.

SOOL (2019) on tutkinut myös vastavalmistuneiden opettajien perehdytyksen tasoa kyselyllä. Tulosten mukaan 61 prosenttia vastaajista piti perehdytyksen tasoa

puutteellisena tai lähes olemattomana. Esimerkiksi turvallisuussuunnitelmasta perehdytyksen kertoi saaneensa ei lainkaan tai heikosti 40,7 prosenttia vastaajista, ja kiusaamiseen puuttumiseen 31,5 prosenttia ei saanut lainkaan perehdytystä. Noin kolmannes (30,6 %) vastaajista koki, ettei uuden opettajan perehdytys ollut kattavaa eikä hyvin suunniteltua heidän yksikössään (SOOL, 2019). Vaikka tulokset koskevat vastavalmistuneita opettajia, on perusteltua olettaa, että tulokset antavat viitteitä myös sijaisopettajien perehdytyksestä yleisellä tasolla.

Kaiken yllä mainitun perusteella Rannan ja Martikaisen (2019) maininta sijaisista riskitekijänä vaikuttaa perustellulta. Huonoimmassa tapauksessa opettajansijaisilla ei ole välttämättä tarvittavaa osaamista, heidän perehdyttämisenä turvallisuusasioihin työpaikallaan ei ole taattua, ja uusina sekä tilapäistyöntekijöinä heidän turvallisuuskulttuurissaankin voi olla parannettavaa. Samalla he ovat vastuussa oppilaistaan ja heidän osaamisellaan on merkitystä niin poikkeamatilanteissa kuin turvallisuussisältöjen opettamisessa oppiaineissa.

4.1 Opettajansijaisen työnkuva ja kelpoisuus

Opettajansijaisen tärkein tehtävä on taata oppimisen jatkuminen varsinaisen opettajan ollessa poissa (Duggleby & Padali, 2007, s. 22–23). Sijaisopettajan työnkuva vastaa varsinaisen opettajan työnkuvaan pääpiirteissään, mutta useimmiten lyhyissä sijaisuuksissa esimerkiksi opettajankokoukset eivät kuulu sijaisopettajalle. Lyhytaikaisen opettajansijaisen työ eroaa pidemmäksi ajaksi palkatun sijaisopettajan tai vakituisen opettajan työstä myös etukäteissuunnittelun mahdottomuudessa. Sijaisopettajien päivät saattavat olla hyvinkin stressaavia, he saattavat saada kutsun töihin lyhyellä varoitusajalla ja heillä saattaa olla hyvin vähän tietoja edessä olevasta työpäivästä (Stoddart & Cameron, 2021, s. 4). Vakituistenkin opettajien työtä haittaa usein kiire (Sutela ym., 2019), ja kokemattomalle sijaiselle se saattaa näyttäytyä vielä vahvempana, koska häneltä puuttuvat rutiinit.

Opetustoimen henkilöstön kelpoisuudesta säädetään asetuksella. Sen mukaan opetusta antamaan voidaan väliaikaisesti enintään vuodeksi määrätä henkilö, jolla on riittävä koulutus ja tehtävän edellyttämä taito, vaikka hän ei olisi asetuksen mukaan pätevä. Tällainen henkilö voidaan määrätä opettamaan yli kuuden kuukauden ajaksi vain, jos kelpoisuusvaatimukset täyttäviä henkilöitä ei ole saatavilla tai muusta erityisestä syystä (Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 7:23.1

§). Sijaisopettajalle ei siis ole asetuksessa muutoin erityisiä vaatimuksia. Kunnilla saattaa olla kuitenkin erilaisia vaatimuksia opettajansijaisuuksia tekeville henkilöille. Usein opettajansijaiset ovat joko opintojensa ohessa sijaisina työskenteleviä tai jo valmistuneita opettajia, jotka syystä tai toisesta työskentelevät sijaisina. Osa sijaisista on esimerkiksi jo virastaan eläkkeelle jääneitä ja osa etsii vasta vakituista työtä. Sijaiset ovat välttämättömiä koulutyön jatkuvuuden takaamiseksi vakituisten opettajien poissaolojen aikana. Jos poissa olevalle opettajalle ei palkata sijaista, toinen opettaja saattaa joutua opettamaan poissa olevan opettajan luokkaa samalla oman työnsä lisäksi (Tikkanen, 2018). Myös koulunkäynnin ohjaajia palkataan opettajansijaisiksi, ja tällöin ohjaajan omat työt jäävät tekemättä.

Opettajalla on jakamaton vastuu ryhmänsä oppilaista koko koulupäivän ajan ja välituntien valvontavastuun määrää yleensä rehtori (Opetusalan ammattijärjestö [OAJ] 2020a). Vastoin monia muita ammatteja, joissa ura aloitetaan alkuun vähemmällä vastuulla työssä, opettajan ammatille tyypillistä on se, että heti valmistumisen jälkeen opettajalla on täysi pedagoginen ja laillinen vastuu (Tynjälä & Heikkinen, 2011, s. 12). Vaikka opettajansijainen ei välttämättä ole saanut koulutusta tai valmistunut opettajan ammattiin, vastuu on silti läsnä hänen työpäivässään kuten vastavalmistuneella opettajalla. Sijaisopettaja saattaa esimerkiksi saada poissaolevalta opettajalta suunnitelman päivän varalle, mutta hän saattaa myös itse olla vastuussa opetuksen suunnittelusta.

4.2 Opettajansijaisen perehdytys

Tämän luvun alussa sivuttiin jo turvallisuusperehdytyksen merkitystä korkeatasoiseen turvallisuuskulttuuriin pyrkimisessä, ja tässä alaluvussa tarkastellaan sijaisopettajan perehdytystä tarkemmin. Johtaja tai esimies vastaa perehdytyksen järjestämisestä, ja sijaisuuden alussa tulee opettajansijaiselle antaa tiedot esimerkiksi turvallisuus- ja työsuojeluasioista (OAJ, 2020b). Myös lyhytaikaiset opettajansijaiset tulee perehdyttää, ja heille tulee tiedottaa esimerkiksi keskeiset vastuisiin ja turvallisuuteen liittyvät asiat (OAJ, 2020c). Yleisesti ottaen kaikkien sijaisten perehdyttämisen ensisijainen tavoite on Tampereen kaupungin (i.a., s. 12) oppaan mukaan sijaisen selviytyminen mahdollisimman nopeasti työssään itsenäisesti ja turvallisesti. Sen mukaan perehdytys on suhteutettava sijaisuuden pituuteen sekä sijaisen aikaisempaan osaamiseen. Opas kuvaa sijaisten tarvitsevan tietoa perustyönsä osien

ja vaiheiden lisäksi myös työn välineistä, turvallisuusvaaroista sekä turvallisesta työskentelystä. Sijaisten perehdytys vähentää turvallisuusriskejä (Tampereen kaupunki, s.13). Tämä yleisesti sijaisuuksia koskeva ohjeistus pätee myös opettajansijaisiin.

Laki määrää työntekijöiden perehdyttämisestä, ja se koskee yhtä lailla luokanopettajan sijaisia kuin muitakin työntekijöitä. Työturvallisuuslain (TTL 2:14.1 §) mukaan työntekijä tulee perehdyttää työhön, mukaan lukien työvälineiden oikea käyttö, sekä turvallisiin työtapoihin. Saman lain mukaan hänelle tulee myös antaa opetusta ja ohjausta vaarojen välttämiseksi. Opettajansijaisten perehdyttäminen saattaa olla haastavaa, koska he aloittavat eri aikoihin työssään, jolloin yhteinen kaikille työntekijöille samaan aikaan suunnattu perehdytys ei tavoita heitä. Sijaisopettajat myös usein aloittavat työnsä lyhyellä varoitusajalla, mutta perehdytys tulisi kuitenkin pystyä tekemään ennen työn aloitusta. Käytännössä ainoa mahdollisuus saattaa olla ensimmäisen työpäivän aamu tai välitunti ennen tunnin alkua. Sijaisten turvallisuusperehdytys tulisi myös toteuttaa dokumentoidusti (Ranta, 2016; Ranta & Martikainen 2018).

Martikainen ja Ranta (2019, s. 40) toteavat, että työntekijän oikeus turvalliseen työpaikkaan osittain toteutuu keskeisten turvallisuustietojen ja -taitojen omaksumisen kautta, ja tämä voi tapahtua työpaikan turvallisuuskoulutukseen osallistumisena unohtamatta työntekijän omaa aktiivisuutta uuden oppimisessa ja vanhan kertaamisessa. Koulussa tarvittavaa turvallisuusperehdytystä on mahdollista antaa henkilöstölle sekä kirjallisesti että suullisesti, yksilö- tai ryhmäkohtaisesti. Myös verkko-opetus on mahdollinen (Ranta 2016; Ranta & Martikainen, 2018). Esimerkkinä koulumaailman ulkopuolelta voidaan mainita teollisuudessa ja satamissa käytettävän verkkopohjaista turvallisuusperehdytysmateriaalia vierailijoille, urakoitsijoille ja tavarantoimittajille (esim. Rauman satama, i.a.; UPM, i.a.). Myös uusille työntekijöille järjestetään verkkopohjaista turvallisuusperehdytystä.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tutkimuksen aihe syntyi kiinnostuksesta luokanopettajan sijaisten saamaan turvallisuusperehdytykseen. Tässä tutkimuksessa aineistosta eriteltiin ja kuvailtiin sijaisopettajien saaman turvallisuusperehdytyksen sisältöjä sekä heidän kokemuksiaan niistä. Tämän lisäksi tutkittiin sijaisopettajien antamia merkityksiä turvallisuusperehdytykselle. Laadullisena tutkimuksena tutkimuksella kerättiin tietoa tutkittavien kokemuksista heidän omin sanoin kertomanaan. Tarkoitus ei ollut päästä yleistettäviin tuloksiin, koska kyseessä on kokemuksen tutkimus, eikä myöskään tutkittavien pieni määrä mahdollistaisi yleistettävyyttä.

Tutkimuksen aineisto analysoitiin laadullisen sisällönanalyysin keinoin. Sisällönanalyysi tehtiin teemoitellen sekä fenomenologisella lähestymistavalla. Seuraavissa luvuissa esitellään ensin tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset siirtyen metodologisissa lähtökohdissa kvalitatiiviseen tutkimukseen, fenomenologiseen tutkimussuuntaukseen sekä lomakekyselyyn aineistonhankintamenetelmänä. Lopuksi kuvataan tutkimuksen informantteja.

5.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän pro gradu -tutkimuksen tehtävänä oli selvittää luokanopettajan sijaisena työskennelleiden henkilöiden saamaa turvallisuusperehdytystä sijaisopettajien ja heidän perehdytykselle antamiensa merkitysten avulla. Tutkimuksessa tarkasteltiin opettajansijaisten saamaa turvallisuusperehdytystä heidän aloittaessaan sijaisuutta heille entuudestaan tuntemattomassa koulussa. Tutkimuksen tarkastelukohteena olivat sijaisopettajien kuvaukset saamastaan turvallisuusperehdytyksestä ja heidän vastauksistaan ilmenevät kokemukset siitä sekä heidän antamansa merkitykset turvallisuusperehdytyksen saamiselle työskennellessään sijaisina. Seuraavat tutkimustehtävän pohjalta muodostuneet tutkimuskysymykset ohjasivat tutkimusta:

1. Millaisen turvallisuusperehdytyksen luokanopettajan sijaisena toimivat saavat kouluissa, joissa he tekevät sijaisuuksia?
2. Millaisia merkittäviä kokemuksia luokanopettajan sijaisilla on turvallisuusperehdytyksestä?
3. Millaisia merkityksiä luokanopettajan sijaiset antavat turvallisuusperehdytykselle?

Ensimmäinen tutkimuskysymys keskittyi koulujen perehdytyskäytäntöihin ja perehdytyksen sisältöihin, ja tutkimuskysymykseen vastaamiseksi käytettiin laadullisen sisällönanalyysin teemoittelua sekä fenomenologista analyysia. Toinen tutkimuskysymys tarkasteli sijaisten kirjoitusten pohjalta ilmeneviä kokemuksia turvallisuusperehdytyksestä fenomenologisesti suuntautuen. Kolmas tutkimuskysymys keskittyi aineiston pohjalta fenomenologisella analyysilla esiin nouseviin merkityksiin eli esimerkiksi, siihen miksi sijaisopettajat kokevat tarvitsevansa turvallisuusperehdytystä.

5.2 Lomakekysely avoimilla kysymyksillä

Fenomenologiassa on tavanomaista kerätä aineistoa joko haastatteluilla tai avoimella haastattelulomakkeella, johon vastaaja kirjoittaa kuvauksen (Virtanen, 2006, s. 170). Aineistonhankintametodiksi tutkielmaani valitsin sähköisen lomakekyselyn (liite 1) toteutettuna Microsoft Forms -ohjelmalla. Pohdin pitkään haastattelujen ja avoimen lomakekyselyn välillä, ja perustuen osittain vallalla olleeseen koronapandemiatilanteeseen ja osittain henkilökohtaisiin resursseihini tutkijana, valitsin lomakekyselyn.

Lomake toimii siis myös laadullisessa tutkimuksessa, koska siinä voi pyytää omin sanoin kirjoittamista. Kuulan (2011, s. 173–174) mukaan lomake Internetissä on käytännöllinen, koska se voidaan samanaikaisesti toimittaa monille eri vastaanottajille ja aineisto tulee valmiiksi sähköiseen muotoon. Lomakekyselyllä aineisto on mahdollista saada siis valmiiksi kirjalliseen muotoon ilman tarvetta litteroinnille. Myös häirtatekijöitä on lomaketutkimuksessa vähemmän kuin haastattelussa, koska lomake on mahdollista täyttää omassa rauhassa, ja tutkijan ominaisuudet tai läsnäolo eivät vaikuta tutkittavaan (Kuula, 2011, s. 173–174; Virtanen, 2006, s. 170).

Perusteena lomakkeen valinnalle käytin myös ajatusta, jonka perusteella osa vastaajista voisi kokea lomakkeen haastattelua helpommaksi tavaksi omien

kokemustensa kertomiseen, ja aikaa ei tarvitsisi käyttää sopivan haastatteluhetken löytämiseen. Kuitenkaan laadullisessa tutkimuksessa vastaajien määrän ei tarvitse olla suuri, joten myös haastattelemalla olisi voitu saada riittävästi vastauksia. Lomakkeen negatiivisena puolena on vastausten mahdollinen pinnallisuus, sekä se, ettei tutkija voi kysyä tarkentavia kysymyksiä vastaajalta niin helposti kuin haastattelussa voisi.

Virtanen (2006, s. 170) kirjoittaa, että fenomenologiassa aineiston hankinnan on tapahduttava niin, että tutkija vaikuttaa mahdollisimman vähän kokemuksiin, joita tutkittavat tuovat ilmi. Heidän on voitava tuoda esiin kokemuksiaan vapaasti ja avoimessa ilmapiirissä (Virtanen, 2006, s. 170). Lomakekyselyyn vastatessaan tutkittavien on mahdollista itse valita aika ja paikka, jossa he keskittyvät kirjoittamaan kokemuksistaan. Kysymysten on oltava mahdollisimman avoimia ja strukturoimattomia, jotta tutkittavalla on tilaa vastata kokemistaan asioista (Virtanen, 2006, s. 170). Tässä sähköinen lomake osoittaa heikkoutensa fenomenologiassa, sillä kysymykset ovat avoimuudesta huolimatta jollakin tavalla strukturoituja ja tietyssä järjestyksessä.

Aloitin aineiston keräämisprosessin olemalla yhteydessä kunnan sijaisrekisteriin, ja selvittämällä, voisiko heidän sijaislistallaan välittää pyyntöä vastata tutkimuskyselyyni. Tämän jälkeen laadin tarvittavan tutkimuslupahakemuksen kunnalle. Saatekirje (liite 2) sekä siinä oleva linkki tutkimuskyselyyn tietosuojalomakkeineen välitettiin rekisterin aktiivisille luokanopettajan sijaisille sähköpostitse tammikuun 2022 alussa rekrytointipalveluiden työntekijän toimesta. Tämän jälkeen olin vielä yhteydessä Tampereen yliopiston kasvatustieteiden yksikön luokanopettajaopiskelijoiden ainejärjestö OKA ry:n edustajaan ja tutkimuskyselyn linkki saatteineen (liite 3) välitettiin järjestön jäsenistölle viikkokirjeessä sähköpostitse.

Koska kokemuksen tutkija ei Lehtomaan (2011, s. 170) mukaan pyri etukäteen tietämään minkälaisia asioita tutkittavat kertovat elämäntilanteestaan, haastattelun teemoja ei pidä tiukasti rajata. Tämä edellytti minulta tutkijana tarkkaa harkintaa kysymysten muotoilussa, sillä aineistonhankintatapana tutkimuksessani oli lomakekysely. Halusin antaa vastaajille mahdollisuuden kertoa kokemuksistaan mahdollisimman vapaasti, mutta samalla kuitenkin tavoittelin monipuolista kuvausta tietyistä aiheista.

Lomake oli auki 27.1.2022 saakka. Ennen kyselylomakkeen levittämistä pyysin siitä kommentteja kahdelta luokanopettajaopiskelijalta sekä kahdelta yliopiston

ulkopuoliselta henkilöltä. Heidän kommenttiansa perusteella muokkasin lomaketta joidenkin sanavalintojen osalta vielä selkeämpään muotoon. Varsinaista testivastaajaa en käyttänyt.

Lomakkeessa oli neljä avointa kysymystä, joihin toivottiin kuvailevia vastauksia. Näiden lisäksi oli kolme esitietokysymystä. Lomakkeella vastaajia pyydettiin muistelemaan ensimmäistä päiväänsä sijaisena jossakin heille uudessa koulussa, ja vastaamaan kysymyksiin sen mukaisesti. Lomakkeella oltiin kiinnostuneita siitä, miten vastaajille kerrottiin koulun turvallisuuteen liittyvistä asioista. Koulun turvallisuuteen liittyvät asiat määriteltiin tarkoittamaan kaikkea sitä tietoa, jonka vastaaja kokee liittyvän oppilaitoksen turvallisuuteen, esimerkiksi tietoa toiminnasta tulipalon, väkivaltatilanteen, tapaturman, loukkaantumisen tai sairaskohtauksen mahdollisesti sattua tai ennaltaehkäisyssä. Turvallisuusperehdytys puolestaan määriteltiin väljästi tarkoittamaan opastusta koulun turvallisuuteen. Väljällä määritellyllä haluttiin antaa vastaajien omien tulkintojen nousulle mahdollisuuksia, mutta samalla haluttiin kuitenkin antaa joitakin esimerkkisisältöjä auttamaan vastaajia aiheen palauttamisessa mieleen. Lomakkeessa oli myös kohta, jossa vastaaja sai ilmoittaa halukkuutensa vastata sähköpostihaastatteluun ja antaa sitä varten yhteystietonsa. Näitä vastaajia lähestyttiin myöhemmin sähköpostitse lisäkysymyksillä.

5.3 Informantit

Informantteina tutkimuksessa olivat luokanopettajan sijaisena toimineet henkilöt. Informanttijoukko muodostui halukkaista vapaaehtoisista. Henkilöiden koulutustaustaa tai työkokemusta ei selvitetty, joten tutkimukseen ovat voineet osallistua sellaiset henkilöt, jotka vastaanottivat edellisessä aluvuossa mainittujen sähköpostilistojen viestejä. Myöskään vastaajien sijaisuuskokemuksia ei muutoin todennettu. Osa vastaajista kertoi tekevänsä myös aineenopettajan sijaisuuksia, mutta he vastasivat luokanopettajakokemuksensa pohjalta.

Joillakin paikkakunnilla opettajansijaisuuksia tehdäkseen on oltava vähintään alan opiskelija (Kuntarekry, i.a.), mutta toisilla paikkakunnilla tällaista vaatimusta ei ole. Käytettyyn sijaisrekisteriin kuuluakseen on oltava vähintään alan opiskelija, ja sen kautta tavoitetut vastaajat ovat voineet suorittaa luokanopettajaopintonsa missä tahansa yliopistossa, mutta ainejärjestö OKA ry:n sähköpostilistan kautta tavoitetut vastaajat ovat suurella todennäköisyydellä suorittaneet ainakin osan tutkinnoistaan

Tampereella. Vastaajien koulutustaustalla ei ole suurta merkitystä aineiston kannalta, mutta on tiedostettava, että eri luokanopettajakoulutukset ovat mahdollisesti antaneet eri lähtötiedot tai erilaisia asenteita oppilaitosturvallisuudesta opettajansijaisina toimineille. Yliopisto- tai muun koulutuksen vaikutus ja sisältö rajattiin kuitenkin tutkimuksen ulkopuolelle.

Virtasen (2006, s. 172) mukaan fenomenologisessa tutkimuksessa informanttien määrää tärkeämpää on löytää sopivat informantit. Sopiva informantti on sellainen, jolla tutkija uskoo olevan kokemuksia tutkittavasta ilmiöstä. Tässä tutkimuksessa sopiviksi informanteiksi valitsin luokanopettajan sijaisena toimineet henkilöt. Toisenlaisella tutkimusasetelmalla informantteina olisivat myös voineet olla esimerkiksi turvallisuusperehdytystä antavat henkilöt, mutta koska keskiössä ovat sijaisopettajien kokemukset, he ovat paras informanttijoukko.

Tutkimuksen kannalta saattaa olla myös hyvä, jos tutkijalla ei ole henkilökohtaista suhdetta haastateltaviin (Virtanen, 2006, s. 172). Koska tutkimuksessani tutkin joukkoa, johon minut itsenikin voidaan laskea kuuluvaksi, sähköinen lomakekysely sekä vastausten anonymisointi takasi sen, etten tiennyt vastaajien henkilöllisyyttä analyysivaiheessa, vaikka heidät jollakin tavoin opiskelu- tai työelämässä tietäisinkin. Lomakekysely poisti myös läsnäoloni vaikutuksen mahdollisesti tuttuihin tutkittaviin.

5.4 Metodologiset lähtökohdat

Tämä laadullinen tutkimus nojautui fenomenologiaan valitsematta jyrkästi yksittäisen filosofin tai tutkijan näkemystä taustalleen. Metodologisena lähestymistapana oli pyrkiä ymmärtämään ilmiötä. Fenomenologiaa käytettiin jokaiseen tutkimuskysymykseen vastattaessa, mutta se painottui toisen ja erityisesti kolmannen tutkimuskysymyksen kohdalla. Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen vastaamisen apuna käytettiin myös laadullista sisällönanalyysia teemoitellen, josta kerrotaan lisää analyysiosiossa. Tässä luvussa käsitellään ensin laadullista tutkimusta, jonka jälkeen keskitytään fenomenologisen tutkimuksen piirteisiin.

5.4.1 Kvalitatiivinen tutkimus

Tämä tutkimus on luonteeltaan kvalitatiivinen eli laadullinen. Laadullista tutkimusta on vaikea määritellä tarkasti yhdellä ainoalla tavalla, sillä erilaisia lähestymis- ja analyysitapoja on runsaasti (Juhila, i.a.-a). Laadullinen tutkimus sisältää erilaisia tulkinnallisia tutkimuskäytäntöjä (Metsämuuronen, 2006, s. 83). Yhteistä eri laadullisen tutkimuksen tavoille on tutkia yleensä ihmistä ja ihmisen maailmaa, ja niitä yhdessä voidaan tarkastella elämismaailmana (Varto, 1992, s. 23).

Varto (1992, s. 24) kuvaa elämismaailmaa seuraavasti: ”Laadullisessa tutkimuksessa elämismaailmaa tarkastellaan merkitysten maailmana, jossa merkitykset ilmenevät ihmisen toimina, päämäärien asettamisina, suunnitelmina, hallinnollisina rakenteina, yhteisöjen toimina ja päämäärinä ja muina vastaavina ihmisestä lähtöisin olevina ja ihmiseen päätyvinä tapahtumina.” Elämismaailmassa ilmiö on aina riippuvainen ihmisestä, koska merkitykset voivat syntyä vain ihmisen kautta (Varto 1992, s. 24). Tässä tutkimuksessa kohteena oli opettajansijaisten elämismaailmassa usein toistuva tapahtuma, heidän perehdyttämisenä uuteen kouluun, tarkemmin sanottuna kyseisen koulun turvallisuuteen.

Laadullinen tutkimus on empiiristä, mikä tarkoittaa erilaisiin aineistoihin ja niiden analyysiin perustuvaa tutkimusta (Juhila, i.a.-b). Empiiriset aineistot voivat olla tekstejä, keskusteluita, haastatteluja, havainnointipäiväkirjoja, kuvia tai tiloja. Aineistoja ei myöskään käsitellä numeerisessa muodossa ja aineistot pyritään tulkitsemaan osana kontekstiaan (Juhila, i.a.-a). Laadullisella tutkimuksella ei pyritä määrittelemään tyyppitapauksia tai keskivertoyksilöitä eikä tilastollisia todennäköisyyksiä käytetä (Alasuutari, 1999, s. 38, 42) eli laadullisessa tutkimuksessa ei pyritä yleistämään. Tutkimuksessa aineistona olivat opettajansijaisten kirjoittamat kuvaukset kokemuksistaan sähköisen lomakkeen avoimiin kysymyksiin sekä heidän sähköpostitse antamat vastauksensa lisäkysymyksiin.

5.4.2 Fenomenologinen tutkimussuuntaus

Fenomenologia voidaan nähdä filosofiana, lähestymistapana tai metodina, ja fenomenologiset tutkimukset tutkivat ihmisen kokemusta (Virtanen, 2006, s. 152). Fenomenologia kuvailevana tieteenä pyrkii kuvailemaan ilmiöitä sekä löytämään niistä yleisiä rakenteita (Miettinen ym., 2010, s. 12–13). Alun perin Husserl kehitti

fenomenologian filosofiseksi metodiksi (Giorgi, 1997), mutta sittemmin sitä on kehitetty moneen eri suuntaan. Fenomenologisen filosofian sisällä on erilaisia lähestymistapoja ja näiden pohjalta kehitellyissä empiirisen tutkimuksen menetelmissä on myös siten eroja (Laine, 2018, s. 25). Niillä on paljon myös yhteistä, ja esimerkiksi Tökkärin (2018, s. 65–66) mielestä fenomenologisia ja hermeneuttisia suuntauksia yhdistävät asiat ovat merkittävämpiä kokemuksen tutkimuksen kannalta kuin niitä erottavat tekijät. Tässä pro gradu -tutkielmassa analyysi pohjautui Tökkärin (2018) kuvaukseen kuvailevasta fenomenologiasta sekä Perttulan (1998) väitöskirjassaan käyttämään analyysiin. Myös Laineen (2018) esittämään kuvaan fenomenologisen menetelmien yhteisisistä piirteistä nojaututtiin. Ensin kuitenkin tarkastellaan hieman fenomenologian piirteitä.

Fenomenologian perustajana pidetään filosofi Edmund Husserlia. Hänen mukaansa fenomenologia on filosofian tutkimussuunta, joka pyrkii tutkimaan tietoisuuden rakenteita havaintokokemuksessa (Kakkori & Huttunen, 2010, s. 370). Husserl kehitti fenomenologiaa koko elämänsä ajan, joten hänen tuotannostaan voi löytää erilaisia määritelmiä ja muotoja fenomenologiasta (Kakkori & Huttunen 2014, s. 370). Husserl omaksui fenomenologian käsitteen opettajaltaan Bretanolta (Backman & Himanka, 2014). Myöhemmin Heidegger käytti Husserlin käsitteitä uudenaikaisissa yhteyksissä ja merkityksissä ja kehitti fenomenologiaa omaan suuntaansa (Niskanen, 2011, s. 103–104). Giorgi on puolestaan kehittänyt fenomenologisen psykologian analyysimenetelmää, jota Suomessa on soveltanut Juha Perttula (Perttula, 1998; Virtanen, 2006). Perttula yhdistää kehittämässään fenomenologisessa erityistieteessä Rauhalan eksistentiaalista fenomenologiaa sekä Giorgin deskriptiivisen fenomenologian näkökulmaa (Perttula, 2011, s. 115).

Niin kutsuttu puhdas fenomenologia keskittyy kuvailemaan Husserlaisen tradition mukaisesti sitä, mikä on annettua (Giorgi, 1997), mutta Heideggerin (1927/1961) inspiroima hermeneuttinen fenomenologia pitää tulkintaakin tarpeellisena (Giorgi, 1997). Perttulan (2011, s. 135) fenomenologinen erityistiede korostaa empiirisyyttä, mikä tarkoittaa toisten kokemusten tutkimista eli tutkimukseen osallistuvien henkilöiden sisäisen suhdetodellisuuden tutkimista.

Fenomenologiassa tarkastellaan sitä, mikä ilmenee (kreikan phainomenon) ihmisyksilölle itse koettuna, elettyinä maailmana ja itsenä tuossa maailmassa (Laine, 2018, s. 25). Perttula (2011, s. 116) vastaa ontologiseen kysymykseen kokemuksen olemuksesta niin, että kokemus on erityinen suhde eli merkityssuhde. Kun yksilö

kokee jotakin, se on kokemusta jostakin, jolla on merkitystä yksilölle (Giorgi 1997). Kokemus sisältää tajuavan subjektin, hänen tajunnallisen toimintansa sekä kohteen, johon tuo toiminta suuntautuu (Perttula, 2011, s. 116).

Fenomenologiassa ihmisen maailmasuhteen perusmuodoksi nähdään kokemuksellisuus eli elämä on ensisijaisesti olemassa ihmisille kokemusten kautta eikä esimerkiksi käsitteellisen ajattelun kautta, vaikka kokemuksiin liittyy aina myös ajattelua (Laine, 2018, s. 26). Ihmisen tajunnalliselle toiminnalle olennaista on intentionaalisuus, joka tarkoittaa tajunnallisuuden tapaa suuntautua johonkin (Giorgi, 1997; Perttula, 2011, s. 116). Esimerkiksi, kun ihminen ajattelee, hän ajattelee jotakin tai kun ihminen vihaa, hän vihaa jotakin. Perttulan (2011, s. 116) mukaan ilman intentionaalisuutta ihminen ei olisi tajunnallinen. Intentionaalisuuden vuoksi tajunnallisuus on pohjimmiltaan relationaalista eli suhteellista (Giorgi, 1997). Ihmisen kokemuksellinen suhde maailmaan intentionaalisenä merkitsee sitä, että kaikki kokemamme merkitsee meille jotakin (Giorgi, 1997; Laine, 2018, s. 26). Laineen mukaan merkitykset vaikuttavat suuntautumiseemme maailmaan, jolloin todellisuus ei ole vain neutraalia materiaalia. Sen sijaan jokaisessa havainnossa kohde ”näyttäytyy havaintajan pyrkimysten, kiinnostusten tai uskomusten valossa” eli ihminen toimii jonkinlaisten merkitysten pohjalta (Laine, 2018, s. 26). Perttulan (2011) mukaan silloin, kun yksilön tajunnallinen toiminta valitsee kohteensa, yksilö kokee elämyksiä. Elämyksissä kohde ilmenee ihmiselle jonakin, ja täten todellisuus tarkoittaa jotakin (Perttula, 2011, s. 116). Kielen avulla yksilö pystyy kommunikoimaan tajunnallisuuden kohteet toisille (Giorgi, 1997).

Tutkittavana olevista kokemuksista käytetään myös nimeä elävä kokemus (Perttula, 2011). Kyseessä on elävä kokemus, sillä Perttulan (2011, s. 137) sanoin ”se ilmentää tajunnallisuuden tapaa suuntautua oman toimintansa ulkopuolelle ja merkityksellistää suuntautumisen kohteena oleva aihe”. Kokemus on rakenteellisesti sidoksissa elämäntilanteeseen, ja lähtökohtana empiiriseen tutkimukseen pidetään sitä, että elävä kokemus on muotoutunut tutkittavien omassa elämässä (Perttula, 2011, s. 137). Fenomenologisen tutkimuksen kohteeksi sopii hyvin aihe, joka paikantuu ajalliseen nykyhetkeen ja on sisällöltään rajattu (Perttula, 2011, s. 152). Fenomenologiassa kokemusten katsotaan rakentuvan merkityksistä. Kokemukset tutkimuksen kohteena tarkoittavat sitä, että tutkitaan kokemuksen merkitysisältöä ja sen rakennetta (Laine 2018, s. 26). Merkitykset ovat ilmaisuissa, jolloin merkityksiä voidaan lähestyä vain ymmärtämällä ja tulkitsemalla niitä (Laine, 2018, s. 28).

Laine (2018, s. 25) summaa fenomenologisen ihmiskäsityksen siten, että ihmisyksilöt rakentuvat suhteessa maailmaan, jossa he elävät, ja yksilöt itse myös rakentavat tuota maailmaa, eli kyse on vastavuoroisesta suhteesta. Tätä ihmisen alkuperäistä maailmasuhdetta tarkastellaan aina toimivan yksilön perspektiivistä (Laine, 2018, s. 25). Yksilön perspektiivi on syntynyt hänen elämänhistoriansa vaikutuksesta ja se sisältää yksilön aiemmat kokemukset, käsitykset, arvot ja tuntemisen tavat (Laine, 2018, s. 26). Ihmistä voidaan ymmärtää vain suhteessa maailmaansa, sillä tutkittavan ilmiön erilaiset merkitykset rakentuvat yksilön ja hänen todellisuutensa välisessä suhteessa (Laine, 2018, s. 26). Fenomenologisessa, kuten myös hermeneuttisessa, ihmiskäsityksessä keskeisiä käsitteitä ovat Laineen (2018) mukaan kokemus, merkitys ja yhteisöllisyys.

Keskeisenä käsitteenä yhteisöllisyys tarkoittaa sitä, että ihmistä pidetään pohjimmiltaan yhteisöllisenä (Laine 2018, s. 26). Laineen (2018) mukaan merkitykset, joiden valossa ihmiset näkevät todellisuuden, eivät ole ihmisissä synnynnäisesti vaan merkitykset ovat syntyneet yhteisössä, johon yksilö on kasvanut ja kasvatettu. Merkitykset ovat intersubjektiivisia eli subjektien välisiä ja subjekteja yhdistäviä (Laine, 2018, s. 26). Kulttuuri vaikuttaa yksilöön, ja erilaisissa kulttuuripiireissä elävillä yksilöillä on erilainen elämismaailma (Laine, 2018, s. 26). Kokemuksissa on myös yksilöllisiä ja ainutlaatuisia elementtejä, mutta niiden ilmaiseminen toisille on todella vaikeaa (Laine, 2018, s. 26).

Empiirisen kokemuksen tutkimuksen ehtona on se, että tutkimukseen osallistuva kuvaa kokemuksiaan jollakin tavalla, koska elämyksellisessä muodossaan kokemuksia ei voi tutkia empiirisesti (Perttula, 2011, s. 140). Tutkimusaineiston voi hankkia monella eri tavalla, mutta kokemuksia ilmentävään tutkimusaineistoon on voitava palata (Perttula, 2011, s. 140). Tutkimuksen kohteena on siis toisen elävä kokemus, mutta tutkijalle näyttäytyvä aihe on tutkittavien kuvaus kokemuksestaan (Perttula, 2011, s. 143). Informantti kuvaa omia kokemuksiaan ja niihin liittyvää ymmärrystä omilla ilmaisukeinoillaan. Sitten tutkija pyrkii tematisoimaan ja käsitteellistämään omalla kielellään informantin merkityksiä (Laine, 2018, s. 29). Merkitysten tutkimuksessa tutkimuksen kohde ei ole tutkijan merkitysmaailmalle vieras, vaan se on jollakin tavoin jo entuudestaan tutkijalle tuttu, koska tutkija useimmiten elää samassa kulttuuripiirissä tutkittavan kanssa ja on joissakin suhteissa samanlainen informantin kanssa (Laine, 2018, s. 29). Laineen mukaan merkitysten

ymmärtäminen pohjautuu siis tulkitsijalle ja tulkittavalle yhteiseen ja tuttuun, ja samasta syystä riskinä on myös vääristyneet tulkinnat (Laine, 2018, s. 30).

5.4.3 Esiymmärrys ja reduktio

Eräs fenomenologiassa keskeinen käsite on esiymmärrys. Laineen (2018) mukaan esiymmärryksellä tarkoitetaan sitä, että tutkijan esiymmärrys pyrkii tulkitsemaan tutkittavan kertomuksen tutkijan omien lähtökohtien mukaisesti. Tutkijan on harjoitettava itsekritiikkiä ja reflektiivisyyttä, jossa hän kyseenalaistaa ja koettelee jokaista tulkintaansa sekä pyrkii olemaan mahdollisemman tietoinen omista tutkimukseen liittyvistä lähtökohdistaan (Laine 2018, s. 30). Fenomenologiassa pyritään löytämään toisen oma ja erityislaatuinen koettu suhde johonkin asiaan, ja tämän tavoittaakseen tutkijan on päästävä ainakin osittain irti omista ennakkoluuloistaan ja vakiintuneista tavoistaan ymmärtää toista (Laine 2018, s. 31). Tutkijan on tiedostettava myös tutkimuskohdetta ennalta selittävät teoreettiset mallit, sillä fenomenologisessa tutkimuksessa ei käytetä teoreettista viitekehystä tarjoamassa tutkimusta ohjaavaa teoreettista mallia (Laine 2018, s. 31). Varton (1992, s. 86) mukaan fenomenologisesti suuntautunut tutkija pyrkii välttämään teoreettisia malleja tai menetelmiä. Sen sijaan tutkijan on ennakkoluulottomasti havainnoitava tutkittavaa ilmiötä, ja tällöin ilmiö pääsee näyttäytymään sellaisena kuin se alkuperäisesti on, kaikessa rikkaudessaan ja moninkertaisuudessaan. Keskeistä fenomenologiassa on oivaltava havainnointi ja ymmärtäminen (Varto 1992, s. 86–87). Samalla tutkijan on kuitenkin hyväksyttävä tutkimukselleen joitakin teoreettisia lähtökohtia tutkimuskohteesta, kuten ihmiskäsitys, käsitys kokemuksesta ja merkityksistä (Laine, 2018, s. 32).

Husserlille keskeistä oli fenomenologinen reduktio, jota tarvitaan asioiden fenomenologiseen tutkimiseen (Backman & Himanka, 2014). Yksinkertaistettuna Husserlin (1995) reduktiolla tarkoitetaan muutosta tavallisesta asenteesta eli luonnollisesta asenteesta maailmassa kohdattavien objektien suhteen reflektiiviseen eli filosofiseen asenteeseen (Kakkori & Huttunen, 2014, s. 370), se on täten näkökulman tai tarkastelutason vaihdos, lähtökohtainen siirtymä (Backman & Himanka, 2014). Reduktiolla epäolennaisuudesta pyritään siirtymään syrjään ja huomio pyritään keskittämään tutkittavan ilmiön olennaisuuksiin (Lehtomaa, 2011, s. 164–165). Tutkija voi esimerkiksi kirjoittaa ylös omat ennako-oletuksensa tutkittavasti

ilmiöstä ennen analyysin aloitusta. Tiedostamattomat ennakko-oletukset muovaavat sitä, miten tutkija näkee ilmiön, ja niiden kirjaaminen voi auttaa tiedostamaan tämän (Judén-Tupakka, 2007, s. 71).

Reduktion ensimmäinen vaihe on sulkeistaminen (Lehtomaa 2011, s. 165). Ilmiöstä sulkeistetaan ennakkotieto, jotta ilmiö voidaan esittää juuri sellaisena kuin se kokijalle esittäytyy (Giorgi, 1997). Crotty (1996) mukaan sulkeistamisen avulla pyritään estämään tutkijan omien ennakko-oletusten ja ennakkokäsitysten vaikutus hankittavaan aineistoon (Judén-Tupakka, 2007, s. 82). Tämä ei Giorgin (1997) mukaan tarkoita sitä, että tutkija poistaa itsestään kaiken aiemman tiedon, vaan sen sijaan hän asettaa aiemman tiedon sivuun eikä anna sen vaikuttaa, jotta tutkittava ilmiö voi ilmetä juuri sellaisena kuin se kyseisessä tilanteessa on. Näin aiemmat tulkinnat eivät pääse vaikuttamaan nykyiseen kokemukseen (Giorgi, 1997). Reduktion avulla tutkija pyrkii näkemään ilmiön juuri siten, kuin tutkittava esittää sen. Kyse on siitä, mitä tutkittava on kokenut eikä niinkään siitä, mitä on todellisuudessa tapahtunut (Giorgi 1997). Tässä tutkimuksessa tutkijan esiyymmärryksen mukaan sijaisten saama turvallisuusperehdytys on puutteellista, ja ennakkokäsitykset tiedostamalla ne pyrittiin pitämään syrjässä analyysin ajan, jotta voitiin keskittyä aineistoon ennakkoluulottomasti.

Toinen vaihe reduktiossa on Lehtomaa (2011, s. 165) mukaan mielikuvatasolla tapahtuva muuntelu. Muuntelulla tavoitellaan Perttulan (1995, 1996) mukaan tutkittavan kokemuksen välttämättömän ja riittävän ytimen löytämistä, koska ilmiön mieli muodostuu vain sen kaikissa kuviteltavissa muunnoksissa ilmenevistä merkityksistä (Lehtomaa, 2011, s. 166). Mielikuvatasolla tapahtuvalla muuntelulla pyrittiin löytämään olennainen tutkittavasta ilmiöstä. Tässä tutkimuksessa tämä tarkoitti erilaisten merkitysyhdistelmien muuntelua mielessä siten, että pohdittiin erilaisia vaihtoehtoja olennaisten sisältöjen kuvaamiseksi.

5.4.4 Yleinen ymmärrys

Fenomenologisissa suuntauksissa yksilöiden elämät ja kokemusmaailmat nähdään ainutlaatuisina ja koko ajan muuntuvina, joten kokemuksia koskeva tieto nähdään myös yksilöllisenä ja muuntuvana (Tökkäri, 2018, s. 66). Fenomenologishermeneuttinen tutkimus ei pyri yleistämään, vaan sen sijaan ymmärtämään tutkittavan tai tutkittavien sen hetkistä merkitysmaailmaa (Laine, 2018, s. 28).

Vaikka fenomenologiassa yksilön perspektiivi korostuu, yksilön kokemusten tutkimus paljastaa samalla myös jotakin yleistä, sillä yksilöt ovat yhteiskunnallisia (Laine 2018, s. 27). Yksilö kokee itse maailmansa, mutta saman yhteisön yksilöiden maailmasuhteissa on samanlaisuutta (Laine, 2018, s. 27). Laineen (2018, s. 27) sanoin saman yhteisön ”jäsenillä on yhteisiä piirteitä ja yhteisiä tapoja kokea maailma”. Perttulan (2011) mukaan periaatteena, joskaan ei aivan ehdottomana, on se, että kokemuksen empiirinen tutkimus ei tuota yleispätevää ymmärrystä kohteestaan, sillä ymmärrys on vahvasti kiinni yksittäisessä. Kuitenkin voidaan tavoitella kokemusta koskevaa yleistä ymmärrystä, jolloin kaikilla tutkimukseen osallistuneilla yksilöillä esiintulleita merkityksiä kuvataan mielekkäällä yleisyyden tasolla (Perttula, 2011, s. 154). Tutkija ei voi kuitenkaan perustellusti väittää, että rakentunut yleinen ymmärrys koskisi muitakin samanlaisessa elämäntilanteessa eläviä (Perttula, 2011, s. 154). Lehtomaa (2011) kuvaa, että yleinen tieto on silti mahdollista fenomenologisessa kokemuksen tutkimuksessa: se on tietoa, joka koskee kaikkia tutkimukseen osallistuneita. Muodostaessaan yleistä tietoa kokemuksesta tutkija mieltää yksilökohtaiset merkitysverkostot esimerkkeinä yleisestä. Yleisen tiedon on katettava kaikki yksilökohtaisesti olennainen tieto, mutta ei mitään yksilökohtaisen tiedon kanssa ristiriidassa olevaa. Yleinen tieto rakentuu kohottamalla olennaista kuvaavaa yleisyytensä (Lehtomaa, 2011, s. 186). Yleistä tietoa ei siis mielletä yleistettäväksi tiedoksi. Myös Tökkäri (2018, s. 66) mukaan kokoavat johtopäätökset ovat mahdollisia, kun esimerkiksi yksittäistapausten kontekstit ovat keskenään tarpeeksi samankaltaisia (Tökkäri, 2018, s. 66). Tässä pro gradu -tutkielmassa tutkittavina olivat luokanopettajan sijaiset oletettavasti samalta alueelta Suomesta, jolloin kaikkien tutkittavien elämäntilanteet työnteon osalta olivat riittävän samankaltaiset. Myös kokemuksen aihe, saatu turvallisuusperehdytys, oli perusteena samankaltaisuudelle. Kuitenkaan yksilöiden kokemukset eivät koskaan täysin vastaa toisiaan.

Tulkinta ei ole kaikissa fenomenologisissa suuntauksissa vahvalla sijalla. Perttulan (1995, 1996) mukaan tutkimuksen päämääränä on kuvailu, jonka ehdotonta toteutumista pidetään kuitenkin mahdottomana (Lehtomaa, 2011, s. 165). Perttula kirjoittaa, että on mahdollista, tavallista ja toivottavaakin, että kuvaavassakin fenomenologisessa erityistieteessä tutkimukseen liitetään tulkintaa. Tulkinta tulee kuitenkin liittää mukaan vasta empiiristä tutkimusosuutta seuraavassa tutkimusvaiheessa (Perttula, 2011, s. 148). Tässä tutkimuksessa tämä tarkoittaa sitä, että tulkinta astui mukaan pohdintavaiheessa analyysin jälkeen.

6 TUTKIMUSAINEISTO JA ANALYYSI

Aineistona tutkimuksessa olivat 31 tutkittavan avoimet vastaukset, jotka kerättiin sähköisellä lomakkeella sekä seitsemän vastaajan vastaukset heille esitettyihin lisäkysymyksiin sähköpostihaastattelulla. Ensin lomakkeella kerätty aineisto siirrettiin Microsoft Wordiin ja poistettiin Microsoft Formsista. Samalla henkilötiedot siirrettiin toiseen asiakirjaan, jotta aineistoon syvemmin tutustuttaessa yhteystiedot eivät olleet näkyvissä. Aineistoa luettiin ensin useaan otteeseen läpi, jotta siitä muodostui kokonaiskuva. Tämän jälkeen halukkuutensa ilmaiseille 14 vastaajalle lähetettiin sähköpostitse lisäkysymyksiä perustuen heidän lomakevastauksiinsa. Lisäkysymyksiin annettiin viikko vastausaikaa ja vastausten saamisen jälkeen kaikki kerätty aineisto yhdistettiin Microsoft Wordissä. Tämän jälkeen varmistettiin koko aineiston anonymisointi ja vastaukset poistettiin myös sähköpostista, ja tämän jälkeen henkilörekisteri hävitettiin. Nyt koossa oli varsinainen tutkimusaineisto, joka koostui 33 sivusta tekstiä kysymykset mukaan luettuina.

Vastausten pituudet vaihtelivat. Lyhimmillään vastaukset kysymyksiin olivat muutamasta sanasta yhteen virkkeeseen ja pisimmillään noin puolen sivun mittaisia kuvauksia. Taustatietoina vastaajalta kysyttiin, kuinka monessa koulussa hän on toiminut luokanopettajan sijaisena sekä kuinka usein hän työskentelee luokanopettajan sijaisena. Lomakkeella pyydettiin muistelemaan sellaista kertaa, kun vastaaja meni ensimmäistä kertaa luokanopettajan sijaiseksi hänelle uuteen kouluun. Lomakkeella kysyttiin myös tämän sijaisuuden kestoa. Näiden vastaajien muistelemien sijaisuuksien kestot vaihtelivat. Pisin vastauksissa mainittu sijaisuuden kesto oli puoli vuotta ja lyhin oli yksi päivä. Lyhyet alle viikon sijaisuudet olivat yleisiä. Osa vastaajista oli työskennellyt sijaisena vain yhdessä koulussa ja osa kymmenissä kouluissa eri kaupungeissa. Vastaajien kokemus sijaisuuksista vaihteli jokapäiväisistä sijaisuuksista muutamaan kertaan vuodessa.

Aineisto analysoitiin laadullisella sisällön analyysillä nojautuen fenomenologiaan erityisesti analyysin toisessa vaiheessa. Tarkoituksena oli eritellä ja kuvailla sijaisten saman turvallisuusperehdytyksen sisältöjä ja piirteitä sekä sijaisten kokemuksia niistä.

Tämän lisäksi tutkittiin sijaisten antamia merkityksiä turvallisuusperehdytykselle. Opettajansijaisten saaman turvallisuusperehdytyksen piirteitä ja sisältöjä etsittiin sisällönanalyysillä teemoitellen yhdessä fenomenologisen analyysin kanssa erityisesti ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla. Fenomenologinen tarkastelutapa painottui erityisesti aineiston siihen osaan, josta saatiin tietoa sijaisten antamista merkityksistä turvallisuusperehdytykselle eli toisen ja erityisesti kolmannen tutkimuskysymysten kohdalle. Seuraavissa luvuissa kerrotaan tarkemmin analyysista ensin kuvaten sisällönanalyysia ja sen jälkeen fenomenologista näkökulmaa siihen.

6.1 Analyysin ensimmäinen osa: Laadullinen aineistolähtöinen sisällönanalyysi

Sisällönanalyysille ei ole olemassa yhteisiä sääntöjä, koska se ei pohjaa tietyille teoreettis-metodologiselle ajattelulle (Vuori, i.a.). Alasuutari (1999, s. 39) kuvaa laadullisen analyysin koostuvan kahdesta vaiheesta, jotka ovat havaintojen pelkistäminen ja arvoituksen ratkaiseminen, jotka nivoutuvat toisiinsa käytännössä. Havaintojen pelkistämässä pyritään saamaan aikaan mahdollisimman suppea havaintojen joukko (Alasuutari, 1999, s. 43).

Usein teemoittelua ja laadullista sisällönanalyysia käytetään kuvaamaan samaa asiaa (Vuori, i.a.), ja tässä pro gradu -tutkimuksessa laadullista sisällönanalyysia tehtiin nimenomaan teemoittelemalla. Sisällönanalyysissa tutkija keskittyy aineistossa kerrottuihin asioihin, aiheisiin ja teemoihin. Tutkija tunnistaa ja nimeää aineistosta löytyviä elementtejä (Vuori, i.a.). Teemoittelussa tutkija nostaa esiin tutkimustehtävän perusteella olennaisia asiakokonaisuuksia sekä usein esiintyviä elementtejä (Juhila, i.a.-c). Sisällönanalyysi voi olla aineiston tai teorian ohjaama (Seitamaa-Hakkarainen, 2014; Vuori, i.a.). Tutkimuksessani käytin aineiston ohjaamaa sisällönanalyysia, mutta mukana oli myös hieman teorian antamaa ohjausta esimerkiksi tarkastelun suuntaamisessa. Seitamaa-Hakkaraisen (2014) mukaan usein luokittelu syntyy sekä aineiston että teoreettisen käsitteellistämisen yhteistyönä.

Ensin luin tutkimusaineistoa useaan kertaan läpi kokonaiskuvan muodostamiseksi. Tämän jälkeen luin aineistoa vielä useaan kertaan suunnaten katseen ensimmäinen tutkimuskysymykseen: Millaisen turvallisuusperehdytyksen luokanopettajan sijaisena toimivat saavat kouluissa, joissa he tekevät sijaisuuksia?

Keskityin erityisesti sijaisten kuvaamiin turvallisuusperehdytyksen sisältöihin. Samalla merkitsin tutkittavan ilmiön kannalta oleellisia asioita aineistosta muistiin.

Varsinainen teemoitteluvaihe käynnistyi tämän jälkeen. Etsin aineistosta mainintoja, joissa ilmeni turvallisuusperehdytyksen aiheet tai sisällöt. Teemoittelin aineistosta sijaisten saaman turvallisuusperehdytyksen sisältöjä sekä sijaisten oma-aloitteisuuden ilmentymiä etsien sekä yhteneväisyyksiä että eroavaisuuksia. Esimerkkejä teemoittelusta esitetään taulukossa 3. Tässä vaiheessa en vielä erityisesti nojautunut fenomenologiaan, vaan tavoitteena oli löytää aineistosta turvallisuusperehdytyksen sisällöt sekä sijaisten oma-aloitteisuuden ilmentymät. Korostin aineistosta väreillä ensimmäiseen tutkimuskysymykseen liittyviä ilmauksia, loin ilmauksille niitä kuvaavia alateemoja, jonka jälkeen loin eri alateemoja yhdistäviä yläteemoja ja taulukoin nämä. Tämän jälkeen pääteemaksi muotoilin yläteemoja yhdistävän teeman. Osa ilmauksista oli selkeämmin ymmärrettävissä omassa kontekstissaan kuin yksittäisinä ilmauksina. Alateemoja ja yläteemoja ei muodostettu lainkaan ilmauksista, joissa tuotiin esille turvallisuusperehdytyksen tai oma-aloitteisuuden puuttuminen.

TAULUKKO 3. Esimerkkejä aineiston teemoittelusta

Ilmaus	Alateema	Yläteema	Pääteema
"Ei mitään perehdytystä. Avain luokkaan ja näytettiin missä luokka on." (V20)			Ei perehdytystä turvallisuuteen
"Tapaturman varalle sijaikansioissa on ohjeet ja oletetaan, että itse luen." (V18)	Tapaturma	Kirjalliset ohjeet (kansio tai moniste)	Turvallisuusperehdytys
"Sijaistettava opettaja perehdytti mahdollisen oppilaan sairaskohtauksen varalta" (V13)	Sairaudet ja allergiat	Suullinen perehdytys	Turvallisuusperehdytys
"Eräälle sijaisuusviikolleni osui poistumisharjoitus." (V17)	Poistuminen	Koulun yhteinen harjoitus	Muu turvallisuusharjoitus myöhemmin
"Kysyin mistä löytyy ensiaputarvikkeet ja ne löytyivät." (V2)	Ensiapu ja tapaturmat	Toimintaohjeiden kysyminen muilta	Oma-aloitteisuuden ilmentymä

Otsikkotasolla esitettyinä sisällönanalyysin tuloksena syntyneet ylä- ja pääteemat ovat esillä seuraavassa taulukossa 4.

TAULUKKO 4. Sisällönanalyysin tuloksena syntyneet ylä- ja pääteemat

Yläteema	Pääteema
	Ei perehdytystä turvallisuuteen
Kirjalliset ohjeet (kansio tai moniste)	Turvallisuusperehdytys
Suullinen perehdytys	
Tietoja näkyvissä koulutiloissa	
Useampipäiväinen turvallisuusperehdytys	
Koulun yhteinen harjoitus	Muu turvallisuusharjoitus myöhemmin
Turvallisuussovelluksen asennus puhelimeen	
Toimintaohjeiden kysyminen muilta	Oma-aloitteisuuden ilmentymä
Toimintaohjeiden itsenäinen selvittäminen	
Sijaintien itsenäinen selvittäminen	
	Ei oma-aloitteisuutta

Teemoittelu ja fenomenologinen analyysi eivät täysin lineaarisesti seuranneet toisiaan, vaan teemoitteluvaiheeseen palasin myös fenomenologista analyysia tehdessäni silloin, kun huomasin jotakin täydennettävää eli vaiheet olivat osittain limittäin tutkimuksessani. Koska aloitin teemoittelun ennen fenomenologisen analyysin aloittamista, teemoitteluvaiheen ansiosta aineisto tuntui hyvin tutulta fenomenologisen analyysin aikana. Seuraavassa alaluvussa käsittelen enemmän fenomenologiaan nojautuvaa analyysia, jota käytin analyysini toisessa vaiheessa löytääkseni merkityksiä.

6.2 Analyysin toinen osa: Fenomenologinen analyysimenetelmä

Analyysin kohdentamisessa sijaisten kokemuksiin sekä sijaisten antamiin merkityksiin turvallisuusperehdytykselle nojauduin fenomenologiseen lähestymistapaan. Nojauduin tässä tutkimuksessa erityisesti Tökkärin lyhennettyyn versioon Perttulan Giorgin menetelmän pohjalta kehittämästä ”kaksi kertaa seitsemän” -analyysista, jota Tökkäri nimittää ”kaksi kertaa neljä” -analyysiksi (Tökkäri, 2018, s. 71–72) ja käytin sitä aineistoni analyysin pohjana ottaen oppia myös Perttulalta (1998). Koska tutkimusaiheeni oli tarkasti rajattu (Tökkäri, 2018, s. 72), lyhennetty versio toimi tutkielmassani. Perttulan alkuperäisessä kaksi kertaa seitsemän vaihetta sisältävässä analyysissa yhtenä vaiheena on aineiston sisältöalueisiin jakaminen (Perttula, 1998, s. 63, 120; Tökkäri, 2018, s. 71), jota ei lyhennetyssä versiossa tehdä. Myös Laineen (2018) kuvaus tutkimuksen rakenteesta on samankaltainen ja Lehtomaa (2011) on myös soveltanut analyysin toista vaihetta Tökkärin tavoin, joten näitä käytettiin analyysin tukena ohjaamaan analyysia. Varton (1992, s. 98–99) mukaan analyysimenetelmää tulee soveltaa omaan tutkimukseen sopivasti tutkimuksen tarkoituksen ja tutkittavan ilmiön ohjaamana. Myös Tökkärin (2018, s. 75) mukaan on mahdollista käyttää erilaisia vaiheita aineiston analyysissa ja niitä voidaan soveltaa tutkimusaiheen mukaan. Systemaattisuutta tutkimuksen etenemisessä pidetään silti tärkeänä (Piirainen 2006, s. 28). Lisäksi kaikessa fenomenologiassa ihmisten yksilölliset kokemukset ovat tutkimuksen lähtökohtana (Piirainen 2006, s. 23).

Tutkimukseni tässä osassa halusin saada selville etenkin kokemuksia ja merkityksiä, joten fenomenologinen analyysimenetelmä soveltui tutkielmaani. Esimerkiksi toisen tutkimuskysymyksen kohdalla keskityin fenomenologisen analyysin hengessä etsimään aineistosta merkityssuhteita, jotka kuvastivat vastaajille

merkittäviä kokemuksia liittyen turvallisuustietojen saamiseen, ja kolmannen tutkimuskysymyksen kohdalla turvallisuusperehdytyksen merkityksiä etsiessäni poimin aineistosta kuvauksia, joista ilmeni, mitä turvallisuusperehdytyksen saaminen tai jonkin turvallisuusasian tietäminen merkitsee vastaajalle tai mitä se hänen kokemuksensa mukaan mahdollistaa.

Sisältöalueisiin jakamisen vaihe ei ollut tarpeellinen, koska tarkastelin fenomenologisesti yhtä tutkimuskysymystä kerrallaan, jolloin merkityssuhteiden erottelun yhteydessä jätin ulkopuolelle ne aineiston osat, jotka eivät vastanneet tutkimuskysymykseen (ks. Tökkäri, 2018, s. 72). Tämän vuoksi tein useamman fenomenologisen analyysin aineistolle eri näkökulmista yhden analyysin ja sisältöalueisiin jakamisen sijasta. Kuvaan kuitenkin seuraavissa alaluvuissa fenomenologisen analyysin osia sellaisella tasolla, jolla en erittele niitä tutkimuskysymys kerrallaan.

6.2.1 Fenomenologisen analyysin yksilökohtainen osa

Analyysin ensimmäisessä osassa jokainen vastaaja on oma kokonaisuutensa ja analyysi kulkee yksilö kerrallaan yksilökohtaisia merkitysverkostoja kohti (Lehtomaa, 2011, s. 182). Tökkäriin (2018) kuvailemana ”kaksi kertaa neljä” -analyysi jaetaan kahteen osaan. Ensin jokaisen haastattelun, tai tutkimukseni tapauksessa vastaajan, kohdalla suoritetaan erikseen ensimmäisen osan neljä vaihetta:

1. Aineistoon tutustuminen
2. Merkityssuhteiden erottaminen
3. Merkityssuhteiden muuntaminen tutkijan kielelle
4. Yksilökohtaisen merkitysverkoston muodostaminen

Ensimmäinen vaihe eli aineistoon tutustuminen tulee haastattelun kohdalla tehtyä esimerkiksi litteroidessa, mutta tekstiaineistoa kerätessä siihen tulee erikseen tutustua (Tökkäri, 2018, s. 72). Ensin aineisto siirrettiin Wordiin lukemisen helpottamiseksi. Lomakkeella ja sähköposteissa olleet kysymykset pidettiin mukana selkeyden vuoksi. Ennen lisäkysymysten lähettämistä olin tutustunut jokaisen vastaajan kohdalla myös ensimmäisen kerran aineistoon lukemalla ensin siirtovaiheessa jokaisen vastauksen ja sen jälkeen kaikki vastaukset kokonaisuutena. Kun olin vastaanottanut lisäkysymyksiin vastaukset, tutustuin aineistoon lisää kokonaisuutena sekä teemoittelin sitä luvussa 6.1 kuvatulla tavalla.

Tökkäriin (2018) mukaisesti toisessa vaiheessa aineistoa luetaan tarkemmin ja aineisto erotellaan yhden merkityssuhteen pituisiksi katkelmiksi. Tässä vaiheessa analyysin ulkopuolelle rajataan ne osat, jotka eivät vastaa tutkimuskysymykseen (Tökkäri, 2018, s. 72). Tarkastelin aineistoa tutkimuskysymys kerrallaan, keskittyen vain kulloinkin tarkastelun alla olevaan tutkimuskysymykseen. Tällä tavoin analyysin ulkopuolelle tuli rajattua tutkimuskysymykseen vastaamattomat osat jo merkityssuhteita erotellessa. Tein analyysin sähköisesti Microsoft Wordissa, jossa korostin tietyllä värillä tarkasteluvuorossa olevaan tutkimuskysymykseen liittyvät merkityssuhteet.

Kolmannessa vaiheessa eli muuntamisessa tutkijan kielelle, ilmaisut muunnetaan tieteenalan kieleksi, mutta säilyttäen alkuperäisen kokemuksen merkitykset (Tökkäri, 2018, s. 73). Omassa analyysissäni muunsin kielen puhekielestä yleiskieleksi ja termejä tieteenalan, esimerkiksi pelastusalan, termeiksi. Käytin Wordin kommentointityökalua tähän, jolloin sain kyseisen merkityssuhteen muunnoksen merkityksi asiakirjan sivuun.

Neljännessä vaiheessa muunnokset kootaan yhteen jokaisen vastaajan kohdalla erikseen. Tässä vaiheessa tekstiä voidaan muuntaa poistamalla toistoa ja hiomalla ilmaisuja (Tökkäri, 2018, s. 73). Siirsin kommentteissa olleet merkityssuhteiden muunnokset erilliseen asiakirjaan vastaajittain ja hioin tarvittaessa kieltä. Näiden neljän vaiheen lopuksi yksilökohtaisia merkitysverkostoja on yhtä monta kuin tutkimuksessa on vastaajia (Tökkäri, 2018, s. 73). Esimerkki yksilökohtaisesta merkitysverkostosta ensimmäisen tutkimuskysymyksen (Millaisen turvallisuusperehdytyksen luokanopettajan sijaisena toimivat saavat kouluissa, joissa he tekevät sijaisuuksia?) suuntaamana esitetään seuraavaksi:

V3: Kun luokanopettajan sijainen meni ensimmäistä kertaa töihin hänelle uuteen kouluun, hänelle kerrottiin perusasiat päivittäiseen turvallisuuteen liittyen. Hänelle kerrottiin esimerkiksi, että oppilaat eivät saa juosta käytävillä. Opettajansijainen ei koe saaneensa mitään tietoa hätätilanteesta toimimisesta. Hän epäilee, että luokissa on ovesa tai oven vieressä poistumisreitit esillä pitkälti lain vaatimusten vuoksi. Eräällä oppilaalla oli sairaus, jonka vuoksi opettajansijainen sai kirjalliset toimintaohjeet mahdollista sairaskohtausta varten. Hän kokee, että ohjeet olivat selkeät ja hän olisi tarvittaessa osannut toimia niiden mukaisesti. Koska hänellä oli tieto oppilaan mahdollisesta sairaskohtauksesta, se sai hänet tarkkailemaan oppilasta tarkemmin. Opettajansijainen ei edes huomannut muun turvallisuusperehdytyksen puuttumista, koska aamulla hänellä oli niin paljon muuta asiaa kiireessä hoidettavana. Jälkikäteen asiaa pohtiessaan hän pitää perehdytyksen puuttumista hyvin huolestuttavana. Sijainen otti oma-aloitteisesti selvää pääasiassa käytännön asioista, ja kaikkiin hänen kysymyksiinsä vastattiin

hyvin. Muu henkilökunta oli oikein mukavaa. Opettajansijaisen mukaan turvallisuuteen liittyneiden asioiden usein jäävät selvittämättä oma-aloitteisesti, sillä ne eivät liity jokapäiväiseen toimintaan.

Fenomenologisen analyysin ensimmäisen eli yksilökohtaisen osan jälkeen jokaisen vastaajan yksilökohtaiset merkitysverkostot toimivat aineistona analyysin toiselle eli yleiselle osalle, jota kuvataan seuraavaksi.

6.2.2 Fenomenologisen analyysin yleinen osa

Fenomenologisen analyysin toisessa eli yleisessä osassa yksilöiden kokemuksia suhteutetaan toisiinsa. Toisen osan vaiheet ovat (Lehtomaa, 2011, s. 182; Tökkäri, 2018, s. 72; vrt. Perttula, 1998, s. 117–127):

1. Yksilökohtaisten merkitysverkostojen mieltäminen ehdotelmiksi yleisestä merkitysverkostosta
2. Yksilökohtaisten merkitysverkostojen muuntaminen merkityssuhde-ehdotelmiksi
3. Muodostetaan ehdotelma(t) yleiseksi merkitysverkostoksi
4. Yleisen merkitysverkoston muodostaminen

Tökkärin (2018, s. 73) mukaan ensimmäisessä vaiheessa tutkija tarkastelee yksilökohtaisia kokemuksia kokemuksen rakenteen mahdollisina osatekijöinä. Toisessa vaiheessa hän muokkaa yksilöllisiä ilmaisuja yleisemmälle tasolle, niin että yksilöllisten kokemusten sisältöjen peruserkitykset eivät vaihdu (Tökkäri, 2018, s. 73). Tässä tutkimuksessa olin jo yksilökohtaisissa merkitysverkostoissa muuntanut kielen yksikön kolmanteen persoonaan ja tässä vaiheessa muunsin kieltä vielä preesensmuotoon ja muokkasin joitakin sanavalintoja muuttamatta merkitystä.

Kolmannessa vaiheessa tutkija kokoaa muutetut ilmaisut kokemuksen rakenteen kuvaajaksi esimerkiksi tekstiksi tai taulukoksi (Tökkäri, 2018, s. 73–74), ja tässä tutkimuksessa tämä toteutettiin tekstinä Wordissä. Tökkärin (2018) mukaisesti neljännessä vaiheessa analyysin tutkimustulokseksi pyritään muodostamaan yleinen merkitysverkosto eli tutkittavan kokemuksellisen ilmiön rakenne, jota on mahdollista kutsua myös ilmiön olemukseksi. Voidaan tehdä myös useita yleisiä merkitysverkostoja, jos kokemuksista ei ole löydettävissä yhtä kokemuksen rakennetta (Tökkäri 2018, s. 74). Tutkimuksessani etsin sitä, mikä on kaikkien vastaajien perehdytyskokemuksessa oleellista. Useamman yleisen merkitysverkoston

luominen oli tässä tutkimuksessa perusteltu ratkaisu, sillä yhtä ydintä ei löytynyt kokemukselle. Ensimmäisen ja kolmannen tutkimuskysymyksen kohdalla päädyin myös muodostamaan kuviot yleisistä merkitysverkostoista, jotka esitellään myöhemmin tulosluvussa.

Sulkeistaminen oli minulle kriittistä ajatustyötä, jota tein koko analyysin ajan. Kaikkia ennakkokäsityksiäni en huomannut ennen analyysin aloitusta, vaan lisää ennakkokäsityksiä ja -oletuksia nousi esille analyysivaiheen myötä. Tässä tutkimuksessa pidin sulkeistamista Lehtomaan (2011, s. 166) mukaisesti tutkimusasenteena, ja se oli mukana koko analyysiprosessin ajan. Mielikuvatasolla tapahtuvaa muuntelua käytin erityisesti etsiessäni sopivaa tapaa kuvata sitä, mikä on samaan yleiseen merkitysverkostoon sisältyvissä kokemuksissa oleellista.

7 TULOKSET

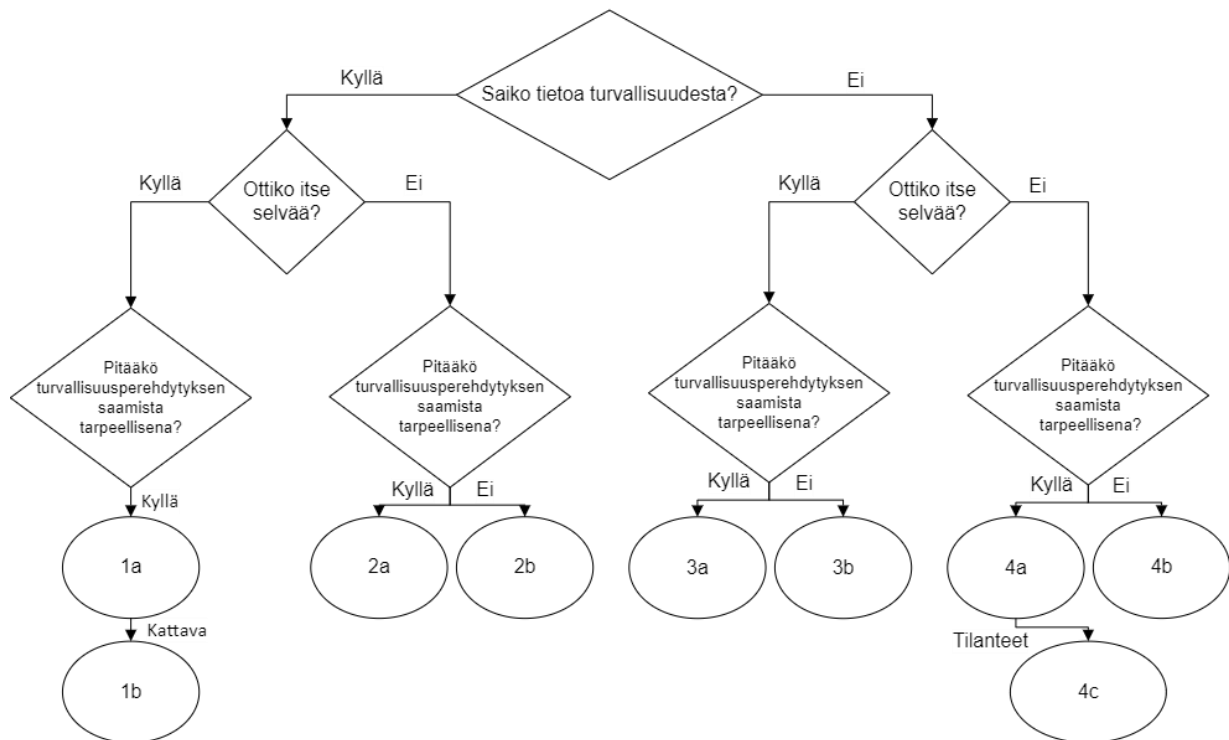
Tässä luvussa esitellään analyysin perusteella saadut tutkimustulokset tutkimuskysymysten mukaisesti järjestettynä. Fenomenologisella analyysilla etsittiin vastausta kaikkiin tutkimuskysymyksiin ja laadullisella sisällönanalyysilla teemoitellen täydennettiin vastauksia ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta.

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen ohjaamana etsittiin luokanopettajan sijaisena toimineiden turvallisuusperehdytyksen sisältöjä sekä kuvaa mahdollisesti moninaisesta turvallisuusperehdytyksen kirjosta. Myös sijaisten kokemuksissa esiintynyttä oma-aloitteisuutta etsittiin aineistosta. Nämä tulokset kuvataan ensimmäisessä alaluvussa. Toisessa alaluvussa keskitytään vastaamaan toiseen tutkimuskysymykseen sijaisten kokemuksista. Kolmannessa alaluvussa kuvaillaan turvallisuusperehdytyksen merkityksiä kolmannen tutkimuskysymyksen ohjaamana. Kuvaamisen apuna tekstissä on suoria lainauksia vastaajien kirjoittamista tekstikatkelmista, joiden valinnalla on pyritty antamaan mahdollisimman kuvaava esimerkki vastaajien kokemuksista. Sijaisopettajien kokemusten kuvauksessa pyritään välttämään tulkintaa ja pysymään kuvailun tasolla. Myöhemmin pohdintaluvussa tuloksia tarkastellaan yhdessä aiempien tutkimusten kanssa.

7.1 Luokanopettajan sijaisten kokema turvallisuusperehdytys

Analyysivaiheessa ensimmäistä tutkimuskysymystä (Millaisen turvallisuusperehdytyksen luokanopettajan sijaisena toimivat saavat kouluissa, joissa he tekevät sijaisuuksia?) lähestyttiin tarkastelemalla, saavatko sijaisopettajat työsuhteensa alussa tietoa koulun turvallisuuteen liittyen. Fenomenologisen analyysin perusteella päädyttiin kuvaamaan useita yleisiä merkitysverkostoja eli ilmiön rakenteita, koska aineistosta ei noussut sijaisen kokemalle turvallisuusperehdytykselle yhtä yhteistä ydintä kohtuullisella yleisyyden tasolla (ks. Perttula, 1998, s. 125). Tulokset ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta koostuvat täten neljästä tyyppistä turvallisuustietojen saamisen kannalta, ja nämä neljä tyyppiä koostuvat

rinnakkaistyypeistä tai alatyypeistä, joita kuvataan kirjaimilla, sillä yksilöllisissä merkitysverkostoissa oli paljon vaihtelua, mutta kuitenkin kokemukset olivat usein lähellä toisiaan (ks. Perttula, 1998, s. 125). Koetun turvallisuusperehdytyksen tyypit muodostuivat niistä merkityksistä, jotka olivat yhteisiä tietyille tutkimukseen osallistuneille opettajansijaisille heidän jäsentäessään kokemuksellisesti omaa työpäiväänsä (ks. Perttula, 1998). Tyypit kuvataan melko korkealla yleisyyden tasolla, koska sijaisten vastaukset olivat yksilöllisiä. Kuviossa 1 tyypit esitellään visuaalisesti.



KUVIO 1. Tyypittely koetusta turvallisuusperehdytyksestä

Tyypit muodostettiin tarkastelemalla aineistosta merkityssuhteita, joissa ilmeni sijaisten saamat turvallisuustiedot sekä seikat, joita sijaiset kertoivat itse ottaneensa selvälle sijaisuutensa alussa, sekä heidän käsityksensä turvallisuusperehdytyksen tarpeellisuudesta. Kuten kuvioista 1 voidaan nähdä, käytössä olevalla yleisyyden tasolla erilaisia ensimmäisen sijaisuuspäivän perehdytyskokemusten tyyppisiä turvallisuusperehdytyksen näkökulmasta muodostettiin useita, mutta perehdytyksen sisältöihin ei päästy käsiksi tällä yleisyyden tasolla.

Esimerkiksi tyypissä 1 luokanopettajan sijainen sai jonkin verran tietoa koulun turvallisuudesta hänen aloittaessaan sijaisuutta hänelle uudessa koulussa. Sijaisopettaja otti myös itse selvälle jotakin turvallisuuteen liittyvää tietoa, ja hän kokee

turvallisuusperehdytyksen saamisen tarpeelliseksi toimiessaan sijaisena. Tyyppi 1b on puolestaan alatyyppejä ensimmäiselle tyypille, sillä tässä tyypissä luokanopettajan sijainen sai kattavan turvallisuusperehdytyksen sijaisuutensa aluksi, mutta muutoin kokemukset olivat yhteneviä 1a:n kanssa. Toinen esimerkki alatyypistä kuviossa on 4c alatyypinä 4a:lle. Tyyppi 4c kuvastaa kokemuksia, joissa luokanopettajan sijaiset eivät saaneet tietoa koulun turvallisuudesta eivätkä he myöskään itse ottaneet selvää turvallisuuteen liittyvistä seikoista. Tässä tyypissä sijaisopettajat pitävät turvallisuusperehdytystä tarpeellisena, ja sijaisuutensa aikana he päätyivät tilanteisiin, joita varten he jälkikäteen ajateltuna olisivat tarvinneet etukäteen annettavaa turvallisuusperehdytystä. Luvussa 7.2 käsitellään lisää tällaisia kokemuksia. Seuraava katkelma on eräästä tähän tyyppiin kuuluvasta kokemuksesta, jolloin etukäteen saatu perehdytys olisi ollut hyödyllistä:

Viimeisimmälläkin keikalla luokan oppilaalle oli tapahtunut lumipallosta aiheutunut vahinko välitunnilla. Siinä sitten meni oppitunnin alussa aikaa kun kävin kyselemässä naapuriluokasta apua mistä löytyy ensiaputarpeet etc. Niitä siis ei ollut luokassa. (V20)

Katkelmasta on huomattavissa, kuinka tietojen ja tarvikkeiden puuttuessa luokanopettajan sijainen etsi apua naapuriluokasta. Esimerkki osoittaa puutteellisen perehdytyksen vaikuttavan myös oppitunnin ajankäyttöön, sillä sijainen ei voi heti alkaa hoitamamaan tapaturmaa, ja avun saaminen tapaturman hoitamiseksi vie aikaa. Seuraava katkelma on myös samaa tyyppiä. Kyseinen sijainen työskenteli neljännen luokalla viikon, ja kohtasi kokemuksensa mukaan todella väkivaltaisesti käyttäytyvän oppilaan, mutta kuitenkin hänelle ei kerrottu turvallisuusriskeistä etukäteen:

Olen tehnyt enemmän aineenopettajan sijaisuuksia, koska tämän ainoan kokemukseni jälkeen en luokanopettajaksi ole suostunut. Minua ei perehdyttänyt kukaan enkä saanut puhelimesta ennen sijaisuutta lainkaan tietoa sijaisuuteen liittyvistä selkeistä turvallisuusriskeistä (väkivaltainen oppilas ilman sairaslomalla olevaa ohjaajaansa, teknisen työn tunnit ja liikuntatunnit). (V15)

Sitaatissa olevasta kokemuksesta voidaan huomata, kuinka puutteellinen perehdytys on vaikuttanut sijaisuuksien vastaanottamiseen niin, ettei vastaaja ole kokemuksensa jälkeen ottanut enää luokanopettajan sijaisuuksia vastaan. Puutteellisella perehdytyksellä yhdessä koulussa on vaikutusta tulevaisuuden töihin myös muissa kouluissa.

Monet kokemusten tyypit kuvastavat luokanopettajan sijaisen ensimmäisten työpäivien kirjoa turvallisuusperehdytyksen näkökulmasta. Yhtenäistä ydintä kaikille aineistossa esiintyville kokemuksille ei pystytty luomaan. Toteutetulla yleisyyden tasolla tyyppeihin ei myöskään voida ottaa mukaan erilaisia turvallisuusperehdytyksen sisältöjä tai tapoja, joilla sijaiset ovat turvallisuustietonsa saaneet ensimmäisenä työpäivänään. Erilaisia turvallisuusperehdytyksen sisältöjä tarkasteltiin sisällön analyysillä teemoitellen suuntautumatta erityisesti fenomenologiseen analyysiin, ja niitä kuvataan seuraavassa alaluvussa.

7.1.1 Luokanopettajan sijaisten saaman turvallisuusperehdytyksen sisällöt

Koska fenomenologisen analyysin perusteella sopivalla yleisyyden tasolla muodostetut tyypit luokanopettajan sijaisten turvallisuusperehdytyksestä eivät sisällä kuvauksia sijaisten saaman turvallisuusperehdytyksen sisällöistä, tässä alaluvussa keskitytään kuvaamaan luokanopettajan sijaisena toimineiden saamaa turvallisuusperehdytystä yhä ensimmäisen tutkimuskysymyksen ohjaamana, mutta keskittyen keräämään aineistosta erilaisia turvallisuusperehdytyksen sisältöjä. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen (Millaisen turvallisuusperehdytyksen luokanopettajan sijaisena toimivat saavat kouluissa, joissa he tekevät sijaisuuksia?) tarkoituksena oli siis myös saada selville, minkälaista turvallisuusperehdytyksen sisältöjä luokanopettajan sijaisille kerrotaan, kun he menevät uuteen kouluun töihin. Lisäksi kiinnostuksen kohteena oli myös sijaisten mahdolliset kuvaukset oma-aloitteisuudestaan tiedonhankinnassa, joita käsitellään tämän luvun jälkeen.

Moni luokanopettajan sijaisena toiminut kertoi, ettei heille kerrottu mitään oppilaitoksen turvallisuuteen liittyen uudessa koulussa. Kun sijaisopettajat kertoivat saaneensa tietoa koulun turvallisuuteen liittyvistä seikoista, moni kertoi saaneensa jonkinlainen sijaiskansion, jossa oli esimerkiksi erilaisia toimintaohjeita onnettomuustilanteiden varalle sekä muita tietoja. Sijaisuuden kestokin saattoi vaikuttaa perehdytyksen saamiseen. Eräs vastaaja esimerkiksi kuvaili, kuinka ensimmäisenä sijaisuuspäivänään hän ei saanut minkäänlaista opastusta turvallisuuteen, mutta myöhemmin sijaisuuden muuttuessa pidemmäksi, hän sai luettavakseen paksun turvallisuuskansion. Taulukkoon 5 on koottu erilaiset turvallisuussisällöt, jotka opettajansijaisena toimineille on kerrottu joko kirjallisesti tai suullisesti sijaisuutensa alussa.

Joidenkin vastaajien kohdalle oli osunut koulun turvallisuusharjoitus sijaisuutensa aikana, ja sen avulla he kertoivat saaneensa tietää koulun turvallisuusasioista. Nämä sisällöt näkyvät myös samassa taulukossa, vaikka harjoitus ei ajoittunutkaan sijaisuuden alkuun. Taulukossa esitetään myös erään sijaisen saaman useampipäiväisen turvallisuusperehdytyksen sisällöt. Kyseinen vastaaja oli saanut tämän turvallisuusperehdytyksen lukuvuoden alussa yhdessä muiden uusien työntekijöiden kanssa. Taulukossa sisällöt on kuvattu yksityiskohtaisemmalla tasolla kuin millä ne analyysia tehdessä alun perin teemoiteltiin, jotta sisällöistä saadaan yksityiskohtaisempi kuvaus. Esimerkiksi sekä kokoontumispaikat että poistumistilanteen toimintaohjeet teemoiteltiin alateemaan poistuminen, mutta taulukossa ne ovat omina sisältöinä, jotta vastaajien kokemus tulee aidommin esiin.

TAULUKKO 5. Turvallisuusperehdytyksen sisällöt luokanopettajan sijaisten kokemina

Turvallisuus- tai sijaiskansio työsuhteen alussa tai muut kirjalliset ohjeet	Suullinen perehdytys työsuhteen alussa	Tietoja luettavissa seinillä	Useampi-päiväinen turvallisuus-koulutus työsuhteen alussa	Muu turvallisuus-harjoitus myöhemmin sijaisuuden aikana
Toimintaohjeet tulipalon varalle Toimintaohjeet tapaturman varalle Ohjeet tietyn sairaus-kohtauksen varalta Toimintaohjeet terveys-turvallisuuteen Toimintaohjeet poistumis-tilanteeseen Rakennuksen pohjapiirros Kokoontumis-paikat Järjestyssäännöt Turvallisuus-ohjeita Hätänumerot Vastuu-henkilöiden yhteystiedot Oppilastiedot ja erityishuomiot, esim. sairaudet Yleiset tiedot	Järjestyssäännöt Koulun yleisiä käytäntöjä Ohjeet oppilaan sairauteen tai sairaus-kohtauksen varalta Tiedot oppilaiden sairauksista, allergioista ja lääkkeistä Miten yleensä toimittu väkivaltaisen oppilaan kanssa Kehotus soittaa ongelmatilanteissa Tieto väkivallan tai tapaturman riskistä ”Tiesitkö, että...?” Kollega, jolta voi kysyä neuvoa	Toimintaohjeet tulipalon varalle Tärkeät puhelinnumerot Toimintaohjeet poistumis-tilanteeseen	Turvallisuus-kävely sisältäen seuraavat: Poistuminen Korkean riskin tilat (tekninen työ, kotitalousluokka jne.) Kokoontumis-paikka Ensiapu-pakkausten sijainnit Hätäkuulutuksen tekeminen Sisälle suojautumisen periaatteet Alkusammutus-välineiden sijainnit	Sisälle suojautumisen harjoitus (koko koulu) Poistumis-harjoitus (koko koulu) Sovellus matkapuhelimeen Turvallisuus-harjoitus tulipalon varalle (koko koulu)

Taulukosta voidaan huomata, että kirjallinen ja suullinen turvallisuusperehdytys usein sisälsi samoja tietoja. Usein sijaisopettajalle kerrottiin oppilaiden terveyteen liittyvistä seikoista tai osoitettiin kollega, jolta voi kysyä neuvoa. Palo- ja poistumisturvallisuuteen liittyviä ohjeistuksia ei puolestaan annettu suullisesti, vaan niihin toimintaohjeet annettiin kirjallisesti joko kansiossa tai rakennuksen seinillä olevissa materiaaleissa. Vastausten perusteella turvallisuuskävely osoittautui

kattavimmaksi tavaksi perehdyttää sijaisopettaja koulun turvallisuuteen, sillä esimerkiksi korkean riskin tiloja käsiteltiin ainoastaan sen yhteydessä. Myös muut lukuvuoden harjoitukset voivat antaa paljon tietoa, mutta ne eivät sijoitu opettajansijaisuuden alkuun tai välttämättä lainkaan sen ajalle.

Vaikka koulun turvallisuuteen ei useita sijaisia perehdytetty lainkaan ensimmäisenä työpäivänään, he joissakin tapauksissa olivat saaneet perehdytystä koulun yleisistä käytännöistä ja luokan sijainnista sekä päivän ohjelmasta. Vähimmillään perehdytys työhön oli ollut avainten antaminen ja luokan näyttäminen. Joillekin sijaisille oli jätetty heidän mielestään oleellista tietoa kertomatta, kuten esimerkiksi tieto siitä, että kyseessä oli erityisluokka tai että väkivaltaiselta oppilaalta puuttui ohjaaja. Seuraava katkelma on pitkältä sijaisuudelta, jolloin turvallisuuteen liittyvistä seikoista ei annettu vastaajan kokemuksen mukaan tietoa:

Ei yhtään mitään [kerrottu turvallisuuteen liittyvistä asioista], lisäksi luokka oli erityisluokka, jonka takia olisin ehdottomasti tarvinnut lisätietoa erityisesti sairastai väkivaltakohtausten käsittelystä. Tärkeät puhelinnumerot ja palohälytysohjeet olivat kuitenkin luokan seinällä kirjallisessa muodossa, jotka huomasin vasta ensimmäisissä palohälytysharjoituksissa. ... Minua pyydettiin puolenvuoden sijaisuuteen, yritin kysellä yksityiskohtia luokka-asteesta jne, rehtorilta, mutta suostuin kuitenkin hommaan. Ennen koululle menoa otin lähinnä selvää sijaintiin liittyvistä asioista. Vasta koululle saapuessani, minulle kerrottiin luokan olevan erityisluokka. (V29)

Yllä olevasta katkelmasta käy ilmi, ettei sijainen saanut välttämättä pitkäkään sijaisuutta varten turvallisuusperehdytystä. Katkelman tapauksessa luokan seinällä oli ollut joitakin tietoja nähtävillä, mutta vastaaja ei aluksi huomannut niitä. Huomattavissa on myös, kuinka vastaaja ei yrityksestään huolimatta onnistunut selvittämään tietoja etukäteen.

Aineistosta tehdyn sisällönanalyysin perusteella turvallisuusperehdytys osoittautui kirjavaksi. Osa vastaajista sai kollegoilta tai muulta koulun henkilökunnalta suullista perehdytystä, osa sai kirjalliset ohjeet esimerkiksi sijaiskansiossa, mutta ohjeiden sisältö vaihteli vastaajien välillä. Joissakin kouluissa sijaisopettaja ei saanut kirjallista eikä suullista perehdytystä turvallisuuteen. Osalle sijaisista ainoa turvallisuustieto tuli puolestaan oman aktiivisuuden kautta, sillä he esimerkiksi kysyivät itse työtovereilta tai muulta henkilökunnalta. Seuraavassa alaluvussa käsitellään omaaloitteisuutta turvallisuustietojen saannissa.

7.1.2 Oma-aloitteisuus tiedon saannissa

Kuten ensimmäisen alaluvun kuvion 1 ensimmäisestä ja kolmannelta tyypistä voidaan huomata, opettajansijaiset myös ottivat oma-aloitteisesti selvää koulun turvallisuuteen liittyvistä asioista. Turvallisuusasioiden lisäksi opettajansijaiset ottivat selvää myös muista koulun käytännöistä. Moni sijaisopettaja kuvasi ottaneensa selvää välituntirajoista sekä -säännöistä, luokkien ja liikuntapaikkojen sijainneista sekä ruokalaan liittyvistä seikoista. Opettajansijaiset ottivat selvää myös koulun sijaintiin liittyvistä seikoista. Taulukkoon 6 on koottu asioita, joista vastaajat kertoivat oma-aloitteisesti ottaneensa selvää aloittaessaan työtään heille uudessa koulussa. Kaikilla luokanopettajan sijaisilla ei kuitenkaan ollut kokemuksia oma-aloitteisuudesta, joten taulukko koskee vain vastauksia, joissa oma-aloitteisuus kävi ilmi.

TAULUKKO 6. Oma-aloitteisesti hankitut tiedot

Poistumis- turvallisuus	Ensiapu ja tapaturmat	Väkivalta ja uhkaavat tilanteet	Järjestyssäännöt	Opetus- ja välituntikäytännöt
Uloskäytävät Kokoontumis- paikka	Sairaudet Allergiat Toimintaohjeet tapaturmiin Ensiapu- tarvikkeiden sijainti	Neuvoja luokan tilanteeseen	Välituntisäännöt Järjestyssäännöt	Käytännön asiat Koulun sijainti Luokka-aste Oppilaslistat Poissaolo- ilmoitukset Luokkien sijainti Ruokalan sijainti Ulkoliikunta- paikan sijainti Opetuskäytännöt Välitunti- valvontavastuut Välituntikäytännöt

Aineiston perusteella voidaan kokoavasti todeta, että silloin, kun luokanopettajan sijaiset ottivat itse selvää joistakin asioista ensimmäisenä työpäivänään heille uudessa koulussa, he ottivat yleisimmin selvää joko opetus- ja välituntikäytännöistä, ruokailuun liittyvistä seikoista, koulun järjestyssäännöistä tai omaan työhönsä välittömästi vaikuttavista seikoista, kuten koulun sijainnista. Nämä ovat sellaisia seikkoja, joiden tietäminen vaikuttaa suoraan sen hetkisen opetus- ja ohjaustyön

hoitamiseen. Silloin, kun sijaiset ottivat selvää koulun turvallisuuteen liittyvistä seikoista, he olivat kiinnostuneita poistumisturvallisuudesta tai selvittivät toimintaohjeita tapaturman varalle, kysyvät oppilaiden sairauksista tai allergioista sekä ensiapuvälineistön sijainnista.

Oma aktiivisuus ilmeni usein kollegoilta kysymisenä tai lukemalla tietoja:

Ensimmäisen perehdytyksen antoi rehtori. Silloin rehtori lähinnä kertoi mikä avainkäy mihinkin, ketä talossa on töissä, missä on mitään. Sellaista yleistä. Varsinaisen turvallisuuteen liittyvän tiedon kyselin työkavereilta, luin erilaisista turvallisuuskansioista. (V11)

Kaikki sijaisopettajat eivät ottaneet erilaisista asioista selvää työnsä aluksi tai aikana, kuten aiemmin esitetyistä kuvion 1 tyypeistäkin voidaan huomata. Vastauksista nousi esiin joitakin syitä olla ottamatta itse selvää turvallisuuteen liittyvistä asioista. Osa sijaisopettajista oli saanut mielestään tarpeelliset tiedot, ja siksi heidän ei tarvinnut kysyä mitään lisää, ja osa ajatteli tarpeellisten tietojen tulevan työsuhteen aikana työn ohessa, tai he kokivat heillä olevan tarpeelliset tiedot jo entuudestaan, joten siksi omatoimisuudelle ei ollut heidän mielestään tarvetta. He siis luottivat tietojen saamiseen tai omaan osaamiseensa. Vaikka sijaisopettaja ei saanut mitään kautta tietoa turvallisuusasioista, hän ei silti automaattisesti itse selvittänyt mitään. Toisaalta osa vastaajista kertoi ottaneensa asioista selvää itse, vaikka heille oli jotakin jo kerrottu tai erilaisten riskien kohtaaminen sai heidät kysymään tietoja. Osa vastaajista puolestaan kertoi, ettei kiireen vuoksi ollut aikaa oma-aloitteisuudelle. Kiirettä käsitellään lisää seuraavassa luvussa ja toisen tutkimuskysymykseen vastaamisen yhteydessä. Osa vastaajista kertoi, kuinka heille ei tullut edes mieleen kysyä turvallisuuteen liittyviä asioita. Seuraava katkelma kuvastaa, kuinka turvallisuusperehdytys ei ollut automaattisesti sijaisopettajan mielessä, vaikka hänelle ei annettu mitään tietoa oppilaitoksen turvallisuudesta:

Myönnän, että en ole ennen ajatellut tätä [turvallisuusperehdytys-] asiaa. Jälkeenpäin ajateltuna, onhan se erittäin huolestuttavaa, että hätätilanteessa en ole 100% varma, miten tulisi toimia tai minne tulisi esimerkiksi kokoontua. Kun työskentelee lasten/vieraiden lasten kanssa, olisi kuitenkin erittäin tärkeää pystyä luomaan turvallinen ja rauhallinen ilmapiiri hätätilanteen tullessa. (V30)

Sijaisopettajien turvallisuusperehdytyksen saaminen vaikuttaa osittain olevan kiinni sijaisopettajan omasta aktiivisuudesta. Aineistosta oli havaittavissa, ettei itsenäinen asioiden selvittäminen kuulunut läheskään kaikkien vastaajien kokemuksiin. Välillä

opettajansijaisen kokemuksista ilmeni myös, että he eivät syystä tai toisesta olleet lukeneet ohjeistusta, jonka olivat saaneet. Tämä liittyy myös sijaisen omaan aktiivisuuteen, sillä oletettavasti työnantaja uskoo työntekijän lukevan saamansa ohjeistuksen.

Sain koulun "infomonisteen", jossa olisi varmaan ollut tietoa jos olisi osannut/kerennyt sitä tarkemmin tutkia. (V23)

Sijaisopettajan oma aktiivisuus sekä aiempi kokemus vaikuttivat myös siihen, että hän koki osaavansa kysyä tai osaa muutoin ottaa selvää oma-aloitteisesti:

Sijaisena olisi hyvä tietää esim. Mikä on lyhin poistumisreitti, kuka on hälytyksen sattuessa vastuussa esim. tilojen tarkistuksesta ja missä on kokoontumispaikka. Näitä asioita minulle ei kerrottu automaattisesti, mutta olen tehnyt tätä työtä sen verran pitkään, että osaan kysyä nämä asiat. (V11)

Luin poistumisreitit hätätapauksessa. Osasin lukea ohjeen, koska se oli samanlainen kuin ns. omassa koulussa niin aiemmin. (V14)

Sijaisopettajan oma kokemus vaikutti hänen oma-aloitteisuuteensa. Hän osasi lukea ohjeen tai ylipäätään koki osaavansa etsiä sellaista, koska hän oli aiemmin nähnyt ohjeistuksia ja tiesi, minkälaisia tietoja on mahdollista saada.

7.2 Merkittäviä tekijöitä turvallisuusperehdytyskokemuksessa

Fenomenologisesti suuntautuneen analyysin avulla lähestyttiin toista tutkimuskysymystä (Millaisia merkittäviä kokemuksia sijaisilla on turvallisuusperehdytyksestä?). Tutkimuskysymykseen vastaamiseksi keskityttiin kokemuksiin, jotka luokanopettajan sijaisten kuvaamien kokemusten perusteella näyttivät olleen merkityksellisiä turvallisuustiedon karttumiselle tässä tutkimuksessa. Analyysin perusteella sijaisten kuvaamista kokemuksista muodostettiin neljä ryhmää, sillä yhtä yleistä merkitysverkostoa ei voitu muodostaa. Kaikkien vastaajien kuvaukset kattavaa yhteistä ydintä ei voitu löytää kokemuksista ja aineistosta nousi esiin erilaisia turvallisuusperehdytyskokemuksia, joissa korostuvat hieman eri asiat vastaajan mukaan, joten oli perusteltua muodostaa useita yleisiä merkitysverkostoja. Erityisesti kiire näytti olleen usein merkityksellinen vastaajien kokemuksissa.

Turvallisuustiedolle merkittävänä kokemuksina pidettiin tässä tutkimuksessa sellaisia kokemuksia, jotka sijaisten kuvausten perusteella vaikuttivat negatiivisesti tai positiivisesti turvallisuustietojen karttumiseen. Osasta sijaisten vastauksia ei noussut

esiin kokemuksia, jotka olisivat näyttäneet olleen merkittäviä vastaajan turvallisuustietojen karttumisen kannalta. Nämä muodostivat ryhmän kokemuksista ei löydy turvallisuustiedolle merkittäviä kokemuksia, jota ei kuvailla tässä tutkielmassa sen laajemmin. Osittain asia selittyy sillä, etteivät kaikki vastaajat saaneet minkäänlaista opastusta turvallisuuteen tai eivät kokemuksissaan nostaneet esille tähän liittyviä seikkoja.

Analyysin perusteella muodostetut neljä erilaista turvallisuustiedon saamiseen liittyvää merkityksellisten kokemusten ryhmää olivat seuraavat:

- Avuliaat kollegat positiivisena tekijänä turvallisuustiedon karttumiselle
- Kokemukset kiireestä haasteena turvallisuusperehdytykselle ja turvallisuustiedon karttumiselle
- Kokemukset, kun turvallisuustiedot ja -ohjeet olisivat olleet tarpeen
- Kokemuksista ei löydy turvallisuustiedolle merkittäviä kokemuksia

Seuraavissa alaluvuissa käydään läpi nämä ryhmät neljättä ryhmää lukuun ottamatta. Jokaisen alaluvun pohjana on kyseinen kokemusten ryhmä eli yleinen merkitysverkosto, joka muodostettiin kokoamalla yhteen usean vastaajan kokemuksia. Ryhmien kuvauksessa käytetään myös sitaatteja vastaajilta antamassa esimerkkejä kokemusten ilmenemisestä sijaisopettajien vastauksissa.

7.2.1 Avuliaat kollegat positiivisena tekijänä turvallisuustiedon karttumiselle

Viereisten luokkien opettajat koetaan avuksi turvallisuusasioissa sekä muissa koulun käytännöissä. He ovat lähellä ja tarpeen vaatiessa heiltä saattaa pyytää apua. He saattavat myös oma-aloitteisesti kertoa sijaisopettajalle erilaisia tietoja. Välillä luokanopettajan sijainen saa myös puhelinnumeron, johon on mahdollista tarvittaessa soittaa. Sijaisten kokemusten mukaan koulun hyvä yhteishenki madaltaa kynnystä pyytää apua. Välillä vastausten saaminen saattaa kuitenkin vaatia useammalta henkilöltä kysymisen. Sijaisopettajien mielestä lähellä olevien kollegoiden apuun ei voi aina täysin tukeutua, sillä viereisten luokkien opettajat saattavat olla rakennuksen ulkopuolella tai tilanne saattaa muuten estää heidän etsimisensä:

Tietenkin onneksi yleensä sijaista on auttamassa lähellä olevien luokkien opettajat, jotka tietävät, kuinka toimia kussakin tilanteessa. Siihen ei kuitenkaan täysin voi mielestäni tukeutua, sillä voi olla tilanteita, kuten luokkaan sisälle suojautumisessa (tai toisen luokan opettaja on vaikka ulkona liikuntatunnilla), jolloin toisen luokan opettaja ei voi tulla auttamaan. (V21)

Sijainen saattaa olla myös ainoa opettaja paikalla koulussa tai sijaisopettaja saattaa olla esimerkiksi liikuntatunnin vuoksi kaukana kollegoista. Myös koulunkäynninohjaajat koetaan avuksi koulun käytännöissä ja oppilaiden tuntemisessa, kuten seuraavassa sitaatissa, jossa vastaaja kuvaa kokemuksiaan liikuntatunnista hänelle entuudestaan vieraalla alueella.

Onneksi mukaan [hiihtoladulle] lähti lopulta ohjaaja, joka tiesi paikan ja tunsivat lapset myös nimeltä. (V24)

7.2.2 Kiire haasteena turvallisuusperehdykselle ja turvallisuustiedon karttumiselle

Merkittävimpana turvallisuustiedon saamiseen ja turvallisuusperehdykseen vaikuttavana asiana luokanopettajan sijaisten vastauksissa nousivat erilaiset kiireen ja kiireisen tunnelman kuvaukset. Koululla on kiire löytää sijainen vakituisen opettajan poissaolon ajalle. Sijainen hälytetään usein töihin vasta aamulla ja hänellä on sen vuoksi kiire oppitunnille, jolloin aamuun ei jää perehdytysaikaa. Sijaisopettajan aamussa on kiireen lisäksi myös niin paljon asiaa ja uutta tietoa, ettei turvallisuusperehdytys tule sijaisen mieleen tai hän ei huomaa, jos se puuttuu. Uuden tiedon runsaus vaikuttaa myös siihen, ettei turvallisuusperehdyksestä jää välttämättä paljoa mieleen. Kiire estää myös opettajansijaisten oma-aloitteisuutta. Sijaiselle ei tule mielen kysyä tai muuten etsiä tietoa turvallisuusseikoista tai hän ei ehdi tehdä sitä. Sen sijaan sijaisopettaja keskittyy oppilaisiin, käytäntöihin ja opetettavaan asiaan, ja hänellä on usein kiire opettajan antamiin työohjeisiin. Sijainen ei voi myöskään käyttää aikaa erityisesti turvallisuusasioihin, koska ylimääräistä aikaa ei ole opetuksen ollessa aikatauluihin sidottua.

Kiire ja ajanpuute saattavat estää suullisen turvallisuusperehdyksen kokonaan tai vaikuttaa merkittävästi sen laajuuteen, tai asioita voi unohtua kiireessä. Sijaisopettajien kokemusten mukaan kenelläkään ei ole aikaa perehdyttää monia sijaisia, koska turvallisuusperehdytys vie aikaa. Esimerkiksi seuraavissa katkelmissa vastaajat kuvaavat kiirettä, jota he kokevat kaikilla olevan:

Näin kun miettii, niin tosiaan olisi hyvä saada [turvallisuusperehdytystä], mutta käytännössä kaikilla on kiire ja itsekkin pitää perehtyä pikaisesti luokan asioihin. (V18)

Yleensä sijaisuudet, joita teen ovat ns. äkkikutsuntoja eli aamulla saatetaan vasta pyytää kyseiseksi päiväksi sijaisesti. Noissa päivissä on yleensä vain kova kiire

päästä koululle ja tavoite löytää edes oma luokka. Ehkä rehtorilla/muulla henkilökunnalla on sama tilanne, kun he vain yrittävät saada sijaisen nopeasti luokkaan - kiireessä ei keretä perehdyttämään sijaista. (V30)

Jos opettajansijainen saa turvallisuuskansion, hänellä ei välttämättä ole kiireen vuoksi aikaa tutustua sen sisältöön päivän aikana tai ainakaan ennen ensimmäisiä oppitunteja. Myös esimerkiksi seinillä olevien ohjeiden lukeminen saattaa kiireen vuoksi jäädä tekemättä. Seuraava katkelma kuvaa luokanopettajan sijaisen kiireen lisäksi hänen käsitystään vastuun siirtämisestä sijaisen oman aktiivisuuden varaan.

Sinänsä koulujen sijaiskansioissa olevat turvallisuusohjeet on ihan näppärä tapa sysätä vastuu sijaiselle, mutta harvassa paikassa on ollut aikaa etukäteen perehtyä kansioiden sisältöihin ennen kuin tunnit jo alkavat. (V15)

Aineistossa olevista kokemuksista on havaittavissa, että yhtäältä suullinen perehdytys koetaan hyväksi, koska kiireessä ei ole välttämättä aikaa perehtyä kirjallisiin ohjeisiin. Sijainen ei välttämättä myöskään tule tutustuneeksi sammuttimien tai uloskäytävien sijainteihin, joten hänelle olisi hyvä kertoa niistä. Toisaalta sijaiskansion toimintaohjeet erilaisiin tilanteisiin koetaan hyväksi, koska suulliseen perehdytykseen ei välttämättä ole aikaa ja sijainen saattaa unohtaa asioita. Kirjallisen perehdytyksen merkitys kasvaa, jos suullista perehdytystä ei ole, mutta kuitenkin liian runsaat kirjalliset ohjeet koetaan negatiivisina. Moni sijaisopettaja myös kokee, että kansion sisällöstä ja lukemisen tärkeydestä olisi hyvä mainita heille.

7.2.3 Kokemukset, kun turvallisuustiedot olisivat olleet tarpeen

Monen sijaisopettajan päivä sujuu ilman erityistä tarvetta reagoida turvallisuuspoikkeamiin, jolloin heillä ei ole käytännön kokemusta turvallisuustietojen ja -taitojen käytöstä tai niiden kaipuusta. Tämän lisäksi luokanopettajan sijaisten kokemuksista nousi myös esiin tilanteita, jolloin etukäteen saatu turvallisuusperehdytys olisi ollut avuksi, kuten luvussa 7.1 mainittiin erilaisten kokemustyyppien myötä.

Sijaisopettajat kohtaavat ensiaputaitoja vaativia tilanteita oppilailta, jolloin sijainen tapaturman satuttua kysyy neuvoja, toimintaohjeita tai etsii ensiaputarvikkeita. Myös erilaisia välituntiohjeita sijaiset joutuvat kysymään, kun kohtaavat turvallisuuden kannalta arveluttavia leikkejä. Turvallisuusasioihin perehdyttämättömät opettajansijaiset kohtaavat työssään myös erilaisia riskejä ja vaarallisia tilanteita,

joiden varalta he kokemustensa mukaan tarvitsisivat etukäteen toimintaohjeita. Tällaisina asioita ovat esimerkiksi riski väkivaltaan tai väkivaltaiset oppilaat, puuttuvat henkilöstöresurssit, teknisen työn ja liikunnan tunnit sekä liikuntatunnit koulun alueen ulkopuolella sijaiselle vieraalla alueella. Myös erityisluokalle opettajansijaiseksi joutuminen koetaan tilanteeksi, josta olisi hyvä saada etukäteen tietoa.

Seuraava aineistokatkkelma kertoo esimerkin tilanteesta, jolloin luokanopettajan sijainen olisi kaivannut turvallisuusperehdytystä. Kyseessä oli kahden päivän mittainen sijaisuus, jonka aikana vastaaja ei ollut saanut tietoa oppilaitoksen turvallisuuteen liittyen.

Toisena sijaisuuspäivänä olin yksin koulussa pari tuntia, vain vahtimestari oli paikalla. ... Ei ollut tosiaan henkilökuntaa, oppilailta kyselin missä on ruokala ja missä mitään on. ... Tarvisin [turvallisuusperehdytystä]. Olisi joku kartta, jossa näkyisi edes uloskäynnit. No, puhelinta kun ei ole, niin olisi hyvä olla numero ja puhelin, mihin soittaa, jos jotain tulee. Joskus kerrotaan, että viereisessä luokassa on joku opettaja, joka on hyvä juttu. Silloin on tieto, mistä päin saa nopeasti apua, jos jotain sattuu. (V28)

Katkelmasta käy ilmi, kuinka vajavaisilla tiedoilla ja välineillä luokanopettajan sijainen saattaa joutua hoitamaan työpäivänsä. Sitaatista on havaittavissa turvautuminen oppilaisiin käytäntöjen selvittämiseksi sekä puhelimen puute. Jos koulussa ei ole muuta henkilökuntaa paikalla eikä sijaisella puhelinta, myös sijaisopettajan omatoiminen asioiden selvittäminen hankaloituu merkittävästi.

7.3 Turvallisuusperehdytyksen merkitys luokanopettajan sijaiselle

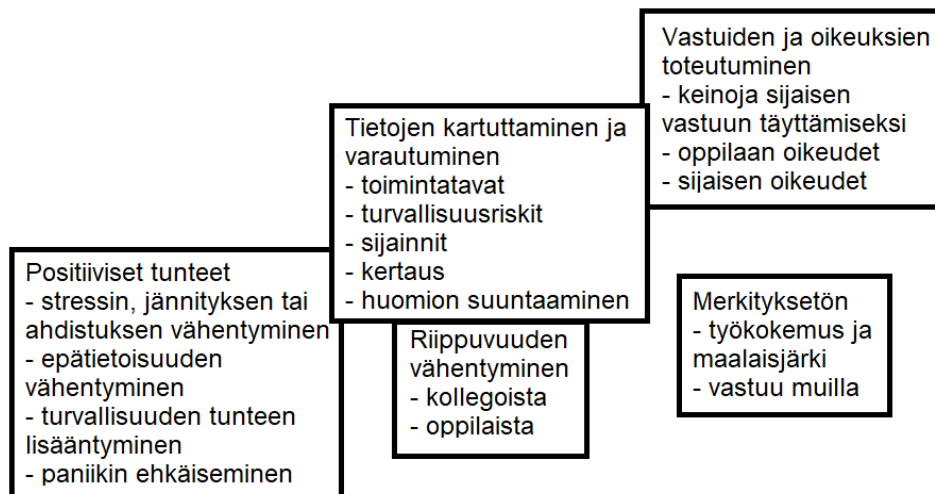
Kolmatta tutkimuskysymystä (Millaisia merkityksiä sijaiset antavat turvallisuusperehdytykselle?) lähestyttiin fenomenologisella analyysillä. Fenomenologisen analyysin perusteella luokanopettajan sijaisten antamista merkityksistä muodostettiin viisi yleistä merkitysverkostoa, sillä yhden yleisen merkitysverkoston muodostaminen ei ollut tehtävissä sopivalla yleisyyden tasolla yhteisen ytimen puuttuessa. Kaiken kaikkiaan aineistosta on havaittavissa, että suurin osa luokanopettajan sijaisena toimineista pitää turvallisuusperehdytystä tarpeellisena. Sijaisilla on eri näkemyksiä siitä, mitä kaikkea turvallisuusperehdytyksen tulisi kattaa ja mihin turvallisuusperehdytyksellä on vaikutusta.

Seuraavissa alaluvuissa esitellään erilaiset turvallisuusperehdytyksen ryhmät, joista jokainen on oma yleinen merkitysverkostonsa siitä, mitä turvallisuusperehdytys

merkitsee luokanopettajan sijaiselle. Merkitysverkostoihin koottu tieto on tutkijana muodostamaani yleistä tietoa, joka on muodostettu löytämällä ensin sopiva kokemuksen kuvaamisen yleistaso, jotta merkitysverkostojen tieto koskee jokaista tutkimukseen osallistunutta yksilöä (ks. Lehtomaa, 2011; Perttula, 1998). Koska yhtä yhtenäistä ydintä ei löytynyt turvallisuusperehdytyksen merkitykselle, muodostettiin viisi yleistä merkitysverkostoa.

Merkitysverkostoissa eli erilaisissa merkitysten ryhmissä on koottu yhteen usean vastaajan antamia merkityksiä. Ryhmien yhteydessä on suoria lainauksia vastaajilta itseiltään. Vaikka merkitysverkostojen sisältämä tieto on muodostettu nostamalla yleisyytensä suorista lainauksista yleisempään, suorat lainaukset vastaajilta havainnollistavat ja antavat esimerkkejä siitä, kuinka kyseinen merkitys näkyy yksilöiden vastauksissa. Seuraavissa kuvauksissa ja kuviossa 2 keskitytään luokanopettajan sijaisten vastauksissa esiin nousseisiin merkityksiin, jotka liittyvät turvallisuusperehdytyksen saamiseen.

KUVIO 2. Turvallisuusperehdytyksen merkitykset



7.3.1 Turvallisuusperehdytys tietojen kartuttajana

Turvallisuusperehdytyksen saaminen koettiin erityisesti tiedon saamiseksi. Turvallisuusperehdytys antaa luokanopettajan sijaisille tietoja erilaisista toimintatavoista ja muista huomioon otettavista seikoista sekä turvallisuusriskeistä, ja siten se lisää sijaisopettajan varautumista poikkeamatilanteisiin. Sen ansiosta

opettajansijainen pystyy tiedon tasolla varautumaan uhkatilanteisiin tai oppilaan mahdollisesti häneen tai toisiin oppilaisiin kohdistamaan väkivaltaan, koska hän on saanut toimintaohjeita tilanteiden varalle. Myös turvallisuusperehdytyksessä saatu tieto oppilaiden sairauksista ja allergioista auttaa varautumaan. Turvallisuusperehdytyksen antama tieto toimintatavoista mahdollistaa henkisen ja fyysisen turvallisuuden ylläpitämistä ja takaamista koulussa.

Turvallisuusperehdytyksellä on merkitystä luokanopettajan sijaisille heille entuudestaan vieraissa kouluissa, sillä sijainen saa tietoa koulukohtaisista toimintatavoista ja -ohjeista, kuten sisälle suojautumisen periaatteista tai järjestyssäännöistä, ja opettajansijainen osaa ohjata paremmin oppilaitaan. Hän saa tietoa myös konkreettisista sijainneista kuten kokoontumispaikoista tai uloskäytävistä tai ensiaputarvikkeiden tai sammuttimien sijainnista. Turvallisuusperehdytys auttaa sijaisopettajaa toimimaan hänelle uudessa ja vieraassa rakennuksessa, jossa toimiminen ei ole välttämättä automaattisesti selvää sijaisopettajalle, koska koulut ovat erilaisia. Sijaisen on helpompi hakea lisää tietoa, kun hänelle on kerrottu, mistä sitä löytyy.

Turvallisuusperehdytyksen ansiosta luokanopettajan sijaisen aiemmat tiedot saavat kertausta ja perehdytyksellä voidaan suunnata sijaisen huomiota tiettyihin aihealueisiin, sillä kuultuaan esimerkiksi riskistä, sijainen tarkkailee tilannetta enemmän. Turvallisuusperehdytyksestä sijaisopettaja saa tarvittavia tietoja, joita hän itse ei kiireen vuoksi oma-aloitteisesti ehdi selvittämään etukäteen tai työnsä ohessa. Seuraava sitaatti on luokanopettajan sijaiselta, jolle annettiin kirjalliset ohjeet oppilaan mahdollisen sairaskohtauksen varalta.

Tieto mahdollisesta sairauskohtauksesta sai minut tarkkailemaan lasta tarkemmin, mutta koska hän oli hyvin energinen ja iloinen koko päivän, ei sairaskohtauksen pelko ollut mielessäni hirveästi. (V3)

Kuten sitaatista käy ilmi, tieto mahdollisesta sairaskohtauksesta saa sijaisen tarkkailemaan tilannetta enemmän, joten hänen voidaan katsoa tiedostavan riskit paremmin.

7.3.2 Turvallisuusperehdytys positiivisten tunteiden lisääjänä

Turvallisuusperehdytyksen saaminen vaikuttaa myös luokanopettajan sijaisten tunteisiin. Se poistaa epätietoisuutta sekä tietämättömyyden aiheuttamaa stressiä ja

jännitystä tai ahdistusta, kun sijaisella on tietoa, miten toimia erilaisissa tilanteissa. Turvallisuusperehdytys antaa luokanopettajan sijaiselle mielenrauhaa mahdollisten poikkeamatilanteiden varalta ja se lisää sijaisen turvallisuuden tunnetta:

Tarvitsen [turvallisuusperehdytystä] mielestäni etenkin pidempiä sijaisuuksia varten, mutta se toisi turvallisuuden tunnetta myös yhden päivän sijaisuuksiin. (V13)

Luokanopettajan sijaista saattaa jännittää mahdolliset eteen tulevat tilanteet silloin, kun hänellä ei ole tietoa toimintatavoista:

Joskus kuumottaa, että jos tulee palohälytys, mistä tiedän, minne mennään ja mitä kautta. Kun menee sijaistamaan, ei tule ensimmäisenä mieleen, että luenpa poistumisohjeet. Open antamiin työohjeisiin on kiire. (V18)

Turvallisuusperehdyksestä saadun tiedon avulla luokanopettajan sijainen pystyy välttämään mahdollista paniikkia poikkeamatilanteessa sekä itsessään että myös oppilaissaan, ja sijaisella on tiedon avulla paremmat mahdollisuudet luoda rauhallinen ja turvallinen ilmapiiri poikkeamatilanteessa.

7.3.3 Turvallisuusperehdytys riippuvuuden vähentäjänä

Luokanopettajan sijaisen saama turvallisuusperehdytys vähentää hänen tarvettaan turvautua kollegan tietojen ja taitojen sekä häneltä saadun avun varaan. Sijaisopettajan ei tarvitse osata itse kysyä tärkeistä turvallisuusseikoista, kun ne kerrotaan hänelle koulun toimesta. Tämä on merkittävää erityisesti tietyissä tilanteissa, kuten sijaisen ollessa ainoa aikuinen rakennuksessa tai kun hän ei muista syistä pääse kysymään apua lähellä olevilta kollegoilta. Turvallisuusperehdytyksen antamat tiedot vähentävät sijaisopettajan tarvetta myös turvautua oppilaidensa sanaan erilaisissa oppilastietoihin sekä koulun käytäntöihin ja sijainteihin liittyvissä asioissa. Joskus oppilaat saattavat jopa yrittää huijata sijaisopettajaa koulun käytännöistä. Oppilaat eivät myöskään välttämättä osaa neuvoa sijaista ikänsä tai tietämättömyytensä vuoksi.

Hätätilanne voi sattua kohdalle koska vain ja jos ei ole hajua esimerkiksi kokoontumispaikasta, niin voi tulla haasteita. Olin sijaisena tässä esimerkissä 1.luokalla n. 2 viikkoa koulun alkamisen jälkeen syksyllä, joten en usko, että oppilaatkaan olisivat välttämättä tienneet kokoontumispaikkaa. Toki muut opettajat auttaisivat resurssiensa mukaan. (V27)

Riippuvuuden vähentämisen kautta turvallisuusperehdytys lisää sijaisopettajan toimijuutta.

7.3.4 Turvallisuusperehdytys vastuiden ja oikeuksien toteutumisen mahdollistajana

Koska opettajansijainen on vastuussa oppilaistaan, turvallisuusperehdytys merkitsee keinojen saamista vastuun täyttämiseksi. Sijaisopettaja pystyy täyttämään vastuunsa oppilaista huolehtimisesta ja heidän ohjaamisestaan, kun hänellä on tarvittavat tiedot tulipalon sattuessa tai välituntivalvonnoissa. Hän saa myös tietää seikkoja, jotka kuuluvat hänen vastuulleen koulun niin jokapäiväisessä toiminnassa kuin poikkeamatilanteissakin. Koulun aikuisten tulee osata toimia poikkeamatilanteissa, koska he ovat vastuussa turvallisesta toiminnasta sekä oppilaiden henkisestä ja fyysisestä turvallisuudesta, ja sijaisopettajalla täytyy olla tarvittavat tiedot, jotta hän voi toimia vastuunsa edellyttämällä tavalla. Täten sijaisen saama turvallisuusperehdytys tarkoittaa myös lapsen oikeuksien toteutumisen edistämistä.

Koulu myös täyttää vastuunsa työnantajana opettajansijaista kohtaan, kun antaa sijaiselle turvallisuusperehdytyksen. Antamalla turvallisuusperehdytyksen luokanopettajan sijaiselle, oppilaiden turvallisuus ei ole täysin vieraan aikuisen oman järkeilyn varassa. Seuraavat sitaatit kuvastavat vastuuta ja sitä koskevaa pohdintaa aineistossa.

Hädän/vaaran ilmetessä, ei olisi mitään tietoa miten toimia, vaikka minun pitäisi olla ohjaava ihminen siinä tilanteessa. (V23)

Kun minä sijaisena olen vastuussa lasten turvallisuudesta koulupäivän aikana, on tärkeää että tiedän, miten hätätilanteen sattuessa tulee toimia. On kohtuutonta, jos työnantaja olettaa minun kykenevän luotsaamaan lapset turvallisesti ulos rakennuksesta esimerkiksi tulipalon sattuessa, mutta ei kerro, missä on lähin hätäuloskäynti, tai huolehdi edes siitä, että minulla on ajantasainen tieto lapsista, joiden pitäisi olla paikalla. Voinko tällöin joutua esim. vahingonkorvausvastuuseen tai syytteeseen tuottamuksellisesta teosta? Miten voin valvoa välituntien sujumista turvallisesti, jos en tiedä, mitä aluetta valvontavastuuni koskee? Jos välitunnilla tapahtuu jotakin, olenko vastuussa silloinkin, vaikka en tiennyt, että minun olisi pitänyt käydä katsomassa vielä sen yhden varastorakennuksen takaa? (V5)

Toisesta katkelmasta voidaan huomata esimerkkejä sijaisopettajia pohdituttavista vastuuasioista. Turvallinen poistuminen, tiedot oppilaista ja välituntivalvontoihin liittyvät seikat esiintyivät usein sijaisopettajien kokemuksissa.

7.3.5 Merkityksetön turvallisuusperehdytys

Osa vastaajista ei pitänyt turvallisuusperehdytyksen saamista tarpeellisena itselleen. Turvallisuusperehdytyksellä ei ole merkitystä luokanopettajan sijaiselle silloin, kun hänellä on pitkä työkokemus alalta. Sijaisopettaja kokee pärjäävänsä työkokemuksensa avulla sekä niin sanotulla maalaisjärjellä. Aineistossa tulee myös esiin opettajansijaisen kokemus siitä, että hänen ammattipätevyyteensä luotetaan silloin, kun hänelle ei anneta perehdytystä koulun turvallisuuteen. Työkokemus vähentää myös sijaisen tarvetta kysyä muilta neuvoa.

Seuraava katkelma aineistosta nostaa esiin sijaisen tarpeen tietää vain oppilaiden terveydentilaan liittyvät seikat, koska muiden koulun turvallisuusasioiden tietäminen ei ole luokanopettajan sijaiselle merkityksellistä, koska hän ei kuulu vakituiseen henkilöstöön ja vastuu on vakituisella henkilöstöllä.

Tarvitsee tietää oppilaisiin liittyvät turvallisuusasiat, kuten sairaudet. Ajattelen, että muita ei tarvitse tietää, koska sijainen ei ole koulun vakituista henkilökuntaa ja vastuu on muilla opettajilla. Sijaisen on turhaa oppia ne. Toki ne voi olla kirjoitettu esim sijaiskansioon. (V2)

Katkelma kuvastaa, kuinka sijaisopettaja ei tiedosta omaa vastuutaan koulupäivän turvallisuudesta. Samalla on huomattavissa, että joidenkin seikkojen tietäminen koetaan tarpeelliseksi, mutta joidenkin ei. On hyvin henkilöstä riippuvaa, mitä kukakin pitää tarpeellisena tietona itselleen.

8 POHDINTA

Tutkimuksessa keskityttiin luokanopettajan sijaisten turvallisuusperehdytykseen sijaisopettajien kokemusten ja heidän perehdytykselle antamiensa merkitysten kautta. Tutkimuksella haluttiin myös selvittää sijaisten saaman turvallisuusperehdytyksen sisältöjä. Tämän pohjalta muodostuneiden tutkimuskysymysten avulla pyrittiin ymmärtämään ja kuvailemaan turvallisuusperehdytystä ja sen merkityksiä sekä saamaan tietoa moninaisesta turvallisuusperehdytyksen kirjosta. Seuraavaksi käydään läpi keskeisiä tutkimustuloksia ja niistä tehtyjä tulkintoja ja johtopäätöksiä yhdessä teorian tarjoamien teemojen kanssa. Tulosten pohdinnan jälkeen tarkastellaan tutkimuksen luotettavuutta. Lopuksi keskitytään tutkimuksen mahdolliseen hyödynnettävyyteen ja tarkastellaan tutkimustulosten pohjalta muodostuneita jatkotutkimusideoita.

8.1 Tulkinta ja johtopäätökset

Tähän tutkimukseen osallistuneiden luokanopettajan sijaisten vastausten perusteella voidaan todeta sijaisopettajien saavan hyvin kirjavaa turvallisuusperehdytystä kouluissa, joihin he menevät ensi kertaa sijaisiksi. Sijaisopettajien kokemusten mukaan usein minkäänlaista perehdytystä koulun turvallisuuteen ei annettu ja kiire vaikutti perehdytykseen. Sijaisopettajat pitivät turvallisuusperehdytyksen saamista kuitenkin tärkeänä ja sillä oli erilaisia merkityksiä sijaisopettajille. Tämän tutkimuksen tulokset perehdyttämisen vähyydestä ovat linjassa SOOLin (2019) kyselyn tulosten kanssa, joiden mukaan perehdytyksen taso ei ole riittävää.

Tutkimuksen ensimmäinen tutkimuskysymys koski luokanopettajan sijaisten saamaa turvallisuusperehdytystä mukaan lukien sen sisällöt sekä sijaisten kokemukset. Tämän tutkimuksen tulosten mukaan opettajansijaisten turvallisuusperehdytys oli jaettavissa neljään tyyppiin sen mukaan, annetaanko sijaisopettajille turvallisuusperehdytystä lainkaan ja ottavatko he itse selville turvallisuuteen liittyviä asioita, kun ovat aloittamassa uudessa koulussa työtään.

Turvallisuuteen liittyviä tietoja sijaisopettajat saivat yleisimmin suullisesti koulun henkilökunnalta tai kirjallisesti esimerkiksi sijaiskansiossa. Sähköistä turvallisuusperehdytystä ei kukaan maininnut saaneensa, vaikka teoriassa sellainenkin olisi mahdollista (ks. Ranta & Martikainen, 2018).

Turvallisuusperehdytyksen sisällöt vaihtelevat vastaajittain, mikä kertoo koulujen perehdytysten eroavan toisistaan. Kun sijaisopettajat saivat tietoa turvallisuusasioista, ne koskivat usein toimintaohjeita tulipaloon tai poistumistilanteeseen liittyen. Kaiken kaikkiaan turvallisuusperehdytyksen saaminen on hyvin kirjavaa. Tulosten perusteella luokanopettajan sijaisten turvallisuusperehdytyksestä ei ole löydettävissä yhtä yhteistä tapaa tai kaikille yhteisiä sisältöjä. Kuten luvussa 3.4 kuvattiin, lain mukaan uuden työntekijän tulisi kuitenkin saada tietoa työpaikan vaaratekijöistä ja hänet olisi perehdytettävä työhön ja turvallisiin työtapoihin. Sijaisopettajien turvallisuusperehdytys ei täten vaikuta kaikissa tapauksissa täyttävän lain vaatimuksia, vaikka perehdytyksen lainmukaisuuden tutkiminen ei ollutkaan tässä tutkimuksessa tarkoituksena.

EduSafe-loppuraportin (Teperi ym., 2018, s. 43) mukaan ohjeisiin perehtyminen jää usein yksittäisen työntekijän vastuulle. Sen mukaan ohjeiden ja turvallisuussuunnitelmien ongelmina pidetään sitä, että niitä ei aina löydetä tai käsitellä yhteisesti. Tämän pro gradu -tutkimuksen tulokset tukevat EduSafe-raportin tuloksia, sillä yleensä ohjeita ei käyty yhdessä läpi ja sijaisopettajien oma aktiivisuus vaikutti myös turvallisuustietojen saamiseen. Jos opettajansijainen osaa kysyä, hänellä on paremmat mahdollisuudet saada tietoa. Usein sijaisopettajien oma aktiivisuus kohdistuu kuitenkin muihin työn käytäntöihin kuin turvallisuuteen.

Keskeisiksi tuloksiksi ensimmäisen tutkimuskysymyksen näkökulmasta voidaan koota havainto luokanopettajan sijaisten kirjavasta turvallisuusperehdytyksestä, joka vaihtelee perehdyttäjän ja sijaisopettajan mukaan. Myös sijaisopettajien oman taustatiedon sekä oma-aloitteisuuden merkitys tulkitaan ratkaisevaksi avuksi turvallisuustiedon saamisessa. Tulosten pohjalta voidaan tehdä johtopäätös, että kattavan turvallisuusperehdytyksen saaminen edellyttää sen, että työnantaja tiedostaa perehdytyksen merkityksen ja varaa sille aikaa, ja että työntekijä on aktiivinen tarvittaessa ottamaan selvää myös itse.

Toisella tutkimuskysymyksellä pyrittiin selvittämään, millaisia kokemuksia aineistosta nousee merkittävänä turvallisuusperehdytyskokemuksessa ja havaittiin, että avuliaat kollegat koettiin positiiviseksi ja kiire negatiiviseksi tekijäksi.

Sijaisopettajilla oli myös kokemuksia, jolloin he olisivat tarvinneet turvallisuustietoja ja -ohjeita. Tämän tutkimuksen perusteella kiire vaikuttaa merkittävästi turvallisuusperehdytyksen saamiseen. Tämän tutkimuksen havainto kiireestä on linjassa aiempien tutkimusten kanssa, joissa työelämän kiire on myös havaittu. Työolobarometrissä kiireen määrä näyttää pysyneen melko samalla tasolla viime vuosina (Työ- ja elinkeinoministeriö, 2021, s. 115), mutta työolotutkimuksen (Sutela ym. 2019, s. 133–134) mukaan haitallinen kiire on lisääntynyt erityisesti kunta- ja valtiosektorilla. Kun ammatteja tarkasteltiin kiireen haittaavuuden mukaan, opettajat olivat toisella sijalla ammattiteissa kiireen haittaavuuden mukaan järjestettynä vuonna 2018 (Sutela ym. 2019, s. 134). Tämän lisäksi kokemus henkilökunnan vähyydestä työtehtäviin nähden on lisääntynyt opettajien keskuudessa (Sutela, ym., 2019, s. 135). Leppälän ja kollegoiden (2012, s. 148–149) mukaan koulun arjen merkittävimpiä haasteita on ajan puute, töiden paljous sekä niiden tekemiseen kuluva aika eli opettajan työn hektisyys. Tämän pro gradun tulosten perusteella kiire on läsnä myös luokanopettajan sijaisten työssä ja se vaikuttaa negatiivisesti turvallisuusperehdytyksen saamiseen. Kiireen vuoksi perehdytys saattaa jäädä kokonaan saamatta. Myös Tuikan (2021, s. 59) pro gradu -tutkielmassa havaittiin, ettei sijaisopettajien perehdyttämiseen ole riittävästi aikaa.

Kun tutkimuksessa tarkasteltiin kokemuksia, joiden mukaan turvallisuusperehdytys olisi ollut tarpeen, väkivalta esiintyi sijaisopettajien kokemuksissa. Väkivallan riski on arkea opetustyössä (Ervasti, 2012; Golnick & Ilves, 2019), ja tämä kokemus tuli esiin myös tässä tutkimuksessa. Opettajien keskuudessa kokemukset väkivallasta tai sen uhasta ovat nousseet vuosien 2013 ja 2018 välillä 33 prosentista 41 prosenttiin (Sutela ym. 2019, s. 186) ja tässä on selkeä nousu. Myös häirintä ja epäasiallinen kohtelu sekä kiusaamistapaukset on opettajien työssä yleistä (Sutela ym. 2019, s. 192, 195). Sijaisopettajat kokevat väkivallan uhkaa kuten muut opettajat.

Kolmannella tutkimuskysymyksellä pyrittiin selvittämään, millaisia merkityksiä luokanopettajan sijaisena toimivat henkilöt antavat turvallisuusperehdytykselle ja sen antamalle tietotaidolle. Tämän tutkimuksen perusteella turvallisuusperehdytys antaa sijaisopettajalle tietoa ja mahdollistaa varautumista, lisää positiivisia tunteita sekä antaa keinoja täyttää opettajan vastuun. Se myös vähentää riippuvuutta muista. Turvallisuusperehdytys näyttäytyy selkeästi keinona saada tietoa, jonka avulla osataan toimia erilaisissa poikkeamatilanteissa. Jukarainen ja kollegat (2012, s. 251)

havaittivat tutkimuksessaan turvallisuuden hallintana ja kriisivalmiutena oppilaiden kokemuksissa. Sama ilmenee nyt sijaisopettajien kokemuksissa, sillä turvallisuusperehdytys nähdään usein varautumisen mahdollistajana. Osa vastaajista piti turvallisuusperehdytystä kuitenkin merkityksettömänä, mikä ilmentää myös aiemman tutkimuksen (Somerkoski & Kurki, 2021; Waitinen, 2011) tavoin, kuinka vastuuta ei aina mielletä itselle kuuluvaksi.

Tutkimukseen vastanneet sijaisopettajat kokivat turvallisuusperehdytyksen yleensä merkityksellisenä. Jos luokanopettajan sijaisten turvallisuusperehdytykselle antamia merkityksiä tarkastellaan turvallisuuskulttuurin ulottuvuuksien kautta, merkitykset ilmentävät lähinnä turvallisuuskulttuurin fyysisestä ulottuvuutta (ks. Lindfors, 2012a), sillä merkityksissä esiintyi tilan tunteminen esimerkiksi uudessa rakennuksessa toimimisessa. Merkitykset ilmentävät myös psyykkistä ulottuvuutta (ks. Lindfors, 2012a; Reiman ym., 2008), koska tuloksissa esiintyy turvallisuusperehdytyksen merkitys opettajansijaisten henkilökohtaisessa osaamisessa ja varautumisessa. Myös turvallisuusperehdytyksen merkityksettömänä pitäminen sijoittuu psyykkiseen ulottuvuuteen asenteena.

Tutkimuksen tuloksissa ei noussut lainkaan esiin esimerkiksi opettamiseen tai esimerkin näyttämiseen liittyviä merkityksiä eli turvallisuutta ei ajateltu pedagogisesta näkökulmasta (vrt. Lindfors, 2012a). Tutkimuksen tulosten mukaan opettajansijaiset eivät juurikaan hahmota rooliaan turvallisuuskasvattajina eli opetussuunnitelman mukaisten turvallisuussisältöjen opettajina tai he eivät ainakaan ilmaise turvallisuusperehdytyksellä olevan merkitystä kyseiselle opettajantyön osa-alueelle. Tulosten perusteella opettajansijaisten päivän voidaan tulkita olevan lähinnä työpäivästä selviytymistä ja heidän kokemuksissaan ilmenee myös epävarmuutta turvallisuusosaamisesta. Myös turvallisuusperehdytyksen merkityksissä korostui reagointi, minkä voidaan ajatella myös viittaavan selviytymiseen mutta ei ennalta ehkäisyyn. Somerkoski ja Kurki (2021, s. 72) ovat myös huomanneet turvallisuudesta puhuttavan melko yleisesti reagointina mahdollisiin poikkeamiin tai uhkiin, eli puheena, joka toteuttaa perinteistä turvallisuuden hallintaa.

Lindforsin ja Somerkosken (2015) kuvaama ainedidaktinen turvallisuusosaaminen ei nouse juurikaan tämän tutkimuksen tuloksissa sijaisopettajien kokemusten perusteella merkittäväksi. Tulosten perusteella voidaan tulkita, etteivät sijaisopettajat koe turvallisuusperehdytyksellä olevan merkitystä oppiaineiden opettamiseen tarvittavaan asiantuntemukseen. Joitakin mainintoja

käsitöiden ja liikunnan opetuksesta löytyi aineistosta, mikä kyllä ilmentää tarvetta tietää turvallisen oppimisympäristön ja oppimistilanteiden järjestämisestä (ks. Lindfors & Somerkoski, 2015), mutta pääasiassa turvallisuusperehdytyksen merkityksissä ilmenee valmistautuminen poikkeamatilanteiden hoitoon. On huomioitava, että esimerkiksi kysymysten asettelu tutkimuslomakkeella on saattanut vaikuttaa siihen, minkälaisia asioita aineistoon kertyi. Toisenlaisella kysymysten asettelulla olisi kenties saatu tietoa ainedidaktiseen turvallisuusosaamiseen liittyen.

Sijaisopettajien kokemuksista ei ilmene yliopistokoulutuksen anti turvallisuusosaamiselle. Osa vastaajista mainitsee työkokemuksen syynä olla tarvitsematta turvallisuusperehdytystä sijaisena, mutta kukaan ei mainitse opettajankoulutusta tässä yhteydessä. Lomakkeella ei kysytty koulutuksen vaikutuksesta, mutta silti aineistosta voidaan tuoda esiin, ettei kukaan vastaajista maininnut esimerkiksi, että turvallisuustiedot olisivat karttuneet koulutuksen myötä. Lindforsin (2012a, s. 21) mukaan opettajankoulutuksen tulisi taata tuleville opettajille valmiudet, joilla he voivat ylläpitää ja kehittää oppimisympäristön turvallisuutta sekä kehittää ihmisten ja yhteisöjen onnettomuuksien ehkäisyn valmiuksia sekä kehittää heidän valmiuksiaan toimia vaaratilanteissa. Toisaalta mainintojen puuttuminen koulutuksen vaikutuksesta ei ole yllättävää, sillä aiemman tutkimuksen perusteella (esim. Waitinen, 2012) opettajakoulutuksen annissa turvallisuusosaamiselle tiedetään olevan parantamisen varaa.

Turvallisuusperehdytyksen ja perehdytyksen ylipäättään saaminen ei poista sijaisopettajan vastuuta myös itse ottaa selville asioista, eikä myöskään opettajankoulutuksen tarvetta opettaa tuleville opettajille työelämässä vaadittavia taitoja. Hyvän turvallisuuskulttuurin rakentamiseksi ja ylläpitämiseksi myös koulujen olisi annettava opettajansijaisille perehdytystä turvallisuuteen (ks. Waitinen & Ripatti, 2009). Aiemman tutkimuksen mukaan opiskelijoille työelämä näyttäytyy vahvasti käytännön oppimisen paikkana (Virtanen & Penttilä 2012, s. 275), ja koulutuksen vieraus koulutyön todellisuudelle on yksi opettajankoulutuksen heikkouksista (Laine, 2004, s. 176). Myös Kivistön (2020, s. 60) pro gradu -tutkielma sivuaa työssäoppimista ja sijaiskokemuksia mainiten, että uraansa aloittavat luokanopettajat kokivat oppivansa suurimmaksi osaksi töissä, ja he ottivat aiemmista sijaiskokemuksistaan oppia työhönsä. Tämän rinnalla tämän tutkimuksen tulokset siitä, että opettajansijaiset eivät useinkaan saa opastusta tai perehdytystä oppilaitoksen turvallisuuteen kouluissa, merkitsee työelämässä oppimisen mahdottomuutta tällä osa-alueella.

Parhaimmassa tapauksessa opettajankoulutuksen sisällöt auttaisivat käytännön työelämässä ja sijaisuudet antaisivat tilaisuuden sekä tuoda koulutuksen oppeja käytäntöön että täydentää koulutuksen oppeja.

Erityisesti lyhyissä työsuhteissa olevat sijaisopettavat vaikuttavat tämän pro gradu -tutkimuksen tulosten perusteella olevan väliinputoajia turvallisuusperehdytyksen saamisessa. He eivät ehdi oppia työpaikan tavoille eivätkä he todennäköisesti saa perehdytystä turvallisuusasioihin, ja koko koulun yhteisten turvallisuusharjoitusten osuminen heidän työsuhteensa ajalle ei ole todennäköistä. Sijaisuudet kuluvat nopeasti ja sijaisopettaja yrittää vain selviytyä päivästä. Kouluissa työskentelee vastuussa henkilöitä, joilla ei ole välttämättä koulutusta tai yleisesti tietoa turvallisuusriskien tunnistamiseksi eikä käsitystä turvallisuuden roolista koulunpäivän järjestämisessä. Jos sijaisopettajalla olisi käsitys turvallisuuden roolista sekä omasta roolistaan turvallisuuskasvattajana, hän voisi oppia näkemään itsensä reagoijan sijasta proaktiivisena toimijana. Selviytyjästä on vielä matkaa turvallisuuskasvattajaksi.

Opetussuunnitelman perusteet (OPH, 2014) ilmaisevat turvallisuuden tärkeyden ja kertovat turvallisuussisältöjä, joihin oppilaita opastetaan. Jotta opettajansijainen voi antaa turvallisuuskasvatusta (ks. Lindfors & Somerkoski, 2016) opetussuunnitelman tavoitteita ja sisältöjä toteuttamalla, hänellä on oltava tarvittava turvallisuusosaaminen. Jos sijaisopettaja ei ole saanut tietoa opettajankoulutuksen aikana, tai jos hän ei ole opettajankoulutuksen piirissä, hänen on saatava tieto turvallisista toimintatavoista jostakin muualta tai otettava itse selvää. On mahdollista, että oppitunnin aihe mahdollistaa ainedidaktisen turvallisuusopetuksen antamisen esimerkiksi opettajan oppaan avulla, vaikka aiheesta ei olisi sijaisella tietoa, ja sijaisopettajat suoriutuvat oppiaineisiin liittyvien turvallisuussisältöjen opettamisesta hyvin. Kuitenkaan kaikilla oppitunneilla turvallisuusaihepiirit eivät sisälly itse oppitunnin aiheeseen eivätkä oppitunnin turvallisuussisällöt välttämättä auta turvallisuuspoikkeamien hoidossa ja korkeatasoisen turvallisuuskulttuurin ylläpitämisessä koulun arjessa. Esimerkiksi käsitöitä opettavalta sijaiselta saatetaan vain olettaa turvallisuusasioiden hallitseminen, mutta todellisuudessa tämä hallinta ei ole välttämättä taattua. Tämän lisäksi tuloksista käy ilmi, että sijaisopettajat kaipaavat tietoa koulukohtaisista toimintatavoista. Se on linjassa onnistuneita sijaisuuksia käsittelevän Tuikan pro gradu -tutkielman (2021, s. 54) tulosten kanssa, joiden mukaan opettajat pitivät koulun toimintakulttuurin tuntemista tärkeämpänä kuin sijaisen muodollista kelpoisuutta.

Koulukohtaisten toimintatapojen tunteminen auttaa myös turvallisuuskasvatukseen kuuluvan korkeatasoisen turvallisuuskulttuurin ylläpitämisessä koulun arjessa (ks. Lindfors & Somerkoski, 2016).

Aineiston pohjalta voidaan tehdä johtopäätös, että sijaisopettajien perehdytyksessä, sekä turvallisuuteen että muihin koulun toimintatapoihin, olisi parannettavaa. Kun turvallisuusperehdytys on asianmukaista, se antaa opettajansijaisille tietoja ja vähentää stressiä ja lisää sekä sijaisopettajan että oppilaiden turvallisuutta. Koulun turvallisuuskulttuuri vaikuttaa myös lyhytaikaisen henkilökunnan perehdyttämiseen, ja henkilökunnan tiedot, taidot ja asenteet puolestaan vaikuttavat koko koulun turvallisuuskulttuuriin. Tutkimustulosten perusteella voidaan yhteenvetona todeta yhteneväisille perehdytys- ja turvallisuusperehdytyskäytännöille olevan tarvetta. Turvallisuusperehdytys sijaisopettajalle ei poista sijaisopettajan omaa vastuuta, mutta se helpottaisi ensimmäisen työpäivän aloitusta ja lisäisi turvallisuutta, kun jokin minimitietomäärä olisi hallussa. Myös Leppälä kollegoineen (2012) toivoo koulujen panostavan jokaisen uuden opettajan induktiovaiheeseen työsuhteen kestosta ja alkamisajankohdasta huolimatta. Heidän mukaansa perinteiset opettajan työn ongelmakohdat korostuvat ja moninkertaistuvat noviisiopettajien kokemattomuuden vuoksi (Leppälä ym., 2012, s. 154–155), ja sijaisopettajilla voidaan uskoa olevan usein samaa kokemattomuutta.

Jotta opettajat olisivat tavallisia kansalaisia valistuneempia turvallisuusosaamisessaan, kuten Waitinen (2011, s. 217) toivoo, tämän tutkimuksen tulosten pohjalta herää kysymys siitä, missä opettajat tuon osaamisensa saavat. Luokanopettajakoulutuksen sisältöihin ei välttämättä kuulu oppilaitoksen turvallisuus, kaikki sijaiset eivät ole opettajankoulutuksen piirissä, ja sijaisena toimiessaan heitä ei useinkaan perehdytetä oppilaitoksen turvallisuusasioihin. Onko opettajien turvallisuusosaaminen vain opettajien omatoimisuuden tai työnantajan tarjoaman koulutuksen varassa?

8.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Virtasen (2006, s. 201) mukaan laadulliseen tutkimukseen arviointiin ei aina voida käyttää luonnontieteellisen tutkimuksen luotettavuuskriteereitä, mutta myöskään kaikki laadullisen tutkimuksen luotettavuuskriteerit eivät sovellu kaikkeen laadulliseen tutkimukseen. Tämän vuoksi tässä alaluvussa keskitytään pohtimaan tutkimuksen

luotettavuuteen vaikuttavia seikkoja erityisesti fenomenologiaan soveltuvilla kriteereillä, ja sen jälkeen pohditaan eettisyyttä Opetus ja kulttuuriministeriön asettaman tutkimuseettisen neuvottelukunnan hyvän tieteellisen käytännön ohjeen (TENK, 2012) ja ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettisten periaatteiden (TENK, 2019) näkökulmasta.

Perttulalla (1998) on empiirisen kokemuksen tutkimuksen luotettavuuden arviointiin kahdeksan kriteeriä. Ensimmäinen kriteeri on tutkimusprosessin johdonmukaisuus, joka tarkoittaa loogista yhteyttä tutkittavan ilmiön, aineistonkeruutavan, teoreettisen lähestymistavan, analyysimenetelmän ja tutkimuksen raportointitavan välillä (Perttula, 1998, s. 164–165). Tässä tutkielmassa pyrittiin koko ajan mahdollisimman hyvään johdonmukaisuuteen. On kuitenkin huomioitava esimerkiksi lomaketutkimuksen rajoitukset, koska kirjallisesti kerätty aineisto saattaa olla niukempaa kuin mitä haastatteluilla kerätty aineisto olisi ollut. Sähköisen lomakkeen käytöllä pyrittiin minimoimaan tukijan vaikutus aineistoon, mutta samalla lomake muodostui tutkimusta rajoittavaksi tekijäksi. Koska aineisto kerättiin kirjallisesti, tutkijan ymmärrys mahdollisesti sisälsi myös monimerkityksisten lauseiden virhetulkintoja, koska tarkennusta ei voitu pyytää tilanteessa. Joissakin vastauksissa lomakkeen sanavalinnat ja annetut esimerkit vaikuttivat auttaneen kokemuksen kuvaamisessa kirjallisesti, mutta joissakin tapauksissa vastaaja ei vaikuttanut lukeneen kysymystä huolella. Lomake myös oletettavasti rajoitti joidenkin vastaajien kuvausta, mutta joidenkin vastaajien kohdalla lomake mahdollisti täysin rajoittamattoman kuvauksen kirjoittamisen aiheesta. Teoreettiseen viitekehukseen relevantin kirjallisuuden löytäminen vaikutti haastavalta, mutta siinä käytetyn kirjallisuuden koettiin lopulta kuitenkin kuvaavan hyvin taustaa ja tutkimuksellista kontekstia, johon tutkittava ilmiö liittyy. Mahdollisimman hyvin valitut lähteet painottuvat kotimaiseen kirjallisuuteen, tutkimuksiin ja artikkeleihin, ja se on perusteltua, koska kansainväliset sijaisuskäytännöt eivät välttämättä vastaa kotimaisia käytäntöjä. Joitakin kansainvälisiä lähteitä on kuitenkin käytetty sekä turvallisuudesta että sijaisista. Teorian lähteet käsittelevät opettajia tai opettajaopiskelijoita enemmän kuin opettajansijaisia, mutta ne koettiin soveltuviksi myös tähän tutkimukseen. Aiempaa tutkimusta koskeva tieto kuvaa osaltaan myös tutkijan esiyymmärrystä aiheesta ja paljastaa tutkijat mielenkiinnon kohteita (ks. Varto, 1992, s. 112–113).

Toinen Perttulan (1998) kriteeri on tutkimusprosessin reflektointi ja sen kuvaus. Tämän mukaan tutkijan tulee pystyä perustelemaan tutkimukselliset valintansa kaikissa vaiheissa, jotta lukijat ymmärtävät tutkimuksen kulun, ja erityisen tärkeää on analyysin kuvaus (Perttula, 1998, s. 165). Tässä tutkimuksessa yritettiin perustella riittäväällä tarkkuudella valinnat ja esittää analyysin kulku tarkasti. On kuitenkin mahdollista, että analyysin kuvaus olisi voitu tehdä vielä tarkemmin, sillä sen kuvausta haastoi se, ettei analyysi edennyt suoraviivaisesti. Analyysissa pyrittiin noudattamaan fenomenologisen analyysin kaikkia vaiheita järjestelmällisesti sekä myös toteuttamaan laadullisen sisällönanalyysin teemoittelu systemaattisesti ja huolellisesti. Teemoittelukaan ei ole koskaan täysin yksiselitteistä tai suoraviivaista, ja on mahdollista, että etenkin jotkin lähes intuitiiviset ratkaisut ovat jääneet kuvaamatta raportissa.

Kolmantena kriteerinä Perttulalla (1998) on tutkimusprosessin aineistolähtöisyys, joka tarkoittaa tutkimukseen osallistuneiden tuottaman aineiston olemista tutkimuksen keskeisimmässä asemassa ja analyysin kulkemista aineiston ehdoilla. Perttula pitää tätä sopivana tavoitteena, vaikka tätä kriteeriä ei voidakaan täysin täyttää ontologisella tai muulla teoreettisella alueella (Perttula, 1998, s. 165). Fenomenologinen analyysi tehtiin aineistolähtöisesti. Tätä kriteeriä täyttämään tässä tutkielmassa kuvailtiin aineistoa sekä valittiin aineistokatkelmia lisäämään luotettavuutta, sillä tämä kriteeri ilmaisee Perttulan (1998) mukaan kuvauksellista tavoitetta ja neutraalin tutkijan ideaalia. Aineistolähtöisyyteen pyrkimisessä auttoi myös sen ymmärtäminen, kuinka teoriaan tutustuminen on vaikuttanut tutkijan esiymmärrykseen.

Neljäntenä Perttulan (1998) kriteerinä on tutkimusprosessin kontekstisidonnaisuus. Kontekstillä tarkoitetaan sekä elämäntilannetta, eli laajasti ihmisen ulkopuolista maailmaa, että jokaisen tutkittavan henkilökohtaista koettua maailmaa. Ihmisen ulkopuolisella maailmalla ymmärretään tutkimusprosessin yhteyttä tutkimustilanteeseen, mutta myös yhteyttä tutkimustilanteen ulkopuoliseen tilanteeseen, esimerkiksi sen hetkiseen aikakauteen. Tutkittavan henkilökohtaisella koetulla maailmalla ymmärretään sitä, että kokemuksellisia merkityksiä voidaan tutkia mielekkäästi vain tutkittavan koetun maailman kokonaisuudessa (Perttula, 1998, s. 166). Tämän vuoksi tässä analyysisprosessissa tutkittavan ilmiön yksilökohtaiset piirteet säilytettiin mahdollisimman pitkään. Luotettavuuden lisäämiseksi tutkielmassa esitetään eräs yksilökohtainen merkitysverkosto esimerkinomaisesti. Luotettavuutta

olisi voitu parantaa entisestään esittämällä kaikkien vastaajien ja tutkimuskysymysten perusteella muodostuneet yksilökohtaiset merkitysverkostot täydellisinä, mutta resurssien rajallisuuden vuoksi ne jätettiin kuvaamatta tutkielmassa. Luotettavuutta olisi voitu parantaa myös kuvaamalla tarkemmin ulkopuolista tutkimustilannetta, niin yleisellä tasolla kuvaten pro gradu -tutkimuksen tekohetkeä ja esimerkiksi opettajan työtä tässä ajassa kuin myös jokaisen tutkittavan omaa elämäntilannetta. Jokaisen tutkittavan elämäntilanteen kuvaamiseksi heiltä olisi pitänyt myös kerätä laajemmin tietoja. Käytetyn kuvauksen tason kuitenkin uskotaan riittävän pro gradu -tutkielmaan.

Viidentenä kriteerinä Perttula (1998) pitää tutkijan subjektiivisuutta, mikä tarkoittaa tutkimuksen luotettavuuden riippuvan siitä, kuinka tutkija käyttää subjektiivisuuttaan. Tutkijan tulee reflektoida, analysoida ja raportoida hänen subjektiivisuutensa mahdolliset vaikutukset tutkimusprosessin eri vaiheisiin (Perttula, 1998, s. 167). Tämän pro gradu -tutkielman vaiheissa tämä kriteeri pyrittiin pitämään mielessä, joskin subjektiivisuuden raportointi voisi olla vieläkin tarkempaa. Koska olen tehnyt sijaisuuksia peruskoulun alakoulussa, tunnistan riskin siihen, että tutkijana ymmärrän tutkittavien kertomia asioita omien kokemusteni värittämänä. Kuitenkin fenomenologisen tutkimuksen hengessä tiedostin ennakko-oletukseni ja esiyymmärrykseni prosessin ajan ja pyrin pitämään omat kokemukseni tietoisesti erillään aineiston analyysistä, jotta ne eivät vaikuttaisi tuloksiin. Tämä liittyy myös seuraavaan, kuudenteen kriteeriin. Koskaan ei voida kuitenkaan tietää, miten asetelma, jossa tutkija on, vaikuttaa merkitysten muodostumiseen (ks. Varto, 1992, s. 113). Samasta syystä myös tutkimuksen toteutus on pyritty kuvaamaan tarkasti, ja pohdinnassa käsittelemään luotettavuuteen vaikuttavat seikat.

Kuudentena kriteerinä on tutkijan subjektiivisuuden minimointi, johon kuuluu sulkeistaminen sekä mielikuvatasolla tapahtuva muuntelu (Perttula, 1998, s. 167). Vaikka tähän pyrittiin koko ajan tutkimusprosessin eri vaiheissa, se osoittautui haasteelliseksi. Analyysin aikana käytettiin paljon aikaa sopivan yleisyyden tason löytämiseksi ilmiön kuvaamisessa ja analyysin useat vaiheet pyrittiin tekemään mahdollisimman järjestelmällisesti. On kuitenkin mahdollista, että eri tutkimuskysymyksiä tarkasteltaessa järjestelmällisyyden aste on vaihdellut inhimillisistä syistä. Esimerkiksi fenomenologisen analyysin yleisten merkitysverkostojen tulisi kattaa kaikki yksilökohtaisten merkitysverkostojen olennainen tieto, jota se pyrkii kuvamaan (esim. Perttula, 1998, s. 161). Tämän saavuttamiseksi aineistoa luettiin useaan otteeseen läpi jokaisen tutkimuskysymyksen

kohdalla merkitysverkostoja muodostettaessa. Ensikertalaisena fenomenologisesti suuntautuneena tutkijana on kuitenkin tiedostettava tämän haasteellisuus sekä mahdollisuus siihen, että jotakin yksilökohtaisten merkitysverkostojen olennaista tietoa on saattanut jäädä yleisten merkitysverkostojen ulkopuolelle. Kuvauksen ja tulkinnan välisen eron tekeminen osoittautui myös hankalaksi, ja kuten Perttulalla (1998, s. 168), myös tässä tutkimuksessa mielikuvatasolla tapahtuvan muuntelun raportointi on vajavaista, ja jotakin on jäänyt väistämättä sisällyttämättä kuvaukseen.

Seitsemäs Perttulan (1998, s. 168) kriteeri on tutkimukseen osallistuneiden itsensä tunnistaminen, sillä ihanteellisessa tapauksessa tutkimuksen informantit tunnistavat itsensä tutkijan kuvauksista. Tähän olisi voitu pyrkiä antamalla informanttien lukea tutkijan muodostamat merkitysverkostot ja antamalla heille mahdollisuuden kommentoida niitä. Tässä pro gradu -tutkielmassa tämä luotettavuuskriteeri ei täyty täysin, mutta osallistuneiden itsensä tunnistamista ei pidetä siltä täysin mahdottomana.

Kahdeksas luotettavuuskriteeri Perttulalla (1998) on tutkijan vastuullisuus, joka tarkoittaa tutkijalla olevan selkeän vastuun tutkimuksensa toteuttamisesta. Edelliset seitsemän kriteeriä ovat Perttulan mukaan niin prosessimaisia luonteeltaan, ettei niiden keinoin lukija pysty toteuttamaan tutkimusta uudelleen täydellisesti tapahtuneessa muodossaan. Tämän vuoksi tutkijan vastuullisuus on tutkimuksen luotettavuuden tärkein kriteeri ja tutkijan on kirjoitettava tutkimusraporttiin myös virheensä ja kritiikkinsä tutkimustaan kohtaan (Perttula, 1998, s. 168). Tässä kohden tämän tutkimuksen luotettavuudessa on myös parannettavaa, sillä on todennäköistä joidenkin yritysten ja erehdysten kuvauksen puuttuminen tutkielmasta. Luotettavuutta lisää kuitenkin se, että prosessin aikana on pyritty koko ajan mahdollisimman hyvään ja eettiseen toimintaan tutkijana. Tämän luvun pohdinta luotettavuudesta ja eettisyydestä myös osoittaa tutkijan vastuullisuutta, sillä tässä on pyritty osoittamaan myös mahdollinen kritiikki prosessia kohtaan. Tutkimuksen luotettavuutta lisää myös se, että moni aiemman tutkimuksen tuloksista on linjassa tämän tutkielman tulosten kanssa.

Kaikissa tämän pro gradu -tutkielman toteuttamisen vaiheissa pyrittiin toimimaan rehellisyyttä, yleistä huolellisuutta ja tarkkuutta noudattaen (ks. TENK, 2012). Koko tutkimuksen teossa noudatettiin tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK, 2012) eettisiä ohjeita hyvästä tieteellisestä käytännöstä. Tutkimuksen aineisto hankittiin noudattaen ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettisiä periaatteita (TENK, 2019).

Aineistonhankinnassa tarvittavat tutkimusluvut hankittiin, tutkittaville annettiin tarpeelliset tiedot tutkimukseen osallistumiseksi, ja tutkittavia informoitiin tietosuojailmoituksella tietosuojakäytännöistä sekä heidän mahdollisuudestaan keskeyttää tutkimukseen osallistuminen. Tutkittavat ilmaisivat halukkuutensa osallistua tutkimukseen vastaamalla lomakkeen kysymyksiin. Koska lomakkeella oli mahdollista ilmaista myös halukkuutensa vastata lisäkysymyksiin sähköpostitse, sähköpostitse tutkittavia lähestyttäessä heitä informoitiin mahdollisuudesta olla vastaamatta kysymyksiin, jos eivät enää silloin halunneet osallistua. Aineisto anonymisoitiin poistamalla tunnistetiedot, tunnistellinen aineisto hävitettiin, ja anonymisoitu aineisto säilytettiin kaksivaiheisen tunnistamisen takana ja varmuuskopio toisaalla. Anonymisoitu aineisto tuhoaan vuoden päästä tämän tutkielman valmistumisesta.

Yleisesti luotettavuudessa voidaan vielä huomioida, että tutkittaviksi valikoituneilla henkilöillä on mahdollisesti ollut mielipiteitä tai kokemuksia tutkittavasta aiheesta keskimääräistä enemmän, koska he ovat vapaaehtoisesti osallistuneet tutkimukseen. Toisaalta tämä on fenomenologian mukaista, sillä tutkittavaksi pitää valita henkilöt, joilla on tutkijan mielestä kokemuksia tutkittavasta ilmiöstä (Virtanen, 2006), mutta toisaalta on tiedostettava, että informanteiksi saattoi valikoitua vapaaehtoisuuden takia sijaisopettajia, joilla on ilmiöstä negatiivisia kokemuksia. On myös tiedostettava tutkimuslomakkeen levittämiseen käytettyjen sähköpostilistojen mahdollinen vaikutus: listojen vastaanottajat ovat oletettavasti opettajankoulutuksen piirissä, mutta kaikki luokanopettajan sijaisena toimivat henkilöt Suomessa eivät ole, eli tämän tutkimuksen informantit ovat kenties homogeenisempi ryhmä kuin luokanopettajan sijaiset yleisesti Suomessa. Lisäksi tutkimuksen aineistonkeruu ajoittui koronapandemian ajalle, mutta vastauksissa terveysturvallisuuteen liittyvät seikat eivät nousseet esille erityisesti suuresti. Tämä saattaa kuvastaa vastaajien käsitystä turvallisuudesta, mutta saattaa myös kuvastaa kyselyn sanavalintojen heikkouksia, jolloin vastaajien vastaukset ovat kohdistuneet vain tiettyihin turvallisuuden osa-alueisiin.

8.3 Tutkimuksen hyödynnettävyys ja jatkotutkimusehdotukset

Turvallisuusperehdytys näyttäytyy tutkimustulosten perusteella kirjavana ja usein riittämättömänä. Tutkimuksen avulla saatiin tietoa luokanopettajan sijaisen

kokemuksista, mutta tuloksissa voidaan ajatella olevan yhteneväisyyttä myös noviisiopettajien kokemuksiin, sillä uudessa työpaikassa aloitus on molemmille ryhmille yhteistä. Tätä pro gradu -tutkimusta voivat hyödyntää esimerkiksi pelastuslaitos, työnantaja sekä opettajankoulutusyksiköt, ja seuraavaksi pohditaan tutkimuksen hyödynnettävyyttä tarkemmin.

Tutkimus on hyödyllinen pelastuslaitokselle, sillä sen perusteella saadaan tietoa koulujen turvallisuusperehdytyksen käytännöistä. Tällainen tutkimuksella saatu pohjatieto voi auttaa pelastuslaitosta esimerkiksi valvonta- ja koulutustoimintansa suunnittelussa ja suuntaamisessa. Pelastuslaitos voi hyötyä tutkimuksella saaduista tiedoista myös tehdessään yhteistyötä eri tahojen, kuten oppilaitosten, kanssa.

Työnantaja eli esimerkiksi kunta sekä rehtorit voivat hyötyä tutkimuksesta uusien työntekijöiden ja etenkin lyhytaikaisten sijaisten perehdytystä suunnitellessaan. Turvakävely (esim. Ranta & Martikainen, 2017) vaikuttaa tämän tutkimuksen valossa olevan toimiva ratkaisu, jonka käyttöönottoa tulisi vakavasti harkita osaksi lyhytaikaisenkin opettajansijaisen perehdytystä. Turva- eli turvallisuuskävelyllä uuden työntekijän on mahdollista tutustua rakennukseen, ja samalla hänelle voitaisiin esittää tärkeimmät reitit, esimerkiksi sammutus- ja ensiapuvälineistön paikat ja muut tärkeät sijainnit. Kävely yhdistäisi uuteen rakennukseen tutustumisen ja tärkeimpien turvallisuustietojen saamisen. Sijaisopettajalle usein kuitenkin jollakin tavalla kerrotaan luokan ja muiden tarvittavien paikkojen sijainti, jolloin samalla hänelle voitaisiin esitellä tarvittavia turvallisuusseikkoja. Lyhytaikaisen sijaisen turvallisuuskävelyn ei tarvitsisi kattaa koko koulurakennusta, vaan esimerkiksi hänen työssään tarkoituksenmukaiset alueet. Usein ihmiset esimerkiksi poistuvat heille entuudestaan tuttuja reittejä (Laurell, 2017), joten rakennukseen tutustuminen parantaisi siinäkin turvallisuutta.

Perehdytystä suunniteltaessa esimerkiksi sähköisen turvallisuussovelluksen tai sopivan internetsivuston kehittäminen matkapuhelimella käytettäväksi tulisi ottaa huomioon perinteisen kansion rinnalle. Sovellus voisi sisältää kunnan tekemän yleisen oppilaitosten turvallisuusperehdytystosion, jota eri oppilaitokset voisivat täydentää oppilaitoskohtaisilla tai rakennuskohtaisilla ohjeilla. Sijaiskutsuun myöntävästi vastattuaan tämän sovelluksen tai sivuston linkki voitaisiin lähettää opettajansijaiselle, jolloin hän voisi aamulla tutustua siihen tarvittavissa määrin. Sovellus voisi sisältää helppokäyttöisessä muodossa esimerkiksi toimintaohjeet erilaisiin tilanteisiin. Sovelluksen olisi mahdollista esittää ohjeet ja tiedot niin, että tärkeimmät tiedot

näkyisivät ensin ja tarvittaessa olisi pääsy yksityiskohtaisempiin tietoihin. Myös pohjakuva rakennuksesta sekä yhteystiedot saataisiin sovellukseen. Esimerkiksi Gorrow ja kollegat (2007, s. 15) ehdottavat artikkelissaan, että opettajansijaista varten sijaiskansioon olisi hyvä panna nimilista koulun auttamishaluisesta koulun henkilökunnasta ja heidän luokistaan, ja tämä toimisi myös turvallisuussovelluksessa.

Vaikka tämän tutkimuksen tuloksissa ei mainita opettajankoulutusta, ja osittain sen vuoksi, tulokset antavat viitteitä siitä, kuinka tärkeä osa opettajankoulutuksella on turvallisuuskasvatukseen. Ojala (2012, s. 86) on esittänytkin kysymyksen ”Miten koulu, opettajankoulutus, luokanopettajakoulutus tai ammatillinen opettajakoulutus pystyy vastaamaan turvallisuutta koskevaan laaja-alaisen tiedon- ja osaamisen tarpeeseen?” ja tämä kysymys on yhä ajankohtainen. Koska tämän tutkimusten tulosten perusteella voidaan tulkita koulujen turvallisuusperehdytyksen olevan usein riittämätöntä, myös opettajankoulutuslaitokset voivat hyötyä tästä tiedosta. Koulun turvallisuuskasvatuksen kehittäminen opettajankoulutuksen kautta (Lindfors, 2012a, s. 23) voisi olla yksi tapa parantaa koulujen turvallisuuskulttuuria yleisesti sekä opettajien oppilaihin suuntaamaa turvallisuuskasvatusta. Jos opettajaopiskelijat tulevat turvallisuustietoisiksi ja heidän asenteensa turvallisuutta kohtaan muuttuvat jo opiskeluaikanaan, he osaavat työpaikoillaan kysyä turvallisuusperehdytystä itselleen, vaikkei sitä automaattisesti heille tarjottaisi. Opettajankoulutuksen turvallisuuskasvatuksen antia he myös vievät valmistuttuaan työpaikoilleen (ks. Lindfors, 2012a, s. 23). Lindfors (2012a, s. 21) olettaa, että kun opettajaksi opiskelevat tulevat koulutuksessaan tietoisiksi turvallisuuskasvatuksesta ja sen toteuttamisesta koulussa, koulujen omat turvallisuuskulttuurit paranevat ja lasten ja nuorten osaaminen turvallisuusasioissa paranee. Nämä olettamukset pysyvät myös tämän pro gradu -tutkielman tulosten myötä.

Koska mielekäs osallistuminen työturvallisuuskäytäntöjen suunnitteluun sitouttaa henkilöstöä turvallisuusohjeiden noudattamiseen (Waitinen, 2012, s. 45) ja lisää heidän tietoaan riskeistä ja turvallisuuspyrkimyksistä (Waitinen, 2016, s. 24), tätä voisi soveltaa myös luokanopettajaopiskelijoihin esimerkiksi projektitöissä tai eri kursseilla. Moni luokanopettajaopiskelija tekee sijaisuuksia opintojensa ohella, joten turvallisuuskäytäntöjen suunnitteluun liittyvät tehtävät voisivat vaikuttaa heidän turvallisuusosaamiseensa ja -asenteisiinsa. Jos jo koulutuksen aikana opiskelijat saavat oppia hyvästä turvallisuuskulttuurista, he ovat todennäköisesti valppaampia turvallisuusasioissa myös työpaikoillaan.

Turvallisuusperehdytyksen kehittämistä koskeva jatkotutkimus voisi olla hyödyllinen, esimerkiksi toimintatutkimuksena. Tutkimuksella voitaisiin osallistaa jokin oppilaitos yhteistyössä pelastuslaitoksen kanssa suunnittelemaan aiemmin mainitun turvallisuussovelluksen, ja tutkia sovelluksen toimivuutta ja vaikuttavuutta. Tutkimukseen voitaisiin osallistaa myös yliopiston luokanopettajaopiskelijoita esimerkiksi opintojen projektiopintojen kautta. Kaiken kaikkiaan pelastuslaitoksen, työnantajan sekä opettajankoulutuslaitoksen edustajien olisi hyödyllistä istua saman pöydän ääreen pohtimaan oppilaitosturvallisuuden, ja tämän tutkimuksen valossa etenkin sen henkilökunnan turvallisuusosaamisen, kehittämistarpeita.

Myös määrällinen yleistettäviiin tuloksiin pyrkivä tutkimus opettajansijaisten turvallisuusperehdytyksestä olisi hyödyllinen ilmiön laajemman ymmärtämisen mahdollistamiseksi. Määrällinen tutkimus voitaisiin kohdentaa esimerkiksi erilaisiin turvallisuusperehdytyksen sisältöihin tai sijaisopettajien tietoihin, taitoihin ja asenteisiin heidän turvallisuusosaamisensa tason määrittelemiseksi ja tätä kautta sijaisopettajien turvallisuuskulttuurin tutkimiseksi. Myös koulujen sijaisjärjestelyitä yleisellä tasolla koskeva määrällinen tutkimus olisi hyödyllistä sijaisuuksista olevan tiedon lisäämiseksi.

LÄHTEET

- Aksovaara, S. & Maunonen-Eskelinen, I. (2013). Oppimisen iloa tukeva oppimisympäristö. *Ajatus liikkuu – iloa oppimiseen!*
<https://oppimateriaalit.jamk.fi/ajatusliikkuu/artikkelit/oppimisen-iloa-tukeva-oppimisymparisto/>
- Alasuutari, P. (1999). *Laadullinen tutkimus* (3. uudistettu painos). Osuuskunta Vastapaino.
- Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista, 986 (1998).
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986>
- Backman, J. & Himanka, J. (2014). Fenomenologia. *Logos-ensyklopedia*. Eurooppalaisen filosofian seura ry. Haettu 1.3.2022 osoitteesta
<https://filosofia.fi/fi/ensyklopedia/fenomenologia>
- Duggleby, P. & Padali, S. (2007). Expectations and experiences of substitute teachers. *The Alberta Journal of Educational Research* 53(1), 22–33.
<https://doi.org/10.11575/ajer.v53i1.55196>
- Ervasti, J. (2012). *Pupil-related psychosocial factors, school setting, and teacher sick leave: A collaborative data study* [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. HELDA Helsingin yliopiston digitaalinen arkisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-261-176-5>
- Giorgi, A. (1997). The theory, practice, and evaluation of the phenomenological method as a qualitative research procedure. *Journal of Phenomenological Psychology*, 28(2), 235–260. <https://doi.org/10.1163/156916297X00103>
- Golnick, T. & Ilves, V. (2019). *Opetusalan työolobarometri 2019*. Opetusalan Ammattijärjestö OAJ.
https://www.oaj.fi/contentassets/14b569b3740b404f99026bc901ec75c7/opetusalan_tyoolobarometri_2019_nettiin.pdf
- Golnick, T. & Ilves, V. (2021). *Opetusalan työolobarometri 2021*. Opetusalan Ammattijärjestö OAJ.

https://www.oaj.fi/contentassets/14b569b3740b404f99026bc901ec75c7/oaj_opetusalan_tyoolobarometri_2021.pdf

Gorow, T., Muller, S., & Parsons, K. (2007). Help your sub be a star! *New Teacher Advocate*, 15(1), 14–15.

Hollnagel, E. (2014). Is safety a subject for science? *Safety Science*, 67, 21–24.
<https://doi.org/10.1016/j.ssci.2013.07.025>

Judén-Tupakka, S. (2007). Askelia fenomenologiseen analyysiin. Teoksessa E. Syrjäläinen, A. Eronen & V.-M. Värri (toim.), *Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin* (s. 62–90). Tampere University Press.

Juhila, K. (julkaisuaika tuntematon -a). Laadullisen tutkimuksen ominaispiirteet.

Teoksessa J. Vuori (toim.), *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*.

Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Haettu 4.1.2022 osoitteesta

<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/mita-on-laadullinen-tutkimus/laadullisen-tutkimuksen-ominaispiirteet/>

Juhila, K. (julkaisuaika tuntematon -b). Laadullinen tutkimus ja teoria. Teoksessa J.

Vuori (toim.), *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Yhteiskuntatieteellinen

tietoaarkisto. Haettu 4.1.2022 osoitteesta

<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/mita-on-laadullinen-tutkimus/laadullinen-tutkimus-ja-teoria/>

Juhila, K. (julkaisuaika tuntematon -c). Teemoittelu. Teoksessa J. Vuori (toim.),

Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto.

Haettu 4.1.2022 osoitteesta

<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/analyysitavan-valinta-ja-yleiset-analyysitavat/teemoittelu/>

Jukarainen, P., Syrjäläinen, E. & Värri, V.-M. (2012). Kohti turvallista ja hyvinvoivaa

koulua – Valvontaa, vastuuta ja elämää erilaisuuden kanssa. *Kasvatus:*

Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja, 43(3), 244–253.

<https://urn.fi/URN:NBN:fi:ELE-1564238>

Järjestyslaki, 612 (2003). <https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2003/20030612>

Kakkori, L. & Huttunen, R. (2014). Fenomenologia, hermeneutiikka ja

fenomenografinen tutkimus. Teoksessa A. Saari, O.-J. Jokisaari & V.-M. Värri

(toim.), *Ajan kasvatus: Kasvatusfilosofia aikalauskritiikkinä* (s. 367–400).

Tampereen yliopistopaino. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9613-4>

- Ketola, J. & Kokki, E. (2019). *Pelastustoimen taskutilasto 2014–2018*. (Pelastusopiston julkaisu D-sarja: Muut 1/2019). Pelastusopisto.
<https://www.pelastusopisto.fi/wp-content/uploads/Pelastustoimen-taskutilasto-2014-2018-1.pdf>
- Kuntarekry. (julkaisuaika tuntematon). *Hae Tampereen kaupungin opettajien sijaisuuksiin*. Kuntarekry. Haettu 1.12.2021 osoitteesta
<https://www.kuntarekry.fi/fi/tyopaikat/hae-tampereen-kaupungin-opettajien-sijaisuuksiin-tre-01-122-21/>
- Kivistö, J. (2020). *Resurssiopettajuus ponnahduslautana luokanopettajaksi* [Pro gradu -tutkielma, Tampereen yliopisto]. Trepo Tampereen yliopiston avoin julkaisuarkisto. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:tuni-202004013017>
- Laine, T. (2004). *Huomisen opettajat. Luokanopettajakoulutus ammatillisen identiteetin rakentajana* (Acta Universitatis Tamperensis, 1016) [Väitöskirja, Tampereen yliopisto]. Trepo Tampereen yliopiston avoin julkaisuarkisto.
<https://urn.fi/urn:isbn:951-44-5996-2>
- Laine, T. (2018). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2 – Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (5., uudistettu ja täydennetty painos, s. 25–42). PS-Kustannus.
- Laurell, N. (2017, 28. huhtikuuta). Osataanko sinun työpaikallasi poistua oikein? *Alertum*. <https://www.alertum.fi/blogit/%E2%80%8Bosataanko-sinun-tyopaikallasi-poistua-oikein/>
- Lehtomaa, M. (2011). Fenomenologinen kokemuksen tutkimus: Haastattelu, analyysi ja ymmärtäminen. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.), *Kokemuksen tutkimus. Merkitys – Tulkinta – Ymmärtäminen* (4. painos, s. 163–194). Lapin yliopistokustannus.
- Leppälä, S., Väisänen, P., Havu-Nuutinen, S. & Sormunen, K. (2012). Noviisiopettajien haasteet ja tuen tarpeet induktiovaiheessa. Teoksessa P. Atjonen (toim.), *Oppiminen ajassa – kasvatus tulevaisuuteen. Joensuun vuoden 2011 kasvatustieteen päivien parhaat esitelmät artikkeleina* (Kasvatusalan tutkimuksia, 61). (s. 143–157). Suomen kasvatustieteellinen seura.

- Lindfors, E. (2012a). Turvallinen oppimisympäristö, oppilaitoksen turvallisuuskulttuuri ja turvallisuuskasvatus – käsitteellistä pohdintaa ja tutkimushaasteita. Teoksessa E. Lindfors (toim.), *Kohti turvallisempaa oppilaitosta! Oppilaitosten turvallisuuden ja turvallisuuskasvatuksen tutkimus- ja kehittämishaasteita* (s. 12–28). Tampereen yliopisto, Kasvatustieteiden yksikkö.
<https://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-8789-7>
- Lindfors, E. (2012b). Käsitön työturvallisuus työtilojen arvioinnin perusteella. Teoksessa E. Lindfors (toim.), *Kohti turvallisempaa oppilaitosta! Oppilaitosten turvallisuuden ja turvallisuuskasvatuksen tutkimus- ja kehittämishaasteita* (s. 12–28). Tampereen yliopisto, Kasvatustieteiden yksikkö.
<https://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-8789-7>
- Lindfors, E. & Somerkoski, B. (2015). *OPETURVA 2013-2015 - Opettajista turvallisuuspedagogiikan osaajia*. (Hankkeen loppuraportti, SMDno/2012/1207). Turun yliopisto, opettajankoulutus, Rauman yksikkö.
https://www.palosuojelurahasto.fi/loppuraportit/2016_2_SMDno-2012-1207.pdf
- Lindfors, E. & Somerkoski, B. (2016). Turvallisuusosaaminen Luokanopettajaopettajankoulutuksen opetussuunnitelmassa. Teoksessa H.-M. Pakula, E. Kouki, H. Silfverberg & E. Yli Panula (toim.), *Uudistuva ja uusiutuva ainedidaktiikka*. (Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja, Ainedidaktisia tutkimuksia 11). (s. 328–343). Suomen ainedidaktinen tutkimusseura. <http://hdl.handle.net/10138/174336>
- Lindfors, E., Somerkoski, B., Kärki, T., & Kokki, E. (2017). Perusopetuksen oppilaiden turvallisuusosaamisesta. Teoksessa M. Kallio, R. Juvonen & A. Kaasinen (toim.), *Jatkuvuus ja muutos opettajankoulutuksessa*. (Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja, Ainedidaktisia tutkimuksia 12). (s. 109–126). Suomen ainedidaktinen tutkimusseura.
<http://hdl.handle.net/10138/229862>
- Lämsä, E. (2020). *Luokanopettajan sijaisuuksien ja opetusharjoitteluiden merkitys noviisiopettajan opettajuuden kehittymiselle* [Pro gradu -tutkielma, Itä-Suomen yliopisto]. eRepo Itä-Suomen yliopiston avoimien aineistojen palvelu.
<http://urn.fi/urn:nbn:fi:uef-20201071>
- Miettinen, T., Pulkkinen, S., & Taipale, J. (2010). *Fenomenologian ydinkysymyksiä*. Gaudeamus.

- Niskanen, S. (2011). Hermeneuttisen psykologian tieteenfilosofinen traditio. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.), *Kokemuksen tutkimus. Merkitys – Tulkinta – Ymmärtäminen*. (4. painos, s. 89–114). Lapin yliopistokustannus.
- Nuikkinen, K. (2009). *Koulurakennus ja hyvinvointi. Teoriaa ja käyttäjän kokemuksia* (Acta Universitatis Tamperensis, 1398) [Väitöskirja, Tampereen yliopisto]. Trepo Tampereen yliopiston avoin julkaisuarkisto.
<https://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-7665-5>
- Ojala, T. (2012). Kokonaisturvallisuuden hahmottaminen ja riskien arvioinnin vaikeus koulujen turvallisuusjohtamisessa. Teoksessa E. Lindfors (toim.), *Kohti turvallisempaa oppilaitosta! Oppilaitosten turvallisuuden ja turvallisuuskasvatuksen tutkimus- ja kehittämishaasteita* (s. 78–89). Tampereen yliopisto, Kasvatustieteen yksikkö. <https://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-8789-7>
- Opetusalan ammattijärjestö (OAJ). (2020a). *Opettajan vastuut ja velvollisuudet*. Haettu 17.4.2022 osoitteesta <https://www.oaj.fi/arjessa/opettajan-vastuut-ja-velvollisuudet/>
- Opetusalan ammattijärjestö (OAJ). (2020b). *Sijaiselle*. Haettu 4.9. 2021 osoitteesta <https://www.oaj.fi/tyoelamaopas/sijaiselle/#minkalaiset-ohjeistukset-sijaisena-toimivalle-kuuluu-antaa>
- Opetusalan ammattijärjestö (OAJ). (2020c). *Uuden työntekijän rekrytointi ja perehdytys*. Haettu 4.9. 2021 osoitteesta <https://www.oaj.fi/arjessa/johtotehtavissa-opetuslalla/uuden-tyontekijan-rekrytointi-ja-perehdytys/>
- Opetushallitus (OPH). (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Opetushallitus.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet_2004.pdf
- Opetushallitus (OPH). (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Opetushallitus.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (OKM). (2012). *Perusopetuksen laatukriteerit*. (Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:29). Opetus- ja kulttuuriministeriö, Koulutuspolitiikan osasto.
<https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75311/okm29.pdf>

- Opetus- ja kulttuuriministeriö (OKM). (2015). *Oppilaitosrakennusten turvallisuus*. (Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2015:2). Opetus- ja kulttuuriministeriö.
<https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75199/tr02.pdf>
- Oppilaitosten turvallisuuskulttuurin kehittämisverkosto (OPTUKE). (julkaisuaika tuntematon -a). Julkaisut. Turun yliopisto. Haettu 10.10.2021 osoitteesta <https://sites.utu.fi/optuke/julkaisut/>
- Oppilaitosten turvallisuuskulttuurin kehittämisverkosto (OPTUKE). (julkaisuaika tuntematon -b). Tutkimusalue. Turun yliopisto. Haettu 10.10.2021 osoitteesta <https://sites.utu.fi/optuke/turvallisuuspedaagogiikka/>
- Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki, 1287 (2013).
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/20131287>
- Pelastuslaki, 379 (2011). <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2011/20110379>
- Penttilä, J. (2018). *SOOL ry:n Opettajaopiskelijoiden työelämävalmiuskysely 2018*. Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö.
https://www.sool.fi/site/assets/files/3183/ty_el_m_valmiuskysely-2018_tulokset.pdf
- Perttula, J. (2011). Kokemus ja kokemuksen tutkimus: Fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.), *Kokemuksen tutkimus. Merkitys – Tulkinta – Ymmärtäminen* (4. painos, s. 115–162). Lapin yliopistokustannus.
- Perttula, J. (1998). *The experienced life-fabrics of young men* (Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social research, 136) [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. Jyväskylän yliopisto.
- Perusopetuslaki, 628 (1998). <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Piirainen, A. (2006). *Asiakkaan ja asiantuntijan pedagoginen suhde: Fenomenologinen tutkimus fysioterapiatilanteesta asiakkaiden ja fysioterapeuttien kokemana* (Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia, 206) [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Helsingin yliopisto. HELDA Helsingin yliopiston digitaalinen arkisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:952-10-2675-8>
- Piispanen, M. (2008). *Hyvä oppimisympäristö. Oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvyyskäsitteiden kohtaaminen peruskoulussa* [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius]. JYX-julkaisuarkisto.
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4871-9>

- Puuinfo. (2021). *Paloturvallinen puutalo. Asuin- ja toimitilarakentaminen*. Puuinfo Oy.
https://puuinfo.fi/wp-content/uploads/2021/05/Palokirja_netti_kokonainen.pdf
- Puolitaival, M. & Lindfors, E. (2019). Turvallisuukskasvatuksen tavoitteiden tilannekuva perusopetuksessa – dokumenttiaineistoon perustuvaa pohdintaa. Teoksessa M. Rautiainen & M. Tarnanen (toim.), *Tutkimuksesta luokkahuoneisiin*. (Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja, Ainedidaktisia tutkimuksia 15). (s. 119–125). Jyväskylän yliopisto/Suomen ainedidaktinen tutkimusseura. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/298542>
- Puolitaival M., Lindfors, E., Somerkoski, B. (2021). Koronapandemia nuorten turvallisuuskäsitysten määrittäjänä. Teoksessa A. Puustinen (toim.), *Pelastus- ja turvallisuustutkimuksen vuosikirja 2021* (s. 76–90). Pelastusopisto http://info.smedu.fi/kirjasto/Sarja_D/D1_2021.pdf
- Ranta, T. (2016). Riskilähtöisen koulutuksen keinoin kohti tehtäväkohtaista osaamista. Teoksessa S. Martikainen (toim.), *Varautuva, turvallinen koulu*. (Laurea Julkaisut, 70). (s. 46–55) Laurea-ammattikorkeakoulu. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-799-446-0>
- Ranta, T. & Martikainen, S. (2017). *Turvakävellen turvallinen koulu*. (Laurea Julkaisut, 81). Laurea-ammattikorkeakoulu. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-799-465-1>
- Ranta, T. & Martikainen, S. (toim.) (2018). *Opas radikalisaation ja väkivaltaisen ekstremismin ennaltaehkäisyyn sekä puuttumiseen oppilaitoksissa ja korkeakouluissa*. (Laurea Julkaisut, 88). Laurea-ammattikorkeakoulu. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-799-480-4>
- Ranta, T. & Martikainen, S. (2019). *Turvallisuusjohtaminen varhaiskasvatuksen tukena – Lapsen oikeus turvalliseen kasvuun, kehitykseen ja oppimiseen*. (Laurea Julkaisut, 106). Laurea-ammattikorkeakoulu. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-799-510-8>
- Rauman Satama. (julkaisuaika tuntematon). *Turvallisuusperehdytys*. Haettu 5.1.2022 osoitteesta <https://portofrauma.com/turvallisuus/turvallisuusperehdytys/>
- Reiman, T., Pietikäinen, E. & Oedewald, P. (2008). *Turvallisuuskulttuuri. Teoria ja arviointi*. (VTT Publications 700). VTT. <http://www.vtt.fi/inf/pdf/publications/2008/P700.pdf>

- Seitamaa-Hakkarainen, P. (2014). *Kvalitatiivinen sisällönanalyysi*. Otavan opiston osuuskunta. <https://metodix.fi/2014/05/19/seitamaa-hakkarainen-kvalitatiivinen-sisallon-analyysi/>
- Somerkoski, B. M. (2019). Skills and knowledge as a basis for safety competence in teacher education curriculum. *Finnish Journal of EHealth and EWelfare*, 11(4), 258–266. <https://doi.org/10.23996/fjhw.80362>
- Somerkoski, B. & Lindfors, E. (2021). Turvallisuuspedagogiikka perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Teoksessa E. Luukka, A. Palomäki, L. Pihkala-Posti & J. Hanska (toim.), *Opetuksen ja oppimisen ytimessä* (Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja, Ainedidaktisia julkaisuja 19). (s. 53–78). Tampereen yliopisto, Kasvatustieteen ja kulttuurin tiedekunta. <http://hdl.handle.net/10138/333969>
- Somerkoski, B. & Kurki A.-L. (2021). Minun, sinun vai meidän? Turvallisuuskulttuurin rakentuminen oppilaitoksissa. Teoksessa A. Puustinen (toim.), *Pelastus- ja turvallisuustutkimuksen vuosikirja 2021* (s. 65–75). Pelastusopisto. http://info.smedu.fi/kirjasto/Sarja_D/D1_2021.pdf
- Stoddart, A.L. & Cameron, N. (2021). Seamless transitions: From teacher to substitute teacher and back again. *A Journal of Physical and Sport Educations* 34(2), 3–8. <https://doi.org/10.1080/08924562.2020.1867271>
- Suomen opettajaksi opiskelevien liitto SOOL ry. (2018). *Selvitys opettajankoulutuksen antamista työelämävalmiuksista*. Haettu 2.4.2022 osoitteesta <https://www.sool.fi/vaikuttaminen/tyoelamavalmiudet/>
- Suomen opettajaksi opiskelevien liitto SOOL ry. (2019). *Selvitys opettajien perehdytyksestä*. https://www.sool.fi/site/assets/files/3335/opettajien_perehdytys_selvitys_2019_alustavat_tulokset.pdf
- Suomen opettajaksi opiskelevien liitto SOOL ry (i.a.). *Sijaisen muistilista*. Haettu 1.9. 2021 osoitteesta <https://www.sool.fi/jasenelle/tyoelamaan/sijaisen-muistilista/>
- Suomen perustuslaki, 731 (1999). <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731>
- Sutela, H., Pärnänen, A. & Keyriläinen, M. (2019). *Digiajan työelämä – työolotutkimuksen tuloksia 1977–2018*. Tilastokeskus. https://www.stat.fi/tup/julkaisut/tiedostot/julkaisuluettelo/ytym_1977-2018_2019_21473_net.pdf

- Tampereen kaupunki. (julkaisuaika tuntematon). *Perehdyttäminen*. Haettu 20.3.2022 osoitteesta https://www.oaj.fi/contentassets/05840ee0512649149b9de01078d5a6ba/tampere_perehdyttaminen.pdf
- Tampereen yliopisto. (julkaisuaika tuntematon). *Opintojaksot. Lukuvuosi 2017–2018*. Haettu 23.3.2022 osoitteesta <https://www.tuni.fi/fi/opiskelijan-opas/opintotiedot/opintojaksot?year=2017>
- Teperi, A.-M., Lindfors, E., Kurki, A.-L., Somerkoski, B., Ratilainen, H., Tiikkaja, M., Uusitalo, H., Lantto, E. & Pajala, R. (2018). *Turvallisuuden edistäminen opetusallalla. Edusafe-projektin loppuraportti*. Työterveyslaitos. <https://urn.fi/URN:9789522618191>
- Tikkanen, T. (2018, 16. marraskuuta). Ministerin vastaus sen vahvistaa: Sijaisen palkkaamista ei saa kiertää. *Opettaja*. <https://www.opettaja.fi/ajassa/ministerin-vastaus-sen-vahvistaa-sijaisen-palkkaamista-ei-saa-kiertaa/>
- Tuikka, M. (2021). ”Sijaisopettaja on aarre”: onnistuneen sijaisopettajuuden merkityksiä alakouluyhteisössä [Pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto]. Jyväskylän yliopisto. JYX-julkaisuarkisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-202109295015>
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK). (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012*. Tutkimuseettinen neuvottelukunta. https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK). (2019). *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019*. (Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019). Tutkimuseettinen neuvottelukunta. https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2020.pdf
- Tynjälä, P. & Heikkinen, H. L. T. (2011). Beginning teachers' transition from pre-service education to working life: Theoretical perspectives and best practices. *Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft*, 14(1), 11–33. <https://doi.org/10.1007/s11618-011-0175-6>

- Työ- ja elinkeinoministeriö. (2021). *Työolobarometri 2020*. (Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja, Työelämä, 2021:36). Työ- ja elinkeinoministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-327-804-2>
- Työturvallisuuslaki, 738 (2002). <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2002/20020738#L2P14>
- Tökkäri, V. T. M. (2018). Fenomenologisen, hermeneuttis-fenomenologisen ja narratiivisen kokemuksen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa J. Toikkanen, & I. A. Virtanen (toim.), *Kokemuksen tutkimus VI: kokemuksen käsite ja käyttö* (s. 64–84). Lapland University Press. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-310-940-7>
- UPM. (julkaisuaika tuntematon). *Safety induction*. Haettu 5.1.2022 osoitteesta <https://www.upm.com/about-us/for-suppliers/safety-induction/>
- Virtanen, A. & Penttilä, J. (2012). Harjoittelut kasvualustoina yliopisto-opiskelijoiden osaamisen konkretisoitumiselle ja uusien taitojen oppimiselle. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja* 43(3), 268–278. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:ELE-1564282>
- Virtanen, J. (2006). Fenomenologia laadullisen tutkimuksen lähtökohtana. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.), *Laadullisen tutkimuksen käsikirja* (s. 150–213). International Methelp.
- Vuori, J. (julkaisuaika tuntematon). Laadullinen sisällönanalyysi. Teoksessa J. Vuori (toim.), *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Haettu 2.1.2022 osoitteesta <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/analyysitavan-valinta-ja-yleiset-analyysitavat/laadullinen-sisallonanalyysi/>
- Waitinen, M. (2016). *Oppilaitoksen turvallisuusopas 2. Turvallisuuskulttuurin kehittäminen*. (Uudistettu laitos vuonna 2014 ilmestyneestä samannimisestä oppaasta). Suomen Palopäällystöliitto.
- Waitinen, M. & Ripatti, E. (2009). *Oppilaitoksen turvallisuusopas*. (Toinen painos). Suomen Palopäällystöliitto.
- World Health Organization (WHO). (1998). *Safety and safety promotion. Conceptual and operational aspects*. WHO World Health Organization. www.inspq.qc.ca/pdf/publications/150_SecurityPromotion.pdf
- YTNK. (2016). *Elinkeinoelämän yritysturvallisuusmalli*. Elinkeinoelämän keskusliitto. https://ek.fi/wp-content/uploads/yritysturvallisuus_2016.pdf

LIITTEET

Liite 1: Lomake

Luokanopettajan sijaisten kokemuksia turvallisuusperehdytyksestä, pro gradu -tutkielma

Hyvä luokanopettajan sijainen

Teen Tampereen yliopiston kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunnassa pro gradu -tutkielmaa luokanopettajan sijaisena toimineiden kokemuksista saamastaan turvallisuusperehdytyksestä niissä kouluissa, joissa he ovat työskennelleet sijaisina. Tutkimukseni tuloksilla saadaan sijaisten kokemukset esille, ja tulevaisuudessa tämän tutkielman tuloksia voivat hyödyntää esimerkiksi sijaisten työnantajat perehdytyksen kehittämisessä sekä pelastuslaitos valvontatoiminnassaan ja yhteistyössään oppilaitosten kanssa. Myös opettajankoulutuslaitosten on mahdollista hyötyä tuloksista. Vastaamalla lomakkeen kysymyksiin autat saamaan luokanopettajan sijaisten äänet kuuluville.

Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja vastaamalla tähän lomakekyselyyn annat suostumuksesi tutkimukseen osallistumisesta. Lomakkeessa on kolmen esitietokysymyksen lisäksi neljä avointa kysymystä, joihin voit vastata haluamallasi laajuudella. Toivon kuvailevia vastauksia.

Vastaajana voit myös halutessasi ilmoittaa lomakkeella suostumuksestasi osallistua sähköpostihaastatteluun, jossa sinulta kysytään muutamia kysymyksiä, ja antaa nimesi ja sähköpostiosoitteesi tutkijan yhteydenottoa varten. Tämän on täysin vapaaehtoista ja kyselyyn on mahdollista vastata myös täysin anonyymisti.

Kaikesta aineistosta poistetaan tunnistetiedot ennen aineiston analyysiä. Yksittäistä vastaajaa ei voida yhdistää analyysissä vastauksiin. Mikäli vastaaja on antanut yhteystietonsa mahdolliseen sähköpostihaastatteluun osallistumista varten, vastaajan yhteystiedot poistetaan heti, kun sähköpostihaastattelu on suoritettu ja siitä saadut vastaukset on yhdistetty aineistoon. Aineistoa käytetään vain tähän pro gradu -tutkimukseen. Aineistosta voidaan käyttää myös suoria lainauksia tutkimustekstissä, mutta yksittäistä vastaajaa ei voida tunnistaa.

Liitteenä tietosuojailmoitus: [\[linkki\]](#)

Lomake on auki 27.1.2022 asti.

Mikäli sinulla on kysyttävää, voit olla yhteydessä minuun, Annemaarit Myyrä, [\[sähköpostiosoite\]](#)

1. Kuinka monessa eri koulussa olet ollut luokanopettajan sijaisena tähän mennessä?
2. Kuinka usein olet luokanopettajan sijaisena?
Arvioi tähän, kuinka usein keskimäärin teet sijaisuuksia.

Muistele ensimmäistä päivääsi luokanopettajan sijaisena sinulle uudessa koulussa. Muistele esimerkiksi viimeisintä kertaa, kun aloitit sinulle uudessa koulussa sijaisena, ja vastaa alla oleviin kysymyksiin sen mukaan.

3. Kuinka pitkä sijaisuus oli tällöin kyseessä?
4. Kuvaile vapaasti, miten sinulle kerrottiin ko. koulun turvallisuuteen liittyvistä asioista tässä sinulle uudessa koulussa. Voit kertoa esimerkiksi mitä ohjeita sait, kuka sinut perehdytti (esim. rehtori, toinen opettaja...), olivatko ohjeet suullisesti, kirjallisesti tai muussa muodossa jne).
Koulun turvallisuuteen liittyvillä asioilla tarkoitetaan kaikkea sitä tietoa, jonka koet liittyvän oppilaitoksen turvallisuuteen, esimerkiksi tietoa toiminnasta tulipalon, väkivaltatilanteen, tapaturman, loukkaantumisen tai sairaskohtauksen mahdollisesti sattua tai ennaltaehkäisyssä.
5. Mitä ajatuksia tämä saamasi turvallisuusperehdytys (esim. sen sisältö, laajuus, tarpeellisuus) sinussa herätti? Huomioi sekä myönteiset että kielteiset ajatuksesi.
6. Otit kenties joitakin asioita selville itse, kun olit aloittamassa ensimmäistä päivääsi sijaisena ko. koulussa. Mitä asioita selvitit? Tai mitä yritit ottaa selville siinä onnistumatta?
Kuvaile, mitä asioita itse otit selville ensimmäisenä työpäivänäsi työtäsi koskien ja kuinka hyvin sait nämä asiat selville. Kirjoita tähän myös, jos et ottanut selville itse mitään.
7. Tarvitsetko luokanopettajan sijaisena turvallisuusperehdytystä? Perustele, miksi tarvitset/miksi et tarvitse.
Turvallisuusperehdytyksellä tarkoitetaan opastusta koulun turvallisuuteen.
8. Saako tutkija saa lähettää Sinulle lisäkysymyksiä aiheesta (ns. sähköpostihaastattelu)?
Jos vastaat kyllä, se ei takaa tutkijan yhteydenottoa, vaan sähköpostihaastattelu suoritetaan aineiston niin vaatiessa, viimeistään helmikuun 2022 aikana. Sähköpostihaastattelussa sinulle esitetään muutamia kysymyksiä, joihin voit vastata haluamallasi laajuudella, ja siihen osallistuminen on täysin vapaaehtoista.

Kyllä.

Ei.

9. Kirjoita tähän nimesi ja sähköpostiosoitteesi, mikäli haluat vastata lisäkysymyksiin aiheesta (ns. sähköpostihaastattelu)
Yhteystietojen antaminen on vapaaehtoista, ja niitä käytetään vain mahdolliseen sähköpostihaastatteluun sekä siitä saatujen vastausten ja tällä lomakkeella antamiesi vastausten yhdistämiseen. Sen jälkeen henkilötietosi poistetaan, ja analyysivaiheessa henkilötietojasi ei voida yhdistää antamiisi vastauksiin.

Liite 2: Saatekirje Kuntarekryn sijaislistalle

Hyvä luokanopettajan sijainen

Olen luokanopettajaopiskelija Tampereen yliopistosta ja tutkin pro gradu -tutkielmassani luokanopettajan sijaisena toimineiden kokemuksia saamastaan turvallisuusperehdytyksestä. Oppilaitosten turvallisuus sekä turvallisuuteen perehdyttäminen on tärkeä aihe, jota ei ole sijaisten näkökulmasta tutkittu Suomessa. Pyydän Sinua vastaamaan tutkimuskyselyyni ja kertomaan kokemuksistasi.

Tämän pro gradu -tutkielman tuloksia voivat hyödyntää tulevaisuudessa sijaisten työnantajat perehdytyksen kehittämisessä sekä esimerkiksi pelastuslaitos valvontatoiminnassaan ja oppilaitosten kanssa tekemässään yhteistyössä. Myös opettajankoulutuslaitokset voivat hyötyä tutkimuksen tuloksista. Kertomalla kokemuksistasi autat saamaan sijaisena työskentelevien äänet kuuluville.

Kerään tutkimusaineiston sähköisellä lomakkeella Pirkanmaalla luokanopettajan sijaisina toimineilta henkilöiltä. Pyydän Sinua vastaamaan lomakkeen avoimiin kysymyksiin, joissa ollaan kiinnostuneita Sinun kokemuksistasi saamastasi turvallisuusperehdytyksestäsi ensimmäisenä työpäivänäsi jossakin sinulle uudessa koulussa. Tutkimus on kvalitatiivinen, ja voit vastata kysymyksiin haluamallasi laajuudella. Toivon kuvailevia vastauksia kokemastasi. Tämän lisäksi Sinulla on mahdollisuus antaa yhteystietosi lomakkeella, jotta tutkijana voin tarvittaessa lähestyä Sinua sähköpostitse lisäkysymysten muodossa. Tämä on täysin vapaaehtoista, ja kyselyyn on mahdollista vastata myös anonyymisti. Kaikki tutkimusaineisto käsitellään luottamuksellisesti ja anonymisoidaan ennen analyysia ja hävitetään asianmukaisesti. Aineistosta voidaan käyttää suoria lainauksia tutkimustekstissä, mutta yksittäistä vastaajaa ei voida tunnistaa. Tietosuojailmoitus on liitteenä kyselylomakkeessa.

Pro gradu -tutkielmaani Tampereen yliopistossa kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunnassa ohjaa yliopistonlehtori, kasvatustieteen tohtori, dosentti Jyri Lindén, ja tutkielman on tarkoitus valmistua keväällä 2022.

Kerrothan minulle kokemuksistasi alla olevan linkin lomakkeella. Lomake on auki 27.1.2022 saakka.

[linkki]

Kiitän lämpimästi osallistumisestasi.

Ystävällisin terveisin,

Annemaarit Myyrä

[sähköpostiosoite]

Liite 3: Saatekirje viikkokirjeeseen

Hei kaikki Pirkanmaalla luokanopettajan sijaisina olleet!

Opiskelen luokanopettajaksi ja tutkin pro gradu -tutkielmassani luokanopettajan sijaisina toimineiden kokemuksia saamastaan turvallisuusperehdytyksestä. Toivon saavani vastauksia kyselylomakkeeseeni pirkanmaalaisissa kouluissa luokanopettajan sijaisuuksia tehneiltä henkilöiltä. Kyselyyn voivat vastata kaikki luokanopettajan sijaisena olleet kokemuksen määrästä riippumatta. Tutkimuksella saadaan arvokasta tietoa oppilaitosten turvallisuudesta sekä perehdytyksestä sijaisten näkökulmasta, ja tätä tietoa voivat tulevaisuudessa hyödyntää esimerkiksi sijaisten työnantajat, pelastuslaitos ja opettajankoulutuskin.

Tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista ja luottamuksellista. Lomakkeella on kolmen esitietokysymyksen jälkeen neljä avointa kysymystä, joihin toivon kuvailevia vastauksia. Kysymyksiin voi vastata haluamallaan laajuudella ja täysin anonyymisti. Tämän lisäksi vastaajan on myös mahdollista ilmaista lomakkeella halukkuutensa vastaanottaa lisäkysymyksiä aiheesta. Kaikki aineisto anonymisoidaan ennen analyysia ja käytetään vain tähän tutkimukseen.

Kerrothan minulle kokemuksistasi alla olevan linkin lomakkeella. Lomake on auki 27.1.2022 asti. Lomakkeella on myös linkki tietosuojailmoitukseen.

Linkki kyselyyn: [\[linkki\]](#)

Lämmin kiitos vastauksistanne!

Mikäli sinulle herää kysymyksiä, voit olla yhteydessä minuun, Annemaarit Myyrä, [\[sähköpostiosoite\]](#)