

**Miten tiedot ja taidot tukevat minäpystyvyyden
tunnetta ylläpitää fyysistä turvallisuutta
kouluyhteisöissä.**

Minäpystyvyyden kokemuksia luokanopettajaopiskelijoiden ja noviisiopettajien näkökulmasta

Luokanopettajaopiskelija, Turun opettajankoulutuslaitos

Pro gradu -tutkielma

Liida Ahvenniemi

29.4.2026

Rauma

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu

Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

Pro gradu -tutkielma

Tutkinto-ohjelma, oppiaine: Luokanopettaja, kasvatustiede

Tekijä: Iida Ahvenniemi

Otsikko: Miten tiedot ja taidot tukevat minäpystyvyyden tunnetta ylläpitää fyysistä turvallisuutta kouluyhteisöissä. Minäpystyvyyden kokemuksia luokanopettajaopiskelijoiden ja noviisiopettajien näkökulmasta.

Ohjaaja: Yliopisto tutkija Teija Koskela

Sivumäärä: 70 sivua

Päivämäärä: 29.4.2026

Tässä tutkimuksessa haluttiin selvittää luokanopettajaopiskelijoiden ja noviisiopettajien kokemuksia minäpystyvyydestä. Tutkimuksessa pyrittiin selvittämään miten luokanopettajakoulutuksesta saadut tiedot ja taidot vaikuttivat koettuun minäpystyvyyteen ylläpitää fyysistä turvallisuutta. Minäpystyvyyden rakentumista lähestyttiin luokanopettajakoulutuksen ja opettajuuden muovautumisen kautta.

Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena. Sen avulla selvitettiin yksilöiden ajatuksia ja kokemuksia tutkittavasta aiheesta. Kohderyhmänä toimivat luokanopettajaopiskelijat ja noviisiopettajat. Tutkimuksen aineisto kerättiin puolistrukturoiduilla haastatteluilta, jotka pidettiin kasvotusten tai zoomissa riippuen siitä, kumpi tapa toimi paremmin haastateltavalle. Haastattelut olivat yksilöhaastatteluita, joita oli kokonaisuudessaan kahdeksan kappaletta. Haastatteluista saatu aineisto litteroitiin, jonka jälkeen aineisto käytiin läpi laadullisen sisällönanalyysin mukaisesti.

Laadullisen sisällönanalyysin aikana aineistosta etsittiin kategorioita, jotka vastasivat tutkimuskysymyksiin. Ensimmäisenä selvitettiin, että minkälaisia tietoja ja taitoja luokanopettajaopiskelijat ja noviisiopettajat kokivat saaneensa luokanopettajakoulutuksesta. Aineistosta nousi esille kuusi tietoa (esim. paloturvallisuus) ja viisi taitoa (esim. alkusammutus). Toisena pääkategoriana oli minäpystyvyyden kokemus. Tutkimuksen aineistosta selvisi, että luokanopettajaopiskelijat ja noviisiopettajat kokivat minäpystyvyytensä ylläpitää fyysistä turvallisuutta hyväksi. Aineistosta nousi esille, että minäpystyvyyden kokemukseen vaikuttaa luokanopettajakoulutuksesta ja sen ulkopuolelta saadut tiedot ja taidot. Tämän lisäksi pystyvyyden tunteisiin vaikuttaa esimerkiksi työpaikalla annettava perehdytys. Aineiston mukaan, haastateltavilla oli vaihtelevasti tietoa ja taitoa fyysisen turvallisuuden ylläpitämiseen. Tutkimuksissa tuotiin esille, että haastateltavilla oli vaihtelevia ajatuksia luokanopettajakoulutuksen merkityksestä omaan osaamiseensa.

Avainsanat: Minäpystyvyys, opettajankoulutus, fyysinen turvallisuus

Sisällysluettelo

1	Johdanto	5
2	Minäpystyvyys	7
2.1	Minäpystyvyyden käsite	7
2.2	Opettajan minäpystyvyys	9
2.3	Kouluyhteisön vaikutus minäpystyvyyteen	10
3	Turvallisuus	12
3.1	Turvallisuuden käsite	12
3.2	Fyysinen turvallisuus	13
3.3	Fyysisen turvallisuuden ylläpitäminen kouluyhteisöissä	15
4	Minäpystyvyys osana opettajaksi kasvamista ja turvallisuustoimintaan sitoutumista.	17
4.1	Opettajaopiskelijoiden opettajuuden rakentuminen	17
4.2	Induktiovaiheen ja noviisiopettajien tukeminen	18
4.3	Minäpystyvyys tukee fyysisen turvallisuuden ylläpitämistä kouluyhteisöissä	19
5	Tutkimuksen toteutus	21
5.1	Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset	21
5.2	Tutkimusmenetelmänä laadullinen tutkimus	22
5.3	Tutkimuksen kohderyhmä ja aineiston hankinta	22
5.4	Haastattelutilanne ja aineiston käsitteleminen	26
5.5	Laadullinen sisällönanalyysi	28
6	Tulokset	32
6.1	Millaisia tietoja ja taitoja fyysisen turvallisuuden ylläpitämisestä on saatu opettajakoulutuksen aikana?	32
6.1.1	Minkälaisia tietoja luokanopettajaopiskelijat ja noviisiopettajat ovat kokeneet saaneensa luokanopettajakoulutuksesta?	32
6.1.2	Minkälaisia taitoja luokanopettajaopiskelijat ja noviisiopettajat ovat kokeneet saavansa luokanopettajakoulutuksessa?	34

6.1.3	Luokanopettajakoulutuksen ulkopuolelta saadut tiedot ja taidot	37
6.2	Minkälaiseksi haastateltavat kokivat minäpystyvyytensä?	39
6.2.1	Koettu minäpystyvyys	39
6.2.2	Minäpystyvyyden kokemusta tukevat tekijät	41
6.2.3	Minäpystyvyyden kokemusta heikentävät tekijät	43
6.2.4	Nelikenttä minäpystyvyyteen vaikuttavista tekijöistä	44
7	Pohdinta	47
7.1	Johtopäätelmät	47
7.1.1	Luokanopettajakoulutuksen merkitys minäpystyvyyden tunteelle	48
7.1.2	Luokanopettajakoulutuksen ulkopuolelta saatujen tietojen ja taitojen näkökulmia minäpystyvyyteen	50
7.2	Tutkimuksen etiikka	51
7.3	Tutkimuksen luotettavuus	53
7.4	Tutkimuksen merkitys ja jatkotutkimus ehdotukset	57
7.4.1	Mihin asiaan tutkimuksen tuloksien pohjalta olisi hyvä kiinnittää huomiota	57
7.4.2	Ideoita jatkotutkimukselle	58
	Lähteet	59
	Liitteet	69
	Liite 1. Haastattelukysymykset	69

1 Johdanto

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on saada ymmärrystä luokanopettajaopiskelijoiden ja noviisiopettajien minäpystyvyyden tunteista ylläpitää fyysistä turvallisuutta koulu yhteisöissä. Tutkimuksen avulla halutaan saada lisää ymmärrystä siitä, minkälaiseksi he kokevat minäpystyvyyden ja mitkä asiat vaikuttavat siihen. Tutkimuksessa hyödynnetään muun muassa Albert Banduran teorioita minäpystyvyydestä ja sen vaikutuksesta ihmisen toimintaan (Bandura 1997; 1981). Tämän lisäksi tutkimuksessa tarkastellaan opettajan minäpystyvyyttä ja sitä, miten se näkyy opettajan pystyvyydessä ylläpitää fyysistä turvallisuutta (Skaalvik & Skaalvik, 2007; Yeşilyurt, Ulaş & Akan, 2016). Opettajan minäpystyvyyttä tarkastellaan myös luokanopettajakoulutuksen kautta, eli miten luokanopettajakoulutuksesta saadut tiedot ja taidot vaikuttavat koettuun minäpystyvyyteen.

Tutkimuksessa lähdetään selvittämään luokanopettajaopiskelijoiden ja noviisiopettajien kokemuksia tutkittavasta aiheesta. Aihe on tärkeä, koska turvallisuuden takaaminen on opettajien lakisääteinen velvollisuus (Perusopetuslaki, 29 §). Tutkimuksen kohderyhmänä toimii luokanopettajaopiskelijat ja noviisiopettajat, koska heillä on muistissa luokanopettajakoulutuksessa käyty sisällöt. Tämän lisäksi heillä kokemusta siitä, miten saadut tiedot ja taidot näkyvät opettajan työssä. Kohderyhmän jäsenet pystyvät myös kertomaan omia kokemuksia siitä, miten uusia työntekijöitä perehdytetään kouluissa.

Minäpystyvyyden suhdetta fyysiseen turvallisuuden ylläpitämiseen on tutkittu aikaisemminkin. Tutkimuksissa on huomattu, että minäpystyvyys vaikuttaa siihen, miten henkilö toimii turvallisuuden suhteen (Yoo, Sanders & Cervený, 2018). Hyväksi koettu minäpystyvyys tukee työssä suoriutumista ja lisää koettua hyvinvointia (Skaalvik & Skaalvik, 2007). Tämän lisäksi minäpystyvyys tukee motivaatiota, eli lisää työhön panostamista ja sitoutumista. Minäpystyvyys tukee myös luokanopettajaopiskelijoiden ajatus prosessia, jossa teoria siirretään käytäntöön (Stenberg, Maaranen & Loukomies, 2024). Tämän takia on olennaista miettiä, miten luokanopettajaopiskelijoiden ja noviisiopettajien minäpystyvyyttä voitaisiin tukea.

Abraham Maslow (kts. Maslow 1943; 1987) tarvehierarkian mukaan ihmisillä on tarve tuntea itsensä turvallisiksi. Tämän takia fyysisen turvallisuuden elementit ovat erittäin tärkeitä kouluuyhteisöissä. Tutkimuksen aihe kumpuaa kandidaatin tutkielmastani, jossa tutkin turvallisuus ilmapiirin muutoksia opettajien näkökulmasta. Fyysisen turvallisuuden näkökulma tutkimuksessa kumpuaa halusta selvittää, että minkälaista ymmärrystä sekä tietotaitoa kohderyhmällä on. Aikaisemmissa tutkimuksissa on noussut esille, että luokanopettajaopiskelijoiden turvallisuustaidoista ollaan huolissaan (Gordon, 2020). Tutkimuksessa halutaan kuulla minkälaisia ajatuksia ja kokemuksia kohderyhmällä on fyysisen turvallisuuden ylläpitämisestä.

2 Minäpystyvyys

2.1 Minäpystyvyyden käsite

Minäpystyvyyttä on tutkittu monelta eri kantilta (Yeşilyurt, Ulaş & Akan, 2016). Se on erityisen tuttu psykologian osa-alueelta, kun psykologi Albert Bandura kehitti sosiokognitiivisen teorian (Esim. Bandura, 1997). Tämän lisäksi minäpystyvyyttä on tutkittu esimerkiksi kasvatustieteissä (Zimmerman 2000; Skaalvik & Skaalvik 2007; Nieminen, Koivuhovi & Vainikainen, 2024), sekä terveydenhoidon että sosiaalihoidon alalla (Bulfone, Badolamenti, Biagioli, Maurici, Macale, Sili, Vellona & Alvaro, 2021). Tämän lisäksi on olemassa paljon tutkimusta siitä, minkälaiseksi opettajat tai oppilaat, kokevat minäpystyvyytensä hyödyntää teknologiaa (esim. Zhang, Tsang & Zhu, 2025; Yeşilyurt ym. 2016).

Englanninkielisissä tutkimuksissa minäpystyvyydestä käytetään sanaa *“self-efficacy”* (esim. Bandura, 1971; 1997; 1981; Zimmerman 2000). Käsitteellä tarkoitetaan ihmisen uskomusta omasta pystyvyydestään saavuttaa haluamiaan päämääriä (Bandura 1997). Minäpystyvyyden tunne on tärkeä kannustin toiminnan tekemiselle (Bandura, 1997). Kun ihminen uskoo saavuttavansa haluamansa päämäärän, niin hän yrittää saavuttaa sen (Bandura, 1997). Banduran (2005,4) sekä Orakcın, Yüreğillin ja Karagözin (2023) mukaan henkilöt, joilla on hyvä minäpystyvyys ovat sitkeämpiä ja saattavat suoriutua tehtävistä paremmin. Minäpystyvyydellä on vaikutus siihen, millä tavalla henkilö lähtee suorittamaan erilaisia tehtäviä, miten sinnikkäästi hän pyrkii pääsemään niistä läpi ja kuinka ahkerasti hän pyrkii niiden kautta kehittymään (Schunk, 2003; Orakcı ym. 2023).

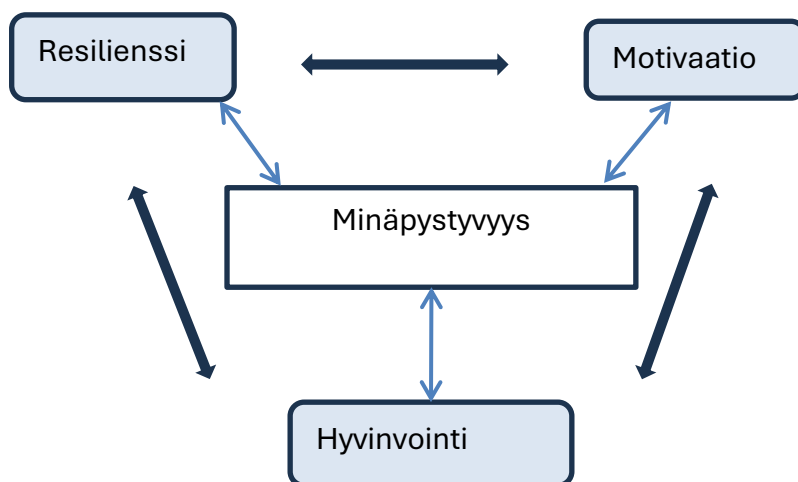
Oman toiminnan arvioinnin avulla, henkilö voi kehittyä ja oppia minkälaisia välitavoitteita hänen on järkevä asettaa tehtävien suorittamiseksi (Bandura & Schunk, 1981). Tämä tukee autonomian ja minäpystyvyyden kehittymistä (Cece, Martinet, Guillet-Descas & Lentillon-Kaestner, 2022; Bandura & Schunk, 1981; Valckx, Vanderline ja Devos, 2020; Skaalvik ym. 2007). Tämän lisäksi välitavoitteet ja henkilökohtaiset tavoitteet auttavat varsinkin suurempien ja laajempien tavoitteiden haltuunottamisessa (Bandura & Schunk, 1981). Tavoitteiden asettaminen auttaa yksilöä hahmottamaan, mitä kompetensseja hän tarvitsee tehtävästä selviytymiseen ja minkälaisia pystyvyyksiä

hänellä siihen on (Bandura & Schunk, 1981). Liian suuret tavoitteet sen sijaan eivät useinkaan anna selkeitä merkkejä kehittymisen edistymisestä, jolloin minäpystyvyyden tunne ei kehity (Bandura & Schunk, 1981).

Ihmiset arvioivat tilannetta ympäristön kautta ja tekee tämän mukaan päätelmiä omista kyvyistään suoriutua halutuista tavoitteista (Bandura, 1981). Hänen mukaansa minäpystyvyys ei ole aikaisempien suorituksien summa, vaan tulokset usein heijastavat henkilön tekemää päättelyprosessia siitä, minkälaiset kyvyt hänellä on selvitä tehtävästä (Bandura, 1981). Minäpystyvyys on perusta henkilön motivaatiolle, saavutuksille sekä hyvinvoinnille (Bandura 1997).

Motivaatio, hyvinvointi ja resilienssi ovat minäpystyvyyden lähikäsitteitä, eli käsitteet ovat vuorovaikutteisia. Motivaatio on käsite, jolla tarkoitetaan yhteisön tai yksilön valitsemaa käyttäytymistapaa ja halua toimia sen mukaisesti (McInerney, 2019). Hänen mukaansa motivaatioon vaikuttaa tunteet sekä se, että onko motivaatio sisäistä vai ulkoista (McInerney, 2019). Resilienssi on yhteisön tai yksilön kykyä palautua sekä ylläpitää toimintakykyä muuttuvissa tilanteissa ja olosuhteissa (Janhonen, Viita-aho, Huhtakangas, Kihlström, Keskimäki ja Tynkkynen, 2024). Resilienssi on yhteydessä ympärillä oleviin vuorovaikutussuhteisiin ja olemassa oleviin rakenteisiin (Calkins, Wiens, Parker & Tschinkel, 2024; Janhonen ym. 2024; Tiilikainen, Lepoja & Kajamies, 2025). Resilienssi on myös olennainen osa opettajien vuorovaikutussuhteiden, hyvinvoinnin ja motivaation ylläpitämistä (Tiilikainen ym. 2025). Kähönen, Muotka, Näätänen ja Salmela-Aro (2025) sanoittavat hyvinvoinnin rakentuvan mielen ja kehon vuorovaikutuksesta, sekä aktiivisesta että moniulParootteisesta prosessista hyvinvoinnin ylläpitämiseksi. Heidän mukaansa optimaalinen hyvinvointi rakentuu itsensä arvostamisesta, positiivisista suhteista, ympäristön hallinnasta, autonomiasta, henkilökohtaisesta kasvusta ja elämän tarkoituksellisuudesta (Kähönen ym. 2025).

Kuviossa 1 kuvataan minäpystyvyyden ja sen lähikäsitteiden vuorovaikutuksellista suhdetta. Keskiössä on minäpystyvyys, jonka käsitettä avattiin tämän kappaleen alussa. Kuviossa ilmaistaan, että lähikäsitteet ovat vuorovaikutuksessa niin minäpystyvyyden kuin muiden lähikäsitteiden kanssa. Esimerkiksi minäpystyvyyteen vaikuttaa hyvinvointi, johon vaikuttaa koettu resilienssi ja motivaatio.



Kuvio 1 kuvaus minäpystyvyyden ja minäpystyvyyden lähikäsitteiden suhteesta

2.2 Opettajan minäpystyvyys

Opettajan minäpystyvyydellä tarkoitetaan sitä, että opettajalla on tarvittavat taidot oppilaiden opettamiseen ja opiskeluun sitouttamiseen, jotta halutut tavoitteet saavutetaan (Yeşilyurt ym. 2016). Heidän mukaansa opettajan minäpystyvyys nähdään vahvasti liittyvän opetuksen onnistumiseen (Yeşilyurt ym. 2016). Opettajan minäpystyvyydellä on vaikutusta opettajan toimintaan, oppimistuloksiin ja oppilaiden minäpystyvyyden kokemuksiin (Skaalvik & Skaalvik, 2007; Yeşilyurt ym. 2016; Nieminen ym. 2024; Demirtas ym. 201; Gilar-Corbi ym. 2024; Valckx ym. 2020).

Hyvän minäpystyvyyden omaavat opettajat käyttävät enemmän aikaa ja työtä oppilassuhteiden luomiseen, sekä toimivien oppimistapojen löytämiseen (Orakçı ym. 2023; Nieminen ym. 2024). Tähän vaikuttaa esimerkiksi se, että opettajien minäpystyvyyden on huomattu vaikuttavan muun muassa opettajan opetusstrategioihin, hyvinvointiin, innovaatioihin, eriyttämiseen ja työhön sitoutumiseen (Skaalvik & Skaalvik, 2007). Hyvä minäpystyvyys näkyy opettajan toiminnassa niin, että opettajalla on kyky muokata työtapojaan tarpeen mukaan (Calkins ym. 2024). Tämän lisäksi minäpystyvyyden kokemus vaikuttaa siihen, miten opettajat onnistuvat työrauhan ylläpitämisessä (Yeşilyurt ym. 2016). Opettajan minäpystyvyyttä tukevat ylimääräiset koulutukset, jotka lisäävät opettajan osaamisen kokemusta (Ekornes & Bele, 2020).

Alhainen minäpystyvyyden tunne näkyy opettajien toiminnassa siten, että he ovat kriittisempiä oppilaille, käyttävät enemmän aikaa joutavuuksiin ja käyttävät vähemmän aikaa oppimismateriaalien löytämiseen (Orakci ym. 2023; Pajares, 2002). Tämä johtuu siitä, että opettajat eivät koe pystyvänsä arvioimaan, sopisiko joku toinen materiaali oppilaalle/luokalle paremmin. Matalaa minäpystyvyyttä kokevat opettajat myös lisäävät opettajajohtoista opetusta ja välttelevät aihealueita, joilla he kokevat olevansa heikoilla (Orakci ym. 2023; Pajares, 2002; Schunk & DiBenedetto, 2016). Kiire, työnkuormitus ja vähäinen lepo lisäävät uupumisen sekä loppuunpalamisen riskiä (Skaalvik ym. 2007). Uupuminen ja loppuunpalaminen heikentävät koettua minäpystyvyyttä ja voivat hankaloittaa työssä menestymistä (Skaalvik ym. 2007; Orakci ym. 2023).

2.3 Kouluyhteisön vaikutus minäpystyvyyteen

Opettajan käsitykset kasvatuksesta ja koulutuksesta, sekä omasta roolista ja tehtävistä siinä, vaikuttaa miten heidän oma toimijuutensa realisoituu työelämässä (Juutilainen, Fornaciari, Mäensivu & Metsäpelö, 2025). Valckx ym. (2020) mukaan, jos henkilökunta toimii yhdessä tavoitteiden eteen, niin se antaa opettajille laajemman näkökulman heidän omasta roolistaan ja velvollisuuksistaan kyseisessä työyhteisössä. Toiminnan toteutuminen perustuu siihen, että esihenkilöt tarjoavat koulun henkilökunnalle arvoja ja tavoitteita, joihin henkilökunta voi yhteisesti sitoutua (Nieminen ym. 2024). Tämä parantaa myös koulun toiminnallista tehokkuutta (Nieminen ym. 2024). Työstä suoriutumiseen tarvitaan myös motivaatiota, työhyvinvointia ja työhön sitoutumista (Cece ym. 2022).

Esimieheltä saatu emotionaalinen ja kognitiivinen tuki parantaa opettajien kokemaa minäpystyvyyden tunnetta (Skaalvik ym. 2007; Nieminen ym. 2024). Tämä vastavuoroisesti luo koululle ilmapiiriä, jossa toimii avoin yhteistyö, vastuunottaminen ja refleктоiva vuoropuhelu (Valckx ym. 2020). Skaalvik ym. (2007) mukaan tällaisessa ympäristössä rakentuu kunnioittava ja luotettava ilmapiiri, jossa saa kysyä apua. Luotettava ilmapiiri myös lisää motivaation syntymistä, sekä vähentää stressin sekä loppuunpalamisen riskiä (Cece ym. 2022).

Kouluyhteisön kollektiivinen minäpystyvyys vaikuttaa koulun toimintaan (Skaalvik ym. 2007). Koulun henkilökunnan kollektiivinen minäpystyvyys antaa kuvan yksittäisille

opettajille siitä, mitä koulu pystyy yhteisönä saavuttamaan (Skaalvik ym. 2007; Ekornes & Bele, 2022). Tämä näkyy konkreettisesti siinä, minkälaisia toimintatapoja ja tavoitteita uskalletaan lähteä suorittamaan (Skaalvik ym. 2007; Ekornes & Bele, 2022). Kollektiivinen minäpystyvyys myös näyttää kuinka sitoutuneita ja motivoituneita työyhteisö on yhteisten tavoitteiden saavuttamiseen (Ekornes & Bele, 2022; Cece ym. 2022). Motivaatio on suorasti yhteydessä työstä suoriutumiseen, työhyvinvointiin ja työhön sitoutumiseen (Cece ym. 2022; Bandura & Schunk, 1981). Motivaatio myös kasvattaa osaamista, minäpystyvyyden näkökulmia ja luontaista mielenkiintoa (Bandura & Schunk, 1981). Motivaation avulla voidaan tukea tavoitteiden saavuttamista ja arvioida omaa toimintaa (Cece ym. 2022).

3 Turvallisuus

3.1 Turvallisuuden käsite

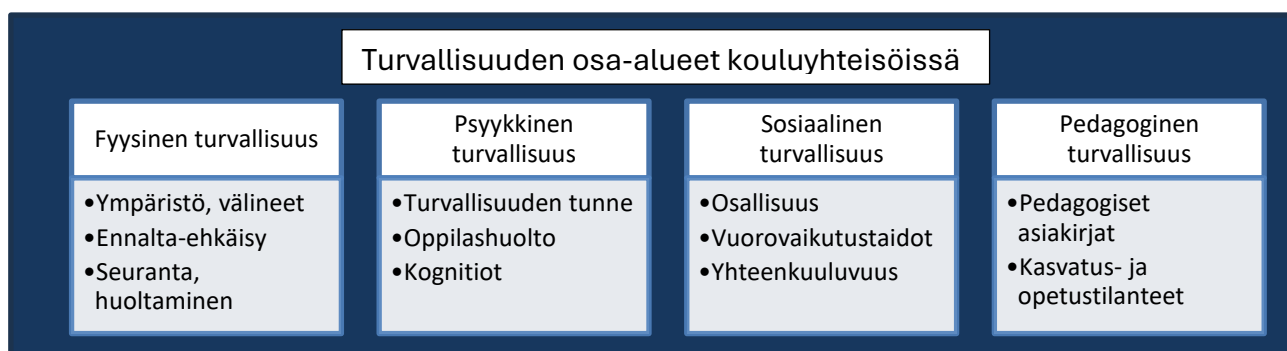
Turvallisuudella tarkoitetaan vapautta erilaisista uhista sekä kykyä puolustautua uhkia vastaan (Eskola, 2008). Turvallisuuden käsitettä ovat kuvailleet samoin myös Mannila ja Laajalahti (2021) sekä Waitinen (2011). Turvallisuuden ylläpitämiseksi tarvitaan sitä tukevia toimintatapoja sekä kykyä ennaltaehkäistä uhkien syntymistä (Waitinen, 2011). Yksi tällaisista toimintatavoista on toimiva viestintä yhteisön sisällä sekä ulkopuolella (Mannila & Laajalahti, 2021). Heidän mukaansa viestintä on olennainen osa turvallisuuden ylläpitämistä (Mannila & Laajalahti, 2021).

Turvallisuus on ihmisen tarve ja ihmisellä on peruspyrkimys turvallisuuden saavuttamiseen (Taormina ja Gao, 2013, Niemelä, 2000; kts. myös Lester, 2013; Maslow, 1943;1987). Niemelä (2000) sanoittaa turvallisuuden rakentuvan järjestyksen ja jatkuvuuden tarpeena, haluna suojautua ja puolustautua sekä henkiseen tasapainoon pyrkivänä. Hänen mukaansa turvallisuudella on monta tasoa, jossa on mukana yhteiskunnat, oma yhteisö, perhe ja yksilö (Niemelä, 2000). Turvallisuus koskettaa niin ihmisoikeuksia, luontoa, turvallisuuden tunnetta kuin väkivallan vähyyttä (Niemelä, 2000). Turvallisuus ja sen vastakkaisena osana turvattomuus läpäisevät kaikki eri elämän osa-alueet sekä liittyvät jokapäiväiseen elämään (Niemelä, 2000).

Turvallisuuden voi jakaa fyysiseen ja henkiseen turvallisuuteen (Somerkoski & Waitinen, 2025). Henkistä turvallisuutta edustaa sosiaalinen-, psyykinen- sekä pedagoginen turvallisuus, kun taas fyysinen turvallisuus edustaa itseään (Somerkoski & Waitinen, 2025; Hurme & Kyllönen, 2025). Opetushallitus ei ole tehnyt kahtiajakoa henkiseen ja fyysiseen turvallisuuteen, vaan kuvailee sivuillansa, miten kukin turvallisuuden osa-alue näyttäytyy kouluissa (Opetushallitus: kasvatuksen ja koulutuksen turvallisuus, julkaisuaika tuntematon).

Seuraavaksi esittelen kuvion 2 avulla, mitä asioita sisältyy turvallisuuden eri osa-alueisiin. Kuviossa 2 ei ole tehty jakoa fyysisen ja henkisen turvallisuuden välille, vaan sen on tarkoitus antaa kuvaa kokonaisuudesta. Kuviossa kuvataan sitä, minkälaisia työtehtäviä ja ilmiöitä fyysisen turvallisuuden osa-alueisiin mielettään (Hurme &

Kyllönen, 2025); Opetushallitus: kasvatuksen ja koulutuksen turvallisuus, julkaisuaika tuntematon). Kaaviossa on hyödynnetty opetushallituksen ”kasvatus ja koulutuksen turvallisuus” osiota sekä Hurmeen ja Kyllösen (2025) kuvausta fyysisen-, sosiaalisen-, psyykkisen - ja pedagogisen turvallisuuden osa-alueista. Kaaviosta nähdään, että esimerkiksi pedagogiseen turvallisuuteen liittyy pedagogiset asiakirjat ja opetustilanteet (Kuvio 2). Tällä voidaan konkreettisesti tarkoittaa esimerkiksi opetussuunnitelmaa ja ohjeiden antamista opetustilanteissa (Hurme & Kyllönen, 2025; Opetushallitus; pedagoginen turvallisuus, julkaisuaika tuntematon).



Kuvio 2 Kuvaus turvallisuuden osa-alueista (Hurme & Kyllönen, 2025; Opetushallitus, kasvatuksen ja koulutuksen turvallisuus (julkaisuaika tuntematon).

Turvallisuuden osa-alueet ovat kontekstisidonnaisia sekä osittain päällekkäisiä (Somerkoski & Waitinen, 2025; Hurme & Kyllönen, 2025). Esimerkiksi kiusaaminen on moniulotteinen ilmiö, joka määritellään väkivallaksi ja sen eri muodot voivat yltyä rikoksiin asti (Somerkoski & Waitinen, 2025). Kaikki kiusaaminen ei kuitenkaan näyttäydy fyysisten rajojen rikkomisena, vaan keskittyy henkisten rajojen, yksityisyyden ja tunteiden rikkomiseen (Somerkoski & Waitinen, 2025). Tässä tutkimuksessa keskitytään fyysiseen turvallisuuteen ja siihen liittyviin ilmiöihin. Tutkimuksessa kuitenkin ymmärretään, että henkinen turvallisuuden osa-alueet liittyvät fyysisen turvallisuuden ilmiöihin.

3.2 Fyysinen turvallisuus

Fyysinen turvallisuus kattaa yksinkertaistetusti kaikki ympäristöt, tilat ja välineet (Opetushallitus; Somerkoski & Waitinen (2025). Fyysisen turvallisuuteen voidaan lisätä myös koskemattomuus (Hurme ja Kyllönen, 2025). Fyysiseen turvallisuuteen liittyy

esimerkiksi myös luonnonilmiöt, kulkureitit, valot, esteettömyys ja akustiikka (Somerkoski & Waitinen, 2025). Fyysiseen turvallisuuteen liittyy myös ne toimet, joilla fyysisen turvallisuuden toteuttaminen varmistetaan eli esimerkiksi välineiden huoltaminen ja turvallisuuspoikkeamien aktiivinen seuranta (opetushallitus; Somerkoski & Waitinen, 2025).

Koulujen fyysiseen turvallisuuteen kuuluu pienet tai suuremmat onnettomuudet, jotka voivat aiheuttaa oppilaalle lievää tai suurempaa haittaa (Al Zeedi, Al Waaili, Al Hakmani & Al Busaidi, 2019). Onnettomuudet voivat haitata lapsen toimintakykyä tai ajoittain jopa aiheuttaa eri asteisia vammoja, joiden haitan kesto voi vaihdella (Al Zeedi ym. 2019). Luonnonilmiöt sekä sää voivat vaikuttaa onnettomuuksien syntyyn ja esimerkiksi Suomessa raportoidaan onnettomuuksia enemmän talvella kuin kesällä (Al Zeedi ym. 2019; Somerkoski & Waitinen 2025).

Onnettomuuksia tapahtuu eniten koulun pihalla, omassa luokassa sekä liikuntatunnin aikana (Al Zeedi ym. 2019). Myös Schalamon ym. (2007) tutkimuksessa nousi esille, että huomattava osa onnettomuuksista syntyi liikunnan aikana. Toisin sanoen onnettomuudet tapahtuvat yleisimmin siellä, missä oppilaat viettävät aikaa ja siellä missä ollaan aktiivisia (Al Zeedi ym. 2019; Schalamon ym. 2007). Välineiden kunto, oppilaiden valvonta ja tahalliset ilkiteot vaikuttavat onnettomuuksien syntyyn (Al Zeedi ym. 2019). Onneksi suurin osa onnettomuuksista on tahattomia kaatumisia tai vahingollisia törmäyksiä (Al Zeedi ym. 2019).

Kiusaaminen on pitkäkestoista ja tahallista aggressioita yhden tai useamman henkilön toimesta (Rettew & Pawlowski, 2016). Useat tutkimukset ovat osoittaneet kiusaamisen olevan kansanterveyttä uhkaava tekijä, jolla on usein pitkäkestoisia seurauksia kiusatulle (Rettew & Pawlowski, 2016). Kiusaamisella on monia muotoja kuten haukkuminen, nettikiusaaminen ja fyysisesti käsiksi käyminen (Rettew & Pawlowski, 2016; Beckman, Hagquist & Hellström, 2013). Sherwood, Amadori, Russell ja Loverno (2025) tuovat esille sen, että vähemmistöillä on suurempi riski kiusaamisen kohteeksi joutumisessa. He ovat tutkineet sitä, miten kouluuyhteisö ja ilmapiiri vaikuttavat vähemmistöjen kokemaan kiusaamiseen. Sherwood ym. (2025) tuloksissa

näky vähemmistöjen joutuvan kokemaan vähemmän kiusaamista silloin, kun yhteisön tuki ja kouluturvallisuus olivat vahvasti läsnä.

Koulujen fyysistä turvallisuutta voidaan tehostaa esimerkiksi turvallisuuskävelyn avulla (Lindfors, Hilander, Lahtivirta, Somerkoski & Lundberg, 2021). Turvallisuuskävelyllä tarkoitetaan toimintatapaa, jonka avulla yhteisön jäsenistä tehdään aktiivisia toimijoita turvallisesti toimimiseen sekä turvallisuuspoikkeamien huomioimiseen (Lindfors ym. 2021). Turvallisuuskävelyn aikana tutustutaan ympäristön toimintamalleihin sekä välineisiin, esimerkiksi missä palosammuttimet ovat koulun tiloissa (Lindfors ym. 2021). Tämän lisäksi fyysiseen turvallisuuteen voidaan lisätä esimerkiksi välineturvallisuus, jonka avulla voidaan välttää turhia onnettomuuksia (Leino & Lindfors, 2021).

3.3 Fyysisen turvallisuuden ylläpitäminen koulu yhteisöissä

Turvallisuusjohtamisella on suuri merkitys koulun turvallisuuteen ylläpitämiseen ja kehittämiseen (Vallinkoski & Koirikivi, 2020). Suomalaisissa kouluissa on tarvetta kehittää koulun sisäistä kommunikaatioita, yhteisiä säädöksiä, kehittää toimintakulttuuria ja löytää kestäviä tapoja turvallisuuden ylläpitämiseksi (Vallinkoski & Koirikivi, 2020; Slil, Iyiola, Alzubi ja Aljuhmani (2025). Heidän mukaansa ongelmana oli esimerkiksi kokonaiskuvan hämäryys, sekä se että työyhteisöllä ei ollut yhtenäistä suunnitelmaa, jonka mukaan edetä (Vallinkoski & Koirikivi, 2020).

Turvallisuusjohtamisen kannalta on tärkeää, että on joku tai jotkut, joiden tehtävänä on määrittää organisaation turvallisuustoiminnan tavoitteet (Virtanen, 2002).

Esihenkilöiden esimerkki ja oma sitoutuminen turvallisuustyön ylläpitämiseen sekä kehittämiseen näkyy työntekijöiden parempana sitoutumisena turvallisuustyöhön (Slil ym. 2025). Tällaisissa yhteisöissä turvallisuusjohtaminen toimii ja näkyy esimerkiksi perustehtävien hoitamisena sekä turvallisuuden systemaattisuuden ymmärtämisenä (Waitinen, 2011). Turvallisuusjohtamisella on positiivinen yhteys työyhteisön turvallisuuskäyttäytymiseen (Slil ym. 2025).

Toimiva kommunikointi on erityisen tärkeää työyhteisön sisällä, jotta ajankohtaiset turvallisuussäännökset ovat kaikkien tiedossa (Slil ym. 2025; Vallinkoski & Koirikivi, 2020). Vallinkoski ja Koirikivi (2020) mukaan kommunikointi henkilökunnan jäsenten ja

sidosryhmien välillä tulisi olla johdonmukaista ja aktiivista. Tätä hankaloittaa se, että kaikki työntekijät eivät aina ole tietoisia muista vastuualueistaan turvallisuuden ylläpitämisen suhteen (Vallinkoski & Koirikivi, 2020). Tällöin esimerkiksi kommunikaatio niiden kanssa, jotka ovat olleet pois voi jäädä puolitiehen tai unohtua (Vallinkoski & Koirikivi, 2020). Työyhteisössä on olennaista myös pitää huolta siitä, että turvallisuustiedot välittyvät kaikille eli myös talonmiehille, keittiöntyöntekijöille, harjoittelijoille ja sijaisille (Vallinkoski & Koirikivi, 2020). Myös opetushallituksen ja Waitisen (2011) mukaan toimiva tiedonkulku on tärkeää turvallisuuden ylläpitämisen kannalta.

Olennaista on, että koulu yhteisössä toimitaan yhdessä, eikä turvallisuus ole vain yhden ihmisen työtaakan tai tietojen varassa (Vallinkoski & Koirikivi, 2020). Tämän takia on olennaista panostaa työntekijöiden motivaatioon ja tarjota koulutusta, jolla kehitetään ja ylläpidetään työyhteisön turvallisuusosaamista (Vallinkoski & Koirikivi, 2020). Heidän mukaansa myös oppilaille tulisi antaa tietoa ja taitoa, jonka avulla myös he pystyvät osallistumaan koulun turvallisuuden ylläpitämiseen (Vallinkoski & Koirikivi 2020). Yhteisönä voidaan vaikuttaa esimerkiksi syrjäytymisen torjuntaan ja sääntöjen ajantasaisuuteen (Opetushallitus; Waitinen, 2011).

4 Minäpystyvyys osana opettajaksi kasvamista ja turvallisuustoimintaan sitoutumista.

4.1 Opettajaopiskelijoiden opettajuuden rakentuminen

Opettajaopiskelijoilla on sisäistettyjä käsityksiä siitä, mitä opettajana oleminen on ja mitä tehtäviä opettajille kuuluu (Juutilainen, Fornaciar, Mäensivu & Metsäpelo, 2025). Oma identiteetti on vahvasti mukana opettajaminän käsityksen rakentumisessa (Stenberg, Maaranen & Loukomies, 2024). Sisäistettyjä käsityksiä voidaan kutsua opettajuuskäsityksiksi ja ne vaikuttavat siihen, miten opettajaopiskelijat näkevät oman opettajuutensa (Juutilainen ym. 2025). Stenberg ym. (2024) sanoittavat myös luokanopettajaopiskelijoiden katsovan ja tarkastelevan käsityksiään koulutuksen sekä omien kokemusten näkökulmasta. Juutilainen ym. (2025) ja Stenberg ym. (2024) tutkimuksessa nousee vahvasti esille, että luokanopettajaopiskelijoiden opettajuuskäsityksiin vaikuttaa yhteiskunnan ihanteet, normit, käytännöt ja ilmiöt.

Luokanopettajakoulutus auttaa opiskelijoita oman opettajuuden rakentumisessa ja opettajuuskäsitysten mahdollisissa muutoksissa (Juutilainen ym. 20205). Stenberg ym. (2024) ovat myös sitä mieltä, että luokanopettajaopiskelijoita voidaan auttaa tukemalla heitä kriittisen, tiedollisen, eettisen ja yhteiskunnallisen ajattelun harjoittamiseen. Juutilaisen ym. (2025) mukaan koulutuksen lisäksi erityisesti opiskelijakulttuuri voi muovata luokanopettajaopiskelijoiden keskuudessa vallitsevia opettajuuskäsityksiä. Kouluttautumisen myötä oli nähtävillä ennakkokäsityksien rikkoutumista, joiden myötä luokanopettajaopiskelijat saivat uusia näkökulmia sekä tukea omien ajatusten kriittiseen reflektointiin (Juutilainen ym. 2025).

Kyky luoda yhteyksiä teorian ja käytännön välillä auttaa luokanopettajaopiskelijoita luomaan käsityksiä, joiden avulla voidaan ymmärtää ja ottaa kantaa laajempiinkin ilmiöihin (Stenberg ym. 2024). Juutilaisen ym. (2025) mukaan tämä on olennaista, sillä koulutuksen avulla on mahdollista rakentaa itselleen merkityksellistä opettajuutta. Heidän mukaansa tämän myötä luokanopettajaopiskelijan on myös helpompi uskoa omaan kykyihinsä opettajana (Juutilainen ym. 2025).

Opetuksen kokeminen merkitykselliseksi mahdollistaa pitkäjänteisen sitoutumisen opetustyön kehittämiseksi (Kuusisto & Rissanen, 2023). Jotta tämä mahdollistuisi, niin se vaatii myös luokanopettajakoulutukselta resursseja sekä halua kohdata, että haastaa opiskelijoita (Juutilainen ym. 2025). Heidän mukaansa, myös opiskelijoiden tulee olla aktiivisia toimijoita ja myös itse kyseenalaistaa sekä jäsenellä saatuja tietoja kriittisesti (Juutilainen ym. 2025). Stenberg ym. (2024) mukaan tiedot tai teoriat eivät muutu viisaudeksi ilman, että henkilö oman pohdinnan ja kokemusten kautta tuottaa siitä voimavaran. Heidän mukaansa tiedolla itsellään ei ole kykyä käynnistää muutosta, vaan se tarvitsee jonkun, joka voi tuoda teorian käytäntöön (Stenberg ym. 2024).

4.2 Induktiovaiheen ja noviisiopettajien tukeminen

Induktiovaiheella tarkoitetaan luokanopettajaopiskelijoiden siirtymistä luokanopettajaksi (Voss, Wagner, Klusmann, Trauwein & Kunter, 2017). Induktiovaiheessa esimerkiksi sijainen tai vastavalmistunut opettaja, joutuu ensimmäisiä kertoja toimimaan luokan vastuuhenkilönä ja säädellä omia emotionaalisia resurssejaan (Voss ym. 2017; Gratacós, Mena, Ciesielkiewicz, 2023). Uudenlainen vastuu vaatii luokanopettajaopiskelijalta oman toiminnan reflektointia sekä tukea esimerkiksi kollegoilta (Voss ym. 2017). Induktiovaiheessa erityisesti resiliensillä ja minäpystyvyydellä on koettu olevan merkitys motivaatioon (Gratacós ym. 2023). Tällä on vaikutusta siihen, että motivaation myötä riski loppuunpalamiselle ja opettajantyön lopettamiselle vähenee (Gratacós ym. 2023). Tämän takia on olennaista, että induktiovaiheessa olevaa luokanopettajaopiskelijaa tuetaan noviisivaiheeseen siirtymisessä (Gratacós ym. 2023).

Yksi suurimmista stressin aiheista monille opettajille on siirtyminen opiskelijasta päätoimiseksi opettajaksi (Billet ym. 2022; Gordon, 2020). Gordonin (2020) mukaan ensimmäiset viisi vuotta on työelämässä kaikista hektisimmät ja vaativimmat, esimerkiksi uuden oppimisen takia. Noviisiopettajalla tarkoitetaan opettajia, jotka ovat valmistuneet ja olleet työelämässä 1-5 vuotta (Gordon, 2020). Lam ym. (2022) tutkimuksen tuloksissa nousi esille noviisiopettajien olevan stressaantuneita ja heidän koettu minäpystyvyys oli heikko. Tämän takia Gordonin (2020) mukaan olisi tärkeää, että noviisiopettajille annettaisiin henkilökohtaista ja johdonmukaista tukea. Olennaista

olisi vähentää noviisiopettajien kokemaan stressiä, joka heikentää luokanopettajien hyvinvointia ja minäpystyvyyden tunnetta (Billet, Turner & Xi 2022; Lam, Kuok & Sze 2022).

Aikaisemmissa tutkimuksissa noviisiopettajat ovat nostaneet esille, että töihin siirtymisessä heitä on auttanut aikaisemmat tiedot ja taidot, joita oli kerääntynyt esimerkiksi yliopistokursseilta, harjoitteluista ja aikaisemmista töistä (Gordon, 2020). Hänen tutkimuksessaan osa noviisiopettajista kuitenkin koki, etteivät aikaisemmat kokemukset välttämättä tuoneet tarvittavia työkaluja työstä selviämiseen (Gordon, 2020). Hänen mukaansa noviisiopettajien hyvinvointia ja minäpystyvyyttä heikensi eniten työmäärän suuruus ja työn kuormitus (Gordon, 2020).

Erityisesti autonomian ja hyvinvoinnin tukeminen vähentää uusien luokanopettajien kokemaa uupumusta (Burger, Bellhäuser & Imhof, 2021). Heidän mukaansa erityisesti mentoroinnilla ja perehdytyksellä on positiivinen vaikutus uusien luokanopettajien autonomialle, reflektiolle, dialogialle sekä hyvinvoinnille (Burger ym. 2021). Tämän lisäksi myös yhteisöllisyys ja työyhteisöön kuuluminen tukee koettua hyvinvointia ja minäpystyvyyden tunnetta (Gordon, 2020; Lam ym. 2022). Burger ym. (2021) tutkimuksessa tuotiin kuitenkin esille, että mentoreille ei välttämättä anneta koulutusta, korvausta tai aikaa noviisiopettajan tukemiselle. Heidän mukaansa tämä on valitettavaa, sillä mentoroinnin avulla voitaisiin tukea uusien opettajien opettajuutta (Burger ym. 2021).

4.3 Minäpystyvyys tukee fyysisen turvallisuuden ylläpitämistä koulu yhteisöissä

Minäpystyvyyden tunteella on merkitystä turvallisuuskäyttäytymiseen (Yoo, Sanders & Cerveny, 2018). Heidän mukaansa hyvän minäpystyvyyden omaavat työntekijät osoittavat noudattavansa yhteisön turvallisuuspolitiikkaa (Yoo ym. 2018). Guerin, Toland, Okun, Rojas-Guyler, Baker ja Bernard (2019) ovat saaneet tuloksia myös siitä, että opettajan minäpystyvyys ja asenteet vaikuttavat siihen, miten opettaja keskustelee oppilaiden kanssa turvallisuudesta. Turvallisuuspuheeseen vaikuttaa opettajan sukupuoli ja työkokemus, sillä miehet ja pidemmän uran tehneet useammin hyödynsivät turvallisuuspuhetta (Guerin ym. 2019). Samassa tutkimuksessa nousi esille esimerkiksi se, että liikunnan ja käsityön opettajilla oli parempi koettu minäpystyvyys

turvallisuuden suhteen, kuin akateemisten aineiden opettajilla (Guerin ym. 2019). Tämä käy järkeen, sillä aineopinnoissa esimerkiksi käsityössä painottuu opetusvälineiden turvallinen käyttäminen, jottei onnettomuuksia pääse tapahtumaan (Leino & Lindfors, 2021).

Henkilön toimintaan vaikuttaa hänen uskomuksensa, motivaationsa, asenteensa, minäpystyvyytensä ja tietämyksensä (Nazir, 2022; Nykänen, Salmela-aro, Tolvanen & Vuori, 2019). Turvallisuuskoulutus vähentää sattumien ja onnettomuuksien syntymistä, koska se lisää turvallisuustietämystä (Nazir, 2022). Tämän myötä turvallisuuskoulutus tukee näitä asenteita, motivaatioita ja minäpystyvyyksiä, joita turvallisuustoimintaan tarvitaan (Nazir, 2022; Grau, Martínez, Agut & Salanova, 2002). Grau ym. (2002) sanoo positiivisella minäpystyvyyden kokemuksella olevan myönteinen vaikutus turvallisuuskoulutuksen osallistumiseen. Vastavuoroisesti Nazir (2022) on raportoinut, että turvallisuuskoulutus lisää uskomusta omaan kykyihin, eli koulutuksella ja minäpystyvyydellä on vastavuoroinen suhde.

Henkilöstöllä on parempi asenne ja motivaatio turvallisuuskoulutusta kohtaan, jos turvallisuuskoulutus käsittelee työpaikan tarpeisiin liittyviä asioita ja silloin kun se koskettaa henkilön omaa vastuualuetta (Grau ym. 2002). Motivaatiota ja minäpystyvyyttä lisää, jos henkilö on sitoutunut oman vastuualueensa hoitamiseen (Nykänen ym. 2019). Slil ym. (2025) kuitenkin lisäävät, että silloin kuin kaikki kokevat olevansa vastuussa turvallisuuden rakentamisesta, se parantaa koko työyhteisön sitoutumista, tyytyväisyyttä ja turvallisuustyön laadun paranemista. Tähän on hyvä osallistaa oppilaita, sillä he ovat osa turvallisuuden luomista koulu yhteisöissä (Slil ym. 2025). Esimerkiksi Nazir (2022) tutkimuksessa paloturvallisuuskoulutus konkreettisesti kehitti oppilaiden vastuunkantoa ja ymmärrystä paloturvallisuudesta.

5 Tutkimuksen toteutus

5.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset

Tässä tutkimuksessa tutkitaan luokanopettajaopiskelijoiden ja noviisiopettajien kokemaa minäpystyvyyttä sekä sitä, minkälaisia tietoja ja taitoja opettajakoulutus antaa pystyvyyden tueksi. Aihe on mielestäni tärkeä, koska opettajat ovat vastuussa koulu yhteisön turvallisuudesta. Mitä paremmat valmiudet opettajaopiskelijat ja noviisiopettajat kokevat omaavansa, sitä varmemmin he kokevat pystyvänsä toimimaan erilaisten tilanteiden aikana. Kokemus osaamisesta lisää varmuutta ja tällöin ajatus todennäköisemmin siirtyy myös teoksi. Teon harjoittelu ja läpikäyminen tekee siitä helpomman ja turvallisemman, eikä kuormita samalla tavalla yksilöä tai yhteisöä. Tämän takia tutkimuksessa tutkitaan sitä, minkälaiseksi luokanopettajaopiskelijat ja noviisiopettajat kokevat oman minäpystyvyytensä fyysisen turvallisuuden ylläpitämiseen. Tutkimuksessa halutaan myös saada selville, että minkälaista tietoa ja taitoa haastateltavat ovat saaneet opiskeluiden aikana ja miten he kokevat sen vaikuttavan minäpystyvyyden tunteeseen.

Tutkimuskysymykset:

1. Minkälaisia tietoja ja taitoja luokanopettajaopiskelijat sekä noviisiopettajat kokevat saavansa koulutuksen aikana fyysisen turvallisuuden ylläpitämiseen?
2. Minkälaiseksi luokanopettajaopiskelijat ja noviisiopettajat kokevat minäpystyvyytensä fyysisen turvallisuuden ylläpitämiseen?

5.2 Tutkimusmenetelmänä laadullinen tutkimus

Tutkimuksen tavoitteena on saada lisää ymmärrystä luokanopettajaopiskelijoiden ja noviisiopettajien kokemasta minäpystyvyydestä ja siihen vaikuttavista tekijöistä. Mielenkiintona on myös selvittää, miten opettajakoulutuslaitoksen antamat tiedot ja taidot vaikuttavat koettuun minäpystyvyyteen. Tutkimuksessa on tarkoituksena selvittää, koetaanko minäpystyvyys hyväksi vai heikoksi. Tarkoituksena on myös kuulustella sitä, millä tavalla luokanopettajakoulutus vaikuttaa koettuun minäpystyvyyteen. Tämän lisäksi tutkimuksessa haluttiin saada selville, miten työelämään siirtyminen vaikuttaa minäpystyvyyden kokemukseen ja minkälaiseksi tekijäksi luokanopettajakoulutus koetaan.

Tutkimuksen tarkoituksena on saada tietoa tutkittavien koetusta minäpystyvyyden tunteestaan ja siihen vaikuttavista tekijöistä. Koska aiheessa keskitytään sosiaalisen ilmiön ymmärtämiseen, sopii laadullinen suuntaus tutkimusmenetelmäksi (Lim, 2015). Laadullisen tutkimuksen avulla voidaan tarkastella tutkittavaa ilmiötä kokemuksien, ajatuksien ja tunteiden näkökulmasta (Juuti & Puusa, 2020; Metsämuuronen, 2006; Lim, 2025). Tässä tutkimuksessa halutaan tutkia tutkittavien kokemuksia ja ajatuksia heidän omasta minäpystyvyyden kokemuksestaan. Tarkoituksena on kuulla, minkälaisia tunteita heillä on minäpystyvyydestä ylläpitää fyysistä turvallisuutta kouluyhteisöissä. Tämän lisäksi ajatuksia halutaan myös siitä, miten he kokevat luokanopettajakoulutuksen vaikuttavan heidän kokemuksiinsa. Laadullisen tutkimuksen avulla päästään kiinni konteksteihin ja nyansseihin, joihin ei numeerisesti voitaisi päästä (Lim, 2025). Tämän takia tutkimuksessa on ollut tarkoituksenmukaisinta käyttää laadullista tutkimusmenetelmää.

5.3 Tutkimuksen kohderyhmä ja aineiston hankinta

Tutkimuksen kohderyhmänä on luokanopettajaopiskelijat ja noviisiopettajat. Luokanopettajaopiskelijoista osallistujat rajattiin maisterivaiheen opiskelijoihin, koska heillä on eniten tietoa luokanopettajakoulutuksesta sekä ovat murrosvaiheessa työelämäänsä. Tämän lisäksi valittiin noviisiopettajat, eli luokanopettajaksi valmistuneet henkilöt, jotka ovat olleet työelämässä alle viisi vuotta. Noviisiopettajat valittiin

tutkimukseen siksi, että heillä on yhä muistissa luokanopettajakoulutuksen sisällöt. Tämän lisäksi noviisiopettajilla on kokemus myös työelämästä ja siitä, miten koulutuksen antamat tiedot ja taidot näkyvät nykyisessä arjessa.

Luokanopettajaopiskelijat ja noviisiopettajat ovat muutosvaiheessa, johon liittyy paljon tunteita sekä oppimista. Tutkittavien osalta tärkeää on se, että heidän tulee olla henkilöitä, jotka pystyvät vastaamaan kysymyksiin omien kokemusten ja ajatusten kautta (Lim, 2025).

Tässä tutkimuksessa päätettiin hyödyntää puolistrukturoitua haastattelua aineistonkeruumenetelmänä. Puolistrukturoidun haastattelun avulla voidaan saada syvällistä tietoa haastateltavien ajatuksista ja kokemuksista (Metsämuuronen, 2006; Lim, 2025). Syvällistä tietoa saadaan esimerkiksi sen kautta, että haastateltavat pystyvät vapaasti kuvailemaan omia ajatuksiaan haastattelun aikana (Lim, 2025; Sarajärvi & Tammi, 2018). Haastattelun etuna on myös mahdollisuus keskustella haastateltavan kanssa sekä väärinymmärryksien tai muiden kummelluksien selventäminen suoraan haastattelu tilanteessa (Tuomi & Sarajärvi, 2018; Lim, 2025). Puolistrukturoitu haastattelu tukee myös datan saamista, sillä valmiiksi luotu haastattelurunko auttaa haastattelutilanteen eteenpäin viemistä (Lim, 2025; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Lim (2025) kiteyttää, että puolistrukturoidun haastattelun avulla haastattelun aikana tasapaino johdonmukaisuuden sekä sopeutumiskyvyn välillä säilyy. Haastattelukysymykset on luotu hyödyntäen teoriaa (Juuti & Puusa, 2020). Puolistrukturoitu haastattelu on olevan tilanne, jossa haastattelija esittää valmiiksi valittuja kysymyksiä vakioidussa järjestyksessä ja tarvittaessa esittää jatkokysymyksiä (Juuti & Puusa, 2020).

Tässä tutkimuksessa puolistrukturoidut haastattelut suoritettiin yksilöhaastatteluina. Yksilöhaastattelut toimivat rikkaana informaation lähteenä silloin, kun tutkitaan henkilökohtaista ja arkaluontoista ilmiötä (Kruger, Rodgers, Long & Lowy, 2019). Tutkimuksen aiheena oli minäpystyvyyden kokemus, joka on aina yksilöllinen. Tutkimuksen tarkoituksena ei ollut vertailla tutkittavien minäpystyvyyden kokemuksia, vaan saada tietoa minkälaiseksi haastateltavat minäpystyvyyden ylipäättään kokevat. Tämän takia yksilöhaastattelu koettiin parhaana vaihtoehtona aineistonkeruun kannalta.

Ennen aineistonkeruuta suoritettiin koehaastattelu, jossa testattiin haastattelukysymysten toimivuutta. Koehaastattelun tarkoituksena on selvittää toimivatko haastattelukysymykset halutulla tavalla (Puusa ym. 2020; Harerimana, Wicking, Biedermann & Yates, 2024). Tämän lisäksi koehaastattelu antaa kuvan millaista on olla haastattelija ja miten haastattelutilanne toimii (Harerimana ym. 2024). Tein koehaastattelun yhdessä erään luokanopettajaopiskelijan kanssa. Hän antoi muun muassa palautetta muutamasta kysymyksestä ja haastattelijan tavasta toimia. Kommenttien avulla muokattiin kysymyksiä, jotta niistä muotoutui selkeämpiä. Tämän lisäksi tutkija keskittyi puhumaan rauhallisemmin haastattelutilanteissa sekä antamaan enemmän aikaa hiljaisille hetkille.

Haastateltavien rekrytointiin hyödynnettiin omia kontakteja sekä alumniien sähköpostilistaa. Haastatteluihin on haluttu löytää haastateltavia, joilla tiedetään olevan ajatuksia ja kokemuksia tutkittavasta aiheesta (Puusa, 2020). Tutkimuksen aineiston hankinta on ollut tarkoituksenmukainen, koska haastateltavaksi haluttiin henkilöitä, joilla on kokemusta luokanopettajakoulutuksesta. Omien kontaktien kautta tavoitettiin neljä luokanopettajaopiskelijaa ja yksi noviisiopettaja. Noviisiopettajista loput kolme löytyivät alumniien sähköpostilistan kautta. Tämän jälkeen muotoiltiin haastattelukutsu, jossa oli informaatiota haastattelusta sekä liitteenä tietosuojaseloste. Haastattelukutsun lähetin alumni yhteyshenkilölle, joka viestitti kutsun alumneille. Kolme alumnia otti yhteyttä minuun ja saimme kaikkien kanssa järjestettyä haastattelut.

Haastateltaville oli ennen haastattelua lähetetty haastattelukutsu, jossa kysyttiin heidän mielenkiintoaan osallistua haastatteluun. Haastateltavat vastasivat myöntävästi, jonka jälkeen heille lähetettiin lisää informaatiota haastattelusta sekä haastattelukysymykset. Omien kontaktien kautta saadut haastateltavat saivat tietosuojalomakkeen ja haastattelukysymykset haastattelukutsun jälkeen. Syy tähän on se, että haastateltavalta haluttiin ensin myöntävä vastaus, jonka jälkeen sovittiin lopullisesti haastattelun järjestäminen. Alumneille lähetetyssä viestissä tietosuojalomake oli liitettynä jo haastattelukutsuun.

Kaikille haastateltaville lähetettiin haastattelukysymykset ennen haastattelua. Haastattelukysymysten lähettäminen etukäteen on perusteltua silloin, kun se tukee laajemman aineiston saamista (Puusa ym. 2020; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Haastateltavat saivat tällöin miettiä vastauksiaan, mikä voi parantaa saadun aineiston laajuutta (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Haastattelukutsussa kysyttiin myös suostumusta siihen, saako tutkimuksen litteroitua aineistoa käyttää mahdollisessa tutkimusartikkelissa. Suostumus varmistettiin uudelleen vielä haastatteluiden alussa. Haastateltavat antoivat suostumuksensa litteroidun aineiston hyödyntämiseen.

Haastattelukutsuja lähetettiin 2025 joulukuun ja 2026 maaliskuun välisenä aikana. Haastattelujen ajankohta ja toteutustapa toteutettiin haastateltavien toiveiden mukaisesti. Haastatteluita järjestettiin etäyhteyksin ja kasvotusten. Etäyhteyksien avulla haastattelu on saavutettavampi myös niille, jotka asuivat eri kaupungeissa (Cohen, Manion & Morrison, 2018). Haastattelijoilta oli myös tehty selväksi haastattelukutsussa, että haastattelun saa keskeyttää missä kohtaa tahansa. Tämän lisäksi haastattelukutsussa kerrottiin, että tuloksissa haastateltavat eivät ole tunnistettavissa. Haastattelut tapahtuivat etäyhteyksin kotona tai suljetussa tilassa, jotta haastatteluille saatiin yksityisyyden rauha. Tämän suosituksen on antanut esimerkiksi Cohen ym. (2018). Etäyhteydet järjestettiin Zoomin avulla audiovisuaalisesti, jonka kautta sanattomat viestit kuten ilmeet ja kehonkieli tuli esille. Eleet ja ilmeet ovat olennainen osa sanomatonta viestintää (Cohen ym. 2018).

Seuraavaksi käsitellään haastatteluihin osallistuneiden määrää ja haastatteluiden kestoa, mitkä esitetään taulukko muodossa (Taulukko 2). Taulukosta tulee esille, että haastateltavia oli yhteensä kahdeksan. Haastateltavista neljä oli luokanopettajaopiskelijoita ja neljä noviisiopettajia. Taulukkoon on kuvattu myös järjestys, jossa haastateltavia on haastateltu. Huomioitavaa on, että laadullisen tutkimuksen aineisto on usein pienempi kuin määrällisen (Puusa ym. 2020). Tämä on sen takia, että toisin kuin määrällisessä tutkimuksessa, niin laadullisessa ei mitata yleistettävyyttä (Aaltio & Puusa, 2020). Tämän tutkimuksen aineisto on suhteellisen pieni, mutta kuten taulukosta näemme aineistoa, on saatu hyvin sekä luokanopettajaopiskelijoilta, että noviisiopettajilta. Aineistoa ei voida yleistää laajempaan yleisöön. Aineistoa saatiin yksilöiden kokemuksista, mikä on myös

tutkimuksen tarkoitus. Taulukosta näemme, että lyhin haastattelu oli 28 minuuttia, kun taas pisin haastattelu oli 69 minuuttia pitkä. Aineiston runsautta kuvaa se, luokanopettajaopiskelijoilta sekä noviisiopettajilta saatiin yli tunnin pituiset haastattelut.

Taulukko 1 Haastatteluiden kesto

Haastattelut	Haastateltavat	Haastatteluiden kesto
Haastattelu 1	Luokanopettajaopiskelija	38 min 33 sek.
Haastattelu 2	Luokanopettajaopiskelija	28 min 48 sek.
Haastattelu 3	Noviisiopettaja	48 min 8 sek.
Haastattelu 4	Noviisiopettaja	31 min 35 sek.
Haastattelu 5	Noviisiopettaja	69 min 39 sek.
Haastattelu 6	Noviisiopettaja	50 min 44 sek.
Haastattelu 7	Luokanopettajaopiskelija	64 min 09 sek.
Haastattelu 8	Luokanopettajaopiskelija	32 min 17 sek.

5.4 Haastattelutilanne ja aineiston käsitteleminen

Haastattelu tilanteet alkoivat osapuolien esittäytymisellä sekä kysymällä kuulumisia. Tarkoituksena oli luoda luottamuksellinen ilmapiiri haastattelun sujuvaa toteuttamista varten, jossa ei keskitytty vain haastattelusta suoriutumiseen. Alkukeskustelut olivat lyhyitä. Tämän jälkeen haastattelijä kysyi, sopiiko haastattelun aloittaminen. Haastateltavat vastasivat myöntävästi ja haastattelutilanteessa kysyttiin ensimmäisenä suostumus haastatteluun sekä haastattelun tallentamiseen. Tässä kohdassa varmistettiin myös, saako haastattelun litterointia käyttää mahdollisesti tieteellisen artikkelin aineistona. Myöntävien vastausten jälkeen, haastattelu eteni kysymys kerrallaan haastattelurungon mukaisesti edeten (liite 1).

Haastattelut etenivät hyvin, eikä suurempia ongelmia ilmennyt, lukuun ottamatta muutamaa teknistä ongelmaa. Kahdessa haastattelussa Zoom jäättyi, mutta tilateen korjaantuivat nopeasti ja haastatteluja voitiin jatkaa normaalisti. Kuudennessa haastattelussa ilmeni, että haastateltava numero kuusi oli käynyt viimeisen viiden

vuoden aikana luokanopettajakoulutuksen maisteriopinnot. Maisteriopintoihin kuului myös monialaiset opinnot. Haastatellussa 6 keskityttiin siis luokanopettajakoulutuksen maisteriopintoihin ja työelämään. Muutamissa haastatteluissa haastateltavat halusivat haastattelijan tarkentavat tutkimuskysymystä tai sitä, mitä kysymyksellä haluttiin. Tämä kertoo siitä, että joitakin kysymyksiä olisi kannattanut miettiä vielä tarkemmaksi. Usein tällaisissa tilanteissa voi olla haasteena se, että haastattelukysymys on ollut liian abstrakti eikä haastateltava ole päässyt siihen käsiksi (Puusa ym. 2020).

Haastateltavat uskalsivat kertoa hyvin henkilökohtaisia kokemuksia ja ajatuksia. Luottamus on erittäin tärkeää haastatteluissa ja onkin haastattelijan tavoite luoda luottamuksellinen ilmapiiri (Puusa, 2020). Tällä tavoilla haastateltava avautuu ja motivoituu keskustelusta (Puusa, 2020). Tässä tutkimuksessa haastateltavat kokivat pystyvänsä kertomaan tilanteista, mitkä ärsyttää, epäilyttää, hämmentää ja kuormittaa. Haastattelu tilanteissa tuli esille monenlaisia tunteita ilosta kuormitukseen. Haastateltavien sanojen mukaan aihe oli myös heille tärkeä ja sellainen, mistä haluttiin keskustella. Haastateltavilla oli siis myös motivaatiota aiheen läpikäymiseen.

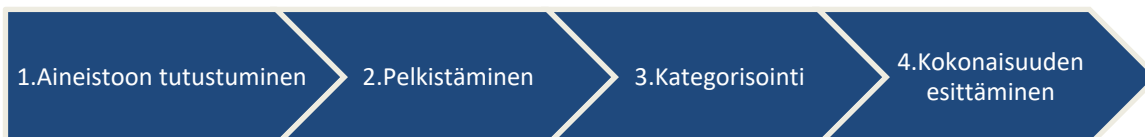
Haastattelut tallennettiin tietokoneelle, jonka jälkeen haastatteluaineisto syötettiin Turun yliopiston tekoälypohjaiselle litterointityökalulle Transcribelle. Transcribe on yksi Turun yliopiston hyväksymistä tekoäly työkaluista. Transcribelle syötettiin haastatteluiden äänitallenne, jonka jälkeen työkalu muunsi sen tekstiksi. Tämän jälkeen haastatteluiden audio ja saatu teksti käytiin läpi, jotta nähtiin että ne olivat yhtenäisiä. Pienet yksityiskohdat kuten haukottelut, katse ja täyte sanat ovat osa litterointia. On tutkijan määriteltävissä, että mitkä yksityiskohdat ovat olennaisia tutkimuksen kannalta (Ruusuvoori, 2010). Tässä tutkimuksessa esimerkiksi täytesanoja kuten ”öö” tai ”niin” on jätetty pois, koska niiden ei koettu tuovan lisäarvoa sanottavalle. Ilmeet, eleet tai äännähdykset tuotiin esille, jos ne olivat olennaisia viestinnän kannalta. Esimerkiksi litteroinnissa on sanoitettu, että haastateltava napautti sormiaan sekä selitys tilanteesta, koska ele oli olennainen osa haastateltavan viestintää. Litteroinnin yhteydessä tekstistä poistettiin tunniste tiedot, kuten nimi- ja paikkakunta tiedot. Haastateltaville annettiin myös tunnisteet eli esimerkiksi H1, H2 ja H3. Litteroitu aineisto koottiin Word-tiedostoon, jonka fonttina oli aptos, fontin koko 12 ja riviväli 1,5. Näillä asetuksilla litteroitua aineistoa tuli yhteensä 100 sivua.

5.5 Laadullinen sisällönanalyysi

Tutkimuksen analyysi rakentuu laadullisesta sisällönanalyysistä. Hyödynnän laadullisessa sisällönanalyysissä Puusan (2020), Elon ja Kyngäs (2008) sekä Lim (2025) kuvaamia näkökulmia sisällönanalyysin tekemiseen. Puusa (2020) huomauttaa, että analyysin tulee olla perusteltu, sekä ymmärrettävä myös ulkopuoliselle lukijalle. Hän tiivistää laadullisen sisällönanalyysin olevan sitä, että aineisto puretaan ja kootaan omaksi kokonaisuudeksi (Puusa, 2020). Lim (2025) mukaan huolellisella data-analyysillä voidaan saada olennaista tietoa ja ymmärrystä monimutkaisista ilmiöistä.

Sisällönanalyysin prosessin kuvaamisen helpottamiseksi, siitä on tehty kuvio (kuvio 2). Kuviossa kuvataan sitä, miten prosessin aikana on edetty. Kuvioista näemme, että prosessi on jaettu neljään vaiheeseen: aineiston tutustumiseen, pelkistämiseen, kategorisointiin ja kokonaisuuden esittämiseen. Kuviossa 2 esille tullutta prosessia avataan sanallisesti sen alapuolella.

Tässä tutkimuksessa sisällönanalyysi rakentuu seuraavista vaiheista:



Kuvio 3 Sisällönanalyysi mukaillen Puusa (2020), Lim (2025) ja Elo & Kyngäs (2008)

1. Aineistoon tutustuminen

Puusa (2020) ja Lim (2025) sanoittavat ensimmäisen vaiheen koostuvan siitä, että saatua aineistoa käydään läpi ja siitä pyritään luomaan kokonaiskuva. Heidän mukaansa on myös olennaista, että aineistoista pyritään löytämään yhteneväisyyksiä ja toistuvia elementtejä. Elo ja Kyngäs (2008) kertovat, että tässä kohtaa myös ensimmäiset analyysiyksiköt alkavat muodostua. Tässä tutkimuksessa litteroitua aineistoa käsiteltiin ensin muistiossa, jonka jälkeen se laitettiin Wordiin. Litteroitu aineisto käytiin uudestaan läpi ja sieltä etsittiin analyysiyksiköitä, eli aiheeseen liittyä sanoja tai lauseita. Litteroiduista aineistosta haluttiin löytää yhteneväisyyksiä haastatteluiden välillä. Tätä varten tein Excel-taulukon, johon merkkasin kaikki löydetty analyysiyksiköt. Analyysiyksiköinä toimi yksittäinen tai useampi lause, missä toistui tai

tuli esille joku olennainen asia. Esimerkiksi lause, jossa haastateltava kertoi, minkälaista tietoa oli saanut luokanopettajakoulutuksen aikana (kts. taulukko 3).

2. Pelkistäminen

Pelkistämällä tarkoitetaan sitä, että aineistosta etsitään olennaiset huomiot eli analyysiyksiköt (Puusa, 2020; Elo & Kyngäs, 2008). Elo ja Kyngäs (2008) sanoittavat, että analyysiyksiköt järjestellään esimerkiksi värikoodeilla yhtäläisten yksiköiden kanssa. Limin (2025) mukaan on olennaista, että tässä työvaiheessa ollaan avoimia uusille analyysiyksiköille, joita aineistosta voi löytyä. Tutkimuksen pelkistämistä toteutettiin excelissä, johon merkattiin kaikki esille tulleet analyysiyksiköt. Exceliin merkattiin myös kuinka monta kertaa analyysiyksikkö tuli esille saman haastattelun aikana ja mainittiinko analyysiyksikköä muissa haastatteluissa. Analyysiyksiköitä tuli yhteensä 119 ja esimerkiksi analyysiyksikkö ”säännöt” mainittiin haastatteluissa 18 kertaa.

3. Kategorisointi

Puusa (2020) sanoittaa kategorisoinnin vaiheen olevan sitä, että löydettyjä yhteneväisyyksiä eli analyysiyksiköitä esimerkiksi eritellään ja luokitellaan niin, että niistä syntyy järkeviä kategorioita. Lim (2025) mukaan kategorioita on oleellista vertailla, abstrahoida ja dimensioida, niin että se vastaa saadun aineiston moniulotteisuutta. Elo ja Kyngäs (2008) kuvaavat vaihetta aineiston järjestämiseksi. Tässä tutkimuksessa kategorisointia suoritettiin värikoodauksen avulla. Analyysiyksiköitä värikoodattiin esimerkiksi yhtäläisyyksien mukaan. Analyysiyksiköiden pohjalta luotiin kategoria, joka kuvaa sitä mitä aineistosta löydettiin. Esimerkiksi kategoriaan ”yhteisön toimintakyky” tuli analyysiyksiköitä kuten, kommunikointi, työhyvinvointi ja roolit.

4. Kokonaisuuden esittäminen

Kategorisoinnin jälkeen kategorioille luodaan yläkäsite eli teema, joka kuvaa kategoriaa eli alakäsitettä yleisemällä tasolla (Puusa, 2020; Lim, 2025). Teema voisi olla esimerkiksi ”urheilu” ja sitä kuvaavassa kategoriassa analyysiyksiköitä kuten ”ympäristö” ja ”sosioekonominen asema”. Analyysin lopussa aineisto tulee esittää

muodossa, jonka avulla lukija saa yleiskuvan tehdystä analyysistä (Puusa, 2020; Lim, 2025; Elo & Kyngäs, 2008). Analyysin tulee olla yhteydessä tutkimuskysymyksiin sekä huomioida teoreettinen tausta (Lim, 2025). Tässä tutkimuksessa on avattu analyysiprosessia kuvion 2 ja taulukko 3 avulla. Kuviossa 2 oli yksinkertaistettu kuvio laadullisen sisällönanalyysin vaiheista. Taulukossa 3 esitellään, miten tämän tutkimuksen aineiston pohjalta oli tehty analysointia.

Puusan (2020) mukaan aineistoa voidaan esittää esimerkiksi hierarkian tai ajatuskartan avulla. Tässä tutkimuksessa on luotu kaksi taulukkoa ja nelikenttä, kuvaamaan saatujen tuloksien kokonaisuuksia. Taulukot 4 ja 5 kuvaavat sitä, mitä tietoja ja taitoja luokanopettajakoulutuksesta on saatu. Ne vastaavat siis ensimmäiseen tutkimuskysymykseen. Nelikenttä eli kuvio 4 kuvastaa sitä, minkälaisia teemoja oli löydetty minäpystyvyyden kokemukseen liittyen. Toisessa tutkimuskysymyksessä kysyttiin, että minkälaiseksi luokanopettajaopiskelijat ja noviisiopettajat kokevat minäpystyytensä. Nelikenttä antoi suuntaviivoja siitä, minkälaisten asioiden kuvattiin tukevan tai heikentävän koettua minäpystyvyyden tunnetta.

Seuraavaksi esitetään taulukko 3 eli näytetään tutkimusprosessia siitä, miten tämän tutkimuksen aineistoa on analysoitu. Taulukossa 3 kuvataan prosessia, jossa on analysoitu minäpystyvyyden kokemukseen vaikuttavia tekijöitä. Taulukossa näkyy neljä sitaattia, joista on luotu analyysiyksiköitä. Löydetyt analyysiyksiköt on järjestetty kategorioihin, jotka on jaettu laajemman tason teemoihin. Taulukossa 3 esitetään konkreettisesti, miten laadullisen sisällönanalyysin vaiheet ovat toteutuneet tutkimuksen aikana.

Taulukko 2 Aineistolähtöisen sisällönanalyysin prosessi tutkimuksen aikana

Sitaatti	Analyysiyksikkö	Kategoria	Teema
”Mutta sillä on ihan hyväksi ja nykyään on myös tosi paljon, jos vaan itse haluaa opiskella, niin netistäkin löytyy paljon itseopiskelumateriaaleja. On paljon semmosia turvallisuuspäiviä ja luentoja, mitkä ovat ihan ilmaisia vapaasti kaikille. -- Sinänsä mun mielestä on hyvät mahdollisuudet kyllä, mutta se on aika paljon itsestä kiinni.” H8	Aikuinen voi vaikuttaa	Toiminta ja reagointi	Tukee, sisäisesti
”Niillä on ihan mielettömän hyvä työhyvinvointitiimi, mikä keksii kaiken maailman joulukalentereita ja pieniä tempauksia” H7	Työyhteisön ilmapiiri	Yhteisön toimintakyky	Tukee, ulkoisesti
”No lukuun ottamatta sitä, että minulla ei ole sellaista kiinnipitokoulutusta, niin on hyvä. Osaan mielestäni kyllä nähdä tilanteita, puuttua, ohjata oppilaita toiseen tilaan, saatan taluttaa, mutta ei ole sellaista, että jos siellä ruvetaan riehumaan, niin siinä kyllä olen aika epävarma, että miten sen teen turvallisesti”. H6	Epävarmuus	Ennakointi ja poikkeamien selvittäminen	Heikentää, sisäisesti
” Siinä vaiheessa me oltiin sillee, et niin kuka sitten täällä meidän fyysisessä rakennuksessa tällä hetkellä johtaa? Kuka on se ihminen, kenen puoleen käännytään? Sitten siinä huomasi sen, että se pakka alkoi hajoilemaan ihan kaikilla. Siinä huomasi sen, että nyt ei ollut enää syy siitä, että olisi ollut tuore opettaja, vaan ihan konkaritkin olivat silleen, miten me toimitaan? Että kukaan ei oikein tiennyt.” H5	Turvallisuus johtaminen	Yhteisön toimintakyky	Heikentää, ulkoisesti

6 Tulokset

6.1 Millaisia tietoja ja taitoja fyysisen turvallisuuden ylläpitämisestä on saatu opettajakoulutuksen aikana?

6.1.1 Minkälaisia tietoja luokanopettajaopiskelijat ja noviisiopettajat ovat kokeneet saaneensa luokanopettajakoulutuksesta?

Tuloksissa nousi esille, että opettajakoulutuksessa oli saatu tietoa fyysisen turvallisuuden ylläpitämiseen. Haastateltavien mukaan saadut tiedot tulivat esille tiettyjen oppiaineiden kursseilla, kuten esimerkiksi liikunnassa ja käsityössä. Haastateltavat muistelivat, että ensimmäisenä opiskeluvuonna käytiin alkusammutusharjoittelussa ja turvallisuuskävelyllä. Niiden aikana saatiin konkreettista tietoa turvallisuuden ylläpitämisestä. Haastateltavat kuvasivat, että kandidaatin tutkinnon aikana olevissa monialaisissa opinnoissa käsiteltiin esimerkiksi paloturvallisuutta, sähköturvallisuutta ja liikenneturvallisuutta. Esimerkiksi fysiikan- ja kemian yhteiskurssilla käytiin läpi, että miten toimia, jos luokassa syntyisi tulipalo. Monialaisten opintojen aikana oli myös mietitty, miten sijoittaa oppilaat turvallisesti luokkaan ja mitä asioita olisi hyvä miettiä ohjeiden annossa.

Maisterivaiheen opinnoista nousi esille kaksi kurssia, joissa oli käsitelty turvallisuutta. Ensimmäisenä mainittu kurssi käsitteli kiusaamista ja toinen käsitteli lakia. Osa haastateltavista koki, että lakikurssi oli heille hyödyllinen, sillä tämän avulla he saivat tietoa omista oikeuksistaan sekä velvollisuuksistaan opettajan. Tämän lisäksi kaikki harjoittelut koettiin hyödylliseksi ja haastateltavat sanoittivat, että harjoittelusta saatiin runsaasti tietoa. Haastateltavien mielestä oli myös tärkeää itse kysyä ja hankkia tietoa. Haastateltavat kokivat, että turvallisuuteen liittyvää tietoa sai enemmän kandidaatin opinnoissa, kuin maisterin tutkinnossa.

Seuraavaksi esittelen tiedot, joita saa luokanopettajakoulutuksesta luokanopettajaopiskelijoiden ja noviisiopettajien mukaan. Tiedot on esitetty taulukko muodossa (kts. taulukko 4). Taulukossa 4 listataan ne tiedot, joita mainittiin haastatteluiden aikana. Kaikki haastateltavat eivät maininneet kaikkia tietoja, mutta jokainen tieto tuli esille useammin kuin kerran. Aineistosta nousi esille yhteensä kuusi

tietoa, joista suurin osa mainittiin tietyn aineen yhteydessä. Esimerkiksi välineturvallisuus liitettiin käsitöihin tai liikuntaa.

Taulukko 3 Opettajakoulutuksessa saatuja tietoja

Luokanopettajakoulutuksesta saadut tiedot		
Paloturvallisuus	Liikenneturvallisuus	Sähköturvallisuus
Välineturvallisuus	Lait	Opetuksen järjestäminen

Kaikki haastateltavat toivat esille, että he olisivat toivoneet saavansa enemmän tietoa turvallisuuden ylläpitämisestä. Tämän lisäksi haastateltavat eivät olleet yhtä mieltä siitä, kuinka paljon ja mitä tietoja he olivat saaneet luokanopettajakoulutuksesta. Osa haastateltavista koki, etteivät he ole juurikaan saaneet tietoja luokanopettajakoulutuksesta. Varsinkaan sellaista tietoa, jota he pystyvät hyödyntämään konkreettisesti työelämässä. Eräs noviisiopettaja kuvaa näkemystään näin:

”Mutta ehkä sitten taas, että miten mä turvaan sitä mun oppilaiden arkea ja annan niille semmoisen turvallisen ympäristön. Niin mä en hirveästi koe, että mä oon saanut siihen mitään tietoa. Ainoastaan sitten ehkä, kun on mennyt harkkaan, niin sitten siellä nähnyt sitä kenttää. Ja jos on nähnyt jonkun tilanteen ja oppinut kysymään asioista, niin ehkä siinä.” H5

Haastateltavat olisivat halunneet lisää tietoa siitä, miten ylläpidetään arjen turvallisuutta. Heidän mukaansa olisi tärkeää, että myös luokanopettajakoulutuksessa huomioitaisiin entistä paremmin arjen realiteetit. Esimerkiksi se, että luokanopettajana toimitaan usein yksin eikä yhdessä. Tästä puhuivat niin luokanopettajaopiskelijat kuin noviisiopettajat. Haastateltavien puheista huomasi, että mitä enemmän töitä luokanopettajana oli tehty, sitä enemmän luokanopettajakoulutukselta toivottiin. Luokanopettajakoulutuksen tiedot eivät tukeneet samalla lailla niitä, jotka olivat jo saaneet tietoa esimerkiksi työn tai harrastuksen kautta.

Haastateltavien kokemus luokanopettajaopiskelujen aikana saaduista tiedoista vaihteli sen kautta, kuinka hyödylliseksi tieto koettiin arjessa. Osa koki, että tiedot jäivät taka-alalle, koska niitä ei käytetä ja ne ovat irrallisia arjesta. Tähän vaikutti myös se, miten haastateltava on kokenut opettajakoulutuksen tukevan omaa opettajuutta. Osalle

opettajankoulutus tarjosi tukea ja tietoa, jota he ovat pystyneet hyödyntämään omassa työelämässä. Toisille opettajakoulutuksessa tulleet tiedot ovat olleet jo niin tuttuja, etteivät tiedot ole tarjonneet uutta tietämystä tai tukea. Haastateltavien puheessa käy selkeästi ilmi, että uuden oppiminen ja asioiden haltuun ottaminen koetaan tärkeäksi.

6.1.2 Minkälaisia taitoja luokanopettajaopiskelijat ja noviisiopettajat ovat kokeneet saavansa luokanopettajakoulutuksessa?

Haastatelluissa nousi esille muutama taito, jotka toistuivat haastateltavien vastauksissa. Taidot ovat vahvasti liitetty saatuihin tietoihin. Haastateltavat sanoittivat, että luokanopettajakoulutuksen aikana he olivat oppineet, mikä on turvallisuuskävely ja miten alkusammutus tehdään. Alkusammutuksessa opeteltiin käyttämään sammutuspeitettä sekä palosammutinta. Turvallisuuskävelyn tarkoituksena oli tutustua kampusalueeseen, sekä saada tietoa alueen turvallisuusaspekteista. Turvallisuusaspekteja olivat esimerkiksi pelastautumisalue, hätäuloskäynnit, välineiden turvallinen käyttö sekä palosammuttimien sijainnit. Turvalliskävely auttaa myös vahvistamaan itsenäistä turvallisuuden valvontaa, eli ympäristön skannaamista. Haastateltavat nostivat esille, että opettajana on olennaista pystyä skannaamaan ympäristöä ja sen turvallisuutta.

Haastateltavien puheesta nousi esille taitoja, joita haastateltavat eivät sanoittaneet taidoiksi. Haastateltavat sanoittivat, että harjoitteluissa oli tärkeä kysellä kysymyksiä, jonka kautta he oppivat kysymään apua. Opettajakoulutuksen antamat taidot eivät ole siis pelkästään tehtäväsidonnaisia, vaan voitaisi enemmänkin puhua kyvystä kehittää itseään. Kolmessa haastattelussa tuotiin esille, että on myös olennaista uskaltaa kysyä ”tyhmiä kysymyksiä”. Haastateltavien mukaan tällaisten kysymysten avulla he aidosti pääsivät asioissa eteenpäin, jolloin heidän luottamuksensa työyhteisöä kohtaa kasvoi. Myös muissa haastatteluissa toivottiin turvallista ilmapiiriä, jossa saa kysyä kysymyksiä.

Seuraavaksi esittelen taulukko muodossa ne taidot, jotka luokanopettajaopiskelijat ja noviisiopettajat kokivat saaneensa luokanopettajakoulutuksesta (kts. taulukko 5). Taulukossa tulee esille viisi taitoa, joista kaksi taitoa on tullut suoraan tietystä opintokokonaisuudesta ja loput kolme laajemmin opintojen aikana. Turvallisuuskävely

ja alkusammutus ovat taitoja, jotka saatiin heti luokanopettajakoulutuksen alussa. Sen sijaan, loput kolme taitoa on syntynyt opintojen ja harjoitteluiden aikana. Toisin kuin tiedoissa, niin taidot eivät liittyneet vain tiettyihin aineisiin. Taidot liittyivät toimintamalleihin, joita luokanopettajaopiskelijat ja noviisiopettajat harjoittelivat opintojen aikana.

Taulukko 4 Luokanopettajakoulutuksesta saatuja taitoja

Luokanopettajakoulutuksesta saadut taidot
Turvallisuuskävely
Alkusammutusharjoitus
Välineiden turvallinen käyttäminen
Oppii kysymään apua
Teorian tuominen käytäntöön

Osa haastateltavista sanoi, etteivät he ole oppineet mitään taitoja luokanopettajakoulutuksessa. Tähän liittyi esimerkiksi se, että yksi haastateltavista oli käynyt vain maisterivaiheen opinnot. Hän ei ollut käynyt alkusammutusharjoitusta tai turvallisuuskävelyä. Haastateltava oli käynyt monialaiset opinnot ja syventävät opinnot, jotka antavat luokanopettajan pätevyyden. Hän ja kaksi muuta haastateltavaa kokivat, etteivät he saaneet opettajankoulutuksesta mitään uusia taitoja. Haastatteluista nousi esille, että näillä kahdella muulla haastateltavalla oli paljon opiskeluiden ulkopuolelta saatua kokemusta. Osalla haastateltavista oli myös aineopintoja, joiden aikana käytiin turvallisuuteen liittyviä аспектеja tarkemmin läpi. Aineopintoja opiskelleet toivat esille, että he kokivat saaneensa sekä aineopinnoista että perusopinnoista taitoja fyysisen turvallisuuden ylläpitämiseen. Osalla haastateltavista oli siis aineopinnoista saatua tietoa ja taitoa, joita muut eivät ole kasvatustieteiden opinnoissa saaneet.

Aineopinnot ja harrastukset näkyivät vahvasti haastateltavien opettajuudessa ja siinä, miten he katsoivat turvallisuuden rakentumista. Haastateltavien puheesta selviää, että aineopinnoista voi olla hyötyä turvallisuuden ylläpitämiseen liittyvien taitojen saamisessa. Tämän lisäksi taito, jonka suurin osa haastateltavista nosti esille, oli käsitöissä esille tullut välineturvallisuus. Haastateltavat kuvailivat, että käsitöissä

välineturvallisuus nousee vahvasti esille. Haastateltavien mukaan on hyvä, että väliturvallisuutta käydään läpi opettajankoulutuslaitoksella. Haastateltavat kuitenkin totesivat, että ilman harjoittelua ja kertausta opitut taidot katoavat.

Haastateltavat ihmettelivät sitä, että luokanopettajaopinnoissa ei käydä läpi ensiapua tai kiinnipitotaitoja. Haastateltavat totesivat, että luokanopettajaopinnoista saa vain vähän konkreettisia taitoja turvallisuuden ylläpitämiseen. Eräs luokanopettajaopiskelija mietiskeli asiaa näin:

”Muistaakseni on esimerkiksi jotain pientä paloa sammutettu ehkä jollain kurssilla. Itse asiassa joo, jos en nyt ihan sekoita muihin juttuihin, niin esimerkiksi pienen palon sammuttamista on harjoiteltu. Se on yksi konkreettinen taito, mitä ollaan käyty. Se on ehkä ensimmäinen, mikä tulee sillä tavalla mieleen, koska en muista, että oltaisiin esimerkiksi ensiaputaitoja yliopiston kursseilla käyty” H1

Kuusi haastateltavaa nosti esille kiinnipitokoulutuksen ja kokemuksen sen hyödyllisyydestä tai jopa tarpeesta. Haastateltavat työskentelevät eri kaupungeissa ja eri-ikäisten kanssa. Tästä huolimatta suuri osa kertoi, että kiinnipitokoulutuksesta olisi heille hyötyä. Haastateltavien mukaan olisi tärkeä tietää, miten toimia aggressiivisen oppilaan kanssa. Haastateltavat myös sanoittivat kiihkeiden tilanteiden tulevan yllättäen, eikä niihin osata varautua. Tämän takia haastateltavat toivoisivat, että asiaa käytäisiin läpi jo luokanopettajakoulutuksessa, eikä vasta kentällä. Asiaa ei helpota se, että perehdytys ja lisäkoulutukset voivat olla puutteellisia tai olemattomia resurssien vähyyden takia. Haastateltavien mukaan olisi parempi, että asiaa olisi käsitelty jo luokanopettajakoulutuksessa ja sitä kerrattaisi työelämässä. Haastateltavat miettivät, onko syy kiinnipidon poissaoloon opinoissa se, ettei sitä koeta tarpeelliseksi peruskoulussa.

Taidoissa oli suuria eroja haastateltavien välillä, koska haastateltavilla oli erilaisia aineopintoja ja harrastuksia. Osalla oli huomattavasti enemmän turvallisuustaitoja, jotka oli saatu koulutuksen ulkopuolelta. Tämä kuului haastateltavien puheissa niin, että osa mietti asioita hypoteettisesti ja osa kokemuksen kautta. Haastateltavat, joilla oli enemmän tietoa, osasivat nähdä laajemmin turvallisuuteen liittyviä uhkia ja mahdollisuuksia. He olivat myös varmempia omassa toiminnassa, sekä heillä oli turvallisuuteen liittyviä toimintamalleja.

Luokanopettajaopiskelijoissa ja noviisiopettajissa oli erona se, että noviisiopettajat suhteuttivat saadut taidot tämänhetkiseen työhön. Noviisiopettajien mukaan hyödyllisin taito oli kysymysten kysyminen, koska se vaikutti konkreettisesti arkeen. Heidän mukaansa, kysymysten kautta he saivat tietää koulun toimintamalleista sekä kirjoittamattomista säännöistä. Kysymällä he myös oppivat nopeammin kouluyhteisöstä. Osa haastatteluista oli pettynyt siihen, että luokanopettajakoulutuksessa ei käyty enemmän turvallisuustaitoja läpi. Haastateltavat toivoivat erityisesti ensiapukoulutusta ja kiinnipitokoulutusta luokanopettajakoulutukseen.

6.1.3 Luokanopettajakoulutuksen ulkopuolelta saadut tiedot ja taidot

Fyysiseen turvallisuuteen liittyvät tiedot ja taidot tulivat vahvasti myös koulutuksen ulkopuolelta esimerkiksi työelämästä, harrastuksista, koulutuksista, järjestötoiminnasta sekä omasta halusta kehittää itseään. Kuten aikaisemmassa kappaleessa todettiin, niin haastateltavilla oli taitoja, joita he olivat saaneet koulutuksen ulkopuolelta. Osa haastateltavista oli saanut tietoa ja taitoa ennen opiskeluita. Usea haastateltava oli myös työskennellyt kouluissa ennen luokanopettajakoulutusta. Yksi luokanopettajaopiskelija kuvaili tilannettaan näin:

”Joo, fyysisestä turvallisuudesta puhutaan varmasti jonkun verran, mutta mä oon kerryttänyt ne ihan itse omin avuin, ihan kaikkialta muualta kuin osana meidän koulutusta valitettavasti. Tai sitten mä oon vaan nukkunut niillä kursseilla, jos oikeasti niitä on jossain käsitelty, koska en muista, että turvallisuutta olisi käsitelty missään muussa kuin siinä palosammutus koulutuksessa” H7

Ainakin kolme haastateltavaa koki, että he olivat saaneet enemmän tietoa ja taitoa koulutuksen ulkopuolelta kuin luokanopettajakoulutuksesta. On kuitenkin huomioitavaa, että kaikki haastateltavat toivat esille muualta saatuja tietoja ja taitoja. Haastateltavien puheesta voidaan vetää johtopäätöksenä se, että fyysinen turvallisuus näkyy jokaisella elämän osa-alueella, jonka takia tietoa ja taitoa kertyy monesta eri näkökulmasta. Tämä koettiin haastatteluissa positiiviseksi asiaksi, sillä omaan opettajuuteen liittyy myös omat mielenkiinnon kohteet ja harrastukset.

Haastateltavat toivat esille, että ennakointi on tärkeä osa turvallisuuden ylläpitämistä. Ennakointiin liittyviä työkaluja ja toimintamalleja oli saatu luokanopettajakoulutuksesta, mutta myös harrastuksista, järjestötoiminnasta ja vapaa-ajan tilanteista. Ennakoinnilla tarkoitettiin esimerkiksi ympäristön valvomista, reagointia riskeihin ja turvallisuuden suunnittelua. Esimerkiksi haastateltavat toivat esille, että rippileirit ja partioleirit ovat opettaneet heille ennakointia. Haastateltavat miettivät esimerkiksi siisteyden ylläpitämisen tärkeyttä, sääilmiöihin liittyvää reagointia ja yhteisen toiminnan turvallisuutta.

Haastatteluissa tuotiin esille, että ei opitut tiedot tai taidot pysy mukana, ellei niitä harjoitella useampaan kertaan. Vastauksissa tuli esille, että esimerkiksi alkusammutusta voisi olla koulutuksen aikana useammin kuin kerran. Osa haastateltavista kertoi, että he ovat päässeet harjoittelemaan alkusammutusta useita kertoja esimerkiksi partion tai vapaapalokunnan kautta. Taitojen harjoittelu ja kertaaminen koettiin osaamista vahvistavana tekijänä. Yksi haastateltavista toteaa esimerkiksi näin:

”No ihan just vaikka alkusammutukseen, niin siinä on harrastusten kautta mulla kokemusta, että olen tehnyt sitä useamman kerran. Aina kun sitä tekee, niin se tuntuu vähän tutummalta ja turvallisemmalta eli semmoiselta, että tämä olisi helpompi toteuttaa.” H2

Luokanopettajaopiskelijat toivoivat taitojen kertausta työelämäänsä. Aineiston mukaan haastateltavat odottavat, että työpaikan kautta tulevan tarpeeksi laaja perehdytys työpaikalla oleviin turvallisuus aspekteihin. Huolestuttavaa oli, että kolme haastateltavaa koki, että heidän saamansa perehdytys sijaisena, määräaikaisena ja vakituisena luokanopettajana oli hätäistä, pinnallista tai jopa puutteellista. Huolestuttavaa oli myös se, että vain yksi noviisiopettajista sanoi työpaikan sanallisesti haluavan opettajien käyvän turvallisuuskoulutuksissa. Haastattelussa viitattiin myös siihen, että turvallisuuskoulutukselle on resursseja. Muille koulutuksista ei puhuttu tai koulutusta ei ole haluttu antaa, koska kyseessä on ollut määräaikainen opettajuus tai sijaisuus. Syyksi on sanottu resurssien vähyys. Haastateltavat toivat esille, että heillä on kynnys kysyä koulutuksiin pääsemisestä. Yksi noviisiopettaja sanoo näin:

”Että sitten vähän tulee myös semmoinen olo, että emmä halua silleen vaatia myöskään liikaa, vaikka ei se oikeastaan edes ole liikaa vaatimista, että olisi valmis parantamaan omaa osaamistaan.” H5

Haastateltavista vain yksi on päässyt lisäkoulutukseen. Kahdessa haastattelussa kollega oli antanut opetushetken esimerkiksi kiinnipidosta. Haastateltavien puheesta tulee selkeästi esille, että eniten tietoa luokanopettajana toimimisesta saa harjoitteluista, sijaisuuksista ja luokanopettajana toimimisesta. Sijaisuuksissa ja luokanopettajana toimiminen opettaa valtavasti. Luokanopettajaopiskelijat sekä noviisiopettajat olivat yhtä mieltä siitä, että työyhteisö on olennainen tekijä myös omalle kehitykselle. Haastatteluissa mukaan kollegoilla on valta tukea tai heikentää tiedonsaantia. Tämä liittyy vahvasti kommunikaatioon ja siihen, että kulkeeko tieto koulu yhteisön sisällä. Onneksi suuri osa haastateltavista sanoitti, että oma työyhteisö tukee omaa opettajuutta sekä tiedon ja taidon harjoittamista.

6.2 Minkälaiseksi haastateltavat kokivat minäpystyvyytensä?

6.2.1 Koettu minäpystyvyys

Haastatteluista tuli ilmi, että luokanopettajaopiskelijat ja noviisiopettajat kokevat minäpystyvyytensä fyysisen turvallisuuden ylläpitämiseen hyväksi. Haastateltavat kuvailivat minäpystyvyyttään esimerkiksi sanoilla: ”ihan hyvä”, ”on hyvät taidot”, ”aika hyvät” ja ”riittävästi tässä hetkessä tietoa”. Kaikki haastateltavat sanoittivat, että he kokevat pystyvänsä ylläpitämään ja kehittämään osaamistaan. Tuloksien mukaan turvallisuuden ylläpitäminen koettiin tärkeäksi työtehtäväksi. Haastateltavat pystyivät refleктоimaan omaa osaamistaan. Osa haastateltavista muun muassa sanoitti, että he ymmärtävät, etteivät he tiedä kaikkea. Tietämättömyyttä ei kuitenkaan koeta esteenä pystyvyydelle, vaan päinvastoin. Eräs noviisiopettaja sanoi asiasta näin:

”Mä myös tiedän tai ajattelen tämän asian niin, että kun mä myönnän, että mä en tiedä kaikkea. Se luo semmoisen avoimen asenteen, joka imee sitä tietoa itseensä ja seuraa niitä tilanteita”. H4

Haastateltavien puheesta nousi esille tekijöitä, joiden koettiin vaikuttavan koettuun minäpystyvyyteen. Nämä tekijät on jaettu karkeasti sisäisiin näkökulmiin ja ulkoisiin näkökulmiin. Haastateltavat puhuivat esimerkiksi omasta halusta kehittyä ja kehittää

omaa osaamista. Haastateltavat nostivat esille myös omat rajat ja henkisen hyvinvoinnin. Edellä mainitut näkökulmat kuvaavat sisäisiä tekijöitä, joiden nähtiin vaikuttavan koettuun minäpystyvyyteen. Haastateltavat nostivat esille myös useita ulkoisia tekijöitä, jotka vaikuttivat minäpystyvyyden tunteeseen. Esimerkiksi turvallisuusjohtaminen, kollegoilta saatu tuki ja perehdytys olivat ulkoisia tekijöitä. Ulkoisilla tekijöillä tarkoitetaan asioita, johon yksilö ei ole voinut itse määrittää. Esimerkiksi haastateltavat eivät ole voineet päättää kuka heidät perehdyttää (ulkoinen tekijä), mutta he pystyvät itse vaikuttamaan siihen, miten he suhtautuvat perehdytykseen (sisäinen tekijä).

Minäpystyvyyden kokemukseen vaikutti ehdottomasti myös luokanopettajakoulutuksesta tulleet tiedot ja taidot. Myös koulutuksen ulkopuolelta tai koulutusta ennen saadut tiedot ja taidot tukivat minäpystyvyyden tunnetta. Kaikki ulkopuolelta saadut fyysiseen turvallisuuteen liittyvät tiedot ja taidot kuvattiin minäpystyvyyttä tukevana. Koulutuksesta saadut tiedot tukivat minäpystyvyyttä erityisesti silloin, kun haastateltava koki, että niistä on ollut hyötyä työelämässä. Haastatteluissa tuli esille minäpystyvyyttä tukevia tekijöitä, jotka antavat varmuutta omaan toimintaan. Eräs haastateltava sanoitti kokemuksiaan näin:

“Joo, on se ehkä lisännyt sellaista varmuutta, että mä uskallan tavallaan vaatia. Jos mä haluan saada, että hei, mulle kuuluu tämä, mua pitäisi kohdella näin tai eri tavalla. Niin kyllä itsevarmuus on lisääntynyt sen koulutuksen ja tutkinnon myötä, kun on suorittanut sen.” H6

Luokanopettajaopiskelijat sekä noviisiopettajat kuvasivat runsaasti tilanteita, jotka vaikuttivat koettuun minäpystyvyyteen. Haastatteluissa minäpystyvyyttä kuvattiin sen kautta, miten tekijä vaikutti uskomuksiin omasta tai yhteisön pystyvyydestä päästä tavoitteisiin. Haastatteluissa puhuttiin paljon perehdytyksen tärkeydestä sekä odotuksista perehdytystä kohtaan. Kaikki haastateltavat toivoivat, että perehdytys olisi kattava ja vastaisi työn tarpeita. Osa haastateltavista kuitenkin kuvaili todellisuutta, jossa perehdytys oli puutteellinen. Tällöin haastateltavat kokivat sen heikentävän heidän omaansa ja työyhteisönsä pystyvyyttä.

Minäpystyvyyteen vaikuttavia tekijöitä kuvataan tässä tutkimuksessa nelikentän avulla (kts. kuvio 3). Nelikentässä on esillä neljä näkökulmaa, jotka ovat akseleilla: Ulkoinen –

sisäinen ja heikentävä - tukeva. Tässä kappaleessa olemme käsitelleet mitä akselilla ulkoinen - sisäinen tarkoitetaan. Seuraavassa kappaleessa siirrymme käsittelemään mitä tarkoitetaan akselilla: minäpystyvyyttä tukevia - heikentäviä tekijöitä.

Minäpystyvyyden nelikentästä näemme, miten minäpystyvyyden näkökulmia on tarkasteltu luokanopettajantyön näkökulmasta. Nelikentästä myös huomaa, että minäpystyvyyteen vaikuttavia tekijöitä on tarkasteltu kouluuyhteisön kontekstissa. Haastatteluiden aikana tuotiin esille, miten saadut tiedot ja taidot näkyvät tai eivät näy työn arjessa. Sen lisäksi luokanopettajaopiskelijat ja noviisiopettajat tarkastelivat, mitkä tekijät vaikuttavat minäpystyvyyden kokemuksiin harjoitteluissa, sijaisuuksissa ja työelämässä.

6.2.2 Minäpystyvyyden kokemusta tukevat tekijät

Minäpystyvyyden tunnetta tukevat tekijät, jotka antavat varmuutta omaan tekemiseen. Ensimmäinen asia, jonka haastateltavat toivat esille, oli tarvittavat tiedot ja taidot. Haastateltavat kuvasivat tilanteita, jossa huomasivat kykenevänsä toteuttaa turvallista opetusta. Tällaiset kokemukset lisäsivät pystyvyyden kokemusta ja antoi varmuutta omalle osaamiselle. Tämän lisäksi hankalista tilanteista selviäminen antoi kokemuksen siitä, että pystyy ratkaisemaan hankalia tilanteita. Luokanopettajaopiskelijat ja noviisiopettajat sanoittivat, uuden oppimisen ja tiedon selvittämisen parantavan pystyvyyden kokemusta. Tällä tarkoitettiin sitä, että jos jotakin ei tiedä, niin asian pystyy selvittämään. Haastateltavien mukaan myös taito muokata suunnitelmia on tärkeä. Haastatteluissa tuli esille opettajan työn hektinen luonne, minkä takia suunnitelmia joudutaan muokkaamaan lyhyellä varoitusajalla. Haastateltavien mukaan kyky joustaa ja improvisoida luo minäpystyvyyden kokemusta. Eräs haastateltava kertoi asiasta näin:

”On joulun aikaa, kun yhtäkkiä tajusin, että mentiin saliin ja ne odottaa sitä hirveästi, että siellä onkin niin kuin sellainen lava. Missä on super terävät reunat. Sitten on vähän semmoista, mitä voidaan tehdä? Ei mitään, semmoista, että ne juoksevat vapaasti. Sitten tehdään jossain ympyrämuodossa jotakin ja mennään tekemään jotain muuta, koska ei ole turvallista. En halua sitä, että siellä on joku otsa siellä lavan reunassa.” H3

Luokanopettajaopiskelijat ja noviisiopettajat puhuivat paljon myös työhön sitoutumisesta. Omasta vastuusta sitoutua yhteiseen toimintaa ja sen merkitystä työn

osalta. Luokanopettajaopiskelijat ja noviisiopettajat kokevat, että työhön sitoutuminen on tärkeää. Sitoutumisella tarkoitettiin esimerkiksi yhteisten sääntöjen noudattamista sekä sääntöjen valvomista. Haastateltavien mukaan opettajana sääntöjen perusteleva on helpompaa, jos koulun aikuiset ovat aidosti sitoutuneet niiden noudattamiseen. Sitoutuminen ja säännöt koettiin myös osaksi fyysisen turvallisuuden ylläpitämistä. Sääntöjen avulla pyritään estämään loukkaantumisia sekä luomaan turvallinen ympäristö lapsille. Eräs haastateltava sanoittaa asiaa näin:

“Me aikuisina pystytään itse vaikuttaa tosi paljon siihen, vaikka, että millainen ilmapiiri me luodaan sinne luokkaan, tai millaisia asioita me vaaditaan oppilailta, tai millaisia sääntöjä me tehdään. Millaisia rajoja me vedetään? Sillä me pystytään semmoiseen kokonaisvaltaiseen turvallisuuteen vaikuttaa tosi paljon.” H1

Haastatteluissa puhuttiin myös työhyvinvoinnin merkityksestä pystyvyyden ja jaksamisen tunteeseen. Sitoutuminen nähtiin usein myös työhyvinvointia tukevana tekijänä. Haastateltavat kertoivat, että he kokevat sitoutumista erityisesti silloin, kun he kokevat olevansa arvokkaita työyhteisön jäseniä. Tunne työyhteisöön kuulumisesta ja kyvystä vaikuttaa työyhteisössä oli merkittävä tekijä. Haastateltavien mukaan työyhteisöön kuuluminen paransi hyvinvointia sekä pystyvyyden tunnetta. Työyhteisöön kuuluminen antoi myös paremman ymmärryksen työyhteisön rakenteista. Eräs haastateltava kertoi, että hänen työpaikallansa oli tapahtunut kriisi. Hänen mukaansa työyhteisöllä oli valmiit ja toimivat rakenteet, joiden avulla työyhteisö pysyi toimintakykyisenä. Haastateltava mukaan kokemus osoitti, että hän voi luottaa ja uskoa työyhteisön toimintakykyyn. Jokaisen haastateltavan mukaan toimiva työyhteisö tukee pystyvyyden tunnetta sekä turvallisen kouluyhteisön rakentamista.

Haastateltavat miettivät omaa opettajuuttaan ja omaa rooliaan opettajana.

Haastateltavat miettivät, millä tavalla opettajan rooli antaa tilaa kasvatustyölle. Heidän mukaansa työelämässä kasvatustyön laajuus ja merkitys näkyy. Oppilaita haluttaisiin tukea myös arvosanojen ulkopuolella. Kasvatustyön nähtiin myös tukevan oppilas-opettajasuhteita sekä luokan ilmapiiriä. Noviisiopettajien mukaan erityisesti tämä osa saattoi jäädä luokanopettajakoulutuksesta puuttumaan. Haastateltavat kertoivat, että arjessa kasvatustyö vie suuren osan ajasta. Haastateltavien mukaan kasvatustyössä aikaisemmat kokemukset ja työyhteisön tuki oli korvaamaton.

6.2.3 Minäpystyvyyden kokemusta heikentävät tekijät

Minäpystyvyyden tunnetta heikentävät tekijät, jotka luovat epätietoisuutta ja epävarmuutta. Epätietoisuudella tarkoitettiin esimerkiksi toimimattomia rakenteita, jotka kuormittivat ja hämmensivät haastateltavia. Haastateltavat kuvailivat haastatteluiden aikana tilanteita, jotka tuottivat heille epävarmuuden kokemuksia. Epävarmuus kumpusi esille esimerkiksi silloin, kun haastateltava koki, että hänellä ei ole tarpeeksi tietoa tai taitoa asian selvittämiseen. Epävarmuutta koettiin esimerkiksi tilanteista, jossa oppilas on äkillisesti suuttunut ja reagoinut. Haastateltavat mukaan, varsinkin ensimmäisillä kerroilla heillä ei ollut toimintamalleja tilanteen hoitamiseen. Haastateltavat kertoivat tällaisten tilanteiden kuormittaneen heitä. Eräs haastateltava sanoittaa, että hän on myös käynyt työpsykologilla erään raskaan tapahtuma ketjun jälkeen. Hänen mukaansa kuormitus vaikutti suoraan hänen työkykynsä. Tilanteesta haastateltava kerto näin:

”Tai varsinkin tuommoisen tilanteen jälkeen, niin mä huomasin, että se kuormitti mun työarkee tosi paljon. Ja tietyllä tapaa siinä vaiheessa, kun mä oon jatkuvassa semmoisessa kuormituksen tilassa ja siinä, että mun ajatus pyörii vaan sille, mitä on jo tapahtunut. Niin mä sitten huomasin, että oli tosi vaikea keskittyä ylläpitämään ehkä sitä fyysistä turvallisuutta niille mun muille oppilaille.” H5

Epätietoisuus ja epävarmuus kuormittaa sekä vaikuttaa työkykyyn ja hyvinvointiin. Haastatteluissa tuli esille monia huomiota, jotka voivat lisätä stressin ja loppuunpalamisen riskejä. Osa haastateltavista sanoitti itse kokeneensa stressin, kuormituksen ja loppuunpalamisen tunteita. Hyvinvointi kärsi erityisesti silloin, kun työkuorma oli liian suuri ja asian kanssa ei saanut riittävästi tukea. Myös työyhteisön toimimattomuus ja yksittäisten kollegoiden sitoutumattomuus yhteiseen panokseen kuormittaa. Haastateltavat kertoivat, että toimimaton työyhteisö tai toimimattomat rakenteet luovat epätietoisuutta. Haastateltavien mielestä on myös olennaista, että turvalliseen ilmapiiriin panostetaan. Eräs haastateltava sanoittaa asiaa näin:

” No, että kaikilla olisi, sekä oppilailla että opettajilla ja muulla henkilökunnan olisi ehkä sellainen turvallinen ympäristö olla, ei tarvitse pelätä kouluun tulemistä tai ei tarvitse pelätä sitä, että sattuu koossa nyt jotakin. No aina tietysti vahinkoja ja onnettomuuksia voi sattua, mutta ei ole

sellaista, että sun pitäis pelätä jotain fyysistä uhkaa sun arjessa koko ajan, koska se on varmasti tosi kuormittavaa yksilölle” H6

Toinen haastateltava korosti myös turvallisuusjohtamisen merkitystä työyhteisön toimintakykyyn. Hän kertoi tilanteesta, jossa hänen yksikössään ei ollut esihenkilöä. Hänen mukaansa työyhteisön toimintakyky heikkeni ja työyhteisö eli epätietoisuuden kanssa. Hän sanoitti tilanteen kiristyneen niin, että he joutuivat vaatimaan itsellensä esihenkilöä. Myös muut haastateltavat sanoittivat turvallisuusjohtamisen vaikuttavan työyhteisön toimintakykyyn. Haastatteluissa tuli esille, että toimimaton turvallisuusjohtajuus voi näkyä esimerkiksi johtamisen puutteena ja epäjohton mukaisuutena. Tämän lisäksi roolien ja tehtävien delegoimattomuuden koettiin kuormittavan työyhteisöä.

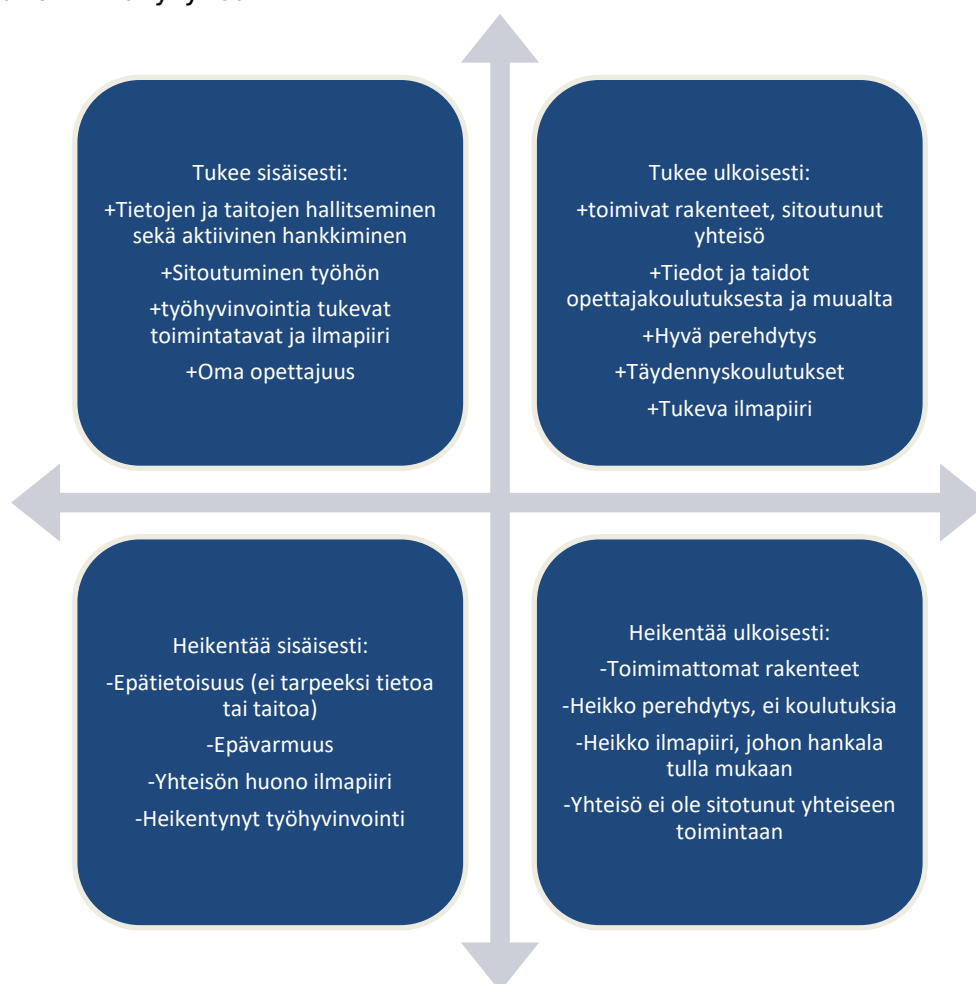
Haastatteluiden aikana luokanopettajaopiskelijat ja noviisiopettajat nostivat esille myös resurssikysymykset. Resurssit nähtiin negatiivisessa valossa, koska haastateltavat ovat joutuneet kohtaamaan säästötoimien seuraukset. Resurssina haastateltavat puhuivat niin rahasta kuin myös ajasta. Haastateltavien puheissa nousi yhteneväinen teema: resursseja on heikosti. Tämä vaikuttaa esimerkiksi palkkaukseen, perehdytykseen ja lisäkoulutuksiin. Resurssien puute myös kuormittaa ja aiheuttaa stressiä työyhteisöissä. Palvelussuhteen osalta haastateltavat kertoivat, että määräaikaisena ja sijaisena sinua ei välttämättä oteta työyhteisöön mukaan. Haastateltavien mukaan heitä kuormittaa, jos he kokevat, etteivät he ole työyhteisössä yhdenvertaisia työntekijöitä. Haastateltavien mukaan sijaista ei välttämättä jakseta ottaa mukaan, koska he ovat työpaikalla vain väliaikaisesti. Haastateltavien mukaan tämä on näkynyt esimerkiksi perehdytyksen vähäisyytenä sekä kommunikaation puutteena.

6.2.4 Nelikenttä minäpystyvyyteen vaikuttavista tekijöistä

Nelikentän tarkoituksena on luoda helposti ymmärrettävä ja selkeä kuvaus siitä, minkälaisen asioiden koettiin vaikuttavan minäpystyvyyden tunteeseen. Tämän avulla voidaan tarkastella myös sitä, miksi koettu minäpystyvyys koettiin hyväksi. Tarkastellaan ensin kahta ylempää neliötä, jossa on kuvaus tekijöistä, joiden on koettu tukevan minäpystyvyyttä sisäisesti ja ulkoisesti. Nelikentästä voimme huomata, että ulkoiset tekijät vaikuttavat sisäisiin tekijöihin ja toisin päin. Esimerkiksi minäpystyvyyttä

tukee luokanopettajakoulutuksesta saadut tiedot, mikä näkyy varmuutena tietojen sekä taitojen hallitsemisena. Tämän lisäksi tietojen ja taitojen aktiivinen hankkiminen esimerkiksi perehdytyksistä sekä koulutuksesta tukee minäpystyvyyttä.

Tämän tutkimuksen perusteella salaisuus hyvään minäpystyvyyteen on monen asian summa. Haastateltavat kokevat varmuutta omasta osaamisesta, sekä kyvyistään hankkia tietoa ja taitoa. Ei ole painetta osata kaikkea kerralla, vaan työn ja opiskeluiden keskellä opitaan. Yleisesti ottaen työyhteisöt ovat ottaneet sijaiset ja työntekijät hyvin vastaan, minkä takia haastateltavien on ollut turvallista harjoittaa omaa opettajuuttaan. Haastateltavat ovat myös kokeneet, että he saavat tukea esihenkilöiltä ja kollegoilta. Kouluilla on lähtökohtaisesti ollut toimivat rakenteet, joiden päälle työyhteisö on voinut rakentaa toimintakykynsä.



Kuvio 4 Visuaalinen koonti minäpystyvyyteen vaikuttavista tekijöistä

Tutkimuksen aineistosta nousi myös tekijöitä, joiden koettiin heikentävät minäpystyvyyden kokemusta. Nämä tekijät ovat suurilta tukevien tekijöiden vastakohtia. Esimerkiksi toimimattomat rakenteet ja heikko ilmapiiri, oli suoraan vastakohta minäpystyvyyttä tukeville tekijöille. Minäpystyvyyttä heikentäviä tekijöitä yhdisti se, että ne loivat epävarmuutta ja epätietoisuutta. Heikentävät tekijät eivät myöskään tukeneet resilienssin, hyvinvoinnin tai motivaation tunteita. Esimerkiksi työyhteisön sitoutumattomuus vähensi motivaation tunnetta.

Haastateltavat sanoittivat, että heillä on ollut tilanteita, jossa samassa työpaikassa on ollut kokemuksia minäpystyvyyttä tukevista ja heikentävistä tekijöistä. Ei ole olemassa myöskään mustavalkoista viivaa, jonka puolelta toiselle pompitaan. Minäpystyvyyden kokemus on muuttuva ja siihen vaikuttaa, niin sisäiset kuin ulkoiset tekijät.

Minäpystyvyyttä heikentävät tilanteet eivät ole myöskään lopullinen piste, johon jäädään kiinni. Aineistosta nousi esille, että rankoista tilanteista huolimatta mennään eteenpäin ja välillä rankat tilanteet opettavat paljon. Luokanopettajaopiskelijat ja noviisiopettajat tuovat esille, että hankalia tilanteita ei kannata jäädä murehtimaan yksin.

7 Pohdinta

7.1 Johtopäätelmät

Tässä tutkimuksessa on tarkasteltu luokanopettajaopiskelijoiden sekä noviisiopettajien minäpystyvyyden kokemuksia ja siihen vaikuttavia tekijöitä. Tutkimuksen aineistosta nousi esille, että luokanopettajakoulutus tukee minäpystyvyyden kokemusta, mutta ei ole tärkein osa minäpystyvyyden kokemusta. Aineistosta tuli esille, että minäpystyvyys on monen tekijän summa. Seuraavaksi käydään läpi tutkimuksen päätulokset, jotka olen jakanut kolmeen osaan. Ensiksi käsitellään sitä, mitä tuloksissa nousi esille minäpystyvyyden kokemuksesta. Tämän jälkeen käsitellään luokanopettajakoulutuksen merkitystä minäpystyvyyden kokemukseen. Kolmantena nostan esille muut tekijät, jotka nousivat esille aineistosta. Ja lopuksi avaan tutkimuksesta nousseita huomioita ja sitä, mihin olisi tärkeää kiinnittää huomiota.

Tutkimuksen päätuloksena on, että luokanopettajaopiskelijat ja noviisiopettajat kokevat minäpystyvyytensä hyväksi. Heidän mukaansa he pystyvät ylläpitämään fyysistä turvallisuutta kouluyhteisöissä. Minäpystyvyyden tunteeseen vaikutti luokanopettajakoulutus, kuin myös koulutusta aikaisemmat tai sen ulkopuolelta tulleet kokemukset. Tämä tulos on myönteinen asia, sillä se antaa meille positiivisen kuvan haastateltavien uskosta omiin kykyihinsä opettajina (Juutilainen ym. 2025; Yeşilyurt ym. 2016). Kokemus omasta kyvykkyydestä ja pystyvyydestä näkyy myös konkreettisesti yksilön toiminnassa (Nazir, 2022; Nykänen ym. 2019). Tuloksissa myös ilmeni, että haastateltavat kokivat moninaisia kyvykkyyden tunteita. Ne liittyivät esimerkiksi kykyyn muokata suunnitelmia, järjestää opetusta turvallisesti ja taito kehittää itseään. Tuloksessa oli yhteneväisyyksiä esimerkiksi Skaalvik & Skaalvik (2007) kuvaukseen opettajan minäpystyvyydestä.

Minäpystyvyyden tunteeseen vaikutti selkeästi myös minäpystyvyyden lähikäsitteet eli motivaatio, hyvinvointi ja resilienssi. Tulos oli yhtenäinen aikaisempien tuloksien kanssa (Bandura 1997). Tuloksissa näkyi myös käsitteiden vuorovaikutteinen suhde, sillä tuloksissa selkeästi huomattiin kuinka ne vaikuttavat toisiinsa. Esimerkiksi tuloksissa huomattiin, että hyvinvointi vaikuttaa vahvasti jaksamiseen ja täten myös motivaatioon.

Luokanopettajaopiskelijat ja noviisiopettajat miettivätkin omien rajojen ja riittävyyden tunteita. Heidän mukaansa välillä oli vedettävä selkeitä rajoja oman jaksamisen vuoksi. Luokanopettajaopiskelijoilla ja noviisiopettajille oli myös selkeää, että työkyvyn kannalta on tärkeää huolehtia itsestään. Tulokset ovat erittäin oleellisia, sillä tästä aikaisemmat tutkimukset ovat olleet huolissaan (Gordon, 2020; Lam ym. 2022; Billet, 2022).

Tämä tulos osittain myös eroaa aikaisemmista tutkimuksista. Aikaisemmissa tutkimuksissa noviisiopettajat ovat kokeneet minäpystyvyytensä heikoksi (Lam ym. 2022; Gordon, 2020). Tässä tutkimuksen tuloksissa luokanopettajaopiskelijoiden ja noviisiopettajien minäpystyvyyden kokemuksilla ei ollut eroa. Aineistosta nousi kuitenkin esille, että noviisiopettajat kokevat kuormitusta työkuorman ja uuden oppimisen kanssa. Myös tässä tutkimuksessa noviisiopettajat sanoittivat aikaisempien tutkimusten tavoin uuden työn oppimisen olevan ajoittain raskasta ja stressaavaa (Gordon, 2020; Lam ym. 2022).

7.1.1 Luokanopettajakoulutuksen merkitys minäpystyvyyden tunteelle

Luokanopettajakoulutus antoi tietoja ja taitoja, jotka tukivat fyysisen turvallisuuden ylläpitämistä kouluuyhteisöissä. Tuloksissa nousi kuitenkin esille, että luokanopettajakoulutus ei ollut tärkein elementti koetun minäpystyvyyden kannalta. Aineistosta nousi esille, että osa haastateltavista ei kokenut luokanopettajakoulutuksen antaneen heille tietoja tai taitoja fyysisen turvallisuuden ylläpitämisestä. Tulos on yhtäläinen aikaisempien tuloksien kanssa. Myös aikaisemmissa tutkimuksissa on tullut esille, että luokanopettajaopiskelijat ovat kokeneet, ettei koulutuksesta saadut tiedot ja taidot ole olleet riittäviä (Gordon, 2020).

Tämän tutkimuksen aineistossa nousi esille kuusi luokanopettajakoulutuksesta saatua tietoa ja viisi saatua taitoa. Luokanopettajakoulutuksesta saadut tiedot ja taidot liittyivät vahvasti tiettyihin aineisiin, kuten liikuntaan ja käsityöhön. Niissä käsiteltiin tiettyjä sisältöjä, jotka liittyivät aineessa esiintyviin yleisiin riskeihin. Esimerkiksi käsityön osalta luokanopettajakoulutuksessa oli käsitelty välineiden turvallista Luokanopettajakoulutuksessa saadut tiedot ja taidot eivät jakautuneet tasaisesti kaikkien haastateltavien osalta. Osa koki saaneensa laajemmin tietoa sivu- ja

aineopinnoissa. Aineistossa tuli esille, että konkreettisia turvallisuuteen liittyviä harjoituksia käytiin vain kandidaatintutkinnon ensimmäisenä vuonna. Kandidaatintutkinnon ensimmäisenä vuonna käytiin alkusammutusharjoituksessa ja tehtiin kampusalueella turvallisuuskävely. Maisterivaiheen opinnoista tuotiin esille esimerkiksi lakikurssi, joka antoi tietoa opettajan vastuista. Aineistosta huomasi, että haastateltavat arvottivat saatuja tietoja ja taitoja eri tavalla. Osalle luokanopettajakoulutus tarjosi uusia näkökulmia ja tarkennuksia fyysisen turvallisuuden ylläpitämiseen. Joillekin haastateltavista tiedot ja taidot olivat jo itsestäänselvyksiä, etteivät ne tulleet uutena luokanopettajakoulutuksessa. Osa myös koki, että tiedot ja taidot jäivät yleispiirteisiksi ja irralliseksi, jonka takia niitä ei koettu käytännölliseksi.

Turvallisuuskoulutus liitetään vahvasti perehdytykseen, joka saadaan vasta töihin mennessä. Aineistosta nousi esille, että luokanopettajakoulutuksen aikana odotetaan, että tarvittavat tiedot ja taidot saadaan perehdytyksen aikana. Sijaisuuksia tehneiden luokanopettajien ja noviisiopettajien mukaan todellisuus on kuitenkin usein toinen. Aineistosta herää kysymys, miksi turvallisuutta ja sen ylläpitämistä ei käsitellä enemmän luokanopettajakoulutuksessa. Luokanopettajakoulutuksen tarkoituksena on antaa tuleville opettajille tietoa ja taitoa, jota he tarvitsevat työelämässä. Luokanopettajakoulutus pyrkii myös vastaamaan tulevaisuuden tarpeisiin, jotta opettajat osaisivat opettaa oppilaille niitä asioita mitä tulevaisuuden yhteiskunnassa tarvitaan. Tästä herää kysymys, onko fyysisen turvallisuuden ylläpitäminen sellainen asia, jonka ei koeta liittyvän tulevaisuuden tarpeisiin.

Millä tavalla turvallisuutta tulisi käsitellä luokanopettajakoulutuksessa? Yleisesti ottaen peruskouluthan ovat turvallisia ja suurin osa riskeistä liittyy tahattomiin onnettomuuksiin (Al Zeedi ym. 2019). Tulipalot tai suuremmat kriisit ovat harvinaisia, eikä kuulu luokanopettajan jokapäiväiseen arkeen. Kaikki luokanopettajat eivät myöskään arjessa kohtaa kaikista hankalimpia tilanteita, jonka takia turvallisuuteen on kannattanut panostaa tapauskohtaisesti. Aihe kuitenkin herätti keskustelua haastatteluiden aikana. Jos turvallisuutta käytäisiin enemmän luokanopettajakoulutuksen aikana, niin luokanopettajaopiskelijoilla olisi enemmän

toimintamalleja turvallisuuden ylläpitämiseen. Luokanopettajakoulutuksessa opitut asiat tukevat opettajuutta ja niiden kautta opittaisiin keinoja ennaltaehkäistä riskejä.

Ennaltaehkäisy on yksi fyysisen turvallisuuden parhaista työkaluista. Ennaltaehkäisyn avulla voidaan poistaa tai vähentää erilaisia riskejä (Opetushallitus; Waitinen, 2011). Ennaltaehkäisyn kautta myös arvioidaan, että onko olemassa olevat rakenteet toimivia ja miten rakenteita voitaisiin kehittää. Aineistosta nousi esille, että ennaltaehkäisy koetaan osaksi fyysisen turvallisuuden ylläpitämistä ja asiaksi, johon aikuiset voivat konkreettisesti vaikuttaa. Luokanopettajakoulutuksen kautta myös saavutettaisiin huomattava osa kentälle lähtevistä luokanopettajista. Tämän takia luokanopettajakoulutus nähdään hyvänä alustana saada tietoa ja taitoa fyysisen turvallisuuden ylläpitämisestä.

Haastateltavat toivoivat, että jo luokanopettajakoulutuksen aikana käytäisiin ensiapukoulutusta, kiinnipitokoulutusta ja aggressiivisen oppilaan rauhoittamista. Tällä tavalla tieto olisi tasaisemmin kaikilla eikä tietoa joutuisi hankkimaan vasta tilanteen sattuessa. Aineistosta nousi myös esille se, että luokanopettajakoulutuksessa ei käydä edes läpi, mikä on MAPA-koulutus tai Puhe judo- koulutus. MAPA-koulutus ja AVEKKI-koulutus ovat kiinnipitokoulutuksia. MAPA-koulutus on tarkoitettu luokanopettajille ja AVEKKI-koulutus on tarkoitettu erityisluokkien opettajille (Somerkoski & Waitinen, 2025). Puhejudo-koulutus on erään haastateltavan mukaan koulutus, jossa opitaan, miten rauhoittaa aggressiivista lasta puheen avulla. Voi olla, että kiinnipitokoulutukset koetaan liian järeiksi luokanopettajakoulutukseen. Olisi kuitenkin olennaista, että fyysisestä turvallisuudesta käytäisiin enemmän keskustelua.

7.1.2 Luokanopettajakoulutuksen ulkopuolelta saatujen tietojen ja taitojen näkökulmia minäpystyvyyteen

Aineiston mukaan minäpystyvyyteen vaikuttaa koulutuksen ulkopuolelta tulleet tiedot ja taidot. Oli odotettavissa, että koulutuksen ulkopuolelta tulisi joitakin tietoja ja taitoja. Tutkimuksen aikana selvisi, niillä olevan suurempi merkitys koettuun minäpystyvyyteen, mitä alun perin oli odotettu. Oli ilo huomata harrastus- ja järjestötoiminnan antaneet tietoa ja taitoa fyysisen turvallisuuden ylläpitämisestä. Myös aikaisemmat koulutukset olivat opettaneet alalle olennaisia näkökulmia fyysisen turvallisuuden ylläpitämisestä.

Luokanopettajakoulutuksen ulkopuolelta tulleet tiedot ja taidot tukivat koettua minäpystyvyyden kokemusta. Tulos on myös yhtenäinen aikaisempien tuloksien kanssa (Gordon, 2020). Tämä on hyvä asia, sillä hyväksi koettu minäpystyvyys saattaa parantaa työstä suoriutumista (Orakci ym. 2023). Aineistosta nousi esille, että aikaisemmat kokemukset esimerkiksi töistä tai harrastuksista näkyivät heidän opettajuudessaan. Heidän mukaansa esimerkiksi harrastuksista tulleet kokemukset, vaikuttivat heidän asenteisiinsa ja uskomuksiinsa opettajuudesta. Aineiston mukaan tämä vaikutti siihen, minkälaiseksi opettajaksi haastateltavat pyrkivät tulemaan. Myös omat kokemukset koulupolulta saattoivat vaikuttaa siihen, minkälainen opettaja haastateltava halusi tai ei halunnut olla. Tuloksissa oli yhteneväisyyksiä esimerkiksi Demirtaksen ym. (2011) ja Skaalvikin ym. (2007) löydöksiin.

Aineistosta nousi esille, että haastateltavat minäpystyvyys saattoi rakentua enemmän luokanopettajakoulutuksen ulkopuolelta saatuihin kokemuksiin. Tällä tarkoitetaan sitä, että he olivat saaneet enemmän kokemusta luokanopettajakoulutuksen ulkopuolelta. Tämä on osiltaan ymmärrettävää, sillä esimerkiksi vapaapalokunnan toiminta perustuu paloturvallisuuden varmistamiseen ja tukemiseen. Tällöin esimerkiksi alkusammutusharjoituksia pääsee myös tekemään enemmän. Aineistossa tuotiin esille, että alkusammutusharjoitus voitaisiin tehdä luokanopettajakoulutuksessaakin useamman kerran. Tämä kertoo myös haastateltavien omasta motivaatiosta turvallisuutta kohtaan. Kyseinen motivaatio näkyy pystyvyyden kokemuksena ja luottamuksena omiin taitoihin.

7.2 Tutkimuksen etiikka

Tämän työn aikana olen toiminut työn ”tutkijana”, jonka takia hyödynnän tekstissä itsestäni käsitettä ”tutkija” ja työstä käsitettä ”tutkimus”. Tässä tutkimuksessa sitoudutaan Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK) hyvän tieteellisen käytännön vaatimukseen (TENK, 2023). Hyvää tieteellistä tutkimusta on muun muassa rehellisyys, luotettavuus, arvostus ja vastuunkanto (TENK, 2023). Olennaista on, että tämä näkyy ja toteutuu koko projektin ajan (TENK, 2023). Tutkimustyön aikana pitää olla avoin, huolellinen ja tarkka (Leino-Kilpi, 2014). Tämän lisäksi tutkimuksen tiedot ja tuloksien raportointi tulee olla tieteellisesti ja eettisesti kestäviä (Leino-Kilpi, 2014).

Eettisyys on osa jokaista työvaihetta. Tässä työssä on panostettu työvaiheiden läpinäkyvyyteen, jotta lukijalle tulee tietoon mitä tutkimuksessa on tehty ja miksi. Tämä on oleellista, koska laadullisessa tutkimuksessa on olennaista, että lukija pystyy lukemisen aikana seuraamaan tutkijan tekemää päättelyä (Aaltio & Puusa, 2020). Tutkimuksen ensimmäisenä vaiheena on lähdetty rakentamaan teoriataustaa, jonka perustalta on suunniteltu tutkimuskysymykset. Tutkimuksessa on huolehdittu huolellisesta viittauksesta sekä lähdemerkinnöistä (Aaltio & Puusa, 2020; TENK, 2023). Tutkimuskysymysten perusteella on mietitty, millä tavalla saataisiin parhaiten vastauksia tutkimuskysymyksiin. Tämän jälkeen rajattiin kohderyhmä ja aineistonhankintamenetelmä. Kun tutkimuksen runko oli valmis, niin laadittiin haastattelukysymykset, joita muokattiin opinnäytetyönohjaajan ja koehaastattelun perusteella. Haastattelukysymysten ollessa valmiit, laitettiin ensimmäiset haastattelukutsut eteenpäin.

Haastateltavien informointi on olennainen osa tutkimuksen eettisyyttä (Kuula, 2014). Haastateltaville tulee olla selvää, että osallistuminen on täysin vapaaehtoista ja yhteistyön saa keskeyttää missä kohtaa tahansa (Kuula, 2014; TENK, 2023). Tämän lisäksi haastateltavilla tulee olla tiedossa, miten saatua aineistoa käsitellään, kuinka kauan aineistoa säilytetään ja käytetäänkö sitä muun työn aineistona (Kuula, 2014; TENK, 2023). Tässä työssä haastateltavilla on annettu tietosuojalomake, jossa löytyy aineiston käsittelyyn, säilyttämiseen ja uudelleen käyttämiseen liittyvät tiedot. Tietosuojalomake on annettu luottavaksi ennen haastatteluja. Aineistoa käsiteltiin litteroinnin ja analyysin aikana, jolloin työstä otettiin pois tunnistetiedot, kuten nimet ja kaupungit. Tämän lisäksi haastattelukutsussa ilmoitettiin haastattelun vapaaehtoisuudesta sekä siitä, että haastatteluaineistoa saatettaisiin käyttää tutkimusartikkelin aineistona. Olennaista on, että haastateltavalta on tietoinen ja antanut suostumuksen mahdolliseen jatkokäyttämiseen (Kuula, 2014).

Tutkimuksen tarkoituksena on tuoda hyötyä haastateltaville, tiedeyhteisölle sekä luokanopettajakoulutukselle. Tutkimuksen on tärkeää olla arvostava tutkimuksen osallistuneita ja yhteiskuntaa kohtaan (TENK, 2023). Tässä tutkimuksessa arvostus ja vastuunkanto toteutuu, esimerkiksi läpinäkyvyyden, toteutuksen ja raportoinnin kautta. Tutkimuksen tekeminen tai julkaiseminen ei vaaranna osallistuneita tai ympäristöä.

7.3 Tutkimuksen luotettavuus

Laadullisen tutkimusprosessin uskottavuutta tarkastellaan tutkimuksen asettamien rajojen ja laadullisten menetelmien käyttämisen perusteella (Aaltio & Puusa, 2020). Tämän vuoksi tutkimus on pyritty kuvaamaan mahdollisimman läpinäkyvästi koko prosessin ajan. Tutkimuksessa on myös pyritty noudattamaan hyvän tieteellisen käytännön ohjeita mahdollisimman tarkasti (TENK, 2023). Tutkimuksen aineiston läpinäkyvyyttä tukee se, miten tutkimuksen toteutumista on kuvattu (kts. kappaleet 5.1-5.5). Mahdollisimman selkeän läpinäkyvyyden avulla lukijan on mahdollista saada ymmärrys tutkimusprosessista ja tutkimukseen vaikuttavista tekijöistä (Cypress, 2017). Laadullisessa tutkimuksessa on olennaista huomioida tutkijan havaintojen ja tulkinnan rooli (Cypress, 2017). Tässä tutkimuksessa on avattu tutkimuksen prosessi niin, että lukijalle syntyy selkeä kuva, mitä tutkimusprosessin aikana on tehty. Tutkijan tekemää havainnointia ja tulkintaa on pyritty kuvaamaan mahdollisimman selkeästi tutkimuksen toteutuksen, tuloksien ja johtopäätöksiä aikana.

Ennen aineistonhankintaa oli mietinnässä, onko olennaista tutkia minäpystyvyyttä sekä luokanopettajaopiskelijoiden että noviisiopettajien näkökulmasta. Huolena oli, että se rikkoisi aineiston yhtenäisyyttä eikä tuloksia voitaisi esittää kokonaisuutena. Loppujen lopuksi kohderyhmän välisillä eroilla ei ollut aineistoa rikkovaa lopputulosta. Tämän vuoksi voidaan sanoa, että kohderyhmä palveli tarkoitustaan. Kuulemalla sekä luokanopettajaopiskelijoita että noviisiopettajia saatiin tietoa siitä, millä tavalla puhe muuttui induktiovaiheen aikana. Tuloksien perusteella saatiin myös ymmärrystä siitä, minkälaiset asiat tukevat tai heikentävät induktiovaiheessa olevaa luokanopettajaopiskelijaa ja noviisiopettajaa.

Tutkimuksen osalta ollaan tyytyväisiä siihen, että aineistosta saatiin enemmän irti mitä oli odotettu. Tutkimuksen alussa odotuksena oli, että keskustelu pyörisi enemmän luokanopettajakoulutuksen ympärillä. Lopulta luokanopettajakoulutuksesta keskusteltiin työn, sijaisuuksien ja vapaa-ajan rinnalla. Aineistosta olisi puuttunut osa konkretiasta, jos luokanopettajien lisäksi ei olisi haastateltu noviisiopettajia. Esimerkiksi luokanopettajakoulutuksesta saatujen tietojen ja taitojen merkityksestä ei olisi saatu yhtä laajasti näkemyksiä.

Tutkimuksen luotettavuutta tarkastellessa on tärkeää käydä läpi, miten kohderyhmä on rekrytoitu. Tutkimuksen validiteetin kannalta on myös olennaista, että päätökset ovat olleet johdonmukaisia ja niistä kerrottu tutkimusprosessin kuvauksessa (Cypress, 2017). Johdonmukaisuutta ja päätösprosesseja on kuvattu mahdollisimman läpinäkyvästi tutkimusprosessin kuvauksessa. Tutkimuksessa on hyödynnetty kahta tapaa rekrytointiin. Suurin osa haastateltavista rekrytoitiin omien kontaktien kautta (viisi haastateltavaa). Kolme haastateltavaa otti itse yhteyttä tutkijaan lähetetyn haastattelukutsun pohjalta. Kaikissa tapauksissa haastateltaville tehtiin selväksi, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Vapaaehtoisuudesta kerrottiin haastattelukutsussa kirjallisesti. Jokaisen haastattelun alussa myös kysyttiin, haluaako haastateltava osallistua haastatteluun. Kaikki haastateltavat vastasivat myöntävästi.

Kohderyhmän kanssa tulee huomioida kaksi näkökulmaa. Henkilöt, jotka ottivat yhteyttä tutkijaan, olivat motivoituneita osallistumaan tutkimukseen. Myös omien kontaktien kautta saadut haastateltavat osoittivat mielenkiintoa tutkimuksen aihetta kohtaan. Tutkija otti yhteyttä kontakteihin, jotka sopivat kriteereihin eli he olivat maisterivaiheen luokanopettajaopiskelija tai noviisiopettajia. Yhteydenotossa mietittiin myös sitä, kenellä voisi olla mahdollisia jatkokontakteja. Rekrytointi prosessin aikana yhteydenotoissa yritettiin hyödyntää lumipallo-otantaa. Myös alumnilistalle lähetetyssä haastattelukutsussa kysyttiin olisiko vastaanottaneilla henkilöitä, jotka olisivat olleet kiinnostuneita tutkimukseen osallistumisesta. Tässä tutkimuksessa lumipallo-otannalla ei saatu haastateltavia. Haastateltavat olivat henkilöitä, jotka kokivat, että heillä on sanottavaa tutkittavasta aiheesta. Tutkimuksen tuloksissa voi tämän takia vinoumaa. Tällä ei uskota olevan luotettavuutta vähentäviä vaikutuksia tuloksiin. Erityisesti sen takia, että tuloksissa ei ole haettu yleistettävyyttä vaan näkökulmia tutkittavien minäpystyvyyden kokemuksiin.

Haastattelukysymysten lähettäminen etukäteen on voinut vaikuttaa haastateltavien vastauksiin. Tämä kuitenkin koettiin hyödylliseksi päätökseksi, sillä haastattelukysymysten lähettäminen tuki aineiston hankintaa. Aineistosta tuli runsaampi sen avulla, että haastateltavat olivat pystyneet miettimään mitä näkökulmia asiaan liittyä. Osa haastateltavista myös sanoitti, että he eivät olleet tutustuneet haastattelukysymyksiin. Haastattelukysymyksiin tutustuttiin siis oman innostuksen ja

resurssien puitteissa. Toisin sanoen, ne ketkä mahdollisesti kokivat haluavansa enemmän aikaa kysymysten miettimiseen, saivat sen. Tämä saattoi vaikuttaa myös haastatteluiden keston (kts. taulukko 2).

Tutkimuksen aineistonkeruumenetelmänä toimi puolistrukturoitu haastattelu.

Luotettavuuden kannalta on olennaista sanoittaa, millä tavalla aineistoa on kerätty ja analysoida aineistokeruumenetelmän toimivuutta tutkimuksessa (Cypress, 2017).

Puolistrukturoidun haastattelu validiteettia tässä tutkimuksessa parantaa se, että haastattelurungon toimivuutta testattiin koehaastattelun avulla (Cypress, 2017). Tämän tutkimuksen aineistoa katsoessa voidaan todeta, että aineistonkeruumenetelmä toimi hyvin tiedon saamisen kannalta. Tavoitteisiin pääsemiseksi aineistoa kerättiin tavalla, joka mahdollisti haastateltavan kuulemisen. Tutkimuskysymykset liittyivät vahvasti yksilön kokemuksiin, jonka takia oli perusteltua suorittaa aineistonhankinta yksilöhaastattelulla. Molempiin tutkimuskysymyksiin saatiin vastauksia puolistrukturoidun haastattelun avulla. Puolistrukturoitu haastattelu koettiin parhaaksi vaihtoehdoksi, koska valmiiden kysymysten lisäksi se mahdollisti täydennyskysymysten esittämisen.

Haastatteluita suoritettiin etäyhteydellä Zoomin kautta ja kasvotusten. Molemmat haastattelumenetelmät toimivat yhtä tehokkaasti. Zoom oli kaikille etähaastateltaville tuttu, jonka takia se toimi hyvin kommunikaation välineenä. Kaikki etäyhteydellä toteutetut haastattelut tehtiin haastateltavan pyynnöstä, joka lisäsi haastatteluiden mielekkyyttä ja luotettavuutta. Kasvotusten tehdyt haastattelut järjestettiin suljetussa tilassa yksityisyyden suojaamiseksi. Molemmissa haastattelumenetelmissä oli mahdollista tehdä tulkintaa myös sanattomasta viestinnästä. Kasvotusten ja Zoomin kautta pystyttiin lukemaan ilmeitä sekä kehonkieltä. Näiden aspektien vuoksi takia oli perusteltua hyödyntää molempia menetelmiä aineiston hankinnassa.

Tutkimuksen luotettavuutta lisää se, että haastatteluissa toistuivat samanlaiset asiat ja ilmiöt. Jokaisessa haastattelussa tuli esille myös uusia näkökulmia, koska jokaisella haastatellulla oli omia kokemuksia ja ajatuksia tutkittavasta aiheesta. Tuloksissa esiintyvän yhteneväisyyden kautta löydettiin yhtenäisiä kategorioita, joiden oli koettu vaikuttavan minäpystyvyyden tunteeseen. Aineiston kautta on pystytty vastaamaan

tutkimuskysymyksiin. Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen saatiin vastaukseksi, että luokanopettajatutkinnosta saatiin yhteensä 11 tietoa tai taitoa, jotka tukivat fyysisen turvallisuuden ylläpitämistä. Tämän lisäksi aineistosta nousi esille, millä tavalla tietojen ja taitojen nähtiin vaikuttavan omaan minäpystyvyyden kokemukseen. Toisena tutkimuskysymyksenä etsittiin vastausta siihen, minkälaiseksi haastateltavat kokevat minäpystyvyytensä ylläpitää fyysistä turvallisuutta koulu yhteisöissä. Tulos oli tämän osalta selkeä, eli minäpystyvyys koettiin hyväksi. Tämän lisäksi aineiston pohjalta saatiin näkökulmia siitä, että minkälaiset tekijät vaikuttivat minäpystyvyyden kokemukseen. Tutkimuksen johtopäätöksissä näkyy yhtenäisyys ja korrelaatio aikaisempien tutkimusten kanssa.

Tuloksissa tulee esille, että luokanopettajaopiskelijoiden ja noviisiopettajien vastauksissa oli maltillisia eroja. Tämän koetaan antaneen tuloksille monipuolisuutta sekä rikkautta. Erityisesti ensimmäiseen tutkimuskysymykseen saatiin enemmän sisältöä, koska noviisiopettajat vertailivat saatujen tietojen ja taitojen hyödyllisyyttä nykyisessä työelämässään. Osa luokanopettajaopiskelijoista oli tehnyt runsaasti sijaisuuksia, mikä antoi myös näkyvyyttä erityisesti induktiovaiheelle. Heille siirtymä opiskelijasta täysipäiväiseksi luokanopettajaksi oli konkreettisempi, mutta heillä oli myös toiveita ja odotuksia opiskeluiden jälkeiselle työelämälle. Noviisiopettajat tarkastelivat luokanopettajakoulutusta kokonaisuutena, josta oli siirrytty toiseen kokonaisuuteen oppimaan. Kohderyhmän sisäiset erot eivät myöskään rikkoneet tai riidelleet keskenään, vaan toivat esille erilaisia näkemyksiä ja kokemuksia.

Laadullisessa tutkimuksessa on kyse ihmistutkimuksesta, joten tutkimuksen aikana esiintyy tulkintaa (Cypress, 2017). Tutkimuksessa on pyritty esittämään kaikki prosessit ja tulokset mahdollisimman läpinäkyvästi sekä selkeästi. Tutkimuksen luonteen vuoksi, sille ei ole selkeää mittaria, jonka avulla tuloksia voitaisiin tarkastaa (Cypress, 2017). Tämän takia tutkimuksessa on panostettu läpinäkyvyyteen, jotta lukija saa ymmärryksen tutkimusprosessista. Tutkimuksen luotettavuudessa on huomioitava, että aineiston analyysi on tutkijan tekemää tulkintaa aineistosta. Tämän tutkimuksen osalta uskotaan, että tulokset on esitetty mahdollisimman selkeästi ja tutkittavien puhetta kuunnellen.

7.4 Tutkimuksen merkitys ja jatkotutkimus ehdotukset

7.4.1 Mihin asiaan tutkimuksen tuloksien pohjalta olisi hyvä kiinnittää huomiota

Tutkimuksessa nousee esille, että luokanopettajaopiskelijoilla ja noviisiopettajilla voi olla enemmän tietoa ja taitoa fyysisen turvallisuuden ylläpitämisestä mitä ajatellaan. Tämä on upea tulos. Kyseisen tuloksen rinnalla aineistosta nousee esille se, että puhetta fyysisen turvallisuuden ylläpitämisestä kaivataan.

Luokanopettajakoulutuksessa voitaisiin käydä läpi tietoja tai taitoja, joita luokanopettaja voivat tarvita. Tällä tavalla valmistuneille luokanopettajilla olisi parempi tietämys, eikä painoarvo olisi vain perehdytyksessä.

Tutkimuksessa on selkeä toive myös kouluille. Perehdytyksen avulla voitaisiin varmistaa, että uudella työntekijällä on tarvittavat tiedot turvallisuuden ylläpitämiselle. Kouluilla on lakisääteinen velvollisuus, huolehtia luokanopettajien tarvittavasta taitotasosta ylläpitää fyysistä turvallisuutta. Tämän takia oli huolestuttavaa, että haastateltavien mukaan heidän saamansa perehdytykset olivat usein puutteellisia. Myös aikaisemmissa tutkimuksissa on oltu huolissaan siitä, annetaanko perehdytykselle tarpeeksi resursseja. Perehdytyksen onnistumisen kannalta olisi tärkeää, että perehdyttäjän rooli annetaan selkeästi jollekulle työyhteisössä. Tämän lisäksi perehdyttäjälle tulisi antaa aikaa perehdytyksen tekemiselle.

Tämän tutkimuksen tuloksien avulla saatiin tietoa luokanopettajakoulutuksen ja perehdytyksen merkityksestä minäpystyvyydelle. Minäpystyvyyttä tukemalla voimme tukea luokanopettajaopiskelijoiden ja noviisiopettajien hyvinvointia, motivaatiota sekä resilienssiä. Aihe on olennainen, sillä luokanopettajakoulutuksessa ja kouluissa tunnistetaan ensimmäisten työvuosien kuormitus. Luokanopettajakoulutuksessa on tuotu esille, että ensimmäisinä työvuosina on olennaista pitää itsestään huolta esimerkiksi liikunnan sekä levon kautta. Kouluihin on luotu myös mentorointiohjelmaa uusien opettajien tukemiseksi. Tämä tutkimuksen aineiston perusteella luokanopettajaopiskelijoilla ja noviisiopettajilla on samanlaisia näkemyksiä. Olennaista on, että jatkamme kehitystyötä, jolla tuetaan luokanopettajaopiskelijoiden siirtymistä noviisiopettajiksi.

7.4.2 Ideoita jatkotutkimukselle

Mielenkiintoinen jatkotutkimuksen aihe voi olla, että miten erilaiset turvallisuusjohtajuudet vaikuttavat minäpystyvyyden tunteeseen. Koulut ovat hyvin erilaisia turvallisuuskulttuurin osalta, joten olisi mielenkiintoista saada tietoa minkälaiset johtajuudet tukevat parhaiten luokanopettajien minäpystyvyyttä. Tämä olisi mielestäni tärkeää myös sen osalta, että turvallisuusjohtamiselle ei ole yhtenäisiä säädöksiä. Luokanopettajakoulutuksen aikana on tullut myös ilmi, että rehtorien työkuvat vaihtelevat suuresti. Pienen koulun rehtori saattaa toimia esihenkilönä, opettajana, hallintoehkänä ja kunnan viranhaltijana. Suuremmissa kouluissa rehtori saattaa keskittyä vain ja ainoastaan esihenkilön ja koulun hallinnon tehtäviin. Tämä tuli esille myös haastateltavien omien kokemusten kautta. Rehtorin työtehtävät vaikuttavat siihen, kuinka hyvin aikaa heillä on turvallisuusjohtamiseen. Turvallisuusjohtaminen vaikuttaa esimerkiksi siihen, miten roolit jakautuvat työyhteisössä. Tämä vaikuttaa myös minäpystyvyyden tunteeseen, sillä epätietoisuus omasta roolista ja vastuusta usein heikentää minäpystyvyyttä.

Eräs haastateltava antoi idean jatkotutkimukselle. Hän sanoi, että olisi tärkeää myös tutkia opettajien henkistä turvallisuutta ja sen vaikutusta työkykyyn. Kyseinen haastateltava toi ilmi, että opettajat kohtaavat henkistä kuormaa esimerkiksi haukkumisen, kieltämisen ja pelleilyn puolesta. Haastateltava sanoi, että hänen kokemuksensa mukaan asiasta ei keskustella erityisen paljoa. Eikä asiaa välttämättä oteta vakavasti, sillä se mielletään osaksi työnkuvaa. Aihe olisi olennainen myös luokanopettajien työhyvinvoinnin kannalta. Jatkotutkimuksen ideana voisi olla tutkia sitä, miten opettajan kyseenalaistaminen vaikuttaa työhyvinvointiin ja minäpystyvyyden kokemuksiin.

Lähteet

- Al Zeedi, M. A. S., Al Hakmani, F. M., & Busaidi, A. M. A. (2020). Incidence of School-Related Injuries among Students in A'Dakhiliyah Governorate Schools, Oman. *Oman Medical Journal*, 35(3), Article e127. <https://doi.org/10.5001/omj.2020.45>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy : the exercise of control*. Freeman.
- Bandura, A., & Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41(3), 586–598. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.41.3.586>
- Beckman, L., Hagquist, C., & Hellström, L. (2013). Discrepant gender patterns for cyberbullying and traditional bullying – An analysis of Swedish adolescent data. *Computers in Human Behavior*, 29(5), 1896–1903. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.03.010>
- Billett, P., Turner, K., & Li, X. (2023). Australian teacher stress, well-being, self-efficacy, and safety during the COVID-19 pandemic. *Psychology in the Schools*, 60(5), 1394–1414. <https://doi.org/10.1002/pits.22713>
- Bulfone, G., Badolamenti, S., Biagioli, V., Maurici, M., Macale, L., Sili, A., Vellone, E., & Alvaro, R. (2021). Nursing students' academic self-efficacy: A longitudinal analysis of academic self-efficacy changes and predictive variables over time. *Journal of Advanced Nursing*, 77(5), 2353–2362. <https://doi.org/10.1111/jan.14771>
- Burger, J., Bellhäuser, H., & Imhof, M. (2021). Mentoring styles and novice teachers' well-being: The role of basic need satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 103, Article 103345. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103345>

- Calkins, L., Wiens, P., Parker, J., & Tschinkel, R. (2024). Teacher Motivation and Self-Efficacy: How do Specific Motivations for Entering Teaching Relate to Teacher Self-Efficacy? *Journal of Education (Boston, Mass.)*, 204(2), 427–438.
<https://doi.org/10.1177/00220574221142300>
- Cece, V., Martinent, G., Guillet-Descas, E., & Lentillon-Kaestner, V. (2022). The Predictive Role of Perceived Support from Principals and Professional Identity on Teachers' Motivation and Well-Being: A Longitudinal Study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(11), Article 6674.
<https://doi.org/10.3390/ijerph19116674>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (Eighth edition., Vol. 1). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315456539>
- Cypress, B. S. (2017). Rigor or Reliability and Validity in Qualitative Research: Perspectives, Strategies, Reconceptualization, and Recommendations. *Dimensions of Critical Care Nursing*, 36(4), 253–263.
<https://doi.org/10.1097/DCC.000000000000253>
- Ekornes, S., & Bele, I. V. (2022). Teachers' Perceived Efficacy in Parental Collaboration When Students Exhibit Internalizing or Externalizing Behaviour-Perspectives from a Norwegian Context. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 66(3), 382–395. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1869083>
- Elo, S. & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of advanced nursing*. Vol. 62 (1) s.107-115. Oxford, UK: Blackwell Publishing Ltd.
DOI: 10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x
- Eskola, S. (2008). Turvallisuus käsitteenä. Maanpuolustuskorkeakoulu, Strategian laitos. Julkaisusarja 3: Strategian asiantietoa, No 10.
https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/74107/StratL3_10.pdf

- Gilar-Corbi, R., Perez-Soto, N., Izquierdo, A., Castejón, J.-L., & Pozo-Rico, T. (2024). Emotional factors and self-efficacy in the psychological well-being of trainee teachers. *Frontiers in Psychology*, 15, Article 1434250. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1434250>
- Gordon, A. L. (2020). Educate - mentor - nurture: improving the transition from initial teacher education to qualified teacher status and beyond. *Journal of Education for Teaching : JET*, 46(5), 664–675. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1807296>
- Gratacós, G., Mena, J., & Ciesielkiewicz, M. (2023). The complexity thinking approach: beginning teacher resilience and perceived self-efficacy as determining variables in the induction phase. *European Journal of Teacher Education*, 46(2), 331–348. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1900113>
- Grau, R., Martínez, I. M., Agut, S., & Salanova, M. (2002). Safety Attitudes and Their Relationship to Safety Training and Generalised Self-Efficacy. *International Journal of Occupational Safety and Ergonomics*, 8(1), 23–35. <https://doi.org/10.1080/10803548.2002.11076512>
- Guerin, R. J., Toland, M. D., Okun, A. H., Rojas-Guyler, L., Baker, D. S., & Bernard, A. L. (2019). Using a Modified Theory of Planned Behavior to Examine Teachers' Intention to Implement a Work Safety and Health Curriculum. *The Journal of School Health*, 89(7), 549–559. <https://doi.org/10.1111/josh.12781>
- Harerimana, A., Wicking, K., Biedermann, N., & Yates, K. (2024). Preparing for data collection: the mock interview as a researcher's training tool. *Educational Research (Windsor)*, 66(1), 68–85. <https://doi.org/10.1080/00131881.2024.2302156>

- Hurme, K. & Kyllönen, T. (2025) Pedagogisen turvan käsikirja, näin vahvistat turvallisuuden tunnetta ja oppimista. Santalahti-kustannus. Jyväskylä.
- Janhonen, K., Viita-aho, M., Huhtakangas, M., Kihlström, L., Keskimäki, I., & Tynkkynen, L.-K. (2024). Resilienssi terveystieteiden tutkimuksessa: Kartoittava katsaus resilienssistä käsitteenä. *Sosiaalilääketieteellinen Aikakauslehti*, 61(2).
<https://doi.org/10.23990/sa.128097>
- Juuti, P., Puusa, A., & Aaltio, I. (2020). Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Gaudeamus. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-345-616-7>
- Juutilainen, M., Fornaciari, A., Mäensivu, M., & Metsäpelto, R.-L. (2025). Opettajankoulutuksen transformatiivinen potentiaali luokanopettajaopiskelijoiden opettajuuskäsitysten muutoksessa. *Kasvatus & Aika (Verkkolehti)*, 19(2). <https://doi.org/10.33350/ka.137412>
- Kruger, L. J., Rodgers, R. F., Long, S. J., & Lowy, A. S. (2019). Individual interviews or focus groups? Interview format and women's self-disclosure. *International Journal of Social Research Methodology*, 22(3), 245–255.
<https://doi.org/10.1080/13645579.2018.1518857>
- Kuula-Luumi, A., & Vastapaino, kustantaja. (2011). *Tutkimusetiikka : aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys* (2. uud. p.). Vastapaino.
- Kuusisto, E., & Rissanen, I. (2023). Kohti päämäärätietoista yhteiskunnallista opettajuutta? Opettajaopiskelijoiden tulevalle työlleen asettamat päämäärät. *Kasvatus*, 54(4), 385–398. <https://doi.org/10.33348/kvt.138074>
- Kähönen, K., Muotka, J., Näätänen, P., & Salmela-Aro, K. (2025). Psykologinen hyvinvointi työuupuneiden ryhmäpsykoterapeuttisessa interventiossa. *Psykologia*, 51(4), 262–273. <https://doi.org/10.62443/psykologia.v51i4.145115>

- Lam, S. M. I., Kuok, A. C. H., & Sze, T. M. (2023). Self-efficacy, stress and job satisfaction among pre-service, novice and experienced English teachers: A study of their occupational health. *Health Psychology Report*, 11(2), Article 115768.
<https://doi.org/10.5114/hpr.2022.115768>
- Leino, M., Lindfors, E., opettajankoulutuslaitos, Department of Teacher Education, & 1.2.246.10.2458963.20.99310884848. (ei pvm.). *Oppimisympäristön turvallisuuden osa-alueet ja tilannekuva*. Finland.
- Leino-Kilpi, H. & Välimäki M. (2015). *Etiikka hoitotyössä. Etiikan teoriaa*. Helsinki. Sanoma Pro. ISBN : 978-952-63-5078-3
- Lester, D. (2013). Measuring Maslow's Hierarchy of Needs. *Psychological Reports*, 113(1), 15–17. <https://doi.org/10.2466/02.20.PR0.113x16z1>
- Lim, W. M. (2025). What Is Qualitative Research? An Overview and Guidelines. *Australasian Marketing Journal (AMJ)*, 33(2), 199–229. <https://doi.org/10.1177/14413582241264619>
- Lindfors, Hilander, Lahtivirta, Somerkoski & Lundberg (2021) *Turva(llisuus)kävely opetusmenetelmänä: mitä, miksi ja miten?* Kirjassa *Opetuksen ja oppimisen ytimessä*. (Toim.) Luukka, Palomäki, Pihkala – Posti ja Hanska.
<https://helda.helsinki.fi/items/864381f5-d43e-4405-b70a-b0472955d97c>
- Mannila, E., & Laajalahti, A. (2021). *Tavoitteena turvallisuus*. *Aikuiskasvatus*, 41(1), 36–48. <https://doi.org/10.33336/aik.107387>
- McInerney, D. M. (2019). Motivation. *Educational Psychology (Dorchester-on-Thames)*, 39(4), 427–429. <https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1600774>
- Nazir, N. (2022). Relationship between Safety Knowledge and Attitude towards Safety of 3rd Graders. *Bulletin of Education and Research*, 44(3), 37.

Niemelä P. (2000). Turvallisuuden käsite ja tarkastelukehikko. Kirjassa: inhimillinen turvallisuus. (Toim.) Niemelä P. & Lahikainen R. Vastapaino.

Nieminen, A.-K., Koivuhovi, S., & Vainikainen, M.-P. (2024). Opettajan minäpystyvyys ja sen yhteydet oppilaan motivationaaliin uskomuksiin painotetuilla sekä yleisopetuksen luokilla. *Kasvatus*, 55(4), 347–365.

<https://doi.org/10.33348/kvt.148846>

Nykänen, M., Salmela-Aro, K., Tolvanen, A., & Vuori, J. (2019). Safety self-efficacy and internal locus of control as mediators of safety motivation – Randomized controlled trial (RCT) study. *Safety Science*, 117, 330–338.

<https://doi.org/10.1016/j.ssci.2019.04.037>

Opetushallitus (ei pvm.) Fyysinen turvallisuus. <https://www.oph.fi/fi/opetustoimen-ja-varhaiskasvatuksen-turvallisuus/fyysinen-turvallisuus>. (Haettu 26.4.2026).

Opetushallitus (ei pvm.) Pedagoginen turvallisuus. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/pedagoginen-turvallisuus>. (Haettu 26.4.2026)

Opetushallitus (ei pvm.) Psykkinen turvallisuus. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/psykkinen-turvallisuus> (Haettu 26.4.2026)

Opetushallitus (ei pvm.) Sosiaalinen turvallisuus. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/sosiaalinen-turvallisuus>. (Haettu 26.4.2026).

Opetushallitus (ei pvm) Turvallisuuden johtaminen. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/turvallisuuden-johtaminen>. (Haettu 26.4.)

Opetushallitus (ei pvm.) Turvallisuusosaaminen. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/turvallisuusosaaminen> (Haettu 26.4.)

- Orakcı, Ş., Yüreğilli Göksu, D., & Karagöz, S. (2023). A mixed methods study of the teachers' self-efficacy views and their ability to improve self-efficacy beliefs during teaching. *Frontiers in Psychology*, 13, Article 1035829. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1035829>
- Pajares, F. (2002). Gender and Perceived Self-Efficacy in Self-Regulated Learning. *Theory into Practice*, 41(2), 116–125. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_8
- Rettew, D. C., & Pawlowski, S. (2016). Bullying. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 25(2), 235–242. <https://doi.org/10.1016/j.chc.2015.12.002>
- Ruusuvuori, J., Nikander, P., & Hyvärinen, M. (2010). *Haastattelun analyysi*. Vastapaino.
- Schalamon, J., Eberl, R., Ainoedhofer, H., Singer, G., Spitzer, P., Mayr, J., Schober, P. H., & Hoellwarth, M. E. (2007). School accidents in Austria. *Pediatric Surgery International*, 23(9), 861–865. <https://doi.org/10.1007/s00383-007-1951-5>
- Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2020). Motivation and social cognitive theory. *Contemporary Educational Psychology*, 60, Article 101832. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101832>
- Sherwood, S. H., Amadori, A., Russell, S. T., & Ioverno, S. (2025). School Outness, Bias-Based Bullying, and Bias-Based Cyberbullying Across Europe. *Child Development*, 96(5), 1730–1748. <https://doi.org/10.1111/cdev.14266>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of Teacher Self-Efficacy and Relations With Strain Factors, Perceived Collective Teacher Efficacy, and Teacher Burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611–625. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.611>

- Slil, E., Iyiola, K., Alzubi, A., & Aljuhmani, H. Y. (2025). Impact of Safety Leadership and Employee Morale on Safety Performance: The Moderating Role of Harmonious Safety Passion. *Buildings (Basel)*, 15(2), Article 186.
<https://doi.org/10.3390/buildings15020186>
- Somerkoski, B., Waitinen, M., & Professional Publishing Finland, kustantaja. (2025). *Turvallinen koulu askel askeleelta : turvallisuusjohtamisen ja turvallisuuskulttuurin kehittämisen opas*. Professional Publishing Finland oy.
<https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-7401-30-9>
- Stenberg K., Maaranen K., & Loukomies A. (2024). Opettajiksi opiskelevien henkilökohtaisen identiteetin keskeinen merkitys sivistysprosessin tukemisessa. *Kasvatus & Aika (Verkkolehti)*, 18(2). <https://doi.org/10.33350/ka.138072>
- Taormina, R. J., & Gao, J. H. (2013). Maslow and the Motivation Hierarchy: Measuring Satisfaction of the Needs. *The American Journal of Psychology*, 126(2), 155–177.
<https://doi.org/10.5406/amerjpsyc.126.2.0155>
- Tiilikainen, M., Lepola, J., & Kajamies, A. (2025). Opetusvuorovaikutteinen resilienssi oppilaiden opiskelukyvyyn vahvistamisena – käsiteanalyttinen tarkastelu. *Kasvatus*, 56(1), 20–35. <https://doi.org/10.33348/kvt.131099>
- Tuomi, J., Sarajärvi, A., & Tammi, kustantaja. (2018). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi (Uudistettu laitos.). Kustannusosakeyhtiö Tammi. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-04-0011-8>
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta, TENK. (2023) Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen suomessa.
<https://vastuullinentiede.fi/fi/hyvan-tieteellisen-kaytannon-ohje-uudistui-muutokset-jalkautus-ja-noudattaminen>

- Valckx, J., Vanderlinde, R., & Devos, G. (2020). Departmental PLCs in secondary schools: the importance of transformational leadership, teacher autonomy, and teachers' self-efficacy. *Educational Studies*, 46(3), 282–301.
<https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1584851>
- Vallinkoski, K. K., & Koirikivi, P.-M. (2020). Enhancing Finnish basic education schools' safety culture through comprehensive safety and security management. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(2), 103–115.
<https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1720069>
- Voss, T., Wagner, W., Klusmann, U., Trautwein, U., & Kunter, M. (2017). Changes in beginning teachers' classroom management knowledge and emotional exhaustion during the induction phase. *Contemporary Educational Psychology*, 51(51), 170–184. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2017.08.002>
- Waitinen M. (2011) Turvallinen koulu? Helsinkiläisten peruskoulujen turvallisuuskulttuurista ja siihen vaikuttavista tekijöistä. Helsingin yliopisto. ISBN 1799-2508.
- Yeşilyurt, E., Ulaş, A. H., & Akan, D. (2016). Teacher self-efficacy, academic self-efficacy, and computer self-efficacy as predictors of attitude toward applying computer-supported education. *Computers in Human Behavior*, 64, 591–601.
<https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.07.038>
- Yoo, C. W., Sanders, G. L., & Cervený, R. P. (2018). Exploring the influence of flow and psychological ownership on security education, training and awareness effectiveness and security compliance. *DECISION SUPPORT SYSTEMS*, 108, 107–118. <https://doi.org/10.1016/j.dss.2018.02.009>
- Zhang, C., Tsang, Y.-K., & Zhu, J. (2025). Transfer of self-efficacy: ICT self-efficacy and reading self-efficacy mediate the effect of ICT use on reading achievement.

Computers & Education, 239, Article 105446.

<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2025.105446>

Zimmerman, B. J. (2000). Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82–91. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016>

Liitteet

Liite 1. Haastattelukysymykset

Alkukysymykset, kokemus:

A) Millaista kokemusta sinulla on lasten kanssa työskentelystä? (ennen opiskeluita/opiskeluiden aikana)

B) Miksi päätit hakea opettajaksi?

C) Miten sinä näet oppilasturvallisuuden rakentuvan, opettajan näkökulmasta?

Osa 1

1. Minkälaiset asiat vaikuttavat kouluyhteisön fyysiseen turvallisuuteen?

2. Minkälaisia toimintatapoja kouluilla on fyysisen turvallisuuden ylläpitämiseen?

3. Mitä opettajan tulee osata, jotta hän voi ylläpitää fyysistä turvallisuutta kouluyhteisöissä?

4. Miksi turvallisuuden ylläpitäminen on tärkeää?

Osa 2

5. Minkälaisia odotuksia sinulla on tulevia työnantajia (Rehtori/kunta) kohtaan?/ Mitä odotuksia sinulla oli tulevaa työnantajaa kohtaan? (Miten perehdytetään, turvallisuusjohtaminen, yms.)

6. Minkälaisia odotuksia sinulla on tulevaa työyhteisöä kohtaan?/ Mitä odotuksia sinulla oli tulevaa työyhteisöä kohtaan?

7. Minkälaisiin turvallisuus asioihin (sinä) opettaja(na) voi(t) vaikuttaa kouluyhteisössä?

Osa 3

8. Minkälaisia tietoja olet saanut fyysisen turvallisuuden ylläpitämisestä opettajakoulutuksen aikana?

9.Minkälaisia taitoja olet saanut fyysisen turvallisuuden ylläpitämisestä opettajakoulutuksen aikana?

10.Minkälaiseksi koet oman osaamisesi ylläpitää fyysistä turvallisuutta?

11.Minkälaiseksi koet mahdollisuutesi ja pystyvyytesi kehittää omaa osaamistasi?

12. Haluatko täydentää vielä jotakin kysymystä? Tai haluatko kertoa vielä jotain?