



OULUN YLIOPISTO
UNIVERSITY of OULU

AHOLA, SEVERI & HÄKLI, JUSSI
KOULUN TURVALLISUUSKULTTUURI – TÄRKEÄ JA AINA AJANKOHTAINEN,
MUTTA EPÄKIITOLLINEN AIHE KÄSITELTÄVÄKSI. Tapaustutkimus suuren yh-
tenäisperuskoulun turvallisuusvastaavan ja opettajien suhtautumisesta turvalli-
suuskulttuuriin

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Luokanopettajan koulutus
2015



Kasvatustieteiden tiedekunta
Faculty of Education

Tiivistelmä opinnäytetyöstä
Thesis abstract

Luokanopettajankoulutus		Tekijä/Author Ahola Severi ja Häkli Jussi	
Työn nimi/Title of thesis Koulun turvallisuuskulttuuri – tärkeä ja aina ajankohtainen, mutta epäkiitollinen aihe käsiteltäväksi. Tapaustutkimus suuren yhtenäisperuskoulun turvallisuusvastaavan ja opettajien suhtautumisesta turvallisuuskulttuuriin			
Pääaine/Major subject Kasvatustiede	Työn laji/Type of thesis Pro gradu -tutkielma	Aika/Year Huhtikuu 2015	Sivumäärä/No. of pages 92 + liitteet (6)
Tiivistelmä/Abstract <p>Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena on tutkia yhden suuren yhtenäisperuskoulun pelastussuunnitelman vastaavuutta suhteessa lakiin kirjattuihin sisältövaatimuksiin. Lisäksi tarkoituksena on selvittää saman tutkimukseen osallistuneen koulun turvallisuusvastaavan ja opettajien suhtautumista oman koulun turvallisuuskulttuuriin. Turvallisuuskulttuuria tarkastellaan pelastussuunnitelmaan perehtymisen, turvallisuusjohtamisen, turvallisuuskasvatuksen ja turvallisuuskulttuurin ylläpidon näkökulmista.</p> <p>Tutkimuksessa on käytetty fenomenografista tutkimusotetta. Turvallisuusvastaavan ja opettajien suhtautumista, asenteita ja mielipiteitä kuvaava aineisto on kerätty sähköistä kyselylomaketta apuna käyttäen. Kyselylomake sisälsi neljätoista avointa kysymystä sekä kyllä/ei-väittämiä. Lomake lähetettiin turvallisuusvastaavan lisäksi 55 opettajalle. Opettajien vastauksia kertyi yksitoista. Tutkimusvastaukset analysoitiin käyttäen fenomenografiseen tutkimusotteeseen soveltuvaa aineistolähtöistä analyysimenetelmää. Vastauksista tehtiin tulintoja opettajien suhtautumisesta turvallisuuskulttuuriin asteikolla positiivinen-neutraali-negatiivinen.</p> <p>Tutkimustulosten mukaan tutkimukseen osallistuneen koulun pelastussuunnitelma on sisällöllisestä laadukkuudesta huolimatta enemmän linjassa säädösten kanssa, jotka on laadittu ennen uusinta pelastuslakia. Tuloksista käy myös ilmi, että opettajien suhtautuminen koulun turvallisuuskulttuuriin on pääosin positiivista ja neutraalia. Positiiviset vastaukset kuvastavat vahvaa luottamusta koulun turvallisuuteen ja turvallisuutta edistäviin toimiin. Neutraaleista vastauksista puolestaan heijastuu opettajien välinpitämättömyys ja tietämättömyys turvallisuusasioita koskien. Negatiivista suhtautumista sisältävien vastausten mukaan turvallisuuskasvatus tulisi huomioida opettajankoulutuksessa nykyistä paremmin.</p> <p>Tutkimuksen luotettavuuteen on pyritty kuvaamalla avoimesti ja tarkasti tutkimuksen eri vaiheet, menetelmät ja tulokset. Luotettavuutta lisää myös se, että vastaajat olivat entuudestaan tuntemattomia, eikä heitä ole voitu johdatella vastaamaan tietyllä tavalla. Tutkimustulosten todenmukaisuutta ajatellen sekä koululle että kaikille vastaajille on taattu täysi anonymiteetti. Tutkimuksen tarkoituksena ei ole perinteisesti ajatelluna yleistettävän tiedon luominen koulujen turvallisuuskulttuurista. Tutkimustuloksilla voi olla sosiokulttuurisesti laajempaa merkitystä, koska koululaitoksissa useiden lakien ja asetusten määrittämä turvallisuus on opetuksen järjestämisessä kaiken lähtökohta.</p>			
Asiasanat/Keywords turvallisuus, pelastussuunnitelma, turvallisuuskulttuuri			

Sisältö

1	JOHDANTO.....	1
2	TUTKIMUSONGELMAT	4
3	KOHTI TURVALLISTA OPPILAITOSTA	5
3.1	Mitä on turvallisuus?.....	5
3.1.1	<i>Turvallisuus yksilön ja yhteisöjen näkökulmista</i>	<i>6</i>
3.1.2	<i>Turvattomuuden tarkastelua lähikäsitteiden avulla</i>	<i>8</i>
3.2	Turvallisen oppimisympäristön edistämiseen vaikuttava säädösperusta.....	9
3.3	Oppilaitosturvallisuus ja turvallinen oppimisympäristö	11
3.3.1	<i>Oppilaitosturvallisuuden osa-alueet</i>	<i>11</i>
3.3.2	<i>Mistä turvallinen oppimisympäristö rakentuu?</i>	<i>12</i>
3.3.3	<i>Fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen oppimisympäristön turvallisuutta tukevat ominaisuudet..</i>	<i>14</i>
3.3.4	<i>Learning by shock; koulusurmatapausten vaikutus oppilaitosten turvallisuuden kehittymiseen .</i>	<i>18</i>
3.3.5	<i>Päämääränä turvallisuuskulttuuri.....</i>	<i>22</i>
3.3.6	<i>Turvallisuuskasvatus</i>	<i>23</i>
3.4	Yleissivistävän koulutuksen turvallisuustyön johtaminen	25
3.4.1	<i>Millaista on hyvä turvallisuusjohtaminen?</i>	<i>26</i>
3.5	Yhteenveto	28
4	PELASTUSSUUNNITELMA OSANA OPPILAITOSTEN TURVALLISUUDEN EDISTÄMISTÄ.....	30
4.1	Pelastussuunnitelman tavoitteet	31
4.2	Pelastussuunnitelman sisältö.....	32
4.2.1	<i>Esimerkki pelastussuunnitelman sisällöstä</i>	<i>32</i>
4.3	Riskianalyysi.....	34
4.4	Vaaratilanteisiin varautuminen ja niiden ennaltaehkäiseminen	35
4.5	Pelastussuunnitelman toimintaohjeet	36
4.6	Pelastussuunnitelman havainnollisuus ja implementointi	36
4.7	Yhteenveto	38
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	39
5.1	Tutkimuksen tarkoitus ja ongelmanasettelu.....	39
5.2	Tutkimusstrategiat	41
5.2.1	<i>Laadullinen tutkimus</i>	<i>41</i>
5.2.2	<i>Tapaustutkimus.....</i>	<i>43</i>
5.2.3	<i>Fenomenografinen tutkimus</i>	<i>44</i>
5.3	Tutkimuksen kohdejoukko ja aineistonhankintamenetelmät	46
5.3.1	<i>Kyselylomaketutkimus</i>	<i>48</i>

5.4	Aineistonanalyysimenetelmät	50
5.4.1	<i>Fenomenografinen aineistonanalyysi</i>	50
5.4.2	<i>Sisällönanalyysi</i>	52
6	TUTKIMUKSEN TULOKSET	54
6.1	Tutkimukseen osallistuneen koulun pelastussuunnitelman vastaavuus suhteessa lakiin kirjattuihin sisältövaatimuksiin	54
6.1.1	<i>Vaarojen ja riskien arvioinnin johtopäätelmät</i>	54
6.1.2	<i>Rakennuksen ja toiminnassa käytettävien tilojen turvallisuusjärjestelyt</i>	55
6.1.3	<i>Henkilökunnalle annettavat ohjeet onnettomuuksien ehkäisemiseksi ja onnettomuus- ja vaaratilanteissa toimimiseksi sekä kohteen omatoimiseen varautumiseen liittyvät toimenpiteet</i>	56
6.1.4	<i>Kohteen tavanomaisesta poikkeava käyttö ja tilapäinen käyttötavan muutos</i>	57
6.1.5	<i>Johtopäätökset tutkimukseen osallistuneen koulun pelastussuunnitelmasta</i>	58
6.2	Opettajien ja turvallisuusvastaavan näkemyksiä ja asenteita turvallisuuskulttuurista	59
6.2.1	<i>Pelastussuunnitelmaan perehtyminen</i>	59
6.2.2	<i>Turvallisuusjohtaminen</i>	64
6.2.3	<i>Turvallisuuskasvatus</i>	67
6.2.4	<i>Turvallisuuskulttuurin ylläpito</i>	69
6.3	Yhteenveto tutkimustuloksista	72
6.3.1	<i>Luokka-asteen vaikutus opettajan suhtautumisessa koulunsa turvallisuuskulttuuriin</i>	75
6.4	Johtopäätöksiä tutkimustuloksista	77
6.5	Tutkimuksen luotettavuus	81
7	POHDINTA	83
	LÄHTEET	87
	LIITTEET	

1 JOHDANTO

Turvallisuus voidaan ymmärtää ympäristöön liittyvänä turvallisuutena tai yksilön omana kokemuksena tai kahden edellä mainitun välisenä suhteena. Turvallisuuteen liittyy olennaisesti uhkien arviointi ja riskien hallinta. Näin ollen turvallisuus tarkoittaa yksinkertaisimmillaan ja perinteisesti ajateltuna turvattomuutta aiheuttavien asioiden poissaoloa (Lindfors, 2012, s.7). Kangasoja (1989, s. 3) kokoaa yhteen turvallisuusajattelussaan kaiken olennaisen toteamalla, että loppujen lopuksi turvallisuus on tila, joka vallitsee, kun mikään ei aiheuta häiriötä normaaliin elämään. Etenkin viime vuosikymmeninä laajentunut turvallisuus-käsite liitetään nykyisin merkittäväksi osaksi ihmisen kokonaisvaltaista hyvinvointia.

Turvallisuus on merkittävä ilmiö koulumaailmassa. Opetusta järjestettäessä kaiken lähtökohtana on koulun oppilaiden ja koko henkilöstön turvallisuuden varmistaminen kaikissa olosuhteissa. Lakien ja säädösten mukaan kaikilla opetukseen osallistuvilla oppilaille on oikeus turvalliseen koulunkäyntiin. Koulutusta ohjailevasta lainsäädännöstä muun muassa pelastuslaki (378/2011) ja työturvallisuuslaki (738/2002) antavat opetuksen ja koulutuksen järjestäjälle veloitteen huolehtia oppimisympäristön turvallisuudesta. Opetuksen toteutuksen sekä opetuksen järjestämiseen liittyvien lähtökohtien tulee tukea turvallisuuden edistämisen tavoitteita sekä käytäntöjä koulussa. Koulun tärkeänä tehtävänä nähdään turvallisuuskasvatuksen ja – opetuksen antaminen oppilaille ja turvallisuuteen liittyviä tietoja syvennetään oppiainekohtaisilla turvallisuutta koskevilla tavoitteilla. (Opetushallitus, 2013.)

Koulun kokonaisturvallisuus nojautuu vahvasti oppilaitoksessa vallitsevan turvallisuuskulttuurin varaan. Turvallisuuskulttuurin avulla rakennettu jokapäiväisen turvallisuuden perusta muodostuu turvallisuuteen liittyvistä ratkaisuksista, joilla arkinen työ kouluissa toteutetaan. Näitä ratkaisuja ovat esimerkiksi koulun rakenteelliseen turvallisuuteen liittyvät ratkaisut, työyhteisön ilmapiiri sekä henkinen hyvinvointi. Turvallisuuskulttuurin tärkeimpänä yksittäisenä elementtinä on turvallisuutta ja luottamuksellisuutta huokuva työskentelyilmapiiri. Koska turvallisuus ymmärretään myös tunnetilana, on rakennuksen tilaratkaisuiden oltava sellaisia, että niiden avulla voidaan tukea yksilön kokemaa turvallisuuden tunnetta. (Opetushallitus, 2013.)

Koulujen turvallisuuskulttuuria käsittelevän tutkimusaiheemme valitsemiseen vaikutti omien intressiemme ohella se, että aihe on yleisesti ottaen hyvin merkittävä ja

tietyllä tapaa aina ajankohtainen. Eritoten kokemuksemme siitä, että turvallisuuteen liittyviä asioita ei ole nostettu käsittelyyn lyhytaikaisissa opettajantyön sijaisuuksissa tai opettajaopintoihin kuuluvien harjoittelujaksojen puitteissa vahvasti entisestään aiheen valintaa.

Viime vuosien aikana koulurakennusten turvallisuutta on käsitelty laajalti myös julkisessa keskustelussa. Keskustelua ovat vauhdittaneet maamme oppilaitosrakennuksissa tapahtuneet erittäin vakavat henkilöihin kohdistuneet väkivaltarikokset, joista esimerkkeinä käyvät Jokelan ja Kauhajoen kouluampumistapaukset. Näiden lisäksi paloturvallisuutta tai muutoin henkilöturvallisuutta uhanneet tapahtumat ovat tuoneet ilmi tarpeen kehittää oppilaitosten riskienhallintaa sekä turvallisuutta yleisesti. Esimerkiksi vuoden 2014 lopulla ilmestyneen Turun Sanomien uutisen ”*Koulu-uhkaukset puolittuivat – nettikirjoittelu syyttäjälle herkimmin*” mukaan Suomessa tapahtuu pelkästään poliisin tietoon tulevia kouluuhkauksia noin 50 vuosittain, joskin määrä on vähentynyt huippuvuosista, sillä vielä vuonna 2010 määrä oli kaksinkertainen (Turun Sanomat, 2014). Julkiseen keskusteluun on noussut yleisesti tarve luoda kouluihin hyvä turvallisuuskulttuuri.

Tutkimusaiheen valikoitumisen jälkeen perehdyimme aihetta koskevaan tutkimuskirjallisuuteen sekä aikaisemmin tehtyihin tutkimuksiin, joiden pohjalta loimme tutkimuksellemme ongelmanasettelun ja teoreettisen viitekehyksen. Koulujen turvallisuuskulttuuria käsitteleviä tutkimuksia on tehty lukumääräisesti vähän, mutta sen sijaan erinäisiä turvallisuuteen liittyviä oppaita on hyödynnettävissä runsaasti. Tutkimuksemme pääasiallinen ongelmanasettelu on ihmisten toisistaan poikkeavien näkökulmien, käsitysten, mielipiteiden ja asenteiden kartoittaminen ja kuvaaminen. Tutkimuksemme rakentuu kahdesta tutkimuskysymyksestä, jotka molemmat liittyvät kiinteästi turvallisuuskulttuuriin. Ensimmäisenä tutkimusongelmana halusimme selvittää, millainen pelastussuunnitelma-asiakirja tutkimuksemme kohteena olevaan suureen yhtenäisperuskouluun on laadittu suhteessa valtakunnallisesti asetettuihin lakeihin ja normeihin. Toisena tutkimusongelmana selvitimme tutkimukseen osallistuneen koulun opettajien sekä turvallisuusvastaavan suhtautumista oman koulun turvallisuuskulttuuriin sekä heidän näkemyksiään, mielipiteitään ja asennoitumistaan sitä kohtaan.

Ongelmanasettelujen myötä tutkimusstrategiaksi valikoitui empiirinen tutkimus. Tutkimuksemme ongelmanasettelun ja tutkimuskysymysten osalta on selvää, että kun haluamme kartoittaa opettajien ja turvallisuusvastaavan näkökulmia, käsityksiä ja asenteita, mahdollistuu niiden kuvaaminen vain konkreettista ja mitattavissa olevaa tutkimusaineistoa apuna

käyttäen. Näin ollen itse kerätty tutkimusaineistomme on tutkimuksen keskiössä. Luonteeltaan tutkimuksemme on laadullinen tapaustutkimus, joka määrittyy tarkoituksestamme tutkia syvällisesti vain yhtä kohdetta. Pyrkimyksenämme on ymmärtää kokonaisvaltaisesti tutkittavana olevan kohteen merkitystä, laatua ja ominaisuuksia. Aineistonhankintamenetelminä käytimme sekä valmiiksi olemassa olevaa dokumenttia, eli koulun pelastussuunnitelmaa, sekä tutkimuksen kuluessa tuotettuja dokumentteja, jotka keräsimme sähköisen kyselylomakkeen avulla.

Tutkimusaineiston analyysissa hyödynsimme fenomenografiselle tutkimusotteelle soveltuvaa aineistolähtöistä analyysia sekä sisällönanalyysia. Kouluun laadittua pelastussuunnitelmaa vertailemme sisällönanalyysin keinoin suhteessa lakeihin ja asetuksiin, jotka määrittävät pelastussuunnitelmalle asetettuja valtakunnallisia tavoitteita ja sisältövaatimuksia. Fenomenografista aineistonanalyysia käytämme tarkastellessamme kyselyn avulla selville saatuja opettajien ja turvallisuusvastaavan asenteita ja suhtautumista turvallisuuskulttuuriin.

Tutkimuksen tavoitteena on syventyä pelastussuunnitelman toimivuuteen sekä turvallisuuskulttuurin toteutumiseen käytännön tasolla sekä tehdä näistä mahdollisimman tarkkoja kuvailuja. Tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä käsittelemme laajasti, mitä turvallisuus on ja mistä koulurakennuksen turvallisuus rakentuu sekä pelastussuunnitelman merkitystä turvallisuuden edistäjänä. Emme pyri tämän tutkimuksen osalta luomaan perinteisessä mielessä yleistettävää tietoa koulujen turvallisuuskulttuurista. Koska koululaitoksien turvallisuus on useiden lakien ja asetusten määrittämä lähtökohta koulutuksen järjestämisessä, on tarkoituksenamme tutkimustuloksillamme osoittaa olevan jonkinasteista sosio-kulttuurisesti laajempaa merkitystä. Näin ollen tutkimustuloksilla voi olla osin myös yleistettävää arvoa tai siirrettävyyttä.

2 TUTKIMUSONGELMAT

Tutkimuksemme tarkoituksena on tarkastella yhden suuren yhtenäisperuskoulun pelastussuunnitelmaa sekä koulussa vallalla olevaa turvallisuuskulttuuria.

Tutkimusongelmat:

1. Tutkimuskoulun pelastussuunnitelman vastaavuus suhteessa lakiin kirjattuihin tavoitteisiin ja sisältövaatimuksiin.
2. Opettajien ja turvallisuusvastaavan käsitykset, asenteet ja mielipiteet tutkimuskoulun turvallisuuskulttuurista.

3 KOHTI TURVALLISTA OPPILAITOSTA

Tässä luvussa määrittelemme turvallisuuden käsitteistöä teoriakirjallisuuden avulla sekä osoitamme turvallisuus-käsitteen laajuuden. Tiivistämme kaikkien lukujen keskeisimmät asiat yhteen yhteenvedossa 3.5.

3.1 Mitä on turvallisuus?

Turvallisuus on monista eri ulottuvuuksista rakentuva ilmiö. Turvallisuus on mahdollista ymmärtää niin ympäristön turvallisuutena kuin yksilön omana kokemuksena tai näiden välisenä suhteena. Turvallisuus voidaan nähdä myös uhan arviointina ja riskien hallintana ja sitä kautta turvattomuutta aiheuttavien asioiden poissaolona. (Lindfors, 2011, s.7.) Turvallisuus-käsitteen määrittely on haastavaa ja parhaiten se onnistuu luettelemalla, mitä turvallisuus sisältää, mitkä seikat siinä ovat tärkeitä ja mitä siihen ei lueta kuuluvaksi. Turvallisuuden lähikäsitteitä ovat muun muassa vaarattomuus, vaaran tai uhan poissaolo tai varmuus. Turvallisuus on yleensä kytköksissä sekä aikaan että paikkaan. Jos turvallisuus valitsee, tarkoitetaan sillä sitä, ettei mikään häiritse normaalia elämää. (Kangasoja, 1989, s. 3.)

Yleensä turvallisuus nähdään itsestään selvänä asiana ja siihen kiinnitetään useimmiten huomiota vasta siinä vaiheessa, kun se ollaan tavalla tai toisella menettämässä. Kaikilla meillä on omanlainen käsitys turvallisuuteen liittyen. Kirjoitetussa suomen kielessä käytettiin sanoja turva, turvallinen ja turvato(i)n jo vuonna 1544 Mikael Agricolan toimesta. (Waitinen, 2011, s. 26-27). Jussilan (1998) mukaan turvallisuus-sana ilmaantui kirjallisuuteen 1738, sen sijaan turvautua-sanana käyttöönotto tapahtui 1791 (Jussila, 1998, s. 278). Kielitoimiston sanakirjaa mukaillen ”turva” tarkoittaa turvallista olotilaa, turvattuna oloa ja suojaa (Waitinen, 2011, s. 27). Haarala (2004) määrittelee Suomen kielen perussanakirjassaan turvallisen tarkoittavan jotakin ”*jossa ei ole vaaraa, joka on suojainen vaaraa aiheuttamaton vaaraton ja varma*” (Haarala, 2004, s. 372).

Huopaniemi (1982) linjaa, että mikäli ulkoiset olosuhteet jätetään huomiotta, turvallisuus on pelkistetysti ajateltuna vain tietynlainen tunnetila, jolla on kaksi puolta: joko positiivinen tai negatiivinen tunne pahojen asioiden poissaolosta. On kuitenkin selvää, että turvalli-

suus on aina suhteellinen käsitys, koska emme voi määritellä sitä absoluuttisesti (Huopaniemi, 1982, s. 9).

Turvallisuuteen liittyvää tutkimusta (mm. Niemelä 2000; Rasimus 2002; Pentti 2003) on tehty Suomessa niin yhteiskunnan, yhteisön kuin yksilönkin näkökulmista (Waitinen, 2011, s. 26). Niemelän (2000) mukaan turvallisuus-käsite tarkoittaa joko objektiivista turvallisuutta, jolla tarkoitetaan ulkoista, toimintaympäristöön ja yhteiskuntaan liittyvä turvallisuutta tai subjektiivista turvallisuutta, yksilön itse kokemaa turvallisuutta sekä edellä mainittujen välistä suhdetta (Niemelä, 2000, s. 21). Pentti (2003) näkee turvallisuuden luonteeltaan henkisenä, fyysisenä, sosiaalisena, taloudellisena ja oikeudellisena sekä mahdollisuutena henkilökohtaisten tarpeiden tyydyttämiseksi ja tunnetta arvojen säilyttämiseen. Turvallisuus on sitä, että yksilön tai yhteisön tärkeiksi koetut arvot ja asiat, aineelliset, henkiset ja fyysiset tai niitä koskevat saavuttamispyrkimykset eivät ole uhattuina. Turvallisuutta on myös se, että vaikka uhkatekijöitä olisikin, löytyvät keinot näiden uhkien torjumiseksi. (Pentti, 2003, s. 13.)

3.1.1 Turvallisuus yksilön ja yhteisöjen näkökulmista

Perustuslakiin on kirjattu, että kaikilla ihmisillä on oikeus turvallisuuteen. Tämä pakottaa yhteiskunnan tekemään sellaisia toimia, että sekä yksilön että yhteisön turvallisuuteen liittyvät tarpeet tulevat tyydytetyksi säädetyllä tavalla. (Pentti, 2003, s. 63.) On syytä muistaa, että nykyihmisen turvallisuuskäsitys on huomattavasti abstraktimpi ja moniulotteisempi kuin alkukantaisella ihmisellä, jolle turvallisuus tarkoitti tiettyihin elämisen perustarpeisiin rajoittuvaa näkemystä. Hänelle turvallisuuden kokeminen tarkoitti vähimmillään ruokaa ja lämmintä suojaa petoja tai muita uhkia vastaan. (Kangasoja, 1989, s. 3.)

Turvallisuus on mahdollista ymmärtää niin yksilö-, valtio-, kuin maailmakeskeisistä näkökulmista. Yksilön kokema turvallisuus tarkoittaa tunnetilaa henkilökohtaisten tarpeiden toteutumisesta sekä tärkeiden arvojen säilymisestä. Yksilön kokema turvallisuuskäsitys voidaan jakaa fyysiseen, psyykkiseen, sosiaaliseen ja yhteiskunnallis-taloudelliseen näkökulmaan. (Huopaniemi, 1982, s. 9.) Fyysinen turvallisuus tarkoittaa turvaa, sairauksia, onnettomuuksia ja väkivaltaa vastaan. Psyykinen turvallisuus tarkoittaa esimerkiksi myönteisiä ihmissuhteita ja henkisen toimintavapauden ilmapiiriä. Sosiaaliseen turvallisuuteen liittyy varmuus tutun ympäristön säilymisestä. Yhteiskunnallis-taloudelliseen näkökulmaan puolestaan luetaan kuuluvaksi elämän vakaus ja ulkoisten perusedellytysten olemassaolo.

Nämä turvallisuuden eri osa-alueet ovat yhteyksissä ja riippuvuussuhteissa toistensa kanssa, joka mahdollistaa turvallisuuden kokemisen. (Kangasoja, 1989, s. 3.)

Yksilön kannalta turvallisuus on aina subjektiivinen käsite (Waitinen, 2011, s.39). Virtasen (2002) mukaan turvallisuuden käsitys perustuu tosiasioihin, tuntemuksiin ja tunteisiin (Virtanen, 2002, s. 1). Myös Abraham Harold Maslowin vuonna 1943 laatimassa tarvehierarkiassa turvallisuudella on merkittävä asema verrattuna muihin ihmisen tarpeisiin. Tunnetussa Maslowin tarvehierarkiassa tarve turvallisuuteen tulee heti fysiologisten tarpeiden jälkeen. Tosin äärimmäisissä olosuhteissa turvallisuuden tarve ja fysiologiset tarpeet vaihtavat paikkaa. Turvallisuus yksilön näkökulmasta saa usein käytettäväkseen käsitteen perusturvallisuus, joka saadaan tai ollaan saamatta vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa. Turvallisuus on näin ollen tila, jossa uhkatekijät omaan fyysiseen hyvinvointiin liittyen puuttuvat. (Waitinen, 2011, s. 39–41.)

Pentin (2003) mukaan yksilön turvallisuus jakautuu kolmeen toisista poikkeavaan lähestymistapaan eli objektiivisen, subjektiivisen ja väärään. Pentti erottelee toisistaan subjektiivisen ja objektiivisen turvallisuuden ja turvattomuuden. Pentti näkee, että objektiivinen turvallisuus tarkoittaa tosiasiallista uhkaamattomuutta tai sellaista tilannetta, että on olemassa tarpeeksi keinoja uhkan torjumista varten. Subjektiivinen turvallisuus taas tarkoittaa yksilön tai yhteisön kokemusmaailmaan perustavaa turvallisuuden tunnetta, joka on perusteltua ainoastaan silloin, kun se perustuu todelliseen tilanteeseen. Pentti jatkaa, että väärä turvallisuus tarkoittaa, sitä että uhkaa ei tunnetta tai luotetaan turvajärjestelmiin vailla perusteita. Väärästä turvattomuudesta puhutaan myös siinä tapauksessa, kun nähdään täysin merkityksettömiä uhkia tai ei voida luottaa riittäviinkään turvajärjestelyihin. (Pentti, 2003, s. 142.)

Valtiokeskeinen turvallisuusajattelu on myös monisäikeinen käsite. Valtion turvallisuudesta puhuttaessa voidaan tarkoittaa sekä konkreettisia että abstrakteja asioita. Konkreettinen turvallisuuskäsitys valtiokeskeisesti ajateltuna tarkoittaa muun muassa rajojen muuttumattomuutta ja valtiollisen järjestelmän säilymistä peruspiirteissään samanlaisena. Abstraktista näkökulmasta katsottuna turvallisuus tarkoittaa esimerkiksi mielipiteenvapauden säilyttämistä sekä omien ideologisten näkemysten puolustamista. Valtiokeskeisellä turvallisuuskäsitteellä voidaan viitata myös tietynlaisiin välinearvoihin turvallisuutta ajatellen, kuten yhteiskunnan hyvinvoinnin tasoon. Maailmakeskeinen turvallisuusajattelu puolestaan ilmenee tavoitteina ja käytännön keinoina, kuten rauhanturvaamisella, rauhantilan ylläpitämi-

seksi sekä pyrkimyksinä rauhanmallien luomiseen poliittisten ajattelijoiden toimesta. (Huopaniemi, 1982, s. 9-10.)

Buzan (1991) puolestaan määrittelee yhteisöjen turvallisuuteen liittyvän viisi toisiaan täydentävää ja osin päällekkäistä aluetta. Nämä viisi turvallisuuden aluetta ovat sosiaalinen, poliittinen, sotilaallinen, taloudellinen ja ympäristön turvallisuus. Buzan (1991) jatkaa, että globaalisti ajateltuna turvallisuus voidaan nähdä yhteisenä tunnetilana, jossa ei ole uhkaavia tekijöitä ja jossa vastaavasti on tasapainoa ja pysyvyyttä. Kansallisesti nähtynä turvallisuus on yhteiskunnallinen olotila, jossa yhteiskunnalla ei ole halua tai tarvetta sodankäyntiin. (Buzan, 1991, s. 19–20.) Laitinen (1999) täydentää kansallisen turvallisuuden tarkoitettavan myös yhteistä tunnetta siitä, että yhteiskunnalla on mahdollisuus selviytyä sekä ulkoisista että sisäisistä haasteista (Laitinen, 1999, s. 116–117.) Kansallisen turvallisuuden tärkein päämääränä on valtion säilyminen kaikissa olosuhteissa ja tärkeimmäksi tavoitteeksi Niemelä (2000) näkee vapauden ja itsenäisyyden (Niemelä, 2000, s. 25).

Puhuttaessa oppilaitoksiin liittyvästä turvallisuudesta on mielekästä käsitellä sitä myös organisaation näkökulmasta. Kun turvallisuutta tarkastellaan organisaation näkökulmasta, nähdään se ikään kuin toimintana, jolla pidetään yllä organisaation julkisuuskuvaa ja häiriötöntä toimintakykyä. Organisaation turvallisuuteen kuuluvalla toiminnalla pyritään kasvattamaan organisaation tuotteiden ja palveluiden kysyntää ja yritetään pitää vahinkojen ja niiden estämiseen tarkoitettujen keinojen kustannukset optimaalisella tasolla. Organisaatiossa turvataan sen toiminnan ja päämäärien näkökannoista tärkeinä pidetyt arvot suojaamalla organisaation tärkeät tiedot, henkilökunta ja materiaalit uhilta kuten vahingoilta ja onnettomuuksilta. Organisaation kannalta tärkeitä suojattavia arvoja ovat myös sen maine sekä ympäristö. Turvallisuus voidaan nähdä lisäksi organisaation kykynä pitää yllä vaaratilanteiden hallintaa sekä syntyvien vaaratilanteiden havaitsemiseen liittyvää valmiutta. (Waitinen, 2011, s.34.) Sekä Mäkinen (2005) että Virtanen (2002) esittävät organisaation turvallisuuteen liittyvissä malleissaan turvallisuuden jakautuvan neljään osa-alueeseen, jotka ovat tietotekninen turvallisuus, fyysinen turvallisuus, toiminnan turvallisuus ja henkilöturvallisuus. (Mäkinen, 2005, s. 150-151; Virtanen, 2002, s. 41-43)

3.1.2 Turvattomuuden tarkastelua lähikäsitteiden avulla

Turvattomuus on tila, jossa on todettu turvallisuuteen vaikuttava ongelma, mutta toimiin sen ratkaisemiseksi, ei ole ryhdytty (Laitinen, 1999, s. 103–104.) Niemelän (1994) mukaan

turvattomuus on myös sitä, että pyrkimys toimintakykyyn, joka kohottaa itsetuntoa ja turvallisuutta ovat uhattuina (Vornanen, 2000, s. 38).

Turvattomuuteen läheisesti liittyviä käsitteitä ovat muun muassa riski, uhka, pelko ja vaara (Niemelä, 2000, s. 23). Riski-käsitteelle on sekä väljiä arkikielisiä että tieteellisiä, tarkasti rajattuja, määrittelyjä, mutta kaikissa käyttötavoissa riski nähdään mahdollisuutena vahingolliseen, haitalliseen, epämiellyttävään tai vaaralliseen tapahtumaan (Raivola & Kamppinen, 1991, s.7). Raivola ja Kamppinen (1991) alleviivaavat, että se, miten riski koetaan sisältää erilaisia ulottuvuuksia kuten riskin havainnointimahdollisuus, riskin pelottavuus, laajuus sekä mahdollisuus riskin hallintaan ja sen vähentämiseen (Raivola & Kamppinen, 1991, s.31-33). Myös riskin vaikutus yksittäistä ihmistä ajatellen on käsitteen merkittävä ulottuvuus (Niemelä, Kainulainen, Laitinen, Pääkkönen, Rusanen, Ryyänen, Widgren, Vornanen, Väisänen & Ylinen, 1997, s.15).

Riski liittyy läheisesti turvattomuuteen ja riskien hallinnalla pyritään vähentämään turvattomuutta sekä tekemään ennakointia tulevaisuudesta siten, että se olisi mahdollisimman turvallinen. Uhkan käsite on hyvin lähellä vaaraa ja riskiä. Uhka on yleensä kytköksissä tulevaisuuteen ja se nähdään usein epämääräisenä. Esimerkiksi tulevaisuudentutkimuksessa uhka määritellään ei-toivotuksi tulevaisuuden asiaksi tai tilaksi, jonka toteen käyminen halutaan estää. Vaara taas on konkreettinen ja yleensä myös havaittavissa objektiivisesti. Pelko puolestaan on käsitteenä psykologinen. Kingin (1988) mukaan pelko tarkoittaa normaalia reagoimista joko todenmukaiseen tai kuviteltuun uhkaan. Turvallisuuden ja turvattomuuden käsitteet ovat varsin laajoja ja ne ovat kytköksissä ihmisten jokapäiväiseen elämään ja osaltaan kuvastavat ihmisen elämänlaatua. (Niemelä, 2000, s. 23–24.) Suhonen ja Suhonen (1973) korostavat, että turvattomuuden kokemus ei välttämättä tarkoita aina samaa kuin pelko, vaikkakin se yksittäisillä ihmisillä saattaa olla lähellä turvattomuuden kokemusta (Suhonen & Suhonen, 1973, s.3).

3.2 Turvallisen oppimisympäristön edistämiseen vaikuttava säädösperusta

Turvallisen oppimisympäristön edistämiseen vaikuttaa Suomessa useat eri lait ja asetukset. Turvallista oppimisympäristöä edistävät muun muassa perustuslaki, opetusta koskevat normit, pelastuslaki, työturvallisuuslaki, poliisilaki, rakentamista koskeva lainsäädäntö, terveydenhuoltolaki, lastensuojelulaki ja oppilas- ja opiskelijahuoltolaki. Suomen perustuslaissa määritellään kansalaisen perusoikeudet. (Opetushallitus, 2013.) Perustuslain mukaan

jokaisella on oikeus elämään sekä henkilökohtaiseen vapauteen, koskemattomuuteen ja turvallisuuteen (Suomen perustuslaki, 731/1999, 2. luku 7§). Näiden perusoikeuksien ja ihmisoikeuksien toteutuminen turvataan julkisen vallan toimesta (Suomen perustuslaki, 731/1999, 2.luku 22§).

Opetusta koskevasta lainsäädännöstä mainittakoon perusopetuslakiin kirjattu edellytys, jonka mukaan jokaisella, joka opetukseen osallistuu, on oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön. Perusopetuslaissa todetaan, että opetuksen järjestäjän on laadittava opetussuunnitelman yhteydessä suunnitelma oppilaiden suojaamiseksi väkivallalta, kiusaamiselta sekä häirinnältä ja toimeenpanna suunnitelma, valvoa sen noudattamista ja toteutumista. Opetuksen järjestäjän tulee myös hyväksyä järjestyssäännöt tai antaa muut koulussa tai muussa opetuksessa järjestämispaikan sovellettavat järjestysmääräykset, joilla edistetään koulun sisäistä järjestystä, opiskelun esteetöntä sujumista ja kouluyhteisön turvallisuutta ja viihtyisyyttä. (Perusopetuslaki, 628/1998, 7. luku 29§.)

Vuonna 2011 voimaan tullut pelastuslaki pitää sisällään tavoitteet ihmisten turvallisuuden parantamisesta, onnettomuuksien vähentämisestä sekä ihmisten pelastamisesta onnettomuuden uhatessa tai jo tapahtuessa sekä onnettomuuden seurausten rajoittamista. Pelastuslaissa tärkeää on, että kaikilla ihmisillä on varautumiseen liittyviä velvoitteita. Omatoimiseen varautumiseen liittyy läheisesti onnettomuuksien ehkäiseminen. (Pelastuslaki, 379/2011, 1.luku 1§.) Pelastuslaissa määrätyt velvoitteet kuuluvat oppilaitoksissa koko kouluyhteisölle. Laki velvoittaa jokaisen kouluyhteisön jäsenen välttämään toimintaa, joka voi johtaa vaaratilanteisiin. Kun vaara uhkaa tai on jo syntymässä, täytyy estää lisävahinkojen muodostuminen ilmoittamalla välittömästi uhasta vaarassa oleville sekä tekemällä hätäilmoitus kuin myös ryhtymällä pelastustoimiin omien kykyjensä mukaan. Kun pelastustoimintaa suunnitellaan, tulee huomioida kaikkien yhteisöjen jäsenten osallistumismahdollisuus. Pelastustoimen kuuluva avoimuus oppilaitoksessa tekee mahdolliseksi omatoimisen varautumisen, kun jokainen tekee havaintoja toimintaympäristöstään huolehtien samalla toisten turvallisuudesta. (Opetustoimen turvallisuusopas, 2013.) Valtioneuvoston asetus pelastustoimesta määrittää niin, että rakennuksen omistaja ja haltijan täytyy omilla toimillaan tukea oppilaitosyhteisön jäsenten osallistumista toimintaympäristön turvallisuuden kehittämiseen (Valtioneuvoston asetus pelastustoimesta, 407/2011, 2§).

Turvallisen oppimisympäristön edistämiseen liittyvät myös työturvallisuuslaki sekä poliisilaki. Työturvallisuuslain tarkoituksena on parantaa työympäristöä sekä työskentelyolosuh-

teita työntekijöiden työkyvyn turvaamiseksi ja ylläpitämiseksi sekä lisäksi ennaltaehkäistä ja torjua työtapaturmia, ammattitauteja ja muita työstä ja työympäristöstä johtuvia työntekijöiden fyysisen ja henkisen terveyden haittoja. (Työturvallisuuslaki, 738/2002, 1. luku 1§.) Poliisilaissa määritellään poliisin tehtäviksi oikeus- ja yhteiskuntajärjestyksen turvaaminen, yleisen järjestyksen ja turvallisuuden ylläpitäminen ja rikosten ennaltaehkäisy, selvittäminen sekä syyteharkintaan saattaminen. Poliisi toimii turvallisuutta ylläpitäessään yhteistyössä muiden viranomaisten sekä alueella olevien yhteisöjen ja asukkaiden kanssa. (Poliisilaki, 493/1995, 1. luku 1§.)

Oppimisympäristön rakenteellista turvallisuutta edistää rakennuslainsäädäntö. Maankäyttö- ja rakennuslain tavoitteena on järjestää alueiden käyttö ja rakentaminen siten, että ne luovat edellytykset hyvälle elinympäristölle (Maankäyttö- ja rakennuslaki, 132/1999, 1 luku 1§.) Rakenteellista turvallisuutta edesauttaa useat eri lait ja määräykset. Esimerkiksi rakennuksen ominaisuudet ja rakennusalan tuotteita koskevat olennaiset vaatimukset on säädetty rakennustuotedirektiivissä (89/106/ETY). Paloturvallisuutta koskevat säädökset löytyvät pelastuslaista (379/2011) ja sähkölaitteiden turvallisuutta määrittää sähköturvallisuuslaki (410/1996).

Terveydenhuoltolain tarkoituksena on edistää ja pitää yllä terveyttä, hyvinvointia, työ- ja toimintakykyä ja sosiaalista turvallisuutta (Terveydenhuoltolaki 1326/2010, 1 luku 2§). Terveydenhuoltolaki määrää, että kunnan täytyy järjestää kouluterveydenhuollon palvelut alueellaan olevien perusopetusta antavien oppilaitosten oppilaille (Terveydenhuoltolaki 1326/2010, 2 luku 16§). Lastensuojelulain tärkeimpänä tarkoituksena on turvata lapselle kuuluva oikeus turvalliseen kasvuympäristöön, tasapainoiseen ja monipuoliseen kehitykseen ja erityiseen suojeluun (Lastensuojelulaki, 417/2007, 1 luku 1§). Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki edistää osaltaan oppilaitosyhteisön ja opiskeluympäristön hyvinvointia, terveellisyttä ja turvallisuutta, esteettömyyttä, yhteisöllistä toimintaa sekä kodin ja oppilaitoksen välistä yhteistyötä (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki, 1287/2013, 1 luku 2§).

3.3 Oppilaitosturvallisuus ja turvallinen oppimisympäristö

3.3.1 Oppilaitosturvallisuuden osa-alueet

Minkä tahansa organisaation, kuten myös oppilaitoksen, turvallisuutta edistävä toiminta jakautuu erilaisiin osa-alueisiin. Lannetta (2007) mukailten oppilaitosturvallisuuden osa-

alueiksi luetaan kuuluvaksi työturvallisuus, oppilashuolto, henkilöturvallisuus, kiinteistö- ja toimitilaturvallisuus, rikosturvallisuus, tietoturvallisuus, oppilaitoksen toiminnan turvallisuus, ympäristöturvallisuus, pelastustoiminta, valmiussuunnittelu sekä koulun ulkopuolisen toiminnan suunnittelu. (Lanne, 2007, s. 21).

Työturvallisuuden avulla varmistetaan koulun henkilöstön turvallisuus, terveys ja työkykyisyys. *Oppilashuollon* tarkoituksena on edesauttaa lapsen ja nuoren oppimista ja turvata tasapainoinen kasvu ja kehitys. *Henkilöturvallisuuteen* liittyvällä toiminnalla yritetään välttää oppilaitoksen toimintaa vaarantavia tahallisia tai tahattomia riskejä, jotka ovat ihmisten aiheuttamia. Henkilöturvallisuuden keskeisenä sisältönä on myös koulun ulkopuolisen toiminnan, kuten leirikoulujen, koulumatkojen ja kansainvälisen toiminnan turvallisuus. *Kiinteistö- ja toimitilaturvallisuuteen* taas kuuluu rakenteellinen turvallisuus ja turvallisuusvalvonta. *Rikosturvallisuudella* tarkoitetaan viranomaisten kanssa yhteistyössä tekemää oppilaitoksen sisäisten ja ulkoisten uhkatekijöiden ennaltaehkäisyä ja torjuntaa. *Tietoturvallisuus* viittaa tietojenkäsittelyn ja tiedonsiirron luottamuksellisuuteen sekä muun muassa hallinnolliseen ja tekniseen tietoturvallisuuteen ja laitteisto- ja ohjelmistoturvallisuuteen. *Oppilaitoksen toiminnan turvallisuus* käsittää opetustoimintaan liittyvän turvallisuuden, häiriöttömän toiminnan varmistamisen sekä yhteistyön työsuojelun kanssa. *Ympäristöturvallisuuteen* kuuluu pyrkimykset ekologiseen kestävyYTEEN, kuten ilman, vesistön ja maaperän suojeluun. *Pelastustoiminnalla* pyritään ennaltaehkäisemään onnettomuusriskejä, kuten tulipaloja, räjähdyksiä ja rikoksia. Pelastustoimintaan kuuluu olennaisesti pelastussuunnittelu, koulutukset ja valvonta. *Valmiussuunnittelu* puolestaan auttaa varmistamaan toiminnan jatkumisen niin normaalioloissa, häiriötilanteissa kuin poikkeusoloissakin. (Waitinen, 2012, s. 49.)

3.3.2 Mistä turvallinen oppimisympäristö rakentuu?

Wilsonin (1996) määritelmän mukaan oppimisympäristö on sellainen paikka, tila, yhteisö tai toimintakäytäntö, jonka tarkoituksena on pyrkimys edistämään oppimista. Wilson (1996) lisää oppimisympäristön tarkoittavan paikkaa, jossa ihmiset voivat soveltaa erilaisia resursseja ongelmien ratkaisemiseen ja asioiden ymmärtämiseen (Wilson, 1996, s. 3). Oppimisympäristön määritelmä on kirjattu myös vuonna 2004 laadittuun perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin. Sen mukaan oppimisympäristö on kokonaisuus, jossa oppiminen tapahtuu ja joka koostuu fyysisestä ympäristöstä, psyykkisistä tekijöistä sekä sosiaa-

lisistä suhteista. Fyysinen oppimisympäristö tarkoittaa lähinnä koulun tiloja ja rakennuksia sekä opetusvälineitä ja -materiaaleja. Siihen sisältyy myös rakennettu ympäristö sekä ympärillä oleva luonto. Psykkiseen ja sosiaaliseen oppimisympäristöön vaikuttavat sekä yksittäisen oppilaan emotionaaliset ja kognitiiviset tekijät että vuorovaikutukseen ja ihmisuhteisiin liittyvät seikat. (Opetushallitus, 2004.)

Nuikkinen (2005) tarkentaa, että oppimisympäristön sosiaalisella ulottuvuudella tarkoitetaan ihmisten välisiä suhteita ja vuorovaikutusta sekä koulun toimintakulttuuria, kun taas psyykinen ulottuvuus määrittää ilmapiirin ja oppimisympäristöön kohdistuvan asennoitumisen kautta (Nuikkinen, 2005, s. 14). Sosiaalinen ja psyykinen oppimisympäristö ovat keskenään saumattomassa vuorovaikutuksessa ja niihin kuuluvien yhtäläisyyksien lisäksi ne ovat koko ajan kokonaisvaltaisesti läsnä yhtä aikaa. Ne voidaan kuitenkin erottaa teoreettisesti toisistaan. (Piispanen, 2008, s. 141.)

Oppimisympäristön tulee olla sellainen, että se tukee oppilaan oppimista ja kasvua. Sen täytyy olla turvallinen niin fyysisesti, psyykkisesti kuin sosiaalisesti. Oppimisympäristön tulee edistää myös oppilaan terveyttä. (Nuikkinen 2005, s.14.) Lisäksi hyvä oppimisympäristö on ilmapiiriltään ystävällinen ja sen tehtävänä on huomioida erilaiset oppilaat ja oppimistyyli, nostaa oppimisintoa ja edistää oppilaan osallisuutta. (Opetushallitus, 2004, s. 18.)

Turvalliseen oppimisympäristöön liittyvä fyysinen turvallisuus tarkoittaa käytännössä oppimisympäristöön liittyvien vaaratekijöiden ennaltaehkäisemistä sekä tilojen ja välineiden turvallisuutta. Lisäksi se voidaan ymmärtää yksilön ruumiillisena koskemattomuutena sekä koulun läheisyyteen kuuluvan ympäristön sekä lähiliikenteen turvallisuuden huomioimisena. Psyykinen ja sosiaalinen turvallisuus oppimisympäristöön kuuluvana ulottuvuutena puolestaan ilmenee kiusaamattomuutena, yksilöiden henkisinä hyvinolontunteina, kiireetömyytenä sekä yksilöiden kokemuksina hyväksytyksi tulemisesta. Koulun tarjoama turvallisuus tarkoittaa näin ollen myös esimerkiksi oppilaan oikeutta kysyä opettajalta ihan mitä vain ilman nolaamisen pelkoa. Näin ollen lapsi tuntee itsensä arvostetuksi huomioon ottamatta sitä, kuinka hyvin hän suoriutuu suhteessa muihin (Uusikylä, 2006, s. 18–19). Oppimisympäristön tarjoama tuki oppilaan persoonallisuuden kasvussa hänen omat lähtökohtansa huomioiden lukeutuu osaksi psyykkistä ja sosiaalista turvallisuutta. Turvallisuus pedagogisena ilmentymänä näyttäytyy esimerkiksi oppilaiden oppimisen tukemisena sekä koulun henkilöstön jaksamisesta huolehtimisena. Pedagoginen turvallisuus tarkoittaa myös

opettajiin ja kouluympäristöön kohdistuvien odotusten ja vaatimusten realistisuutta. (Piispanen, 2008, s.176.)

Turvallisuus on oppimisympäristöä ajatellen kaiken perusta, mutta toisaalta on muistettava, että turvallisuuden huomioon ottaminen asioiden peruspilarina on itsestäänselvyys, johon liitetään kosolti oletuksia, vaikkei turvallisuuteen liittyvät asiat välttämättä olisikaan kunnossa. Fontaine, Dee Torre, Grafwallner ja Underhill (2006) alleviivaavat, että turvallisen oppimisympäristön tarkoituksena on opettaa yhtäältä itsetuntemukseen liittyviä, yksilöllisiä asioita ja toisaalta myös taitoja, jotka liittyvät toisten kanssa vuorovaikutuksessa olemiseen ja yhteistoiminnallisuuteen. Fontaine ym. (2006) tuovat ilmi, että lapsen henkilökohtaiset ominaisuudet - kyvyt ja kehitystason - huomioiva ympäristö luo pohjan lapsen terveelle kehitykselle niin fyysisestä, psyykkisestä kuin sosiaalisestakin näkökulmasta katsottuna. Näin ollen turvallisuudella tai vastaavasti turvattomuudella voi olla pitkälle ulottuvat vaikutukset ihmisen elämässä. (Piispanen, 2008, s. 177.) Kun oppimisympäristön riskit arvioidaan ja niitä pystytään hallitsemaan, yksilö kokee olonsa turvalliseksi ja oppilaitos täyttää velvollisuutensa turvallisen oppimisympäristön toimeenpanijana (Lindfors, 2012, s. 17). Sellainen oppimisympäristö, joka täyttää fyysiseen, pedagogiseen, psyykkiseen ja sosiaaliseen turvallisuuteen liittyvät vaatimukset on jo itsessään perinteisesti ajateltuna hyvä oppimisympäristö. Kun nämä peruslähtökohdat ovat kunnossa, voidaan oppimisympäristöä myös luonnollisesti jatkuvasti parantaa ottamalla huomioon niin yhteiskunnan tasolla tapahtuvat muutokset kuin toimenpiteet, joita erinäiset pedagogiset seikat vaativat. (Piispanen, 2008, s. 184.)

3.3.3 Fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen oppimisympäristön turvallisuutta tukevat ominaisuudet

Fyysinen oppimisympäristö luo pääosin kehykset sille, mitä opiskellaan ja millä tavoin sekä miten opiskelu on järjestettävissä (Piispanen, 2008, s. 112). Fyysinen työympäristö koostuu koulun työtiloista, välineistä sekä muista opiskeluun liittyvistä aineellisista asioista. Koulutilojen turvallisuus on ensisijaisesti sidoksissa rakennuslainsäädännön, palo- ja pelastustoimen lainsäädännön sekä terveydenhuoltoa koskevan lainsäädännön kanssa. (Mertanen, 2013, s. 45.) Näiden lisäksi koulurakentamisen täytyy noudattaa koululainsäädäntöä.

Lainsäädännön mukaan oppilaitoksen fyysinen turvallisuus on otettava huomioon suunnitelmissa, rakennustyön valvonnassa, yleisessä suunnittelussa, koulun pihan, liikenteen sekä rakennuksen käyttöturvallisuuden suhteen. Näiden lisäksi on huomioitava esteettömyydessä ja huoltotöissä, rakennusteknisenä turvallisuutena sekä turvajärjestelmien osalta. Turvallisuuteen liittyvä näkökulma on huomioitava myös muun muassa sisäilman, ilmanvaihdon, lämpöolojen sekä ilman epäpuhtauksien suhteen. Turvallisuusnäkökulma huomioidaan myös ääniosuhteiden, siivoustöiden, kosteus- ja homevaurioiden, vesi- ja viemärlaitteiston, valaistuksen, kalusteiden, varusteiden ja laitteiden osalta. Sekä edellä mainittujen lisäksi huomioidaan sähköturvallisuus ja paloturvallisuus. (Nuikkinen, 2005, s. 101–130.)

Fyysisesti turvallinen oppimisympäristö estää tapahtumasta tapaturmia ja onnettomuuksia, on turvallinen käytössä ja soveltuu jokaiselle käyttäjälle. Näin ollen se tukee henkilöstön fyysistä terveyttä ja turvallisuutta sekä parantaa hyvinvointia. Tutkimusten mukaan myös oppilaitoksen kunnolla ja oppilaiden oppimistuloksilla ja käyttäytymisellä on selkeä yhteys. Merkittävimmät oppimistuloksiin vaikuttavat koulun ominaisuudet liittyvät lämpötilan säätöön, hyvään valaistukseen, riittävään tilaan sekä kalusteisiin ja välineisiin. (Nuikkinen, 2005, s. 101–130.)

Rakentamismääräyksiin perustuva rakenteellinen turvallisuus on huomioitava jo rakennusten rakentamisvaiheessa tai peruskorjausten yhteydessä. Tänä päivänä oppilaitoksissa, jotka on rakennettu vanhoja määräyksiä mukaillen, esiintyy sellaisia rakenteita tai tilajärjestelyjä, jotka eivät täytä nykyajalle asetettuja turvallisuusmääräyksiä. Rakenteiden turvallisuus on voinut huonontua rakenteiden vanhenemisen tai väärin tehtyjen korjausten vuoksi. Ne henkilöt, jotka rakennusta käyttävät ovat vastuussa siitä, että esimerkiksi väärät käyttötavat tai hankinnat eivät ole esteenä rakenteellisen turvallisuuden toteutumisessa. Kun tarkasteluun otetaan tilojen yleiset ominaisuudet, on turvallisuuskulttuuria silmällä pitäen suotuisaa, että tilat ovat viihtyisiä, virikkeellisiä ja äänimaailmaltaan rauhallisia sekä toiminnan näkökulmasta tarkoituksenmukaisia. Arjen kokemukset todentavat, että viihtyisät tilat ja kunnossapidon toimivuus vähentävät ilkeiden tekoja. Tiloja on mahdollista tietoisesti suunnittelun avulla muokata siten, että niissä onnistuvat erilaiset kohtaamiset, ryhmälle tarkoitettu toiminta ja rauhoittuminen. Tilojen tulisi täyttää myös esteettömyyden, terveellisuuden ja turvallisten yksityiskohtien kriteeristöä. (Opetushallitus, 2013.)

Oikein suunniteltu työympäristö on tarkoituksenmukainen ja turvallinen. Koneet, tilat, laitteet ja työvälineet ovat tarkoin harkittuja sekä lisäksi työssä sovellettavat menetelmät muo-

kataan turvallisiksi. (Mertanen, 2013, s. 46.) Erinäiset tilajärjestelyt ovat merkittävässä asemassa fyysisen turvallisuuden lisäksi myös psyykkistä ja sosiaalista turvallisuutta ajatellen, sillä niiden avulla on mahdollista estää esimerkiksi koulukiusaamista. Ryhmässä tapahtuvan opiskelun sekä viihtyisän ja monipuolista tekemistä tarjoavan koulun pihaympäristön on todettu estävän osaltaan kiusaamista. Siksi ryhmässä tapahtuvaa opiskelua varten tulisi järjestää siihen sopivia tiloja ja nurkkauksia. Kouluympäristö tulisi suunnitella siten, että siellä ei ole vaikeasti valvottavia alueita. Koulun aikuisilla tulisi olla mahdollisuus valvoa kaikkia tiloja, koska tiettyjen tilojen, esimerkiksi useita wc-eriöitä sisältävän ryhmäkäymälän, suljettavuus saattaa luoda edellytyksiä ei-toivotuille sosiaalisille ilmiöille. On todettava, että vaikka tilat ovat kuinka viihtyisät tahansa, yksittäisiä väkivallantekoja tai muita katastrofitilanteita niiden avulla ei voida estää. (Opetushallitus, 2013.)

Tilasuunnittelussa on tämän vuoksi otettava huomioon ulkoisen uhkan torjuntaan varautuminen. Turvallisuuden kannalta on tärkeää, että muun muassa oppilaitoksen sisäänkäynnit ovat keskeisellä paikalla ja kaikkien sisäänkäyntien tulee olla valvottavissa. Sisäänkäynteihin tulisi olla näköyhteys esimerkiksi koulun keittiöstä tai opettajanhuoneesta ja ne tulisi sijoittaa vahtimestarin tilan tai sellaisten hallintotilojen läheisyyteen, jossa työskentelee koulun henkilökuntaa oppituntien aikana. Kouluyksikön koko on niin ikään merkittävä tekijä turvallisuutta ajatellen. Nykypäivänä tavallista on, että oppilaitokset hallinnollisina yksikköinä kasvavat jatkuvasti, joten rakennuksissa olisi hyvä pilkkoa toimintoja eri rakennuksiin tai selkeästi toisistaan erotettuihin siipiin. (Opetushallitus, 2013.)

Oppimisympäristössä tilat pitäisi suunnitella siten, että ne mahdollistavat niin suojautumisen kuin nopean poistumisen vaarallisilta alueilta onnettomuustapauksissa tai muissa häiriötilanteissa. Tilasuunnittelussa tulisi huomioida oppilaitoksessa arkitoimintaan liittyvien onnettomuuksien lisäksi pelastautuminen, suojautuminen ja pelastaminen. Tästä esimerkkinä mainittakoon, että rakennusten sokkeloisuus vaikeuttaa sammutustöitä tai muuta pelastustoimintaa. Akuuttien kriisitilanteiden osalta tilojen ominaisuuksien tulee nojautua henkilöriskin minimointiin. Huomionarvoista on, että tilasuunnitteluun voi liittyä myös paradokseja. Esimerkiksi tilojen avoimuus ja esteettömät näkymät tilojen välillä voivat äärimmilleen viedyissä kouluväkivaltatilanteissa joko edesauttaa tai haitata turvallisuutta. Sama lasiseinä, joka mahdollistaa näkymät väkivallantekijälle, auttaa pakenevia havaitsemaan uhkaavan tilanteen. Henkilöturvallisuusriskejä arvioitaessa täytyy huomioida ainakin tapaturmat ja onnettomuudet, kiinteistövahingot, sairaskohtaukset ja tulipalot. Sekä lisäksi arvioinnissa tulee huomioida muut onnettomuudet, kuten räjähdys, sisäisen ja ulkoisen

väkivallan ja tuhotyön uhka ja muut ulkoiset uhkat, kuten ulkoa sisälle pääsevä säteily tai savu, joka edellyttää sisätiloihin suojautumista. Luontevinta riskien arviointi on tehdä käytössä olevien rakennusten osalta pelastussuunnitelmaan. Peruskorjauksen tai uudisrakennuksen yhteydessä riskien minimointi on otettava tärkeäksi näkökulmaksi jo suunnitteluvaiheessa. (Opetushallitus, 2013.)

Olennaista on, että oppimisympäristön tiloja käytetään vain siihen tarkoitukseen, johon ne on alun perin suunniteltu. Turvallisuutta ja viihtyisyyttä ajatellen ensiarvoisen tärkeää on pitää yllä päivittäistä siisteyttä sekä mitoittaa oikein ylläpitokorjaukset. Myös päivittäistä toimintaa täytyy tarkastella säännöllisesti turvallisuusnäkökulmasta, koska yhteisesti laaditut pelisäännöt toimintatapojen suhteen voivat parhaassa tapauksessa korvata fyysiseen oppimisympäristöön liittyviä puutteita. (Opetushallitus, 2013.)

Opettajien ja oppilaiden kannalta henkinen hyvinvointi muodostuu kokonaisuudesta, johon kuuluu mielekäs työ, työympäristön toimivuus, tarkoituksenmukaiset työjärjestelyt sekä validi esimiestyö. Jos edellä mainitut eivät toteudu, saattaa oppilaan tai opettajan hyvinvointi laskea. Psykkinen työympäristö rakentuu kokonaisuudesta, johon kuuluvat motivaatio, viihtyminen, kehittymismahdollisuudet työssä, työn sisältö ja vaatimukset sekä henkinen kuormittavuus. (Mertanen, 2013, s. 32.)

Sosiaalinen työympäristö tarkoittaa muun muassa työn organisointia, osallistumismahdollisuuksia, työilmapiiriä, työpaikan normeja ja arvoja, toimintakulttuuria, johtamistapaa sekä esimiesten ja alaisten suhdetta. Työyhteisöissä ilmaantuvia ongelmia ovat yllättävät kriisit, ristiriidat ja epäasiallinen kohtelu, jotka voivat olla hyvin haitallisia yksilölle sekä työyhteisölle. Kouluyhteisön hyvinvoinnin kannalta on tärkeää, että apua tarjotaan tilanteen ja tarpeen mukaan ja ettei ketään jätetä yksin. Lisäksi on tärkeää, että jokaista yksilöä kohdellaan arvostaen sekä toimitaan huomaavaisesti ja kannustaen. (Mertanen, 2013, s. 32–34.)

Oppilaitoksessa tulee huomioida esteettinen miellyttävyys ja viihtyisyys, sillä ne vahvistavat psyykkistä ja sosiaalista hyvinvointia (Nuikkinen 2005, s. 68). Kouluhyvinvoinnin käsite taas on hyvin lähellä koulumaailmassa koettua turvallisuuden tunnetta. Konun (2002) muodostama kouluhyvinvoinnin malli koostuu Allardtia (1976) mukailleen olosuhteista (having), ihmissuhteista (loving) ja itsensä toteuttamisen mahdollisuuksista (being). Olosuhteilla tarkoitetaan koulussa päivittäin toistuvia rutiineja sekä fyysistä ympäristöä rakennuksineen, tiloineen ja pihoineen. Sosiaaliset suhteet muodostuvat oppilaiden keskinäisistä sekä opettajien ja oppilaiden välisistä suhteista. Itsensä toteuttamisen mahdollisuuksilla

tarkoitetaan sitä, että lapsi nauttii ja saa olla mukana erinäisissä fyysisissä, henkisisä ja sosiaalisissa aktiviteeteissa sekä lapsen mahdollisuutta tulla kuulluksi ja nähdyksi omana itsenään. Lisäksi oppilaan terveystila ja koti sekä ympärillä oleva yhteisö muodostavat yhteyden kouluhyvinvointiin. Hyvinvoinnin käsite kietoutuu yhteen kasvatuksen, opetuksen ja oppimistulosten kanssa. (Virta, Asanti, Junttila, Koivusilta, Koski & Virta, 2012, s. 122.)

On tärkeää, että koulussa vallitsee turvallinen tunneilmasto, johon kuuluu yhteisyyden tunne henkilökohtaisten suhteiden lämpö sekä turvallisuuden tunne. Koulun tunneilmaston ehdottomasti merkittävin osa-alue on oppilaiden sisäisesti tuntema turvallisuus, hyvä ja rauhallinen olo. Yhteisyyden tunne kuvastaa ihmisen tunnetta ryhmään kuulumisesta sekä ryhmän tavoitteiden ja arvojen sisäistämisestä. Hyvässä koulussa on aistittavissa ihmisten keskinäistä kunnioitusta ja toisistaan huolehtimista. Yhteisyyden tunne on sikäli tärkeää, koska jokaisella ihmisellä on tarve hyväksytyksi tulemiseen sekä yhteisöön kuulumiseen. Henkilökohtaisten suhteiden lämpö vaikuttaa positiivisesti sekä viihtyvyyteen että opiskelumotivaatioon. (Uusikylä, 2006, s. 17–18.)

Myös koulun koko organisaation tehokkuus riippuu siihen kuuluvien henkilöiden keskinäisistä suhteista. On myös oletettavaa, että positiivinen opettaja-oppilas suhde luo lämmintä tunneilmastoa ja vaikuttaa täten suotuisasti koulumenestykseen. Viimeinen ilmaston kolmesta osiosta liittyy oppilaiden ja opettajien turvallisuuden tunteeseen. Se kuvastaa onko mahdollista ottaa riskejä ja siitä huolimatta tuntea itsensä varmaksi ja hyväksytyksi. Turvallisuus viittaa nykyään vahvasti myös fyysiseen turvallisuuteen ja fyysisesti turvallinen ympäristö puolestaan johtaa, kuten todettua, parempiin saavutuksiin koulussa. Jos turvallisuuden tunnetta uhataan, ihminen ei pysty kohdistamaan energiaansa korkeampien tarpeiden tyydyttämiseen kuten itsensä toteuttamiseen. (Uusikylä, 2006, s. 17–18.)

3.3.4 Learning by shock; koulusurmatapausten vaikutus oppilaitosten turvallisuuden kehittymiseen

Historian saatossa on huomattu, että yleensä turvallisuus kehittyy vasta suuronnettomuuksien seurauksena. Esimerkiksi elokuvateattereiden paloturvallisuus tehostui Tampereella 1920-luvulla tapahtuneen tulipalon jälkeen. 1960-luvun useat metsäpalot vaikuttivat siihen, että nykyään metsäpalontorjunta on korkeatasoista. 1970-luvulla huonokuntoisten vanhainkotien kunnostamiseen ei ollut riittävästi varoja, mutta 26 ihmishenkeä vaatinut van-

hainkodin palo Virroilla sai aikaan sen, että yhtäkkiä varoja olikin riittävästi kaikkialla. (Jaakkola, 1998, s. 29.)

Jokelassa 7.11.2007 tapahtuneiden, yhdeksän kuolonuhria vaatineiden, koulusurmien jälkeen Suomessa ihmeteltiin tapahtumia ja yleisesti pidettiin uskomattomana, että Suomessa voisi tapahtua jotain niin käsittämätöntä. Ilmiö haluttiin nähdä vain amerikkalaisena. 23.9.2008 tapahtuneet, yksitoista kuollutta vaatineet, Kauhajoen koulusurmat saivat aikaan sen, että tapahtumaa ei tulkittu enää poikkeuksellisen, vaan syytä ryhdyttiin etsimään yhteiskunnasta. (Paasonen, 2012, s. 21.) Koska tapahtumat järkyttivät yhteiskuntaamme suuresti, tuli ajankohtaiseksi tarpeellisuus poliisin tutkintatyötä laajemmalle selvitykselle. Tarkoituksena oli löytää työkaluja vastaavien onnettomuuksien estämiseksi sekä seuraamusten vähentämiseksi. Jokelan ja Kauhajoen tapahtumien tutkintaa silmällä pitäen säädettiin erillislaki, jonka johdosta valtioneuvosto asetti kumpaakin koulusurmatapausta varten tutkintalautakunnan. Tutkintalautakunnan työn seurauksena muodostui joukko suosituksia, jotka olivat tutkintalautakunnan näkemyksiä siitä, miten vastaavien tapahtumien todennäköisyyttä ja seuraamuksia voitaisiin jatkoa ajatellen vähentää. Kumpikin tutkinta kesti noin vuoden, ja Jokelan tapauksen johdosta tutkintalautakunnan työ tiivistyi 28 johtopäätökseen ja 13 suositukseen, Kauhajoen tapahtumat puolestaan johtivat 28 johtopäätökseen ja 9 suositukseen. Osa asioista on kehittynyt suositusten vaatimalla tavalla, mutta useassa tapauksessa edistyminen tai toimenpiteiden vaikutus on ollut niukempaa. (Valonen, 2012, s. 180–181.)

Tärkeimmät tutkintalautakunnan tekemät johtopäätökset Jokelan koulusurmiin liittyen koskivat omatoimista pelastautumista, oppilas- ja opiskelijahuoltoa sekä moniammatillista yhteistyötä. Tutkintalautakunnan mukaan tapahtumat koululla etenivät nopealla tahdilla, joten omatoimisella pelastautumisella oli tärkeä rooli, joskin se oli improvisoitua ja epävarmaa. Lautakunta alleviivaa johtopäätöksissään, että valmiudet vastaavanlaisessa tilanteessa toimimiseen on parannettavissa varautumista kehittämällä. Johtopäätöksissä mainitaan myös, että koulun rehtorin kuulutus oli ratkaisevassa roolissa vahinkojen estämisessä ja että ovien lukitseminen oli Jokelan tapauksessa onnistunut päätös. Surmatyön tehnyt Jokelan lukion oppilas oli ollut koulukiusattu ala-asteelta lähtien, mutta kiusaamiseen ei oltu saatu ratkaisua, vaikka siihen oli jossain määrin puututtu. Lautakunnan johtopäätöksissään mainitaan, että huomattavan tärkeää on kiusaamisen ennaltaehkäisy. Tutkintalautakunta esitti johtopäätöksissään myös, että oppilas- ja opiskelijahuoltotyö Jokelan lukiossa ei ollut riittävän tehokasta johtuen muun muassa salassapitoon liittyvistä epäselvyyksistä, jotka

haittasivat asioiden käsittelyä oppilaan edun mukaisella tavalla. Lautakunta tähdensi, että ongelmatilanteissa ensiarvoisen tärkeään rooliin nousee moniammatillinen yhteistyö. (Valonen, 2012, s. 183–184.)

Myös Kauhajoen tapauksessa tutkintalautakunnan mukaan henkilöihin kohdistuvien vahinkojen välttämiseksi merkittävä asia oli omatoiminen pelastautuminen. Koulun henkilöstö ohjasi toimintaa oikein antamalla kuulutuksena käskyn rakennuksesta poistumiseen, sillä tekijä sytytti rakennuksessa useita tulipaloja. Näin ollen se oli luokkiin lukittautumista parempi ratkaisu, joskin ratkaisu ei pohjautunut tällaiseen tilanteeseen varautumiseen, vaikka koululla olikin laadukkaat pelastus- ja kriisisuunnitelmat. Johtopäätöksissä mainitaan, että harjoittelun kautta olisi syytä varmistaa jatkoa ajatellen se, että tieto poikkeavasta tilanteesta otetaan heti todesta. Rakennuksesta poistumisessa oli ollut hieman viivästyksiä, koska tapahtumaa ei heti uskottu todelliseksi. (Valonen, 2012, s. 186.)

Tutkintalautakunnat huomioivat, että oppilaitoksen turvallisuutta koskeva suunnittelu ja ohjeistus oli hajanaista ja kokonaisturvallisuusajattelussa oli puutteita. Tämän vuoksi lautakunnat ehdottivat, että oppilaitoksen turvallisuutta koskevat suunnitelmat ja ohjeistukset koottaisiin yhteen kansioon, jota päivitetään säännöllisesti. Suositus ei ole kuitenkaan käynyt toteen lautakuntien tarkoitusta vastaavalla tavalla, mutta asia on kuitenkin ollut esillä. (Valonen, 2012, s. 187-188.)

Tutkinnoissa ilmeni myös opiskelija- ja oppilashuoltotyön kehittämisen tarpeellisuus. Oppilas- ja opiskelijahuollon palvelurakenteeseen liittyvää kehittämistä on aloitettu. Suosituksissa vaadittiin selkeyttä oppilas- ja opiskelijahuollon tiedonkulkuun ja asioiden salassapitoon liittyen. Edellytyksiä näihin on kehitetty vuonna 2011 voimaan tulleella perusopetuslain muutoksella. Koska molemmissa koulusurmatapauksissa tekijä oli koulukiusattu, antoi tutkintalautakunnat suosituksia, että kouluissa tulisi kehittää käytänteitä koulukiusaamisen ennaltaehkäisemiseen, varhaiseen puuttumiseen sekä seurantaan. Tästä seurannut toimenpide, Kiusaamista Vastustava Koulu -hanke, on menestynyt hyvin ja se on otettu käyttöön valtakunnallisesti. (Valonen, 2012, s. 187-188.)

Jokelan ja Kauhajoen koulusurmatapausten johdosta annettiin myös useita oppilaitosten rakenteellista turvallisuutta koskevia suosituksia ja parannusehdotuksia sisäministeriön asettaman Oppilaitosten turvallisuus -työryhmän toimesta. Koulurakennuksen rakennustekniseen turvallisuuteen liittyen työryhmä suositteli, että koulurakennukset varustetaan turvalaitteistoilla, kuten palovaroitinjärjestelmällä, automaatioon perustuvalla paloilmoit-

timella tai sprinklerijärjestelmä sekä tallentavalla valvontakamera- ja kulunvalvontalaitteistolla kunkin koulun riskikartoituksen mukaan. Työryhmä esitti myös, että jokaiseen yli sadan oppilaan kouluun sekä enemmän kuin kaksi kerrosta käsittäviin rakennuksiin asennetaan kuulutusjärjestelmä. Lisäksi työryhmän asettamiin suosituksiin kuuluivat parannusehdotukset sisäikkunoihin sekä poistumisteihin rakenteellista turvallisuutta koskien. Suositukset koskivat myös kiinteistötietojen säilyttämistä poliisi- tai pelastustehtäviä silmällä pitäen ns. kiinteistötietojen laatikossa. Lisäksi työryhmä antoi suosituksia viranomaistahojen yhteistyön tiivistämiseen liittyen, josta hyvänä esimerkkinä on opetus- ja kulttuuriministeriön asettama oppilaitosten turvallisuustilanteen seurantaryhmä (Paasonen, 2012, s. 25). Paasonen (2012, s. 23) mukaan viranomaiset käynnistivät myös laajasti eri toimenpiteitä, joiden tarkoituksena on koulusurmien kaltaisten väkivallantekojen ennaltaehkäisy ja viranomaisten toimintavalmiuksien lisääminen. Vaikka näistä edellä mainituista rakenteelliseen turvallisuuteen liittyvistä suosituksista useat ovat vaivattomasti ja pienin rahallisin investoinnein toteutettavissa, ne eivät ole ottaneet yleistyäkseen koulurakennuksissa. (Opetushallitus, 2013.)

Oppilaitosten kollektiivisena ongelmana on, että turvallisuus ei lukeudu kokonaisvaltaisen tarkastelun piiriin, eikä sitä huomioida tarpeeksi johtamisessa. Myöskään henkilökunnan tietämys turvallisuusasioista ei ole riittävää. Eritoten esiin nousevat oppilaitoksia koskevat laadulliset puutteet, koska tavallisesti ongelmia on nähtävissä turvallisuustoiminnan toteutuksessa, resursseissa, valvonnassa ja linjauksissa. Oppilaitosten ongelmana on myös organisaatioon sisäisesti kuuluvien ja siihen liittyvien ulkoisten toimijoiden keskinäisen yhteistyön, oppimisen ja tiedonkulun kehittäminen. Oppilaitoksien osalta turvallisuusasioihin ei ole myöskään panostettu yhtä paljon kuin muilla toimialoilla, esimerkiksi sosiaali- ja terveysalalla, jossa painopiste on turvallisuustoiminnan ja lainsäädännön kokonaisvaltaisessa kehittämisessä, eikä vain irrallisten osa-alueiden kehittämisessä. Sairaaloissa ja terveyskeskuksissa on laadittu muun muassa yhtenäinen riskienhallintamalli sekä potilasturvallisuusstrategia, jonka tarkoituksena on kehittää turvallisuutta suunnitelmallisesti, ja tämä otetaan huomioon myös tutkimustyössä ja opetuksessa. Samansuuntainen ohjaaminen ja sääntely olisivat myös oppilaitoksia ajattelen järkevää. Oppilaitoksen turvallisuutta koskevilla asioilla on merkittävä vaikutus koko yhteiskuntaamme. Oppilaitokset ovat osa ympärillä olevaa yhteiskuntaa, jonka turvallisuus koostuu useista ulottuvuuksista sekä tekijöistä. Edellä mainitut koulusurmat ovat kuitenkin saaneet aikaan pelkoa oppilaitoksissa, ja nykyisin kouluissa reagoidaan voimakkaasti esimerkiksi pieniin seinätöherryksiin, koska nii-

den taustalla ajatellaan olevan jotain vaarallisempaa kuin todellisuudessa välttämättä onkaan. Tämä toimii hyvin osoituksena siitä, kuinka varpaillaan, turvallisuutta ajatellen, nykypäivänä oppilaitoksissa ollaan. (Paasonen, 2012, s.23, 26–27, 176.)

3.3.5 Päämääränä turvallisuuskulttuuri

Turvallisuuskulttuurilla tarkoitetaan terveyden ja turvallisuuden kehittämiseen sekä ylläpitämiseen pyrkivää toimintaa. Tahto, oikeanlainen asenne ja turvallisuutta edistävät teot ovat kaiken perustana. Turvallisuutta edistävä kulttuuri voidaan omaksua koulussa ja kotona, kun turvallisuuteen liittyvät ja vaikuttavat asiat huomioidaan puheen tasolla sekä otetaan yhteisiksi toimintatavoiksi. Turvallisuuskulttuuri koulussa rakentuu koulun johdon, työntekijöiden ja oppilaiden suhtautumisesta turvallisuusasioihin sekä siitä, että kaikki sitoutuvat toimimaan turvallisesti. Esimiehen asemassa rehtorilla on merkittävä rooli turvallisuuskulttuurin edistäjänä. Pystyäkseen opettamaan turvallisuutta edistäviä käytänteitä, täytyy opettajan ensin päivittää omat asenteensa, tietonsa ja taitonsa. Hyvän turvallisuuskulttuurin edistäminen käytännössä tarkoittaa yksinkertaisia asioita kuten, järjestystä ja siisteyttä ja laitteiden varovaista käsittelyä. Hyvään turvallisuuskulttuurin kuuluu myös, että ketään ei kiusata ja että viat korjataan ja erinäiset puutteet otetaan esille. (Mertanen, 2013, s. 8.)

Turvallisuuskulttuuri voidaan määritellä myös siten, että turvallisuuteen kuuluvat asiat otetaan huomioon organisaation kaikilla tasoilla sille kuuluvalla vakavuudella. Esimerkiksi poistumistiemerkintöjen näkyminen, poistumisreittien kunnossapito, palo-ovien kiinnipito, sisäisen hälyttimen toimivuus, kokoontumispaikan määräytyminen sekä suhtautuminen poistumiskäskyyn kertovat paljon turvallisuuskulttuurista. Yksinkertaisin tapa tehdä päätelmiä turvallisuuskulttuurista on katsoa pelkästään vihreitä poistumisteitä osoittavia valoja. Jos kiinteistössä useampi poistumisvalo on pimeänä, kertoo se karua kieltä siitä, ettei turvallista ja varmaa mahdollisuutta kiinteistöstä poistumiseen onnettomuustapauksessa pidetä tärkeänä tai kiinteistössä ei tiedosteta onnettomuuden mahdollisuutta. Hyvään turvallisuuskulttuuriin kuuluu, että johto sitoutuu turvallisuusasioihin, turvallisuuteen liittyvien asioiden hoito on organisoitu hyvin, turvallisuus luetaan kuuluvaksi osaksi laadunvarmistusta ja että turvallisuuskoulutus ja -opetus hoidetaan hyvin. Turvallisuuskulttuurin ylläpitäminen vaatii esimerkiksi koulussa, että suunnitelma koulun suojelemiseksi pidetään ajan tasalla, kaikki koulussa toimivat henkilöt - uudetkin - perehdytetään turvallisuussään-

töihin, henkilökunnalle järjestetään säännöllistä turvallisuuskoulutusta, turvallisuudesta vastuussa olevat suorittavat jatkuvaa valvontaa ja että onnettomuustilanteisiin varaudutaan harjoittelemalla niitä. (Jaakkola, 1998, s. 25–28.)

Nykyaikainen turvallisuuskulttuuri alleviivaa vastuuta, joka on organisaation ylimmällä johdolla. Tämän vastuun kuuluisi näkyä aktiivisina tekoina, eikä se voi olla pelkästään abstrakti ilmiö. Johdon tehtävänä on luoda organisaation turvallisuuskulttuuri ja valvoa sen säilymistä. Oppilaitoksen johdon tehtäviin kuuluu lisäksi toimia itse esimerkkinä turvallisuuteen liittyvissä asioissa ja ohjata oppilaitoksessa suoritettavaa turvallisuustyötä (Waitinen & Ripatti, 2011, s. 6). Nämä kuitenkin edellyttävät sitä, että johto näkee turvallisuuden panostamisen tärkeänä tehtävänä. Toisaalta tänä päivänä turvallisuuskulttuuri korostaa myös ennakkoon suoritettavaa torjuntaa, joka puolestaan onnistuu koko henkilökunnan sitoutumisen avulla. (Jaakkola, 1998, s. 25-28.) Näin ollen on selvää, että yhteisössä kaikilla siihen kuuluvilla jäsenillä on vastuunsa jokapäiväistä turvallisuutta lisäävän hyvän turvallisuuskulttuurin luomisessa, sillä rakenteellisten turvallisuusratkaisujen lisäksi henkinen hyvinvointi ja kouluyhteisön ilmapiiri ovat juuri niitä turvallisuuteen liittyviä ratkaisuja, joiden avulla päivittäinen, turvallisuutta luova, työskentely tapahtuu (Opetushallitus, 2013).

Tiivistetysti todettakoon, että hyvä turvallisuuskulttuuri edellyttää oikeita arvoja, riittävää tietoa ja taitoa sekä käytännön tekoja ja toimia. Näitä käytännön toimenpiteitä ovat muun muassa koulun johdon aito sitoutuminen turvallisuutta koskeviin asioihin, riskianalyysi, pelastussuunnitelman laatiminen ja päivittäminen, turvallisuuskoulutus, uusien työntekijöiden perehdytys, sisäiset turvatarkastukset sekä turvallisuusasioiden harjoittelu. Vaikka turvallisuuskulttuurin kehittäminen vaatii rahallisia panostuksia, palautuvat ne takaisin moninkertaisesti. Tätä näkemystä tukee se, että turvallisuuskulttuurilla on selkeitä yhteyksiä koulun henkilöstön laissa säädettyyn työturvallisuuteen ja sitä kautta kokonaisvaltaiseen työhyvinvointiin. (Waitinen & Ripatti, 2011, s.5-6.)

3.3.6 Turvallisuuskasvatus

Turvallisuus on kaikessa koulutyössä olennainen perusperiaate ja tähän tulisi koko koulun henkilöstön sitoutua. Turvallisuutta käsittelevien asioiden opettaminen ja hyvien esimerkkien tarjoaminen koululaisille ja opiskelijoille on äärimmäisen tärkeää. (Waitinen & Ripatti, 2011, s. 4.) Arviolta 10 prosenttia Suomen väestöstä on koululaisia, joiden turvalli-

suudesta pitävät huolta aikuiset koulupäivän aikana. Aikuiset opettavat näitä samoja koululaisia, jotta he oppisivat huolehtimaan omasta turvallisuudestaan. Turvallisuutta koskevien tietojen ja taitojen omaksuminen suojaa lasta koko elämän ja nuorta työelämän alkuvaiheessa. (Mertanen, 2013, s. 5.)

Turvallisuuteen liittyvät kysymykset ovat nousseet oppilaitoksissa entistä tärkeämmäksi osaksi niiden toimintaa. Turvallisuuskasvatuksessa moni asia on kuitenkin muuttunut. Eritoten ennen maassamme tapahtuneita koulusurmia koulukiusaaminen oli keskeinen puheenaihe. Nykyään puheenaiheiksi ovat nousseet monet muut uhkat, jotka kohdistuvat sekä oppilaitoksiin että henkilökuntaan, mukaan lukien opiskelijat. Oppilaitokseen kohdistuvat uhat voivat olla sekä sisäisiä että ulkoisia. (Paasonen, 2012, s. 21.)

Turvallisuuskasvatuksesta voidaan puhua, kun turvallisuuden osa-alueita ja eri muotoja esiintyy osana opetusta. Turvallisuuskasvatuksen keskeisenä tavoitteena on parantaa lasten ja nuorten turvallista arkea ja antaa heille käyttökelpoista tietoa ja edistää taitoja, joista on myös hyötyä tulevaisuudessa. Tavoitteena on luoda sellainen turvallisuusilmapiiri, jossa turvallisuusasenteiden sisäistäminen mahdollistetaan. Perusopetuksen pitäisi antaa oppilaille iän mukaiset valmiudet toimia monipuolisissa toimintaympäristöissä ja eri tilanteissa turvallisesti. Turvallisuuskasvatuksen ajatellaan olevan luonteva osa toiminnallista opetus-sisältöä. Turvallisuuskasvatuksen tavoitteina on turvallisuus- ja terveystieteiden tunnistaminen, vaaratilanteiden ennakointi ja välttäminen sekä toimimaan turvallisuutta ja terveyttä edistävällä tavalla, väkivallattomuuden edistäminen ja kiusaamistilanteissa toimiminen rakentavasti, onnettomuus- ja kriisitilanteissa tarkoituksenmukainen toimiminen sekä lisäksi vaikuttaminen toimintaympäristön turvallisuuteen. (Lindfors, 2011, s. 20–21.)

Turvallisuuskasvatusta voidaan toteuttaa jokapäiväisissä arjen tilanteissa kuten leikissä, jonka avulla pystytään harjoittelemaan erilaisia valmiuksia ja taitoja (Paavonheimo, Myllyrinne, & Viljanen, 2009, s. 5). Turvallisuuden opettaminen liittyy kiinteästi peruskoulussa opettavien oppiaineiden opettamisen liittyviin tavoitteisiin kuten esimerkkinä työturvallisuusasiat fysiikan, liikunnan ja käsityön tunneilla (Opetushallitus, 2004).

Opettajankoulutuksella on tärkeä rooli kehittämistyössä, joka kohdistuu oppilaitosten turvallisuuskasvatukseen. Ensiksi opettajankoulutuksessa tulisi toteuttaa turvallisuuspedagogista tutkimusta ja kehittämistyötä, joka luo edellytykset oppilaitoksissa toteutettavalle turvallisuuskasvatukselle. Toisekseen opettajaopiskelijoiden pitäisi päästä tarkkailemaan turvallisuuteen liittyviä käytännön toteutuksia, mikä edellyttää, että opettajankoulutus

omaksuu turvallisuuskulttuurin, joka edistää turvallista oppimisympäristöä. Kolmanneksen opettajaopiskelijoilla tulisi olla mahdollisuus opintojen aikana osallistua erilaisiin turvallisuuskasvatusta käsitteleviin tutkimus- ja kehittämisprojekteihin. (Lindfors, 2011, s. 22-23.)

3.4 Yleissivistävän koulutuksen turvallisuustyön johtaminen

Oppilaitoksen turvallisuusjohtamiseen kuuluu olennaisena osana määrittää lähtökohdat, joiden pohjalta luodaan turvallisuuspolitiikkaa, analysoidaan toimintaan liittyvät riskit ja varmistetaan henkilöstön tarvittava osaamistaso sekä sitoutumisaste turvalliseen toimintaan. Turvallisuusjohtamisen organisoinnin kannalta tärkeää on määrittää toimintajärjestelmät, vastuut ja velvoitteet sekä varata riittävät resurssit, joilla turvallisuustyön tavoitteet on mahdollista toteuttaa. Vaikka oppilaitokset ovat tavallisesti erillään olevia yksiköitä, kuuluvat ne useissa tapauksissa osaksi laajempaa kokonaisuutta. Tämän vuoksi turvallisuuden koordinoiminen ja asiantuntijuus jakautuvat usealle taholle, jolloin haastavuutta luo kokonaiskuvan muodostaminen. Turvallisuusjohtamisen keinoin pyritään muodostamaan turvallisuuteen kuuluvat osa-alueet yhdeksi kokonaisuudeksi. Turvallisuusjohtaminen on ikään kuin yläkäsite järjestelmälliselle riskienhallinnalle ja muihin johtamismalleihin liitetyt turvallisuusasiat toimivat sen alakäsitteinä. Turvallisuusjohtaminen on sekoitus sääntelyyn liittyvää vaatimusten täyttämistä ja organisaation omaehtoista turvallisuustyötä. Sääntely voidaan nähdä tietynlaisena kehikkona, joka määrittää organisaation toiminnan suunnittelua. Turvallisuustoimenpiteitä koskeva liikkumavara vaihtelee organisaatioissa säännökohtaisesti. Turvallisuusjohtaminen kuuluisi nähdä kokonaisvaltaiseksi toiminnaksi, jolla hallitaan organisaation turvallisuutta. Turvallisuusjohtaminen on osa organisaation jokapäiväistä johtamista. Siinä yhdistyvät ihmisten menettelytapojen ja toimintamallien johtaminen. Turvallisuusjohtamiseen kytkeytyviä ulottuvuuksia on riskienhallinnan lisäksi talousjohtaminen, strateginen johtaminen, laatujohtaminen sekä itse turvallisuuskulttuuri. (Paasonen, 2012, s. 79–96, 175.)

Turvallisuusjohtaminen on ensiarvoisen tärkeä osa oppilaitoksen turvallisuutta kehitettäessä. Paasonen (2012, s. 16-17) tähdentää, että turvallisuusjohtamista käytetään usein turvallisuuden hallinnan synonyymina ja se koostuu oppilaitokseen kohdistuvista, turvallisuuden ylläpitoon ja kehittämiseen liittyvistä, vastuista sekä turvallisuuden huomioimisesta oppilaitoksen toimintaympäristössä sekä hallintasuhteista. Turvallisuusjohtamisella on myön-

teisiä vaikutuksia myös koko henkilöstön sitoutumiseen, koulun työskentelyilmapiiriin ja koulun laadun edistämiseen sekä onnettomuustilanteiden tai tapaturmien välttämiseen. Missään laissa tai asetuksessa ei ole erikseen määrätty oppilaitoksen turvallisuusjohtamisesta, mutta se on siitä huolimatta ainoa tapa turvata työntekijöille sellainen fyysinen työympäristö ja oppilaille oppimisympäristö, joissa ei ole häiriötekijöitä. Oppilaitoksen turvallisuusjohtaminen on pääpiirteissään samankaltaista kuin yrity maailman turvallisuusjohtaminen. Rehtorilla on vastuu koulun kokonaisvaltaisesta toiminnasta ja johtamisesta myös turvallisuuteen liittyvästä johtamisesta. Turvallisuustyön kuuluisi olla niin rehtorin kuin jokaisen oppilaitoksen työntekijän normaaliin työnkuvaan liittyvä osa. Turvallisuusjohtaminen ei siis ole pelkästään pelastussuunnitelmaan kirjatun turvallisuushenkilöstön vastuulla, vaan se perustuu yhteisöllisyyteen ja on osa kaikkien oppilaitoksen työntekijöiden perustyötä. Työsuojelun asiantuntijat kuten työsuojelupäällikkö tai -toimikunta tukevat rehtorin turvallisuustyötä. (Waitinen, 2011, s. 65–68.)

Turvallisuusjohtaminen on niin lakisääteisen kuin omaehtoisen turvallisuuden kontrollointia, jossa sekoittuu toimintatapojen, menetelmien ja ihmisten johtaminen. Siihen sisältyy myös ajatus jatkuvasta turvallisuuden ja terveyden ylläpitämisestä, jatkuvasta turvallisuus suunnittelusta ja oppilaitoksen jatkuvasta seurannasta. (Waitinen, 2012, s. 48.) Oppilaitosten kehityskohteenä on myös sisäisten ja ulkoisten henkilöiden keskinäisen yhteistyön, oppimisen ja tiedonkulun kehittäminen. Tästä johtuen oppilaitoksissa turvallisuusjohtamisessa vaaditaan systemaattista otetta, jotta saavutettaisiin eri osa-alueiden yhtenäinen toiminta. Turvallisuusjohtamisessa erityisen huomion alla on myös organisaation inhimillinen toiminta, sillä kaikkien yksilöiden toiminta vaikuttaa yhteiseen turvallisuuteen. (Paasonen & Huuromonen, 2012, s. 64.)

3.4.1 Millaista on hyvä turvallisuusjohtaminen?

Hyvä turvallisuustoimintaan liittyvän organisoinnin ja johtamisen malli olisi, että koulutuksen järjestäjän, ja sitä kautta oppilaitoksen, turvallisuustoimintaa koordinoi asiantuntija, jonka toimenkuvana olisi turvallisuuden ja riskienhallinnan edistäminen, ylläpitäminen ja seuranta. Toimenkuvan tulisi sopia luontevalla tavalla laadunhallinnan yhteyteen, sillä tavallisesti oppilaitoksissa on laatu järjestelmiin liittyvää sertifiointia. Asiantuntijan tehtävänä olisi lisäksi ohjeistaa oppilaitoksia, jotka taas vastaavat oman toimintansa turvallisuudesta, laadusta sekä toimintaan liittyvästä ohjeistuksesta. Yksittäisten oppilaitosten vastuulla on

myös, että heidän turvallisuustoimintansa pohjautuu lainsäädäntöön, jota oppilaitoskohtaisten sääntöjen ja strategioiden kuuluu täydentää. Turvallisuutta koskevat asiat tulisi käsitellä säännöllisesti yhteistyössä asiantuntijan sekä oppilaitoksen turvallisuudesta viime kädessä vastuussa olevien tahojen kanssa. Koska kuntien asema yhteiskunnan tasolla tapahtuvassa varautumisessa sekä häiriötilanteiden hallinnassa on olennainen, tulisi alueellisesta näkökulmasta katsottuna oppilaitosten yhteistyötä kehittää. Tämän vuoksi olisi järkevää, että samalla alueella olevat oppilaitokset muodostaisivat yhteistyöverkoston, joka kokoontuu säännöllisesti. (Paasonen, 2012, s. 176-177.)

Hyvä, oppilaitoksen tasolla tapahtuva, turvallisuusjohtaminen vaatii ensi kädessä sitoutumista. Oppilaitoksen johtoporras näyttää sitoutumistaan omalla esimerkillään, joka tarkoittaa muun muassa turvallisuuden omavalvontaa, jatkuvaa pistokoemaista valvontaa sekä turvallisuusasioiden käsittelyä kokouksissa ja palaverissa. Oppilaitoksen koko henkilökunnan sitoutuminen puolestaan takaa, että turvallisuusjohtamisajattelusta esiin tulleet toiminnot edistävät turvallisuuskulttuuria. Laadukkaaseen oppilaitoksen turvallisuusjohtamiseen vaaditaan lisäksi turvallisuuspolitiikan rakentamista, toimintavelvoitteiden ja -valtuuksien määrittämistä, riskien arviointia, ohjeistusta, mittaamista, seuranta ja dokumentointia, koulun henkilökunnan osaamisen varmistamista, oppilaiden turvallisuusopetusta sekä turvallisuustiedottamista. Hyvä oppilaitoksen turvallisuusjohtaminen tarkoittaa runsaasti pieniä käytännön tekoja. On kuitenkin muistettava, että oppilaitoksen turvallisuusjohtaminen, kuten mikään muukaan turvallisuusjohtaminen, ei pidä sisällään yhtä ainoaa oikeaa tyyliä, vaan turvallisuusjohtamista voi suorittaa monella eri tavalla. Siihen vaikuttaa niin oppilaitoksen toimintatavat, oppilaitosmuoto kuin oppilaitoksen sijainti. (Waitinen, 2011, s. 66–68.)

Hyvän turvallisuusjohtamisen kulmakivenä on, että yritykseen, tai organisaatioon, liittyvä ja sitä koskeva lainsäädäntö tunnetaan ja lain asettamat velvoitteet hoidetaan. Eri asiantuntijatahojen sekä organisaatioon kuuluvien edustajien täytyy sisäistää, että vaikka vaikuttaminen suoraan asenteisiin on ongelmallista, toistuvalla koulutuksella ja johdon itse näyttämällä esimerkillä asenteisiin on mahdollista vaikuttaa. Hyvän turvallisuusjohtamisen osa on myös toimiva ja hyvä vuorovaikutus eri organisaatioiden ja toimintaryhmien välillä. Kun asioista pystytään avoimesti keskustelemaan, vuorovaikutus toimii molempien osapuolien välillä. (Hämäläinen & Anttila, 2008, s. 39–40.)

3.5 Yhteenveto

Suomessa perustuslain mukaan jokaisella on oikeus turvallisuuteen, joka yksinkertaisimmillaan tarkoittaa uhka- ja vaaratekijöiden poissaoloa. Turvallisuus-käsite on kuitenkin moniulotteinen ja sitä voidaan tarkastella niin yksilön kuin yhteisöjen näkökulmista. Turvattomuus puolestaan ymmärretään tilana, johon läheisesti liittyy käsitteitä kuten riski, uhka, pelko ja vaara. Turvallisuus on oppimisympäristöä ajatellen kaiken lähtökohtana. Turvallinen oppimisympäristö rakentuu fyysisestä, psyykkisestä, sosiaalisesta ja pedagogisesta osa-alueesta. Fyysistä turvallisuutta voidaan parantaa huomioimalla oppimisympäristöön liittyvien vaarojen ennaltaehkäisemistä sekä tilojen ja välineiden turvallisuutta. Fyysiseen turvallisuuden parantamiseen liittyy myös yksilön fyysisen koskemattomuuden sekä kouluympäristön ja lähiliikenteen turvallisuuden huomioiminen. Psyykkistä ja sosiaalista turvallisuutta parannetaan muun muassa edistämällä kiusaamattomuutta sekä yksilöiden kokemuksia hyväksytyksi tulemisesta. Pedagogisen turvallisuuden edistämiseen vaikuttaa puolestaan oppilaiden oppimisen tukeminen sekä koulun henkilökunnan työhyvinvoinnista huolehtiminen.

Turvallisen oppimisympäristön edistämiseen vaikuttaa sekä perustuslaki että useat muut lait ja asetukset. Esimerkkeinä todettakoon perusopetuslaki, pelastuslaki, työturvallisuuslaki ja rakentamista koskeva lainsäädäntö. On huomattu, että turvallisuus kehittyy lainsäädännön lisäksi myös suuronnettomuuksien seurauksena. Suomen lähihistoriassa tapahtuneiden koulusurmatapausten johdosta eri työryhmät ovat laatineet useita oppimisympäristön turvallisuutta edistäviä parannuksia, joista kuitenkin vain osa on käynyt toteen. Oppimisympäristön turvallisuutta ajatellen kaikkein tärkeimmän ytimen muodostaa laadukas turvallisuuskulttuuri sekä siihen läheisesti liittyvä turvallisuuskasvatus. Turvallisuuskasvatus tarkoittaa sitä, että turvallisuuden osa-alueet ja muodot ovat osa opetusta, jolloin tavoitteena on parantaa lasten ja nuorten turvallisuuteen liittyvää tietotaitoa. Laadukas turvallisuuskulttuuri puolestaan tarkoittaa hyvin suoritettua turvallisuusasioiden hoidon organisoitua ja se edellyttää oikeanlaista arvopohjaa, riittävää tiedollista ja taidollista osaamista sekä runsaasti käytännön tekoja. Turvallisuuskulttuurin ylläpitäminen vaatii, että turvallisuuden edistämiseen liittyviä suunnitelmia tehdään, kaikille koulun henkilöstölle järjestetään turvallisuuskoulutusta ja että turvallisuusasioita harjoitellaan käytännössä. Oppilaitoksen johdon vastuulla on luoda oppilaitokseen turvallisuuskulttuuri sekä valvoa sen säilymistä. On kuitenkin selvää, että koko koulun henkilökunnan sitoutuminen turvallisiin toi-

mintatapoihin, turvallisuuden kehittämiseen ja oikeanlaiseen tahto- ja asenneilmapiiriin muodostavat perustan laadukkaan turvallisuuskulttuurin rakentumiselle.

4 PELASTUSSUUNNITELMA OSANA OPPILAITOSTEN TURVAL- LISUUDEN EDISTÄMISTÄ

Tässä luvussa käsittelemme pelastussuunnitelmien laadintaan liittyviä, valtakunnallisesti asetettuja tavoitteita sekä sisältövaatimuksia. Tarkastelemme pelastussuunnitelman tärkeyttä oppilaitoksen suunnitelmallisen turvallisuuden kehittämisessä sekä turvallisen oppimisympäristön rakentumisessa.

Mahdollisissa onnettomuustilanteissa oleellisen tärkeäksi seikaksi nousee yksilöiden oma toiminta. On oltava valmiudet omaehtoiseen pelastustoimenpiteisiin mahdollisten vahinkojen varalta. Voimme pelastaa paljon, kun esimerkiksi kykenemme tekemään hätäilmoituksen viipymättä tai jos osaamme aloittaa toimet onnettomuuden ensi hetkestä lähtien onnettomuuspaikalla, jo ennen kuin paikalle tulee ulkopuolista apua. Yrityksen ja laitoksen, mukaan lukien oppilaitoksen, turvallisuustyötä ohjaa vuonna 2004 voimaan tullut ja vuonna 2011 päivitetty pelastuslaki (379/2011). Pelastuslaki määrää yrityksiä ja laitoksia tekemään omatoimiseen varautumiseen liittyviä järjestelyjä ja osa tätä prosessia on pelastussuunnitelman laatiminen. Nykyinen pelastuslaki korvaa edeltävän lainsäädännön aikana yrityksiin ja laitoksiin laaditut turvallisuussuunnitelmat. Nykyään ne on muutettava pelastussuunnitelmiksi. Uuden pelastussuunnitelman sisällössä on hieman eroavaisuuksia aikaisemman turvallisuussuunnitelman sisältöön nähden. Nykyisissä pelastussuunnitelmissa painotetaan vaaratilanteiden ennaltaehkäisyä enemmän. Tämän lisäksi oman osionsa ovat saaneet poistumisjärjestelyjä sekä suunnitelman tiedottamista koskevat selvitykset. (Virtanen, 2008, s. 4, 9.)

Pelastuslaki (379/2011) velvoittaa omatoimiseen varautumiseen, jolloin rakennuksen omistajan sekä haltijan ja toiminnan harjoittajan on ehkäistävä tulipalojen syttymistä sekä muiden vaaratilanteiden syntymistä, varauduttava henkilöiden, omaisuuden ja ympäristön suojaamiseen vaaratilanteissa, varauduttava tulipalojen sammuttamiseen sekä muihin sellaisiin pelastustoimenpiteisiin, joihin ne omatoimisesti kykenevät sekä ryhdyttävä toimenpiteisiin poistumisen turvaamiseksi tulipaloissa ja muissa vaaratilanteissa sekä toimenpiteisiin pelastustoiminnan helpottamiseksi (Pelastuslaki, 379/2011, 3.luku 14§). Lain mukaan rakennukseen tai muuhun kohteeseen, joka on poistumisturvallisuuden tai pelastustoimien kannalta tavallista vaativampi tai jossa henkilö- tai paloturvallisuudelle, ympäristölle tai kulttuuriominaisuudelle aiheutuvan vaaran tai mahdollisen onnettomuuden aiheuttamien va-

hinkojen voidaan arvioida olevan vakavat, on laadittava pelastussuunnitelma 14§:ssa tarkoitetuista toimenpiteistä (Pelastuslaki, 379/2011, 3.luku 15§). Oppilaitoksessa pelastussuunnitelman laatijoina toimii henkilökunnan joukosta muodostettu ryhmä, joka tuntee omaan työpaikkaan liittyvät erityispiirteet. Pelastussuunnitelman laatimiseen osallistuu myös pelastustoimi ja yhteistyötä tehdään lisäksi poliisin kanssa, kun suunnitelmaan laaditaan uhka- ja vaaratilanteita koskeva osa (Opetushallitus, 2013). Pelastussuunnitelman täytyy olla osa perehdytystä, joka suunnataan kouluun tuleville uusille työntekijöille. Näin ollen varmistetaan se, että jokainen oppilaitoksen työntekijä, mukaan lukien sijaiset ja harjoittelijat, tutustuvat koulun turvallisuuskulttuuriin ja turvallisuutta koskeviin järjestelyihin. (Waitinen & Ripatti, 2008, s. 8.)

Suunnitelmaan liittyvää sisältöä täytyy kerrata säännöllisesti sekä tarvittaessa päivittää. Muun muassa pelastusharjoitusten pitää olla säännöllisiä, jotta todellisen vaaratilanteen sattuessa toiminta onnistuisi mahdollisimman hyvin ja täten vahingot jäisivät niin vähäisiksi kuin mahdollista. Käytännön harjoitukset toimivat parhaiten toimintakyvyn kehittämässä. Pelastussuunnitelma on kuitenkin paljon muutakin kuin pelkkä kirjallinen asiakirja. Suunnitelmaan sisältyy selvät koulukohtaiset toimintaohjeet, joiden täytyy olla otettavissa ja saatavissa nopeasti käyttöön. (Opetushallitus, 2013.)

4.1 Pelastussuunnitelman tavoitteet

Lakiin perustuvan suunnitteluelvoitteen merkittävimpana tavoitteena on varmistaa, että laitos tai yritys sitoutuu kehittämään systemaattisesti omaa turvallisuuttaan. Päämääränä on, että esimerkiksi oppilaitos, joka pelastussuunnitelmaa laatii, parantaa aidosti omaa turvallisuustasoaan, eikä pelkästään tee suunnitelmaa lain vaatimusten täyttämiseksi. Pelastussuunnitelman laadinnassa tähdätään siihen, että turvallisuuden hallinta ja sen ylläpitäminen helpottuvat sen myötä, kun kaikki turvallisuuteen liittyvä on koottu yhteen. Pelastussuunnitelman myötä tavoitellaan myös turvallisuustoiminnan tehokkuuden, laadun ja luotettavuuden kehittämistä. Lisäksi sillä pyritään vähentämään vahinkojen aiheuttamia katkoksia ja kustannuksia. Pelastussuunnitelman tarkoituksena on myös selkiyttää vastuukysymyksiä turvallisuuden osa-alueisiin liittyen. (Virtanen, 2008, s. 6.)

Pelastussuunnitelman olennaisin päämäärä on henkilöturvallisuudesta huolehtiminen kaikissa olosuhteissa. Tavoitteeksi lukeutuu myös, että suunnitelman myötä vaaratilanteita ja niiden vaikutusta voidaan ennakoida. Suunnitelman tarkoituksena on myös, että siitä ilme-

nee toimenpiteet, joilla mahdollistetaan vaaratilanteiden ehkäiseminen sekä turvallinen poistuminen rakennuksesta sekä suojautuminen. Näiden toimien lisäksi pelastussuunnitelmalla tavoitellaan turvallisuushenkilöstön kouluttamista sekä ohjeistuksen laadintaa erinäisiä onnettomuus-, vaara- ja vahinkotilanteita silmällä pitäen. Tavoitteena on myös suunnitella menettelytavat, joiden avulla suunnitelmaan kirjatut tiedot tehdään tietoisiksi kaikille niille henkilöille, joita se koskee. (Waitinen, 2011, s. 71.)

4.2 Pelastussuunnitelman sisältö

Pelastuslain (379/2011) mukaan pelastussuunnitelmassa täytyy olla selvitys vaarojen ja riskien arviointiin liittyvistä johtopäätelmistä, rakennuksen ja käytössä olevien tilojen turvallisuusjärjestelyistä, henkilöstölle annettavista ohjeista onnettomuustilanteiden ehkäisemiseksi sekä onnettomuus- ja vaaratilanteissa toimimiseksi sekä mahdollisista muista kohteen omatoimisen varautumisen toimenpiteistä (Pelastuslaki, 379/2011, 3. luku 15§). Valtioneuvoston asetus pelastustoimesta (407/2011) edellyttää, että edellä mainitun sisältöön liittyvien vaatimusten lisäksi pelastussuunnitelmassa täytyy huomioida tarpeen tullen myös kohteen tavanomaisesta poikkeava käyttö ja tilapäinen käyttöön liittyvä muutos. Pelastussuunnitelmasta täytyy käydä ilmi, kuinka omatoiminen varautuminen käy toteen poikkeavissa olosuhteissa. (Valtioneuvoston asetus pelastustoimesta, 407/2011, 2§.) Waitinen ja Ripatti (2008) erittelevät pelastussuunnitelman sisältöä tarkemmin. He esittelevät pelastussuunnitelman sisällön seuraavasti; pelastussuunnitelmasta tulee ilmetä vaaratilanteen ennakointi ja niiden vaikutukset, vaarojen ehkäisemiseen tarkoitetut keinot onnettomuus-, vaara- ja vahinkotilanteisiin laaditut ohjeet, poistumismahdollisuudet ja sammutukseen sekä pelastukseen liittyvien tehtävien järjestelyt, turvallisuushenkilöstön kouluttaminen sekä muun henkilökunnan perehdyttäminen suunnitelmaan ja turvallisuusasioihin yleensä, väestönsuojan sijainti ja varustus sekä ne tavat millä suunnitelmaan kirjatut tiedot saatetaan asianomaisten tietoon. (Waitinen & Ripatti, 2008, s. 8).

4.2.1 Esimerkki pelastussuunnitelman sisällöstä

Suomen Pelastusalan Keskusjärjestö (SPEK) luettelee teoksessaan Pelastussuunnitelma - Opas yritykselle ja laitokselle yhden esimerkin pelastussuunnitelman sisällöstä, jota voi hyödyntää laitoskohtaista pelastussuunnitelmaa laadittaessa. On kuitenkin huomioitava, että kaikkia listattuja asioita ei välttämättä tarvitse käsitellä esimerkiksi koulun omassa

pelastussuunnitelmassa, mikäli ne eivät sitä koske. Toisaalta eri laitoksiin voi liittyä erityisiä riskejä, jotka täytyy omissa pelastussuunnitelmissa käsitellä, joita taas ei löydy SPEK:n esimerkistä. (Virtanen 2008, s. 23.)

SPEK:n pelastussuunnitelman esimerkki jakautuu seuraaviin yläotsikoihin: (Pelastussuunnitelman yleistiedot), 1. Ennakoitavat vaaratilanteet ja niiden vaikutukset, 2. Toimenpiteet vaaratilanteiden ehkäisemiseksi, 3. Poistumis- ja suojautumismahdollisuudet sekä sammutus- ja pelastustehtävien järjestelyt, 4. Turvallisuushenkilöstö, sen varaaminen ja kouluttaminen sekä muun henkilöstön perehdyttäminen suunnitelmaan, 5. Tarvittava materiaali, 6. Ohjeet onnettomuus-, vaara-, ja vahinkotilanteita varten ja 7. Miten suunnitelmaan sisältyvät tiedot saatetaan asianomaisten tietoon. (Virtanen 2008, s. 23-30.)

Pelastussuunnitelman yleistietoihin kirjataan suunnitelman hyväksyntä ja ylläpitoon liittyvät tiedot, pelastussuunnitelman tarkoitus, kohteen yleistiedot sekä liitännät pelastustoimeen. *Ennakoitavat vaaratilanteet ja niiden vaikutukset* -otsikon alle kirjataan yhteenveto riskianalyysin (ks. 3.3 Riskianalyysi) avulla selvitetystä vaaratilanteista, jotka vaativat ennakkosuunnittelua ja -varautumista. Tämän jälkeen selvitetään todettujen *vaaratilanteiden ehkäisemiseen tarvittavat toimenpiteet*. Vaaratilanteet jaetaan yleensä palo-, sähkö- ja tietoturvallisuutta, vaarallisia kemikaaleja, työsuojelua ja ensiapuvalmiutta, rikosten ehkäisyä, ympäristövahinkoja sekä kiinteistön huoltoa koskeviin luokkiin. *Poistumis- ja suojautumismahdollisuudet sekä sammutus- ja pelastustehtävien järjestelyt* -kohdassa mainitaan kohteen sisäisistä hälytysjärjestelmistä, turvalaitteistosta sekä miten rakennuksesta poistutaan. (Virtanen 2008, s. 23-26.)

Pelastussuunnitelmasta täytyy tulla ilmi myös, ketkä ovat *turvallisuudesta viime kädessä vastuussa olevat henkilöt* sekä miten *turvallisuuskoulutus* järjestetään kohteen henkilökunnalle. *Tarvittava materiaali* -otsikon alle kirjataan, mistä esimerkiksi ensiapuvälineistöä tai alkusammutuskalustoa on hankittu, millaisia määriä ja missä ne säilytetään. *Ohjeet onnettomuus-, vaara-, ja vahinkotilanteita varten* -kohdasta ilmenee yleiset toimintaohjeet - kuten hätäilmoituksen teko, tiedottaminen onnettomuustilanteessa, vahingosta toipuminen - onnettomuuksien sattuessa. Tämän lisäksi on hyvä kirjata myös onnettomuuskohtaiset toimintaohjeet esimerkiksi tulipalon, tapaturman, rikoksen tai säteilyvaaran sattuessa. Lopuksi pelastussuunnitelmaan kirjataan, *miten suunnitelman tiedot saatetaan tietoon kaikille asianomaisille*. Tähän kuuluu muun muassa opasteet, turvaohjeet, kuuluttamiset sekä tie-

dottaminen. Liiteeksi pelastussuunnitelmaan on hyvä lisätä kohteen rakennuspiirrustukset. (Virtanen 2008, s. 27-30.)

4.3 Riskianalyysi

Riskianalyysi on tärkeä työkalu riskien tunnistamisessa sekä ennaltaehkäisyssä. Kyllönen ja Rickman (2011) esittävät, että riskien arvioinnin kautta tulisi käydä ilmi kaikki koulun turvallisuuden liitoksissa olevat seikat sekä kehittämistä vaativat kohdat, joten kenttä on kaiken kaikkiaan hyvin laaja. (Kyllönen & Rickman, 2011, s. 20.) Vaarojen tunnistaminen on syytä tehdä hyvin yksinkertaisesti. Tunnistamisessa apuvälineenä voi käyttää esimerkiksi taulukkoa, joka muodostuu neljästä sarakkeesta. Sarakkeisiin kirjataan ensiksi tilan käyttötarkoitus (esimerkiksi keittiö tai portaat), seuraavaksi tilaan liittyvät vaarat, kolmanneksi vaarojen vaikutukset ja neljänteen sarakkeeseen ennaltaehkäisevät toimet vaaroihin liittyen. (Opetustoimen turvallisuusopas, 2013.) Riskianalyysissä olennaisinta on tunnistaa, mikä on kaikkein keskeisintä oppilaitoksessa sekä mitkä riskit ovat merkittävimmät ja tärkeimmät estää. Riskeihin liittyvää priorisointia tulee tehdä arvioimalla niiden suuruus. Riskin suuruutta määrittää mahdollisten vahinkojen suuruus sekä vahingon todennäköisyys. Edellä mainitun kaltaisen riskilomakkeen avulla on mahdollista dokumentoida tiedot selkeällä ja yksityiskohtaisella tavalla. Riskianalyysin liittyvät menettelytavat pohjautuvat ihmisten tietämyksen hyödyntämiseen sekä yhdessä tapahtuvaan ideointiin. (Paasonen, 2012, s. 162.)

Riskianalyysistä muotoutuu mahdollisimman hyvä, kun sen edellyttämät menetelmät ovat hallinnassa. Sen vuoksi riskianalyysiä tehtäessä on hyvä saada ensimmäisillä kerroilla mukaan sellainen henkilö, jolla jo on kokemusta asiasta. Kun riskejä tunnistetaan, ei ole tarkoitus hakea syyllisiä vaan syitä. Riskien tunnistamisen peruseriaatteena on aina oltava avoin ja rehellinen vuorovaikutus. Kun riskeihin liittyviä asioita käsitellään palavereissa, ja kun niitä dokumentoidaan, täytyy ne huomioida sillä tavoin kuin ne todellisuudessa ovat. (Paasonen, 2012, s. 162.)

Riskianalyysin tekoon liittyy läheisesti myös turvakävely sekä läheltä piti -tilanteiden kirjaus. Turvakävelyn tarkoituksena on oppia tunnistamaan vaaroja sekä perehtyä turvatekniikkaan. Tunnistetut vaaratilanteet kirjataan pelastussuunnitelmassa olevaan riskianalyysitaulukkoon. Taulukkoon on syytä kirjata kaikki havainnot, jotka ovat liitoksissa turvallisuuden. Oppilaitos, joka tähtää laadukkaaseen turvallisuuskulttuuriin, käyttää läheltä piti -

tilanteiden kirjaamista sekä opettaa sitä henkilökunnalleen. Kynnys läheltä piti -kirjaukseen pitäisi olla hyvin matala ja siihen tulisi kannustaa koko henkilöstöä. Kirjatut läheltä piti -tilanteet liitetään osaksi riskianalyyseja ja niitä käsitellään henkilökunnan koulutuksessa. Läheltä piti -kirjaus edesauttaa poistamaan vaaraa aiheuttavia tekijöitä oppilaitoksen rakennuksesta sekä ympäristöstä. (Opetushallitus, 2013.)

Vaikka rehtori toimiikin esimiesasemansa vuoksi riskien analysointiin liittyvässä prosessissa toteuttajana sekä prosessin käynnistäjänä, koskee analyysityö itsessään koko koulun henkilökuntaa. On tärkeää, että riskien arviointi suoritetaan perusteellisesti ja vallalla olevien lakien ja säännösten mukaan, ja tästä vastuussa olevien on voitava osoittaa toimineensa näin, mikäli jotain ikävää tapahtuu. Ei riitä, että toiminta on vain hyvää tarkoittavaa tai oikean suuntaista, vaan riskianalyysi on tehtävä työturvallisuuslain edellyttämällä tavalla. (Kyllönen & Rickman, 2011, s. 20.)

4.4 Vaaratilanteisiin varautuminen ja niiden ennaltaehkäiseminen

Turvallisuuden kehittäminen ja sen ylläpito perustuvat vaarojen tunnistamiseen, jonka jälkeen pystytään suunnittelemaan ja implementoimaan tarvittavat toimenpiteet. Kuten on käynyt jo ilmi, pelastuslaki määrittää, että pelastussuunnitelmaan tulee kirjata vaaroihin ja riskeihin liittyvä selostus sekä niistä johdetut päätelmät. Tällä tarkoitetaan käytännössä vaarojen, uhkien ja riskien ennaltaehkäisyä ja tunnistamista sekä riskien seurauksien minimointia sekä niitä vastaavien toimien selvittämistä pelastussuunnitelmaan. (Sisäasiainministeriö, 2012, s. 9)

Valtaosa tekijöistä, jotka vaaratilanteita aiheuttavat, ovat yleensä tiedossa. On kuitenkin tärkeää tehdä selvitystä myös niistä vaaroista, jotka ovat jääneet huomioimatta, koska vain tunnistettuihin vaaroihin on mahdollista varautua. Riskit tulee aina tunnistaa systemaattisesti ja laaja-alaisesti. Kun riskit on tunnistettu, on tehtävä suunnitelma siitä, miten näitä turvallisuutta vaarantavia tekijöitä voidaan ehkäistä, hallita tai miten mahdollisia onnettomuuksista johtuvia seurauksia pienennetään. Pelastussuunnitelmaan täytyy tehdä kirjaus, miten tarpeellisina nähdyt toimenpiteet on toteutettu. Vaaratilanteita, jotka vaativat ennakoon tehtyä suunnittelua ja varautumista ja joihin pelastussuunnitelman avulla varaudutaan, on esimerkiksi tapaturmavaarat, palovaarat, vaaralliset kemikaalit ja aineet, rikollinen toiminta, tekniikkaan liittyvät häiriöt sekä tietoturvallisuus. (Virtanen, 2008, s. 13, 15, 24.)

4.5 Pelastussuunnitelman toimintaohjeet

Kun oppilaitoksessa on kartoitettu onnettomuus-, vaara- ja vahinkotilanteita mahdollisesti aiheuttavat tekijät, täytyy näitä tilanteita varten laatia toteuttamiskelpoiset ja selkeät toimintaohjeet (Virtanen 2008, s. 22). Pelastussuunnitelmaan kirjatut toimintaohjeet ovat yleensä yleistoimintaohjeita. Toimintaohjeet laaditaan yhteistyössä ja ne ovat viranomaisen eli pelastustoimen ja poliisin ohjaamia. Pelastussuunnitelmaan laaditaan koulun ja oppilaitoksen eri henkilöryhmille yksilöidyt toimintaohjeet. Koulussa henkilöryhmät jaetaan pääsääntöisesti turvajohtoon, muuhun henkilökuntaan, oppilaisiin sekä muihin tilakäyttäjiin kuten esimerkiksi iltakäyttäjiin. Jokaisen edellä mainitun henkilöryhmän täytyy saada tarvittava tieto toimintaohjeista sekä asianomainen koulutus ohjeiden noudattamista varten. Toimintaohjeita laadittaessa täytyy huomioida julkisuusperiaate eli se, ketä varten ohjeet kussakin tapauksessa on todella tarkoitettu, jotta toimintaohjeita ei voi hyväksikäyttää esimerkiksi rikollisessa toiminnassa. (Opetushallitus, 2013.)

Kun oppilaitoksen pelastussuunnitelmaan laaditaan toimintaohjeita, täytyy ne soveltaa ikään kuin laitoskohtaisiksi, vaikka useista yrityksille ja laitoksille tarkoitetuista oppaista löytyy valmiita yleistoimintaohjeita. Oppaisiin kirjattuja yleistoimintaohjeita voi käyttää apuna oppilaitoskohtaisia toimintaohjeita laadittaessa, mutta sellaisinaan ne ovat riittämättömiä. Missä tahansa työpaikassa, kuten myös oppilaitoksessa, on tärkeää, että jokainen työntekijä tietää nimenomaisesti hänelle kuuluvat erityiset tehtävät onnettomuustilanteissa. Toimintaohjeita koskien on tärkeää myös, että niihin kirjataan onnettomuustilanteissa suoritettavien välittömien pelastustoimien lisäksi, mitä kuuluu tehdä onnettomuuden jälkeen. Toimintaohjeiden täytyy olla helposti saatavilla laitoksen eri työpisteillä ja osastoilla. (Virtanen 2008, s. 22.)

4.6 Pelastussuunnitelman havainnollisuus ja implementointi

Pelastussuunnitelman havainnollisuuteen liittyy läheisesti vanha sanonta “yksi kuva kertoo enemmän kuin tuhat sanaa”. Kuvista on syytä tehdä mahdollisimman yksinkertaisia ja pelkistettyjä. Kiinteistön rakennuksen pohjapiirroksesta sekä alueen asemakuvasta kannattaa tehdä muokkaamalla redusoitu versio. Kuvien avulla näytetään erinäisin symbolein esimerkiksi kulkureitit, suojautumis- ja kokoontumispaikat, ensiapu- ja alkusammutusvälineet sekä talotekniikan turvajärjestelyt. Valmiit kuvat sijoitetaan keskeisille paikoille kiinteistössä. Näin ollen ne toimivat kiinteistöä käyttävien henkilöiden apuvälineinä. Sen sijaan

tarkemmat kuvat kuuluu pitää lukolla varustetussa kaapissa, josta ne ovat vaivattomasti saatavilla, uhka- tai vaaratilanteissa. Pelastussuunnitelman havainnollisuuteen liittyy läheisesti asemapiirros, poistumiskartta, kiinteistön infotaulu sekä kohdekortti. Asemapiirros toimii apuvälineenä, kun kiinteistöstä on päästävä pois nopeasti. Se tulee sijoittaa oppilaitoksessa niin ilmoitustaululle kuin muillekin keskeisille paikoille. Poistumiskartta täytyy olla luokissa ja muissakin kokoontumistiloissa esimerkiksi oven vieressä tai muussa näkyvässä paikassa. Poistumiskartasta on nähtävissä turvallista poistumista noudattavat kulureitit sovitulle kokoontumispaikalle. Kartasta löytyy merkinnät myös turvavälineistä, kuten sammuttimista ja ensiapuvälineistä. (Opetushallitus, 2013.)

Poistumiskartassa täytyy huomioida katsojan näkökulmasta havainnollinen pohjapiirustusten suuntaus, jotta hätätilanteen sattuessa katsoja osaa poistua oikeaan suuntaan. Poistumiskarttaan olisi hyvä kirjata olennainen ohjeistus hätäilmoituksen teon kannalta. Tähän luetaan kuuluvaksi esimerkiksi hätänumero, kiinteistön osoitetiedot, huonetilan nimi sekä numero. Poistumiskarttaa voidaan käyttää avuksi myös jälkikäteen tehtävässä tilatarkastuksessa. Kiinteistön infotaulu tulee sijoittaa näkyvälle paikalle rakennuksen pääsisäänkäynnin välittömään läheisyyteen. Infotaulussa tulee olla tieto oppilaitoksen keskeisistä tiloista ja sen avustuksella täytyy voida suunnistaa haluamaansa paikkaan. Infotaulun tarkoitus on palvella sekä pelastajia että vierailijoita. Kohdekortista löytyy oppilaitosta koskevat yleistiedot, yhteyshenkilöt, asemapiirros, karttaosio sekä kerroskuva. Kuviin täytyy merkitä pelastamisen kannalta olennaisia asioita, kuten yleisavaimien säilytyspaikka, vaaralliset aineet, tilojen käyttötavat, hyökkäystiet tai palo-osastoinnit. Kohdekortit voivat olla sekä sähköisessä muodossa että kiinteistön turvakaapissa. (Opetushallitus, 2013.)

Pelastussuunnitelman implementoinnissa eli toimeenpanossa ensisijaisen tärkeää on, että suunnitelmaan kirjatuista toimintatavoista järjestetään koulutusta. Myös pelastussuunnitelmaan liittyviä käytännön harjoituksia on järjestettävä säännöllisesti, koska ne edesauttavat parhaiten suunnitelman toimivuutta. Pelastussuunnitelmaan on kirjattu useita teemoja, jotka vaativat säännöllistä koulutusta ja harjoituksia. Näiksi teemoiksi voidaan luetella vaara- ja uhkatilanteet, ensiapu, alkusammutus, turvainfo, turvakävely, poistumisharjoitus ja suojautumisharjoitus. Harjoituksiin on hyvä kutsua ajoittain niin viranomaisia kuin toisen koulun henkilökuntaa. Tällä tavoin harjoituksista on mahdollista saada palautetta, jonka avulla turvallisuustoimintaa on mahdollista kehittää laadukkaammaksi. (Opetushallitus, 2013.)

4.7 Yhteenveto

Pelastussuunnitelma on olennainen osa oppilaitoksen suunnitelmallisen turvallisuuden kehittämiseksi. Näin ollen pelastussuunnitelman vaikutus on merkittävä myös turvallisen oppimisympäristön rakentumisessa. Mahdollisessa onnettomuustilanteessa tärkeään rooliin nousee ihmisen oma toiminta, jonka vuoksi pelastuslaki velvoittaa yrityksiä ja laitoksia tekemään erilaisia järjestelyjä, jotka koskevat omatoimista varautumista. Tärkeä osa tätä prosessia on pelastussuunnitelman laatiminen.

Oppilaitoksissa pelastussuunnitelman laadintaan osallistuu yhdessä pelastustoimen ja poliisin kanssa henkilökunnasta muodostettu ryhmä, joka tuntee oppilaitoksen erityispiirteet parhaiten. Sisällöllisesti pelastussuunnitelmassa käsitellään vaaratilanteisiin liittyvää analysointia, vaaratilanteisiin varautumista ja niiden ennaltaehkäisemistä. Sisältöä täytyy kerata säännöllisin väliajoin ja tarpeen mukaan päivittää. Lisäksi pelastussuunnitelmaan kirjataan mahdollisia vaaratilanteita varten selkeät toimintaohjeet, joita täytyy harjoitella käytännössä. Pelastussuunnitelmaa laadittaessa on huomioitava myös sen havainnollisuus sekä toimeenpano.

Pelastussuunnitelman tärkein tavoite on huolehtia henkilöturvallisuudesta kaikissa mahdollisissa olosuhteissa. Pelastussuunnitelman tarkoituksena on myös tehdä oppilaitoksen turvallisuuden liittyvästä toiminnasta mahdollisimman tehokasta, laadukasta ja luotettavaa. Lain edellyttämän suunnitteluvuorokauden tärkein päämäärä on varmistaa, että oppilaitos parantaa aidosti omaa turvallisuuttaan, eikä laadi pelastussuunnitelmaa ainoastaan lain vaatimusten vuoksi.

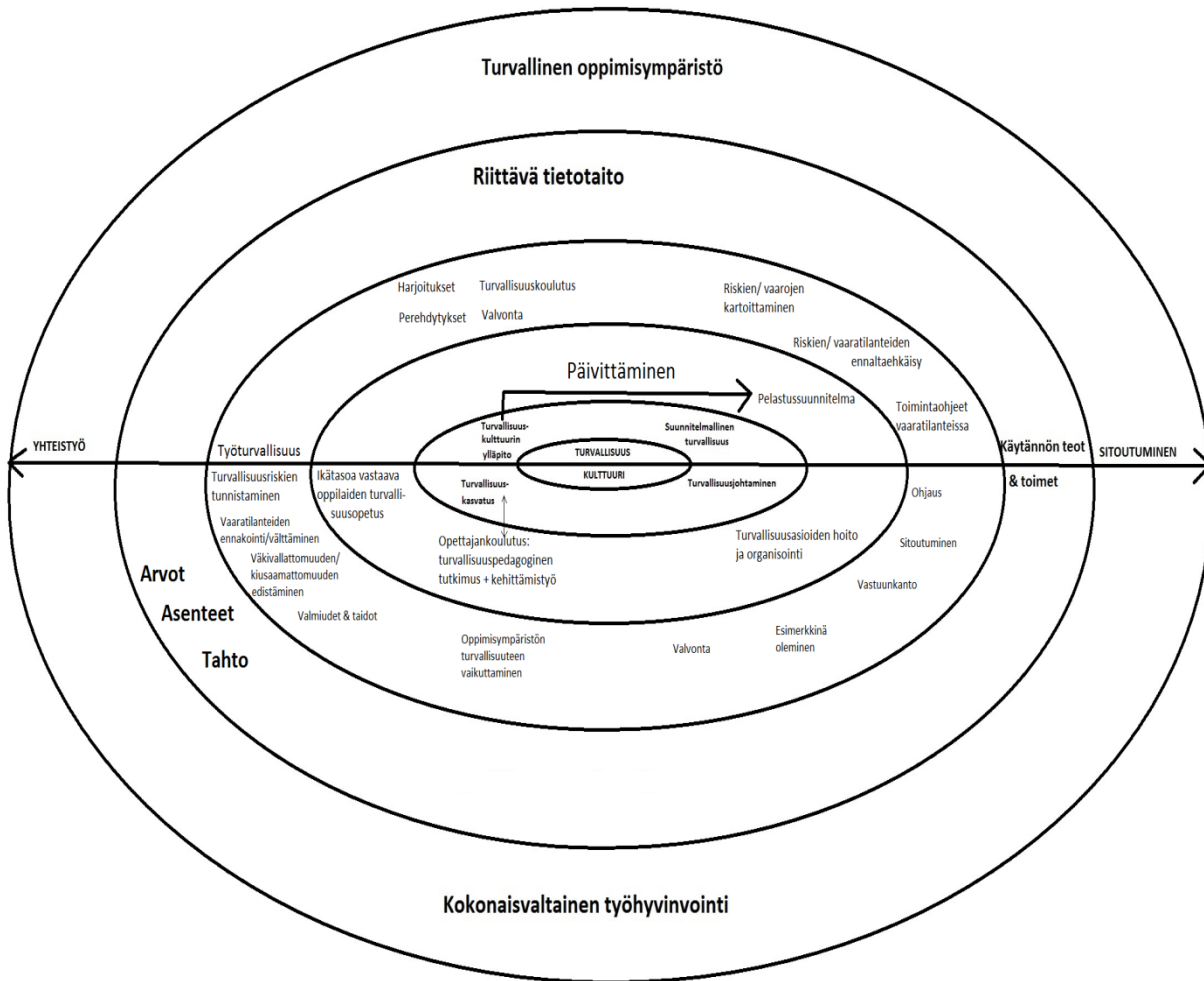
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tieteellisen tutkimuksen tekeminen toteutetaan aina jonkin tietyn menetelmän avulla. Sekä menetelmän valinta että sen noudattaminen muodostavat keskeisen osan tutkimusprosessia. Tutkimuksen menetelmän valinnalla on vaikutusta samalla myös muihin tutkimuksen osa-alueisiin. Tutkimusmenetelmä muodostaa yhdessä tutkimusstrategian valinnan ja noudattamisen sekä tutkimusta varten kerättävän aineiston hankinta- ja analyysimenetelmien kanssa kiinteän kokonaisuuden. Ne myös linkittyvät vahvasti tutkimuksen ongelmanasetteluun. Tietty ongelmanasettelu ohjaa tietynlaisten tutkimusstrategioiden valintaan sekä edelleen myös tietynlaisten aineiston hankintaa ja analyysimenetelmiä koskeviin valintoihin. Nämä menetelmälliset valinnat taas vastaavasti suuntaavat ongelmanasettelua. Kaikkien näiden valintojen nähdään seuraavan laaja-alaisempia tieteellisen ajattelun näkökulmia. (Jyväskylän yliopisto, 2014.)

Tässä luvussa tarkastelemme lähemmin ensinnäkin tutkimuksemme tarkoitusta ja ongelmanasettelua. Tämän jälkeen käsittelemme tutkimuksemme tekoon liittyvää metodologiaa eli lähestymistapoja tutkia tutkimusaiheitamme sekä metodeja eli tutkimukseemme liittyviä erityisiä tutkimustekniikoita. Esitämme, millaisen kokonaisuuden menetelmien valinnat muodostavat tutkimuksemme puitteissa. Selvitämme näin ollen, millaisiin tutkimusstrategioihin, aineistonhankintamenetelmiin sekä aineistonanalyysimenetelmiin tutkimuksemme ongelmanasettelu on suunnannut.

5.1 Tutkimuksen tarkoitus ja ongelmanasettelu

Tutkimuksemme teoriaosassa kantavana teemana on turvalliseen oppilaitokseen liittyvät tekijät. Toimme esiin, kuinka tärkeää organisaatioissa, kuten oppilaitoksissa, on pitää päämääränä turvallisuustason parantamiseen tähtäävää turvallisuuskulttuuria. Tutkimusongelmamme hahmottuivat teoria-aineistoon perehtymisen myötä lopulliseen muotoonsa.



Kuvio 1. Aidon turvallisuustason parantamisen kehä. (Ahola & Häkli 2014)

Haluamme selkiyttää yllä olevan kuvion avulla laajaa turvallisuuskulttuuri-käsitettä. Loimme käsitteen ympärille kehän, jonka tarkoituksena on osoittaa, miten teoreettisessa viitekehyksessä esiintyneet käsitteet nivoutuvat yhteen. Keskiössä on turvallisuuskulttuuri, kun tavoitellaan hyvän turvallisuustason omaavaa oppilaitosta. Keskiöstä seuraava kehä osoittaa ne näkökulmat, joista turvallisuuskulttuuria tutkimuksemme puitteissa käsitellään. Tätä seuraavat kolme kehää taas kuvaavat käytännön toimia, joita kukin osa-alue pitää sisällään ja joita vaaditaan, jotta asetettuun tavoitteeseen, turvallisuuden edistämiseen, voidaan päästä. Viimeinen ja kaikkein uloin kehä puolestaan näyttää, mihin turvallisuuskulttuuri, siihen kuuluvat käytännön toimet ja vaatimukset loppujen lopuksi johtavat eli turvalliseen oppimisympäristöön ja kokonaisvaltaiseen työhyvinvointiin. Kuvion keskellä poikisuunnassa kulkeva nuoli osoittaa, että kehän jokaisella tasolla tarvitaan, tavoiteltua parempaa turvallisuustasoa ajatellen, sekä koko työyhteisön voimin tapahtuvaa sitoutumista että yhteistyötä.

Käsitteestä turvallisuuskulttuuri ja sitä määrittävistä tekijöistä loimme tutkimuksemme lopullisen ongelmanasettelun. Tutkimuksemme teoriaosassa käsitelimme laajemmin pelastussuunnitelman osuutta turvallisuuden edistämässä. Näin ollen tarkastelemme tutkimuksessamme sisällönanalyysin avulla, millainen pelastussuunnitelma tutkimuksen kohteeksi valikoituneessa koulussa on ja miten se vastaa niin lainsäädäntöä kuin pelastussuunnitelmille laadittuja valtakunnallisia tavoitteita ja ohjeistuksia. Tutkimuksessamme tarkoituksena on myös kuvata samaisen koulun opettajien sekä turvallisuusvastaavan käsityksiä, näkemyksiä ja asenteita oman koulunsa turvallisuuskulttuurista. Turvallisuuskulttuuria tarkastelemme tutkimuksemme puitteissa neljästä näkökulmasta, jotka ovat, myös kehämälissä kuvatut, suunnitelmallinen turvallisuus - jota tarkastellaan pelastussuunnitelmaan perehtymisen kautta -, turvallisuusjohtaminen, turvallisuuskasvatus sekä turvallisuuskulttuurin ylläpito.

5.2 Tutkimusstrategiat

Tutkimuksemme tutkimusstrategiaksi valikoitui empiirinen tutkimus. Empiirisessä tutkimuksessa analyysi perustuu mittaustuloksiin ja/tai tekstiaineistoon (Töttö, 2004, s. 10). Tutkittaessa opettajien ja turvallisuusvastaavan käsityksiä ja asenteita, on niitä mahdollista kuvata ainoastaan konkreettisen, mitattavissa olevan, tutkimusaineiston avulla. Itse keräämämme tutkimusaineisto on tutkimuksen keskiössä ja lähtökohtana. Tutkimuksemme on laadullinen tapaustutkimus, koska tarkoituksenamme on tutkia syvällisesti vain yhtä kohdetta. Näin ollen pyrimme ymmärtämään kokonaisvaltaisesti tutkittavana olevan kohteen laatua sekä ominaisuuksia ja merkityksiä.

5.2.1 Laadullinen tutkimus

Laadullisen, eli kvalitatiivisen, tutkimuksen lähtökohtana on kuvata todellista elämää. Tämä todellisuus tosin on moninainen ja tutkimuksen teon yhteydessä on huomioitava, ettei todellisuutta voi pirstoa osiin omavaltaisesti. Eri tapahtumat muovaavat yhtäaikaaisesti toinen toistaan, ja näin ollen niiden väliltä on löydettävissä monenlaisia suhteita. Laadullisessa tutkimuksessa tarkoituksena on tutkia kohdetta mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Tutkimuksen olennaisena lähtökohtana on tutkijan arvot, sillä ne muokkaavat sitä, miten pyrimme ymmärtämään tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä. Laadullisessa tutkimuksessa ei ole mahdollista saavuttaa objektiivisuutta, ainakaan perinteisesti ajateltuna, koska tutkija

ja se, mitä tiedetään, nivoutuvat saumattomasti toisiinsa. Näin ollen tutkimuksen tuloksena on mahdollista saada ainoastaan ehdollisia selitysmalleja, jotka rajoittuvat johonkin aikaan ja paikkaan. Yleisesti todettakoon, että kvalitatiivisessa tutkimuksessa pyritään pikemminkin löytämään tai paljastamaan todellisia asioita kuin todentamaan jo olemassa olevia to- tuusväittämiä. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 1997, s. 161.)

Luonteeltaan laadullinen tutkimus perustuu holistiseen tiedon hankintaan ja aineiston ko- koamiseen luonnollisissa, todellisissa tilanteissa. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa ihminen on suosittu instrumentti tiedon keräämisessä. Koska lähtökohtana tutkimuksessa on aineis- ton monitahoinen ja täsmällinen tarkastelu, käytetään usein induktiivista analyysitapaa, jolloin tutkijan tarkoituksena on tuoda esiin odottamattomia asioita. Laadullisessa tutki- muksessa on yleistä, että suositetaan aineiston hankinnassa sellaisia metodeja - kuten teema- haastattelua, ryhmähaastattelua tai erilaisten dokumenttien diskursiivista analyysia - joilla saadaan tutkittavien henkilöiden näkökulmat ja ”ääni” kuuluviin. Tutkimuksen kohdejouk- ko valitaan tavallisesti satunnaisotannan sijaan tarkoituksenmukaisesti. Kvalitatiivisen tut- kimuksen peruspiirteisiin kuuluu myös, että tutkimusta ohjaileva suunnitelma muokkautuu tutkimuksen edetessä ja että tapauksia ja aineistoa käsitellään sekä tulkitaan ainutlaatuisi- na. (Hirsjärvi ym., 1997, s. 164.) Tämänkin tutkimuksen osalta suunnitelma on elänyt tut- kimuksen teon aikana. Alun perin tarkoituksenamme oli selvittää, millaisia yhtäläisyyksiä ja eroja on suurien ja pienten koulujen pelastussuunnitelmissa. Tämän lisäksi halusimme selvittää, onko pienten ja suurten koulujen luokanopettajien näkemyksissä eroja koskien koulun turvallisuuskulttuuria. Päädyimme lopulta tutkimaan syvemmin vain yhden koulun turvallisuuskulttuuria ja siitä johtuen valitsimme kohdejoukoksi suuren yhtenäisperuskou- lun sekä kyseisen koulun koko opettajakunnan sekä koulun turvallisuusvastaavan.

Tutkimusongelmamme ja tutkimuksen kohdejoukon perusteella päätimme, että järkevämpi tapa tutkia aihetta on laadullinen tutkimus, koska pääasiallisena tavoitteenamme on ollut alusta asti pyrkimys kokonaisvaltaiseen ja syvälliseen ymmärrykseen turvallisuuskulttuuri- ilmiötä kohtaan sekä halumme tuoda ilmi ihmisten käsityksiä ja asenteita sitä kohtaan. Tutkimuksessamme on kuitenkin tehty hieman laadullisen ja määrällisen tutkimustradition yhdistämistä. Peruslähestymistapa on laadullinen ja määrällisen tutkimusotteen tarkoituk- sena on tukea tätä. Metsämuuronen (2006, s. 134) mainitsee, että edellä mainittujen kahden tutkimusotteen eroavaisuudet ovat melko huomattavia, joten järkevää on valita niistä toi- nen pääasialliseksi ja toinen tätä tukevaksi. Näin ollen mikäli laadullinen tutkimus on pe- ruslähtökohta, voidaan havainnollistamista helpottaa ja raportointia lihavoittaa pienimuo-

toisella määrällisellä mittauksella jostakin kiinnostavasta asiasta (Metsämuuronen, 2006, s. 134). Tutkimuksemme määrälliseen traditioon liittyvät piirteet tulevat ilmi tarkemmin tutkimustulosten raportoinnin yhteydessä.

5.2.2 Tapaustutkimus

Sana tapaus voidaan liittää ihmiseen, ihmisjoukkoon, yhteisöön, laitokseen, tapahtumaan tai laajempaan ilmiöön. Täydellistä tapaustutkimuksen määritelmää on mahdotonta esittää. (Syrjälä, 1994, s. 10.) Yin (1994) mukaan tapaustutkimus vastaa kysymyksiin miksi ja miten. Yin (1994) lisää, että tapaustutkimuksen keskeinen tehtävä on keskittyä nykyhetkeen ja että se tapahtuu todellisessa tilanteessa. (Yin, 1994, s. 1.) Ericksonin (1986) mukaan laadullinen tapaustutkimus soveltuu varta vasten tapahtumien yksityiskohtaisten rakenteiden selvittämiseen sekä siihen, mitä tapahtuu tietyssä valitussa paikassa yleiskatsauksien sijaan. Lisäksi laadullinen tapaustutkimus soveltuu tilanteisiin, joissa halutaan luoda luonnollisia tilanteita ja joissa ei voida hallita siihen vaikuttavia tekijöitä. (Syrjälä, 1994 s. 12.)

Empiirisen tutkimuksen perustana ovat tapaukset. Tapaustutkimuksessa tutkimuksen kohteena on yleisimmin ilmiö tai jokin tapahtumankulku. Tapaustutkimuksessa käsitellään yleensä yhtä spesifiä tapausta tai pientä joukkoa tapauksia. (Laine, Bamberg & Jokinen, 2007, s. 9.) Staken (1995) mukaan tapaustutkimuksen pyrkimyksenä on laajentaa tietämystä tutkittavasta tapauksesta ja niistä olosuhteista, jotka ovat muokanneet tapausta. Tapaustutkimuksen tekoa ohjaa eteenpäin usein tapauksen tärkeys, vaikkakin sen lopullinen merkitys avautuu vasta tutkimuksen edetessä. (Laine ym., 2007, s. 10.)

Tapaustutkimusta voidaan lähestyä kahdella eri tavalla. Lähtökohtana voi olla jokin kiinnostava tapaus ja voidaan miettiä käsitteitä, jotka sopivat sen analysointiin ja pohtia, mistä tapaus kertoo. Toisaalta tutkittava kohde voi olla jo selvillä, jolloin etsitään tapaus, jossa pystytään hyödyntämään ja kehittämään tiettyjä käsitteitä. Käytännön tasolla tapaustutkimus on näiden kahden esimerkin sekoitus, jossa käsitteet vaikuttavat tapaukseen ja tapaus vaikuttaa käsitteiden valintaan. (Laine ym., 2007, s. 11.)

Tapaustutkimuksessa tutkimusprosessin tekeminen on tärkeää, jotta tutkimusraportin lukijalle käy selväksi, millä tavoin tutkimuksen johtopäätelmät on saavutettu, jolloin voidaan

arvioida tutkimuksen luotettavuutta. Laitinen (1998) toteaa, että tutkimus voi olla valikoivaa keskittyessään tapaukseen. Sen sijaan tutkimuskohteen laajentuessa voi olla järkevää keskittyä vain johonkin tiettyyn näkökulmaan. Tapaustudkimuksessa aiheen valinta pohjautuu käytännölliseen tai teoreettiseen intressiin. Toisaalta tapaukseen valintaan voi vaikuttaa myös sattuma, tutkijan saatavilla olevat osittain valmiit aineistot sekä valittavan tapauksen saavutettavuus. (Saarela-Kinnunen & Eskola, 2007 s. 186–187.)

Tutkimuksessamme on tarkoituksena tuottaa valitsemastamme tapauksesta, yhden koulun turvallisuuskulttuurista, yksityiskohtaista tietoa. Emme pyri perinteisesti ajateltuna tutkimustulosten yleistettävyyteen, mutta koska pyrimme syvälliseen ymmärrykseen ja tulkitaan yksittäisestä tapauksesta sen erityisessä kontekstissa, haemme tietoa ilmiön mekanismeista ja sisäisistä lainalaisuuksista. Näin ollen pääasiassa tarkoituksena on, että tutkimuksemme tuloksilla voimme osoittaa olevan jonkinasteista laajempaa merkitystä sosiokulttuurisesti ja tällä tavoin ajateltuna osin myös yleistettävyyttä tai siirrettävyyttä.

5.2.3 Fenomenografinen tutkimus

Fenomenografia juontaa juurensa sanoihin “ilmiö” ja “kuvata”. Fenomenografiassa yleisesti tutkimuskohteena on, miten ympärillä oleva maailma ilmenee ja muodostuu ihmisten tietoisuudessa. Fenomenografiassa lähtökohtana on ajatus, että samaan ilmiöön liittyvät käsitykset vaihtelevat henkilöiden välillä. Käsitusten erilaisuus on riippuvainen valtaosin ihmisten kokemustaustasta. Metsämuuronen (2008, s. 34) lisää, että ihmisten käsitysten erilaisuus samasta asiasta riippuvat kokemusten lisäksi myös iästä, koulutustaustasta ja sukupuolesta. Käsitukset ovat näin ollen sisällöltään eli laadultaan erilaisia, koska niihin liittyvä viitetausta vaihtelee yksilöiden välillä. Fenomenografian tavoitteena on tiivistetysti ilmaistuna kuvailla, analysoida ja viime kädessä pyrkiä ymmärrykseen ilmiöihin liittyvistä erilaisista käsityksistä ja käsitysten keskinäisiä suhteista (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 163). Tutkimuksessamme lähtökohtana on ollut oletus - joka on syntynyt opetusalan ihmisten kanssa käytyjen keskusteluiden ja aiheeseen perehtyneisyyden kautta - että koulumaailmassa näkemykset turvallisuuskulttuurista vaihtelevat koululaitosten ja yksittäisten henkilöiden välillä. Tutkimukseen osallistuneen koulun opettajien keskuudessa vallitsevia näkemyseroja pyrimme hakemaan käyttämällä taustamuuttujina vastaajan työkokemusta, opetettavaa luokka-astetta ja sukupuolta.

Fenomenografisen tutkimuksen toteutetaan empiirisen aineiston pohjalta. Koska lähestymistapa on aineistolähtöinen, ei teoriaa käytetä runkona luokittelulle eikä myöskään testaamisen pohjana teoriasta johdetuille olettamuksille. Fenomenografiassa tulkinta rakentuu vuorovaikutuksessa aineiston kanssa, ja aineiston nähdään toimivan perustana kategorisoinnille. Empiiristä tutkimusta suuntaa spesifi tiedonintressi, joten tutkijan on mahdollista lähestyä aineistoaan muodostamatta ennakko-oletuksia. (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 166.) Luonteeltaan tutkimuksemme on laadullinen tapaustutkimus, jonka keskiön muodostaa empiirisesti kerätty tutkimusaineisto.

Fenomenografinen tutkimus voidaan jakaa karkeasti ilmaistuna neljään vaiheeseen. Ensiksi tutkija huomioi sellaisen asian, josta näyttää esiintyvän hämmästyttävän erilaisia käsityksiä (kuten esimerkiksi meidän tutkimuksessamme koulujen turvallisuuteen liittyvät asiat). Tämän jälkeen tutkija perehtyy tutkimusaiheeseen teoreettisesti ja tekee alustavaa jäsentelyä siihen liittyvistä näkökulmista. Teoreettinen perehtyneisyys on myös sikäli tärkeää, että se antaa valmiuksia tutkimusaineiston hankintaan, suuntaamiseen ja toteutukseen. Tutkimuksen suuntaamisessa, toteuttamisessa ja analyysivaiheessa on tärkeää, että tutkija tiedostaa myös omat käsityksensä ja olettamuksensa tutkittavasta asiasta teoreettisen perehtyneisyyden pohjalta. Teorian muodostamista seuraa tutkimusaineiston kerääminen, jossa tutkija pyrkii saamaan ilmi tutkimuksen kohdehenkilöiltä erilaisia käsityksiä tutkittavasta asiasta. Viimeinen vaihe liittyy aineiston analysointiin, jolloin tutkija tekee luokituksia käsityksistä niihin liittyvien merkitysten perusteella. Jotta käsitysten erilaisuus voidaan selittää, tutkija kokoaa ne vielä ylemmän tason merkitysluokkiin. (Ahonen, 1994, s. 114–115, 123.)

Periaatteessa tutkimuksemme toteuttaminen on mahdollista jakaa karkeasti ajateltuna näihin edellä mainittuihin neljään päävaiheeseen. Ensiksi valitsimme tutkimuksellemme aiheen, josta rajasimme alustavan ongelmanasettelun ja tutkimuskysymykset. Hirsjärvi ym. (1986) mainitsee, että aihepiirin valintaan vaikuttaa muun muassa tieteenalan näkökulma, aiheen merkitys, kiinnostavuus ja tutkittavuus sekä tutkijan voimavarat ja muut käytännön rajoitukset (Metsämuuronen, 2006, s. 21). Koulujen turvallisuutta käsittelevän tutkimusaiheen valitsemiseen vaikutti sekä omat intressimme että aiheen yleinen merkittävyys ja ajankohtaisuus. Erityisesti kokemuksemme siitä, että turvallisuutta koskevia asioita ei ole käsitelty lyhytaikaisten sijaisuuksien tai opintoihin kuuluvien harjoittelujaksojen puitteissa vahvasti aiheen valintaa.

Tutkimusaiheen valikoitumisen jälkeen perehdyimme aihetta koskevaan tieteelliseen kirjallisuuteen sekä aikaisemmin tehtyihin tutkimuksiin, joiden pohjalta loimme tutkimuksemme teoreettisen viitekehyksen. Viitekehyksen tarkoituksena on tuoda ilmi tutkimukseen liittyviä keskeisimpiä käsitteitä sekä niiden välisiä merkityssuhteita, joten sillä perusteella teorialla ja viitekehysellä tarkoitetaan näin ymmärrettynä samaa (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 18). Kolmas vaihe tutkimuksessamme muodostui varsinaisen tutkimusaineiston keräämisestä kyselylomakkeen avulla ja tutkimuksen neljännessä ja viimeisessä päävaiheessa analysoimme tutkimuksen tuloksia.

5.3 Tutkimuksen kohdejoukko ja aineistonhankintamenetelmät

Laadullisessa tutkimuksessa on tyypillistä, että keskitytään jokseenkin pieneen määrään tapauksia ja niitä analysoidaan perusteellisesti. Aineiston tieteellisyyttä ei näin ollen määritä sen määrä vaan aineiston laadullisuus ja kattava käsitteellistäminen. Laadullisessa tutkimuksessa on usein kyseessä sattumanvaraisen otannan sijaan näyte jostakin. Harkinnanvarainen otanta tarkoittaa, että tutkijalla on kyky rakentaa tutkimustaan ajatellen vahvat teoreettiset perustukset, joilla osaltaan on vaikutusta tutkimusaineiston hankintaan. (Eskola & Suoranta, 1998, s. 18.)

Tutkimuksessamme kohteeksi valikoitui yksi yhtenäisperuskoulu, jossa oppilaita on hieman alle tuhat ja henkilökuntaa yhteensä lähes sadan aikuisen verran. Tutkimukseen osallistunut koulu vastasi välittömästi myöntävästi lähettämäämme osallistumispyyntöön. Kaiken kaikkiaan lähetimme alkuperäisen ongelmanasettelumme myötä osallistumiskutsuja seitsemään pieneen, alle kahdensadan oppilaan, kouluun ja kahdeksaan suureen, vähintään viidensadan oppilaan, yhtenäisperuskouluun. Vain yhden koulun rehtori vastasi myöntävästi. Rehtoreista kuusi vastasi kieltävästi. Loput rehtoreista jätti kokonaan vastaamatta useista osallistumispyyntöä koskevista viesteistä huolimatta. Tutkimuksestamme kieltäytyneistä rehtoreista yksi vetosi kiireiseen aikatauluun, kaksi tutkimuksia koskevan osallistumiskiintiön täyttymiseen, kaksi koulussa meneillään olevaan remonttiin ja yksi jätti kieltäytymisen kokonaan perustelematta. Mielenkiintoista on, että toinen remonttia kieltäytymisperusteena käyttäneestä rehtorista myönsi, että turvallisuusasiat ovat koulussa “tällä hetkellä hieman hakusessa”. Sähköpostivastausten perusteella teimme varovaisen arvion, että aihe itsessään on arkaluonteinen, eikä koulujen turvallisuusasioita välttämättä haluta ikään kuin luovuttaa tutkittavaksi ja tarkemmin analysoitavaksi. Näin ollen päättelimme,

että ainoassa heti myöntävästi vastanneessa koulussa turvallisuusasiat on todennäköisesti pääpiirteittäin kunnossa.

Ollessamme tutkimukseen osallistuvaan kouluun tutkimuksen teon puitteissa yhteydessä, takasimme, että koulun ja kaikkien vastaajien anonymiteetti suojataan, joten tässä yhteydessä koulun nimellä tai maantieteellisellä sijainnilla ei ole merkitystä. Tutkimuksemme kohdejoukon valinta perustuu nimenomaisesti harkinnanvaraiseen otantaan, sillä halusimme saada kokonaisvaltaisen kuvan yhtenäisperuskoulun opettajien ja turvallisuusvastaavan käsityksistä ja asenteista oman koulunsa turvallisuuskulttuurista. Koska Suomessa useat lait ja säädökset määrittävät tarkasti koulujen yhdenvertaisuuteen perustuvaa, ja oppilaiden perusoikeuksiin lukeutuvaa, turvallisuutta, voidaan periaatteessa ajatella, että yksikin koulu riittää perusteellisesti tarkasteltuna antamaan jonkinasteisen näytteen siitä, millainen turvallisuuskulttuuri kouluissamme vallitsee, ainakin suurten yhtenäisperuskoulujen osalta. Toisaalta rehtorien sähköpostivastaukset antavat viitteitä siitä, että koulujen turvallisuuskulttuureihin liittyy, turvallisuutta käsittelevistä - ja sitä ohjaavista - laeista ja asetuksista huolimatta, vaihtelevuutta.

Kartoitimme tutkimukseen osallistuneen koulun opettajakunnan - johon kuuluu luokanopettajia, aineenopettajia, erityisopettajia sekä oppilaanohjaajia - sekä kouluun erikseen nimetyn turvallisuusvastaavan käsityksiä ja asenteita koulunsa turvallisuuskulttuurista puolistrukturoidulla kyselylomakkeella. Valitsimme kyselylomakkeen, koska tavoitteenamme oli saada mahdollisimman suuri joukko vastaajia. Muodostimme kyselylomakkeen siten, että jaoimme turvallisuuskulttuuri-teeman neljään näkökulmaan eli, aikaisemmin mainittuihin, pelastussuunnitelmaan perehtymiseen, turvallisuusjohtamiseen, turvallisuuskasvatukseen ja turvallisuuskulttuurin ylläpitoon. Opettajien ja turvallisuusvastaavan kyselylomakkeet olivat muodoltaan samanlaisia, mutta poikkeavat toisistaan osittain kysymysten osalta siten, että turvallisuusvastaavan kysymykset tuovat ilmi ikään kuin esimiehen näkökulmia turvallisuuskulttuurista. Näin ollen opettajien ja turvallisuusvastaavan vastaukset ovat hyvin verrattavissa keskenään.

Lähetimme sähköisen kyselylomakkeen turvallisuusvastaavalle sekä yhteensä 55 opettajalle. Vastausaika annoimme yhteensä reilun viikon verran ja vastauspyyntöjä lähetimme muistutuksineen kaiken kaikkiaan kolme. Kyselyymme vastasi turvallisuusvastaavan lisäksi yhteensä yksitoista opettajaa, joten vastausprosentiksi muodostui laskennallisesti 20 %.

Kyselyyn osallistui viisi alakoulun opettajaa, viisi yläkoulun opettajaa ja yksi opettaja, joka opettaa sekä ala- että yläkoulussa.

Pelastussuunnitelmaa käsittelevää tutkimuskysymystä varten olimme yhteydessä vielä erillisellä sähköpostiviestillä koulun turvallisuusvastaavaan, jotta saisimme kyseisen asiakirjan lähempään tarkasteluun. Tutkimukseen osallistunut koulu kopioi meille luettavaksi pelastussuunnitelman niiltä osin kuin se on mahdollista luovuttaa ulkopuoliselle henkilölle. Tarkastelumme ulkopuolelle jäivät pelastussuunnitelman salassa pidettävät osiot.

5.3.1 Kyselylomaketutkimus

Valitsimme aineistonkeruumenetelmäksi kyselyn, sillä siten meidän oli mahdollista saavuttaa suurempi kohdejoukko kuin haastattelemalla. Mielestämme myös vastaajan kannalta oli vaivattomampaa vastata sähköiseen kyselyyn kuin osallistua enemmän aikaa vievään haastatteluun. Kyselylomakkeen valmistuttua lähetimme sen tutkimukseen osallistuneen koulun kaikille opettajille sekä turvallisuusvastaavalle ilman esitestausta.

Teimme sähköisen kyselyn Googlen Form -palvelun avulla. Sähköiseen kyselyyn valitsimme, koska mielestämme siihen on huomattavasti helpompaa ja miellyttävämpää vastata kuin perinteisesti kynällä ja paperilla vastattavaan kyselyyn. Lisäksi halusimme luoda sellaisen kyselyn, johon osallistuja pystyisi vastaamaan ajasta tai paikasta riippumatta, hänen omavalintaisena ajankohtana, mutta kuitenkin antamamme määräajan puitteissa. Google Formin avulla vastausten kerääminen tapahtui siten, että vastaaja lähetti lomakkeen kyselyn päätteeksi viimeisellä sivulla olleesta painikkeesta "Lähetä", jolloin vastaus tuli meidän Google-tilille.

Kyselyn perusideana on saada tietoa kysymällä (Tuomi & Sarajärvi, 2009 s. 72). Eskolan (1975) mukaan kysely on sellainen menettelytapa, jossa kyselyn vastaaja täyttää hänelle suunnatun lomakkeen itsenäisesti valitsemassaan paikassa tai valvotussa ryhmätilanteessa (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 72-73.; Valli, 2007, s. 102). Kyselyn muotoon vaikuttaa sen tarkoitus ja kohderyhmä. Selkeimmät ulkoiset eroavaisuudet liittyvät tutkijan läsnäoloon aineistoa kerätessä tai aineistonkeruutilanteessa yksittäiselle henkilölle tai suurelle joukolle kerrallaan. (Valli, 2007 s. 102.)

Tutkimuksen perustan luo kysymysten muotoilu. Kysymysten huonosti laadittu esitetty muoto voi johtaa siihen, ettei vastaaja pysty ajattelemaan siten kuin tutkija on olettanut,

jolloin vastaaja ei välttämättä osaa vastata oikein ja tulokset saattavat vääristyä. Kysymysten asettelussa on vältettävä johdattelua ja kysymysten on oltava yksiselitteisiä väärinymmärrysten välttämiseksi. Kysymysten rakentamisen lähtökohtana ovat tutkimukset tavoitteet ja tutkimusongelmat. Kun tutkimusongelmat ovat selkiintyneet, voidaan siirtyä aineistonkeruuseen, sillä vasta silloin tiedetään, mitä pyritään selvittämään aineistonkeruulla. (Valli, 2007, s. 102-103.)

Kohderyhmä vaikuttaa lomakkeen pituuteen. Esimerkiksi lapsille tehdään lyhyempiä kyselyjä kuin aikuisille. Huomioon otettavia seikkoja kyselyä laatiessa ovat muun muassa vastaajan lukutaito, aiheen merkitys vastaajalle sekä kyselyn aihe. Vastaamisen mielekkyyteen vaikuttaa myös hyvä ja huoliteltu kieli. (Valli, 2007, s. 104-105.)

Kyselylomakkeen aloittavat usein taustakysymykset kuten sukupuoli, koulutus ja ikä. Taustakysymykset virittävät vastaajaa varsinaista kyselyä varten. Taustakysymykset toimivat usein myös muuttujina, jolloin tutkittavaa ominaisuutta peilataan niiden suhteen. Taustakysymysten jälkeen kysytään helppoja kysymyksiä, joiden avulla johdatellaan mahdollisiin arkoihin aiheisiin. Viimeiseksi sijoitetaan kyselyyn muutamia helposti vastattavia kysymyksiä, sillä usein vastaajan motivaatio hiipuu kyselyn edetessä. (Valli, 2007, s. 103.) Tutkimuksemme kyselylomakkeessa taustakysymyksinä olivat sukupuoli, työkokemus ja luokka-aste, jolla toimii opettajana. Tämän jälkeen kysymykset etenivät kategorioittain, joissa järjestys oli pelastussuunnitelmaan perehtyminen, turvallisuusjohtaminen, turvallisuuskasvatus ja turvallisuuskulttuurin ylläpito. Jokaiseen kategoriaan kuului kahdesta viiteen avointa kysymystä. Sekä turvallisuusjohtamiseen että turvallisuuskulttuurin ylläpitoon kuului lisäksi kyllä/ei-väittämiä.

Kyselylomakkeen hyvänä puolena on, että tutkija ei pysty vaikuttamaan omalla läsnäololla tai olemuksellaan vastauksiin. Kyselylomakkeen avulla on myös mahdollista esittää runsaasti kysymyksiä. Luotettavuutta parantava seikka on se, että kyselyssä esitetyt kysymykset ovat täysin samat jokaiselle vastaajalle. Kyselyn hyvänä puolena on myös se, että vastaaja voi vastata kyselyyn hänelle sopivana ajankohtana omaan tahtiin ilman ulkoisia häiriötekijöitä. (Valli, 2001, s. 101.)

5.4 Aineistonanalyysimenetelmät

Tietyntyypisten tutkimusongelmien ratkaisemisessa on mielekästä käyttää tietynlaisia tutkimusaineiston analyysiin liittyviä menetelmiä. Analyysimenetelmiin liittyy teoriaan pohjautuvia lähtökohtaoletuksia, vaikkakin ne ovat tutkimuksen menetelmällisiä valintoja. Näiden lähtökohtaoletousten nähdään kulkevan rinnatusten tieteenfilosofisiin suuntauksiin liittyvien tiedon tuottamisen teorioiden kanssa. Yleisesti ottaen analyysimenetelmät jaetaan joko määrällisyyttä tai laadullisuutta noudattaviin analyysihin. Tästä huolimatta analyysimenetelmien on mahdollista asettaa myös määrällisten ja laadullisten analyysitapojen välimaastoon. (Jyväskylän yliopisto, 2014.) Tutkimuskysymyksistämme opettajien asenteita ja käsityksiä kuvaava aineistonanalyysi nojautuu fenomenografiaan ja tutkimukseen osallistuneen koulun pelastussuunnitelman lähempi tarkastelu sisällönanalyysiin.

5.4.1 Fenomenografinen aineistonanalyysi

Fenomenografisessa tutkimuksessa tutkimusaineiston analysointi etenee vaiheittain, jolloin tapahtuu samanaikaisesti sekä tulkintaa että merkitysten jäljittämistä usealla tasolla. Jokainen analyysin vaihe vaikuttaa ja luo merkityksiä niitä seuraaviin valintoihin. Empiiristä tutkimusaineistoa tarkastellaan kokonaisuutena, koska ilmiöön liittyvien osien luonne on riippuvainen kokonaisuudesta. Koska tutkimuksessa ilmiöön liittyvistä käsityksistä muodostetaan analyysivaiheessa kokonaisuus, ei mihinkään vastauksiin ole tarkoitus keskittyä yksityiskohtaisesti. (Häkkinen, 1996, s. 39.) Analyysissa päällimmäisenä tarkoituksena on pyrkiä nostamaan aineistosta esiin sellaisia rakenteellisia eroja, jotka selventävät tutkittavan ilmiön ja käsitysten suhdetta. Näiden erojen poimiminen luo pohjan erilaisten käsitteellisten kuvauskategorioiden muodostamiselle, joiden tarkoituksena on kuvata ihmisten toisistaan poikkeavia tapoja luoda käsityksiä tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä. (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 166.)

Fenomenografisen tutkimuksen aineistonanalyysi voidaan jakaa neljään eri vaiheeseen. Ensimmäisessä vaiheessa tutkija etsii kerätystä aineistostaan merkitysyksiköitä. Aineistossa esiintyvät ilmaisut käsitellään tarkasti ja samalla tarkkaillaan, kuinka laajalle ulottuvat niiden ajatusyhteydet, jonka jälkeen ilmaisut teemoitellaan. Toisessa vaiheessa aineistosta esiin nostetut merkitysyksiköt lajitellaan ja kategorioidaan ryhmiin. Samalla merkitysyksiköiden ja koko aineiston välillä tehdään vertailua, jolloin tutkija pyrkii löytämään ilmauksista yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia. Analysoinnin kolmas vaihe vie edellä rakentuneiden

kategorioiden kuvailun abstraktimmalle tasolle ja kategorioiden välisille suhteille tehdään tarkennuksia. Jokaiselle kategorialle on tarkoitus muodostaa tietty kriteeristö ja niiden välille pyritään luomaan selkeämpiä eroavaisuuksia. Viimeisessä vaiheessa luodaan kuvauskategorijärjestelmä, jolloin aiemmin muodostuneet kategoriat eivät voi mennä päällekkäin. Kategoriat kuvaillaan, ja näin ollen nousee ilmi käsityksiin liittyvät keskeiset piirteet sekä kategorioiden sisäinen rakenne. (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 167–169.)

Aineistonanalyysissämme jaoinme turvallisuuskulttuuri-käsitteen neljään kategoriaan, jotka ovat aiemmin mainitut pelastussuunnitelmaan perehtyminen, turvallisuusjohtaminen, turvallisuuskasvatus ja turvallisuuskulttuurin ylläpito. Kategorisointi tehtiin teoreettisen viitekehyksen pohjalta. Turvallisuuskulttuuri-käsitteen monisäikeisyyden vuoksi rajasimme tutkimuksemme koskemaan edellä mainittuja neljää kategoriaa, jotta kokonaiskuvan muodostaminen laaja-alaisesta käsitteestä on helpompaa. Edellä mainitut kategoriat toimivat myös sähköisessä kyselylomakkeessamme alaotsikkoina.

Analyysimme toisessa vaiheessa kokosimme keräämämme empiirisen tutkimusaineiston lähempää tarkastelua varten. Avoimia kysymyksiä kyselylomakkeessamme oli yhteensä 14, joten ensiksi muodostimme jokaisesta kysymyksestä yksitellen kokonaisuuden, joka koostui allekkain muodostetuista samaan kysymykseen vastanneiden opettajien vastauksista. Näin ollen merkitysyksiköiden, eli tässä tapauksessa suhtautumistapojen sekä niiden yhteneväisyyksien ja erojen, löytäminen vastauksista helpottui huomattavasti. Pyrimme aineistoa lukiessa tulkitsemaan jokaisesta vastauksesta vuorollaan, suhtautuu-ko/asenoituuko kukin opettaja turvallisuuskulttuuriin liitettävissä olevaan kysymykseen positiivisesti, neutraalisti vai negatiivisesti.

Kun kaikkien opettajien vastaukset tulkittiin edellä mainittua asteikkoa käyttäen, laskimme, analyysin kolmantena vaiheena, lopuksi yhteen kaikista vastauksista muodostuneet merkitysyksiköt ja näin ollen pystyimme pelkistämään tutkimustuloksia eli tekemään johtopäätöksiä, millainen suhtautuminen koko kohdejoukolla on niin yksittäistä kysymystä, yhtä alakategoriaa kuin koko turvallisuuskulttuuri-käsitettä ajatellen. Tämän lisäksi laskimme vielä jokaisen opettajan kaikki asennoitumistaan kuvaavat merkitysyksiköt yhteen, joten saimme koostettua ikään kuin “vastaajaprofiilin” eli kokonaiskuvan jokaisen opettajan yksilöllisestä suhtautumisesta koulunsa turvallisuuskulttuuriin. Tämä taas auttoi muodostamaan tiettyjä taustamuuttujia, kuten vastaajan sukupuolen, työkokemuksen tai luokka-asteen vaikutusta yleiseen asennoitumiseen turvallisuuskulttuuria koskien. Analyysim-

me viimeisessä vaiheessa vertailimme koko opettajajoukosta esiin noussutta yleistä asennoitumista kuhunkin kysymykseen suhteessa turvallisuusvastaavan samaista kysymystä koskevaan näkemykseen.

5.4.2 Sisällönanalyysi

Kyntään ja Vanhasen (1999) mukaan sisällönanalyysi on menetelmä, jonka avulla pystytään analysoimaan dokumentteja objektiivisesti ja järjestelmällisesti. Sana dokumentti on käsitteenä väljä, jolla tarkoitetaan muun muassa kirjoja, päiväkirjoja, artikkeleita, puhetta, keskustelua, dialogia, raporttia ja kirjeitä. Melkein mikä tahansa kirjallisessa muodossa esiintyvä materiaali voi olla dokumentti. (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 105.)

Grönfors (1982) toteaa, että sisällönanalyysimenetelmän keskeisin tehtävä on tiivistää ja yleistää tutkittavaa ilmiötä. Sisällönanalyysi pyrkii kuvaamaan sanallisesti dokumenttien sisältöä. Sisällönanalyysistä voidaan tuottaa sanallisesti kuvattua aineistosta määrällisiä tuloksia. Tutkimusaineiston laadullisessa sisällönanalyysissä aineisto aluksi jaetaan pienempiin osiin, muodostetaan niistä käsitteitä ja viimeiseksi uudelleen järjestetään uudeksi kokonaisuudeksi. (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 105, 107–112.)

Sisällönanalyysiä voidaan lähestyä teoriaohjaavasti, teorialähtöisesti tai aineistolähtöisesti. Erona näiden kolmen tavan välillä on analyysin ja luokittelun pohjautuminen. Se voi liittyä joko valmiiseen teoreettiseen viitekehykseen tai aineistoon. (Tuomi & Sarajärvi, 2002, 110-117.)

Arvioimme tutkimukseen osallistuneen koulun pelastussuunnitelman sisältöä sisällönanalyysin avulla tehden vertailua lakiin kirjattuihin, pelastussuunnitelman sisältöä koskeviin vaatimuksiin. Suomessa pelastussuunnitelman sisältöä määrittää sekä Pelastuslaki (379/2011) että Valtioneuvoston asetus pelastustoimesta (5.5.2011/407). Niitä mukaillen jaoimme pelastussuunnitelman sisällön alaluokkiin ja arvioimme, onko tutkimuksessamme mukana olleen koulun pelastussuunnitelmasta löydettävissä mainintoja vaarojen ja riskien arvioinnin johtopäätelmistä, rakennuksen ja toiminnassa käytettävien tilojen turvallisuusjärjestelyistä, henkilökunnalle annettavista ohjeista onnettomuuksien ehkäisemiseksi, sekä onnettomuus- ja vaaratilanteissa toimimiseksi, muista kohteen omatoimiseen varautumiseen liittyvistä toimenpiteistä sekä kohteen tavanomaisesta poikkeavasta käytöstä ja tilapäisen käyttötavan muutoksesta. On muistettava, että edellä mainitut lait ja asetukset anta-

vat ainoastaan raamit pelastussuunnitelman laadintaan. Näin ollen ne koskettavat kaikkia kohteita, johon pelastussuunnitelma on laadittava - muun muassa kolmen asuinhuoneiston rakennuksia, kauppakeskuksia, tehtaita, koulurakennuksia tai esimerkiksi ravintoloita. Jokainen pelastussuunnitelma on siis omanlaisensa kohteeseen kuuluvine tarpeineen ja erityispiirteineen, joten laajuudeltaan tai sisällöltään ne voivat poiketa huomattavasti. Siksi keskitymmekin analyysissämme, onko tutkimuskoulumme suunnitelmasta löydettävissä yleisimpiin sisältövaatimukseen liittyviä kohtia. Käytämme analyysissämme apuna lakitehtien ohella osittain myös Suomen Pelastusalan Keskusjärjestön "Pelastussuunnitelma - Opas yritykselle ja laitokselle" -kirjaa sekä Opetushallituksen laatimaa Opetustoimen turvallisuusopasta.

6 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Käsitlemme tämän luvun osalta tutkimuksemme tuloksia ongelmanasettelun mukaisessa järjestyksessä. Käsitlemme ensin tutkimukseemme osallistuneen koulun pelastussuunnitelman vastaavuutta suhteessa lakiin kirjattuihin sisältövaatimuksiin. Tämän jälkeen tuomme ilmi koulun opettajien ja turvallisuusvastaavan mielipiteitä, näkemyksiä ja asenteita koulun turvallisuuskulttuurista. Luvun lopussa tarkastelemme yhteenvetona tutkimustuloksia sekä niistä tekemiämme johtopäätöksiä ja tutkimuksemme luotettavuutta.

6.1 Tutkimukseen osallistuneen koulun pelastussuunnitelman vastaavuus suhteessa lakiin kirjattuihin sisältövaatimuksiin

Saimme tutkimukseen osallistuneen koulun pelastussuunnitelman tarkasteltavaksi siten, että olimme ennakkoon yhteydessä koulun turvallisuusvastaavaan, joka tulosti meille tutkimuskäyttöä varten koulun pelastussuunnitelman niiltä osin kuin se on julkinen. Koulun pelastussuunnitelma on osa laajempaa turvallisuussuunnitelmaa, joka muodostuu pelastussuunnitelman lisäksi kriisisuunnitelmasta, työsuojelun toimintaohjelmasta sekä -suunnitelmasta ja tietosuojasta. Samalla kun kävimme hakemassa suunnitelman haltuun, allekirjoitimme sopimuksen, jossa todettiin, että olemme ottaneet suunnitelman vastaan ja että hyödynnämme tietoja ainoastaan tutkimustamme ajatellen. Lupasimme myös tässäkin yhteydessä, että koulun anonymiteetti suojataan. Kävimme pelastussuunnitelman noudon yhteydessä turvallisuusvastaavan ja erään toisen koulun työntekijöihin kuuluvan henkilön kanssa vapaamuotoisen, kestoltaan lähes kaksituntisen, keskustelun koulun turvallisuuskulttuuriin liittyen. Avaamme keskustelun pohjalta tekemiämme johtopäätöksiä tarkemmin luvussa 6.4, jossa käsittelemme laajemmin koko tutkimuksemme tuloksista muodostettuja johtopäätelmiä.

6.1.1 Vaarojen ja riskien arvioinnin johtopäätelmät

Koska pelastussuunnitelmassa on lähtökohtaisesti tarkoituksena tuntea laitoksen toimintaan liittyvät riskit, on tärkeää selvittää, mitä kaikkea kyseisessä kohteessa voi tapahtua ja miksi ja mitä voi seurata riskin johdosta. Näiden vaaratekijöiden tunnistaminen määrää pelastussuunnitelman yksityiskohtaisempaa sisältöä. Tavallisesti valtaosa turvallisuusriskeistä on kohteen henkilöstön tiedossa. On mahdollista varautua pelkästään tunnistettuihin

vaaroihin, jonka vuoksi on tärkeää ottaa selvää myös huomaamatta jääneistä vaaroista. Vaarojen ja riskien arvioinnin teossa tavallisimpia työkaluja ovat riskianalyysin teko, turvallisuuskävelyn suorittaminen sekä läheltä piti -tilanteiden kirjaus (Opetushallitus, 2013). Vaarojen tunnistamisessa on mahdollista käyttää apuna lukuisia menettelytapoja. Yksinkertaisimmillaan riskit on mahdollista tehdä luettelon muotoon, josta käy ilmi vaara, sen vaikutus ja ennaltaehkäisevät toimet (Virtanen, 2008, s. 13–14.) Tutkimustuloksistamme käy ilmi, että koulussa on turvallisuusvastaavan mukaan suoritettu sekä riskianalyysin teko että turvallisuuskävely. Tosin tutkimukseen osallistuneista opettajista vain 18 % oli osallistunut riskianalyysin tekoon. Turvallisuuskävelyä ei sen sijaan ollut suorittanut yksikään opettajista. Pelastussuunnitelmasta löytyy liitteen muodossa koulurakennuksen turvallisuuden tilannekuvaan liittyvä arviointilomake, mutta sen tavoitteena on muodostaa kokonaisvaltaisempi kuva koulun turvallisuudesta, eikä siinä tuoda ilmi yksittäisiä vaaratilanteita ja niiden ennaltaehkäisyä. Varsinaista riskianalyysitaulukkoa tai riskien arvioinnin johdosta tehtyjä päätelmiä ei ole kirjattu pelastussuunnitelmaan selvästi. Voi myös olla mahdollista, että kyseisessä kohteessa laadittu riskianalyysitaulukko ei ole julkisesti saatavilla olevaa tietoa.

Koulun pelastussuunnitelma kartoittaa sen sijaan kattavasti toimintatapoja erilaisissa vaara- ja uhkatilanteissa ja luo selkeät toimintaohjeet, kuinka henkilökunnan tulee toimia tietyissä vaaratilanteissa. Pelastussuunnitelmassa ei kuitenkaan ilmene sellaisia toimenpiteitä, joita voidaan tehdä vaaratilanteiden ennaltaehkäisemiseksi, vaan se keskittyy siihen, kuinka toimia käynnissä olevassa vaaratilanteessa. Keskustellessamme turvallisuusvastaavan kanssa kasvotusten koulun pelastussuunnitelman haun yhteydessä, hän kertoi erilaisia esimerkkejä käytännön toimista riskien ja vaarojen ennakoimiseksi. Keskustelun myötä oletuksemme on, että vaaratilanteisiin liittyviä ennaltaehkäiseviä toimia sekä vaaroista ja riskeistä tehtyjä johtopäätöksiä käsitellään tarkemmin koulun oman turvatiimin järjestämissä turvallisuuskoulutuksissa sekä erinäisissä yhteisissä kokouksissa.

6.1.2 Rakennuksen ja toiminnassa käytettävien tilojen turvallisuusjärjestelyt

Tutkimuskoulumme rakennuksen ja toiminnassa käytettävien tilojen turvallisuusjärjestelyjä peilaamme poistumis- ja suojautumismahdollisuuksien sekä sammutus- ja pelastustehtävien järjestelyihin. Yrityksen tai laitoksen täytyy luoda ohjeistus, miten esimerkiksi koulurakennuksessa oleva henkilöstö poistuu rakennuksesta hätätilanteen sattuessa. Suunnitel-

maan tulee kirjata, kuka päättää poistumisesta, miten poistumiseen liittyvä käsky ilmoitetaan, miten henkilökunnan on määrä toimia, missä ovat rakennuksen poistumisreitit ja missä ihmiset kokoontuvat rakennuksesta poistuttaessa. Lisäksi suunnitelmassa on hyvä olla kirjaus sammuttamisessa ja pelastamisessa tarvittavasta välineistöstä sekä turvallisuusteknisten laitteiden huoltojärjestelyistä. Suojautumismahdollisuuksien osalta tehdään selvitys vaarallisten aineiden aiheuttamien onnettomuustilanteiden varalta tehdyistä toimenpiteistä sisätiloihin suojauduttaessa. (Virtanen, 2008, s. 17–19.)

Koulun pelastussuunnitelmaan on kirjattu selvästi kiinteistön yleistietojen lisäksi koulussa olevat suojapaikat, mukaan lukien väestösuojat, sekä määrätyt evakuointireitit ja kokoontumispaikat. Lisäksi pelastussuunnitelmasta löytyy toimenpiteet pelastustilanteissa sekä ensiapuvälineiden sijainnit. Suunnitelmassa on ohjeistuksia kiinteistöhuollon ja vikailmoitusten varalle, joskaan erillistä mainintaa nimenomaan turvateknisten laitteiden osalta ei löydy. Pelastussuunnitelmasta löytyy myös ohjeistus, kuinka suojautua koulurakennuksen sisätiloihin ulkoisen uhkan vuoksi sekä kaasu- ja säteilyvaaratilanteessa. Suunnitelmasta löytyy lisäksi maininta, mistä paikoista koulun sisäinen hälyttäminen suoritetaan. Ohjeet hälytyksen tekoon sen sijaan löytyy ko. paikoista, eikä niitä siksi ole kirjattu suunnitelmaan. Hälytyksen tekijäksi suunnitelmassa mainitaan se henkilö, joka havaitsee ensimmäisenä tulipalon, onnettomuuden tai uhkaavan tilanteen. Pelastussuunnitelman lopussa on myös luettelo kohteen suojelumateriaalista. Lisäksi suunnitelmasta käy hyvin ilmi koulun turvallisuusorganisaatio sekä siihen kuuluvien henkilöiden toimintavelvoitteet ja vastuualueet.

6.1.3 Henkilökunnalle annettavat ohjeet onnettomuuksien ehkäisemiseksi ja onnettomuus- ja vaaratilanteissa toimimiseksi sekä kohteen omatoimiseen varautumiseen liittyvät toimenpiteet

Yrityksen tai laitoksen henkilöstölle on tärkeää tuoda ilmi, mitkä ovat heidän välittömät erityistehtävänsä tietyissä onnettomuus- ja vaaratilanteissa. Ohjeistuksen on oltava jokaisen työntekijän saatavilla vaivattomasti. (Virtanen 2008, s. 22.) Tarkasteltavaksi saamamme koulun pelastussuunnitelmassa käsitellään selvästi laajimmin henkilöstölle annettuja ohjeita onnettomuus- ja vaaratilanteissa toimimiseksi. Nämä ohjeet käsittelevät tulipalotilannetta, murto-, ryöstö - ja ilkivaltatilanteita. Lisäksi suunnitelmaan on kirjattu ohjeistus pelastustilanteessa, tapaturmissa, uhkatilanteissa sekä suoritettavat toimenpiteet luokissa

tapahtuvan hälytyksen jälkeen. Näiden lisäksi löytyy toimintaohje oppilaan häiriköidessä, toimintamalli rikollisessa tilanteessa, pommiuhkassa ja yleisen vaaramerkin yhteydessä. Suunnitelmassa on myös oma, joskin tiivis, osio ohjeista, kuinka toimia turvallisesti luokassa, juhlatilaisuuksissa ja käytävällä. Tässä yhteydessä esiin tuleva ohjeistus liittyy lähimmin niihin toimiin, joilla voidaan ennaltaehkäistä erinäisiä vaaratilanteita. Suurin osa pelastussuunnitelmaan kirjatuista ohjeista ja toimintatavoista on yksinkertaistettuja, jotta ne olisivat helposti ymmärrettäviä. Ohjeet ja toimintatavat ovat kuitenkin osa-alueittain eritelty perusteellisesti tapauskohtaisesti ja huomioiden jokaisen tapauksen ominaispiirteet, jotta tilanteessa oleva henkilö pystyy toimimaan tilanteen vaatimalla tavalla mahdollisimman oikein.

Omatoiminen varautuminen määritellään Pelastuslaissa (379/2011, 3.luku, 14§) seuraavasti: *Rakennuksen omistajan ja haltijan sekä toiminnanharjoittajan on osaltaan ehkäistävä tulipalojen syttymistä ja muiden vaaratilanteiden syntymistä, varauduttava henkilöiden, omaisuuden ja ympäristön suojaamiseen vaaratilanteissa, varauduttava tulipalojen sammuttamiseen ja muihin sellaisiin pelastustoimenpiteisiin, joihin ne omatoimisesti kykenevät sekä ryhdyttävä toimenpiteisiin poistumisen turvaamiseksi tulipaloissa ja muissa vaaratilanteissa sekä toimenpiteisiin pelastustoiminnan helpottamiseksi.* Tutkimukseemme osallistuneen koulun pelastussuunnitelmasta nousee selvästi esiin merkittävimmät onnettomuus- ja vaaratilanteet, joihin koulun jokaisen henkilökuntaan kuuluvan on varauduttava jokapäiväisessä työskentelyssään.

6.1.4 Kohteen tavanomaisesta poikkeava käyttö ja tilapäinen käyttötavan muutos

Valtioneuvoston asetus pelastustoimesta (5.5.2011/407, 2§) määrittää, että Pelastuslaissa esiin tulleiden pelastussuunnitelman sisältövaatimusten lisäksi suunnitelmassa on tarpeen mukaan huomioitava kohteen tavanomaisesta poikkeava käyttö sekä tilapäiset käyttötavan muutokset. Näin ollen varmistetaan tilojen turvallinen käyttö muutoinkin kuin opetustarkoituksessa. Tavallisesti koulurakennuksiin liittyvä käyttötavan muutos koskee isojen ja avoimien tilojen, kuten liikuntasalin, käyttöä esimerkiksi juhliin, myyjäisiin tai majoitustarkoitukseen. Tutkimuskoulumme pelastussuunnitelmasta löytyy oma kymmenen kohtaa sisältävä selkeä ohjeistuksensa poikkeavasta käytöstä/tilapäisestä käyttötavan muutoksesta juhlasalissa järjestettäviä tilaisuuksia ajatellen.

6.1.5 Johtopäätökset tutkimukseen osallistuneen koulun pelastussuunnitelmasta

Suurimpana johtopäätöksenä toteamme, että tutkimuskoulun pelastussuunnitelma, sen sisällöllisestä laadukkuudesta huolimatta, on enemmän linjassa sellaisten säädösten kanssa, jotka on laadittu ennen uusinta pelastuslakia ja sen mukanaan tuomia, pelastussuunnitelmaa koskevia sisältövaatimuksia. Tuoreimman pelastuslain tarkoituksena on pyrkiä ohjaamaan kaikkea turvallisuustoimintaa yhä enemmän onnettomuuksia ja vaaratilanteita koskevaan ennalta ehkäisevään työhön sekä oman turvallisuustilanteen tiedostamisen suuntaan (Virtanen, 2008, s. 9). Virtanen (2008, s. 9) jatkaa, että pelastussuunnitelmassa tulisi korostaa omaan kohteeseen liittyvien turvallisuusriskien suunnitelmallista tunnistamista sekä jokapäiväisten onnettomuus- ja vaaratilanteiden ehkäisyä. Ennen suunnitelmallinen painoarvo kohdistui pelastustoimenpiteisiin, joita tarvitaan onnettomuuden jo tapahduttua. Tarkasteltavana olleessa pelastussuunnitelmassa pääpaino on nimenomaan näissä välittömissä, käynnissä olevan onnettomuustilanteen vaatimissa, pelastustoimenpiteissä.

Koulun pelastussuunnitelmassa olisi hyvä olla kirjaus, esimerkiksi taulukkona tai listana, niistä merkittävimmistä riskitekijöistä, jotka liittyvät koulun päivittäiseen toimintaan sekä sellaisista toimista, joilla voidaan ehkäistä kyseisten riskien syntyä ennakolta. Toinen selkeä puute tutkimuskoulun pelastussuunnitelmassa on, että siihen ei ole merkitty suunnitelmaa siitä, kuinka asiakirjassa olevat tiedot saatetaan sellaisten ihmisten tietoon, joita kohteen turvallisuusasiat koskevat. Esimerkiksi henkilökunnalle järjestettävästä turvallisuuskoulutuksesta tai uusille työntekijöille tapahtuvasta perehdytyksestä voisi olla maininta suunnitelmassa. Lisäksi suunnitelmasta tulisi käydä ilmi sen ajan tasalla pitämiseen liittyvää tietoa, kuten määritelmä tarkistuksen aikavälistä sekä suunnitelman toimivuuden arviointiin liittyvät tavat ja arviointiväli.

Uskomme kuitenkin, että tutkimukseen osallistuneeseen kouluun laaditun pelastussuunnitelma-asiakirjan sekä laajemmin koko turvallisuussuunnitelman myötä koulun turvallisuuden hallitseminen sekä ylläpitäminen on helpompaa, kun kaikki asiaan liittyvä on sisällytetty samaan kansioon. Suunnitelmassa oleva teksti on selkeää ja helposti ymmärrettävää. Laadukkaan turvallisuuskulttuurin luonti ja sitä kautta saavutettu hyvä turvallisuustaso ei tule jäämään tutkimuskoulussa kiinni pelastussuunnitelman sisällöstä, vaan lähinnä siitä, suhtautuuko koulun henkilökunta pelastussuunnitelmaan ja laajemmin määriteltynä turvallisuusasioihin yleensä sille kuuluvalla vakavuudella. Suunnitelmiin kirjatut toimintaohjeet akuuteissa vaara- ja onnettomuustilanteissa ovat erittäin hyviä, eivät liian laveita eivätkä

myöskään turhan yksityiskohtaisia. Jokainen onnettomuustilanne on kuitenkin erityispiirteinen aina omanlaisensa ja jokainen ihminen käyttäytyy omalla tavallaan, joten ihmisen toimintaa ohjaavalle omalle järjen käytölle on myös annettava tilaa, eikä näin ollen ole tarkoituksenmukaista kirjata liian tarkkoja ohjeita onnettomuustilanteessa tapahtuvaan toimintaan.

6.2 Opettajien ja turvallisuusvastaavan näkemyksiä ja asenteita turvallisuuskulttuurista

Tutkimuksemme kohdejoukon, eli suuren yhtenäisperuskoulun opettajien ja turvallisuusvastaavan, näkemyksiä ja asenteita oman koulunsa turvallisuuskulttuurista kartoitimme, kuten todettua, internet-pohjaisella kyselylomakkeella. Teemoitimme kyselylomakkeen neljään alakategoriaan, joista esiin tulleita tuloksia käsittelemme niiden mukaisessa järjestyksessä. Ensiksi tarkastelemme koulun turvallisuusvastaavan näkemyksiä kutakin kysymystä koskien, jonka jälkeen tuomme ilmi, millä tavoin opettajakunnan näkemykset sopivat yhteen hänen mielipiteidensä kanssa.

6.2.1 Pelastussuunnitelmaan perehtyminen

Kyselylomakkeen ensimmäisessä osiossa kartoitimme koulun opettajien näkemyksiä pelastussuunnitelmaan perehtymisestä. Muodostimme teemasta viisi avointa kysymystä, joissa tarkoituksena oli selvittää, käyvätkö opettajat pelastussuunnitelmaa läpi säännöllisesti, mitä mieltä he ovat koulun pelastussuunnitelmasta, miten opettajat perehdytetään pelastussuunnitelman sisältöihin, millaista yhteistyötä pelastussuunnitelman sisältöihin liittyen tehdään ja ovatko pelastussuunnitelmaan kirjatut tavoitteet nähtävissä koulun käytännön arjessa.

Turvallisuusvastaavan vastauksesta ilmenee, että koulun opettajat käyvät pelastussuunnitelmaa läpi monipuolisesti.

”Lukuvuoden alussa koko henkilökunnalle pidetään ns. turvainfo, jossa kerrataan ja tuodaan esille mahdolliset uudet asiat. Uudelle henkilökunnalle ja tarvittaessa niille vanhoille työntekijöille, jotka kokevat tarvitsevansa kertausta, järjestetään syyslukukauden alussa turvatiimin tarjoamaa koulutusta, jossa mukana on ollut myös palokunta antamassa alkusammutukseen liittyvää koulutusta. Kevätlukukauden alussa on velvoitettu henkilökuntaa lukemaan turvallisuussuunnitelma läpi ja kuittamaan lukemansa omalla allekirjoituksella.”
(Turvallisuusvastaava)

Opettajien näkemykset ovat pääosin hyvin linjassa turvallisuusvastaavan kertoman kanssa. Tulkintamme mukaan opettajan suhtautuminen pelastussuunnitelmaan perehtymiseen on positiivinen, mikäli hän on käynyt suunnitelman läpi viimeisen vuoden aikana. Suhtautuminen on neutraalia, jos opettaja on käynyt suunnitelman läpi harvemmin. Negatiivinen suhtautuminen tarkoittaa, että opettaja ei ole käynyt suunnitelmaa läpi lainkaan. Yhdestätoista opettajasta kahdeksan kertoi käyvänsä pelastussuunnitelman läpi säännöllisesti eli vähintään kerran vuodessa. Kaksi opettajaa vastasi, että he ovat lukeneet suunnitelman läpi, tosin eivät kuitenkaan viimeisen vuoden aikana. Ainoastaan yksi opettaja vastasi, ettei ole käynyt suunnitelmaa ollenkaan läpi.

Turvallisuusvastaavan näkemyksen mukaan kouluun laadittu pelastussuunnitelma luo hyvän pohjan kohdata onnettomuuksia ja erilaisia uhkatilanteita. Hänen mielestään suunnitelma ei ole kuitenkaan ohjeistuksineen liian yksityiskohtainen, koska uhkaavat tilanteet voivat olla hyvin erilaisia ja ne vaativat aina tilannekohtaista toimintaa ja johtamista. Opettajien vastauksista on löydettävissä samankaltaisia näkemyksiä. Yhdestätoista vastanneesta seitsemän näkemyksistä heijastui positiivisia näkemyksiä pelastussuunnitelmasta ja sen antamista valmiuksista. Valtaosa opettajista oli samoilla linjoilla yläkoulun opettajan näkemyksen kanssa:

“Meidän pelastussuunnitelma on huolella laadittu. Sitä päivitetään säännöllisesti. Sitä on harjoiteltu. On pidetty useampi koulutus. Uskon, että koulumme on valmiudessa kunnan X koulujen kärkeä. Meillä on hyvät valmiudet.” (Yläkoulun opettaja 5.)

Yksikään opettaja ei suhtautunut koulun pelastussuunnitelmaan suoraan negatiivisesti. Sen sijaan neljä vastaajista suhtautui pelastussuunnitelmaan neutraalisti. Heidänkin vastauksissaan suunnitelmaa kuvailtiin suhteellisen hyväksi, mutta he löysivät suunnitelmasta myös kehitettävää. Kehitysehdotukset liittyivät lähinnä asioiden kertaamista koskevaan tarpeeseen sekä poistumisoviin liittyvään hankalaan koodikieleen. Esimerkkeinä näistä näkemyksistä toimii hyvin sekä yhden alakoulun opettajan että yhden yläkoulun opettajan vastaukset.

“Muuten hyvä, mutta paikkojen ilmoittaminen siipeä F1 ym. Ei kerro mitään. Koodeja on liian monta, että niitä ei muista.” (Alakoulun opettaja 3.)

“Hyvä ja siihen kiinnitetään enemmän huomiota kuin ennen. Liian monta poistumisovea, ja niiden koodit on hankala muistaa. Ne pitäisi olla joka luokassa selkeästi. Vieläkin useammin saisi yhdessä kerrata ohjeet” (Yläkoulun opettaja 3.)

Pelastussuunnitelmaan liittyvään perehdytyksen muotoihin haimme näkemyksiä siten, että kysyimme turvallisuusvastaavalta, miten hän osaltaan voi varmistaa, että koulun henkilö-

kunnan osaaminen pelastussuunnitelmaan liittyen on riittävää. Opettajilta taas kysyimme, millaista pelastussuunnitelman sisältöihin liittyvää perehdytystä koulussanne tapahtuu ja että ovatko he tyytyväisiä siihen. Turvallisuusvastaavan mukaan henkilökunnan osaaminen varmistetaan harjoituksilla ja perehdytyksellä.

”Järjestämällä turvatiimin ja palokunnan kanssa vähintään kaksi kertaa vuodessa palotilanteisiin liittyvän poistumisharjoituksen, sekä antamalla uudelle henkilökunnalle tarvittavaa koulutusta.” (Turvallisuusvastaava)

Opettajien vastauksissa suhtautuminen perehdytykseen säilyi samana kuin edellisessä kysymyksessä. Yhdestätoista opettajasta seitsemän näkemyksissä oli havaittavissa positiivisia sävyjä, neljä taas asennoitui neutraalisti. Yhtään negatiivisesti asennoituvaa vastausta opettajilta ei löytynyt. Positiivisesti suhtautuvista opettajista kolme mainitsi että perehdytys on ollut riittävää. He eivät kuitenkaan sen tarkemmin määritelleet, millaista perehdytys on. Alakoulun opettajan vastaus tiivistää hyvin tämän näkemyksen:

”Olen tyytyväinen, perehdytystä on riittävästi.” (Alakoulun opettaja 5.)

Positiivisesti suhtautuvista opettajista neljän vastauksissa on erotettavissa myös, millaista perehdytystä koulussa tapahtuu. Heidän kaikkien vastauksissa mainitaan esimerkkinä turvallisuusvastaavan näkemyksessä korostuva, vuosittain järjestettävä, poistumisharjoitus. Eräs yläkoulun opettaja muotoilee näkemyksensä näin:

”Olen erittäin tyytyväinen. Meillä on pari kertaa lukukaudessa poistumisharjoitukset. Lisäksi meillä on harjoiteltu väkivaltatilanteen kohtaamista. Lisäksi olemme harjoitelleet, miten luokassa toimitaan, kun koulua uhkaa ulkopuolinen vaara. En todellakaan osaa sanoa, miten tätä vielä kehitettäisiin.” (Yläkoulun opettaja 5.)

Positiivisesti suhtautuvien opettajien näkemyksissä perehdyttämiseen liittyvinä tapoina korostuvat nimenomaan erilaiset harjoitukset ja turvallisuuteen liittyvät toiminnot. Poistumisharjoituksen lisäksi vastauksissa mainitaan ensisammutusharjoitus, kuulutukset, sisälle suojautuminen, väkivaltaisen oppilaan kohtaaminen ja toiminta ulkopuolisen vaaran uhatessa.

Neutraalisti pelastussuunnitelman sisältöihin suhtautuvien opettajien näkemyksissä korostui kahden vastaajan osalta sisältöjen kertaamisen tarve. Yksi vastaaja oli sitä mieltä, että materiaalia itsenäisesti suoritettavaan perehtymiseen pitäisi olla enemmän. Yksi vastaaja mainitsi, että perehdytystä tapahtuu yhteisissä kokouksissa, mutta hän ei tarkemmin eritellyt, millaista se on ja miten tätä tapaa tulisi kehittää.

“...syksyllä, uuden lukuvuoden alkaessa, olisi hyvä kerrata lyhyesti tärkeimmät eli juuri nuo poistumiset ja suojautumiset, tilojen vastaavat yms.” (Alakoulun opettaja 2.)

Esiin nostettu neutraalisti suhtautuneen opettajan vastaus on sikäli mielenkiintoinen, että turvallisuusvastaavan mukaan pelastussuunnitelman sisällöt käydään yhteisesti läpi uusien työntekijöiden kanssa, mutta osaa saavat ottaa kaikki, jotka kokevat tarvitsevansa kertaamista. Tätä tukee myös eräs toinen positiivisen näkemyksen perehdytyksestä antanut alakoulun opettaja, joka korosti vastauksessaan syksyisin tapahtuvaa pelastussuunnitelman kertaamista.

Kartoitimme kyselylomakkeella myös, millaista yhteistyötä tutkimukseen osallistuneessa koulussa tehdään pelastussuunnitelman sisältöihin liittyen esimerkiksi opettajakollegoiden, turvallisuusvastaavan tai muiden turvallisuusalan ammattilaisten kesken. Turvallisuusvastaava painotti vastauksessaan, että turvallisuustiimi kuuntelee herkällä korvalla harjoitusten ja koulutusten yhteydessä niihin osallistuneita henkilöitä ja pyrkii ottamaan palautteet huomioon pelastussuunnitelmaa päivitettäessä. Hän mainitsi myös palokunnan osuuden palautteen annossa ja yhteistyössä. Suurin osa opettajista korosti vastauksissaan, että vastuu yhteistyöstä on yksinomaan koulun turvallisuustiimillä. Yhdenkään opettajan vastauksissa ei mainittu esimerkiksi opettajien keskinäistä, ikään kuin vapaamuotoista, yhteistyötä, vaan kaikissa yhteistyötä nähtiin tapahtuvan lähinnä järjestettyjen tilaisuuksien yhteydessä.

Asteikkoa positiivinen-neutraali-negatiivinen oli hieman hankalaa tämän kysymyksen osalta käyttää, mutta tulkitsimme näkemykset siten, että positiivisesti suhtautuva opettaja osaa määritellä, millaista yhteistyö on ja osaa nimetä esimerkkejä tahoista, jotka yhteistyöhön osallistuu. Mikäli suhtautuminen on neutraalia, on vastaus jäänyt vajaaksi tai se on muutoin epämääräinen. Negatiivisesti suhtautuvia, siis sellaisia vastaajia, jotka kielsivät minikäänlaista yhteistyötä tapahtuvan tai että se olisi riittämätöntä, ei ilmennyt lainkaan. Sitä vastoin kaksi opettajaa jätti kokonaan vastaamatta kysymykseen. Nämä vastaukset tulkitsimme neutraaleiksi. Yhdeksästä kysymykseen vastanneesta opettajasta kaksi osasi määritellä sekä yhteistyön sisältöjä että edes yhden tahon, kenen kanssa yhteistyötä tekee. Heidän vastauksissaan oli nähtävissä yhteneväisyys turvallisuusvastaavan näkemyksen kanssa. Esimerkiksi opettajien ja turvallisuusvastaavan keskinäinen keskusteluyhteys mainittiin molemmissa vastauksissa:

“Turvallisuusvastaava on hyvin kiinni saatavissa, jos on asiaa. Hänelle voi esittää parannusehdotuksia ja hän kuuntelee.” (Yläkoulun opettaja 3.)

“Mieltä askarruttaviin kysymyksiin saa aina turvallisuustiimin jäseniltä apua. He ovat järjestäneet myös kattavia, hyviä koulutuksia (mm. alkusammutuskoulutusta) koulullamme.”
(Alakoulun opettaja 1.)

Muiden kysymykseen vastanneiden opettajien vastauksissa oli tulkittavissa hieman epämääräisyyttä tai tietämättömyyttä aiheesta. Vastauksissa oli yleisesti ottaen määritelty pelkästään jokin yhteistyötaho, kuten palolaitos, mutta mitään konkreettista esimerkkiä yhteistyötavoista ei ollut mainintaa. Vastaukset olivat osittain myös epämääräisiä. Muun muassa eräs yläkoulun opettaja kuittasi kysymyksen ainoastaan ilmaisulla *“kaikki tarpeellinen”*.

Viimeisessä pelastussuunnitelmaa koskevassa kysymyksessä halusimme saada selville, miten pelastussuunnitelmaan kirjatut tavoitteet ovat nähtävissä käytännön tasolla koulun arjessa. Tutkimukseen osallistuneen koulun turvallisuusvastaava toi vastauksessaan esille, että tiivistetyt iskulauseet koulun luokkien ovien yläpuolella ja selkeät merkit, jotka osoittavat alkusammutusvälineiden ja palopostien sijainnit muistuttavat paloturvallisuuden tärkeydestä. Hän myös mainitsee esimerkkinä yleisötilaisuudet, jolloin määritellään juhlasalin kokoon nähden tietty henkilömäärä sekä selvästi esillä oleva turvallisuushenkilöstö. Opettajilta kysyimme näkemystä samaan kysymykseen sekä lisäksi heidän mielipidettään siihen, onko pelastussuunnitelmassa kohtia, joiden toivoisi olevan esillä enemmän.

Valtaosa opettajista suhtautui pelastussuunnitelmaan kirjattuihin, käytännön tasolla nähtävissä oleviin, tavoitteisiin positiivisesti. Kaikkiaan seitsemän opettajaa osasi määritellä käytännön esimerkkejä pelastussuunnitelmiin kirjatuista tavoitteista, eikä heidän mielestään ollut kohtia, joiden tulisi olla enemmän esillä. Vastauksissa korostui turvallisuusvastaavan alleviivaaman turvallisuusvälineistön lisäksi koulun seinillä olevat pelastautumisreitit sekä hyvä henkilökunnan turvallisuustietämys. Eräs alakoulun opettaja antoi vastauksessaan useamman käytännön esimerkin:

“Luokan oven pidän aina lukossa (pieniä harvoja poikkeuksia lukuunottamatta) vaikkakin se hankaloittaa arkea. Luokan oven lasit on peitetty, jottei käytävältä näe luokkaan (haluaisin, että näkisi käytävälle/käytävältä). Pysin pitämään sellaiset kengät jalassa, että tilanteen tullessa ne eivät hidastaisi toimia. Tussit on helposti saatavilla (rasti merkiksi luokan oveen, että luokka on tyhjä).” (Alakoulun opettaja 1.)

Kolme yhdestätoista vastaajasta suhtautui käytännössä näkyviin tavoitteisiin neutraalisti. Yksi heistä ei vastannut kysymykseen lainkaan, kahdella vastaus oli lyhyt ja epämääräinen.

Niissä mainittiin vain, että *“kaikki tulipaloon liittyvä toimii”* ja *“poistumisharjoituksia on ollut”*. Vain yksi vastaajista suhtautui selvästi negatiivisesti, sillä hän mainitsi vastauksessaan, että ei ole huomannut arjessa tavoitteita ja että ulosmenoreittien kuuluisi olla enemmän esillä.

6.2.2 Turvallisuusjohtaminen

Kyselylomakkeen toisessa osiossa halusimme selvittää koulun opettajien näkemyksiä turvallisuusjohtamisesta. Turvallisuusjohtamiseen liittyen kysyimme opettajilta yhden avoimen kysymyksen, jossa halusimme selvittää heidän näkemyksiään päivittäisen turvallisuusjohtamisen näkymisestä koulun arjessa. Aihealueen toinen kysymyskokonaisuus sisälsi väittämiä, jossa kysyimme tarkennettuja kysymyksiä opettajien suhtautumisesta turvallisuusjohtamiseen. Väittämiin vastattiin rasti ruutuun -periaatteella. Rastin laittaminen tarkoitti kyllä-vastausta ja rastin jättämättä laittaminen ei-vastausta.

Turvallisuusvastaava vastasi turvallisuusjohtamiseen liittyviin kysymyksiin esimiehen näkökulmasta, jolloin hänelle muodostetut kysymykset olivat lähestymiskulmaltaan erilaisia. Ensimmäinen avoin kysymys oli sama kuin opettajien eli miten turvallisuusjohtaminen näkyy koulun jokapäiväisessä arjessa. Turvallisuusvastaavalle esitettiin myös toinen avoin kysymys, joka liittyi koulutuksen antamiin valmiuksiin toimia turvallisuusjohtajana. Turvallisuusvastaava vastasi myös väittämiin, jotka olivat täysin samanlaiset ja vastaamiskäytäntö sama.

Turvallisuusvastaava ei vastannut suoraan kysymykseen miten turvallisuusjohtaminen näkyy osana koulun arkea. Turvallisuusvastaava totesi rehtorin olevan vastuussa turvallisuusjohtamisesta ollessaan paikalla sekä mainitsi käytännön toimintatavan koulua uhkaavassa tilanteessa.

“...vaaratilanteessa ensimmäinen asiasta kuullut on velvoitettu johtamaan ambulanssin, palokunnan tai poliisiin tuloon saakka tilannetta.” (Turvallisuusvastaava)

Omasta valmiuksistaan toimia turvallisuusjohtajana turvallisuusvastaava totesi työskennelleensä kymmenen vuotta puolustusvoimien opetus- ja toimistoupseerina saaden monipuolista johtajakoulutusta. Hän on myös osallistunut puolustusvoimissa ja opetusosalalla erilaisiin ensiapukursseihin.

Opettajien vastaukset vastasivat suuremmin kysymykseen turvallisuusjohtamisen näkymisestä arjessa kuin turvallisuusvastaavan vastaukset. Opettajista jokapäiväiseen turvallisuusjohtamiseen liittyvään kysymykseen vastasi kymmenen. Vastanneiden suhtautumisesta neljä oli positiivisia.

“Turvatiimimme toimii vastuullisesti. Esim. juhlatilanteissa salissa, joka ovella on turvallisuusvastaava. Joka käytävälle on turvallisuus. Joka käytävälle on turvallisuusvastaava ja hänelle varahenkilö, jolla omat tehtävänsä vaaratilanteessa.” (Yläkoulun opettaja 5.)

Suurin joukko eli viisi vastaajista suhtautui asiaan neutraalisti tai ei osannut kertoa, miten turvallisuus huomioidaan jokapäiväisessä johtamisessa ja vastasi kysymykseen hyvin lyhyesti.

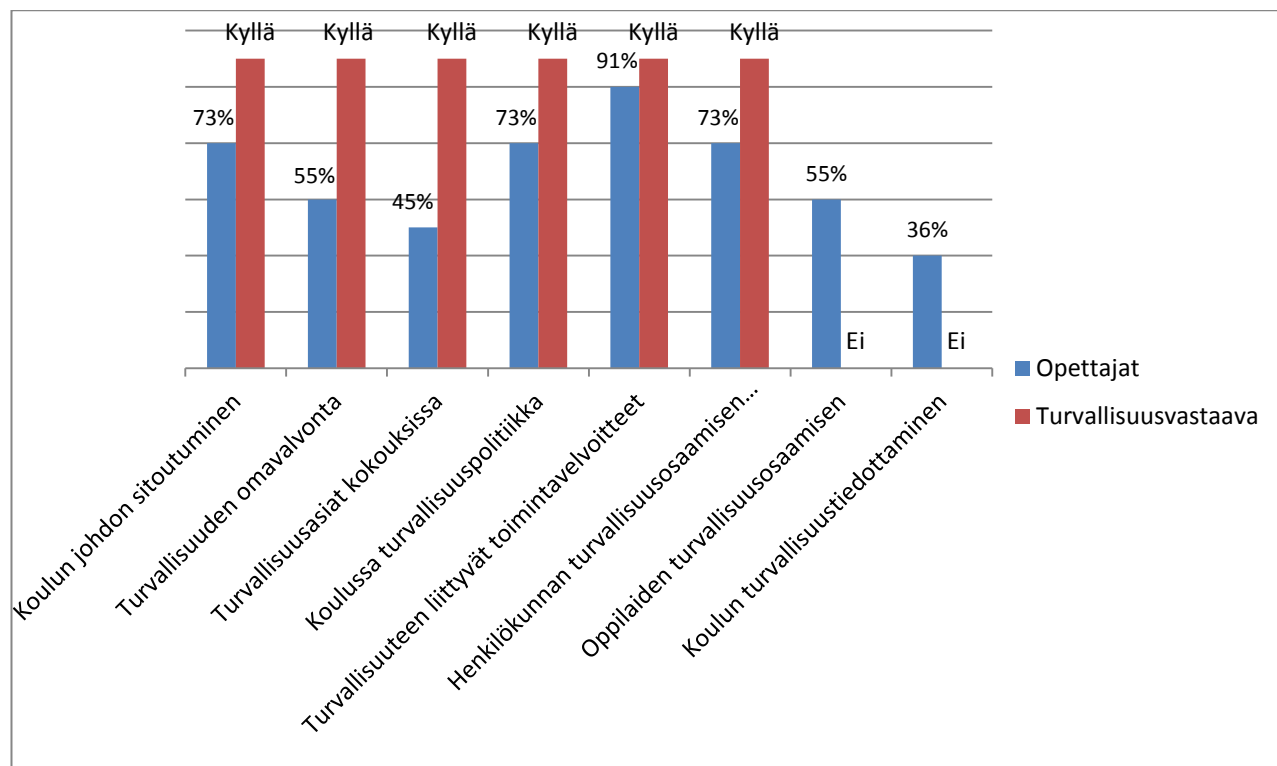
“Eos.” (Alakoulun opettaja 2.)

“En ole kiinnittänyt huomiota” (Yläkoulun opettaja 3.)

“En tiedä. En tiedä myöskään, miten asia pitäisi huomioida jokapäiväisessä johtamisessa.” (Yläkoulun opettaja 1.)

Vain yksi vastaajista suhtautui asiaan selvästi negatiivisesti.

“Ei mitenkään.” (Alakoulun opettaja 6.)



Kuvio 2. Turvallisuusjohtamista käsittelevät vastaukset

Opettajista väittämiin vastasi kaikki yksitoista kyselyyn osallistunutta opettajaa. Turvallisuusvastaavan vastausta kuvastava pylväs on merkitty punaisella ja hänen “kyllä”-vastauksensa tarkoittaa kaikkien vastanneiden opettajien lukumäärää 11 eli 100 % ja hänen “ei”- vastauksensa lukua 0 eli 0 %. Pylväsdiagrammin avulla on mahdollista verrata turvallisuusvastaavan ja opettajien vastauksia, siten, että kuinka monta prosenttia opettajista oli turvallisuusvastaavan kanssa samaa mieltä asiasta, sillä väittämät olivat molemmille täysin samat. Opettajien sinisen pylvään yläpuolelle on merkitty kaikkien myönteisten vastausten prosenttiosuus kysymyskohtaisesti.

Koulun johdon sitoutumista, koulun turvallisuuspolitiikkaa ja henkilökunnan turvallisuusosaamisen varmistamista koskevat väittämät saivat opettajilta 73 % kyllä-vastauksia ja näin ollen olivat turvallisuusvastaavan näkemyksen kanssa hyvin samassa linjassa. Taulukon mukaan kaikista yhdenmukaisin linjaus opettajien ja turvallisuusvastaavan välillä liittyi väittämään, jossa kysyttiin, onko koulussa määritelty selkeästi turvallisuuteen liittyvät toimintavelvoitteet ja -valtuudet.

Turvallisuusvastaavan ja opettajien näkemykset turvallisuuden omavalvonnasta ja turvallisuusasioiden käsittelystä kokouksissa erosivat toisistaan eniten. Turvallisuuden omavalvontaa käsittelevään väittämään vastasi “kyllä” opettajista hieman yli puolet eli 55 % ja turvallisuusasioiden käsittelyyn kokouksissa sen sijaan hieman alle puolet eli 45 %. Turvallisuusvastaava vastasi molempiin edellä mainittuihin väittämiin “kyllä”.

Huomattava ja mielenkiintoinen ero opettajien ja turvallisuusvastaavan näkemyksissä liittyi oppilaiden turvallisuusosaamiseen ja koulun turvallisuustiedottamiseen. Koulun oppilaiden turvallisuusosaamisen varmistamista koskevaan väittämään vastasi myönteisesti opettajista 55 %, kun taas turvallisuusvastaavan mukaan oppilaiden turvallisuusosaamista ei varmisteta. Koulun turvallisuustiedottamista koskevassa väittämässä opettajien ja turvallisuusvastaavan vastaukset erosivat siten, että vastanneista opettajista neljä eli 36 % vastasi “kyllä” eli, että koulussa tapahtuu usein turvallisuuteen liittyvää tiedottamista, kun taas turvallisuusvastaavan mukaan näin ei tapahdu.

Turvallisuusvastaavan mukaan turvallisuus otetaan selvästi huomioon koulun johtamisessa. Hänen näkemyksensä ei siis ole linjassa teoriaosassa esittämämme Paasonen (2012) näkemyksen mukaan, jossa hän korostaa, että oppilaitosten yhteisenä ongelmana on turvallisuuden huomiotta jättäminen koulun johtamisessa (Paasonen, 2012, s. 26). Koulun opetta-

jien näkemys turvallisuuden huomioimisesta on enemmän linjassa turvallisuusvastaavan kanssa.

6.2.3 Turvallisuuskasvatus

Turvallisuuskasvatusta käsittelevässä osiossa halusimme saada selville, miten turvallisuuskasvatus huomioidaan koulun arjessa käytännössä sekä suunnitelmien tasolla, millaisia ovat oppilaiden turvallisuuteen liittyvät asenteet ja tietämys, millaisia tavoitteita turvallisuuskasvatuksen suhteen on asetettu sekä millaisia valmiuksia opettajankoulutus on antanut turvallisuuskasvatusta ajatellen. Turvallisuuskasvatuksen huomiointiin liittyvä kysymys erosi opettajien ja turvallisuusvastaavan osalta siten, että turvallisuusvastaava kertoi turvallisuuskasvatuksen huomioimisesta koulun opetussuunnitelmassa ja opettajat vastasivat, kuinka he huomioivat turvallisuuskasvatuksen opetuksessaan oppiainekohtaisesti.

Tutkimukseen osallistuneessa koulussa turvallisuuskasvatus huomioidaan koulukohtaisessa opetussuunnitelmassa siten, että 8. luokan oppilaat osallistuvat vuosittain valtakunnalliseen Nou Häätä -kilpailuun. Tämän lisäksi terveystiedon tunneilla tarkastellaan ja edistetään oppilaiden ensiaputaitoja. Opettajien näkemykset asiasta olivat huomattavasti monipuolisempia, johtuen tosin kysymyksenasettelusta. Tulkitsimme vastaukset siten, että asennoituminen on positiivinen, mikäli turvallisuuskasvatus näkyy opettajien opetuksessa selvästi ja useamman oppiaineen sisällöissä. Mikäli turvallisuuskasvatusta on nähtävissä opetuksessa vain osittain, on tulkinta asennoitumisesta neutraali ja jos turvallisuuskasvatusta ei ole osana opetusta lainkaan, suhtautuminen on negatiivinen. Opettajista yhdeksän vastasi kysymykseen, ja kaksi jätti kokonaan vastaamatta, jotka tulkitsimme neutraaleiksi vastauksiksi. Vastauksista neljä on tulkittavissa selvästi positiiviseksi. Näissä vastauksissa oli esimerkkejä turvallisuutta käsittelevistä sisällöistä eri oppiaineissa.

“Tekstiilikäsityöt: sähkölaitteet Ympäristö- ja luonnontieto: liikenne, ensiapu, sähkölaitteet, paloturvallisuus Äidinkieli: mediakasvatus ja nettiturvallisuus Muu: uhkaava käytös, itsensä suojele (esim. vieraat aikuiset).” (Alakoulun opettaja 3.)

Opettajista niin ikään neljä suhtautui turvallisuuskasvatukseen osana opetusta neutraalimmin. Näissä vastauksissa määrittely oli osittain epämääräistä tai esimerkkejä turvallisuuskasvatuksen ilmenemisestä ei ollut kuin yhden oppiaineen osalta, kuten alla olevassa esimerkivastauksessa:

“Ympin tunnilla puhutaan tulipalosta yhden oppitunnin verran.” (Alakoulun opettaja 6.)

Opettajista vain yksi suhtautui turvallisuuskasvatuksen käsittelyyn oppilaiden kanssa selvästi negatiivisesti:

“Oppilaiden kanssa en ole käsitellyt. Luokassa jonkun koputtaessa en anna oppilaan avata. Tämä on jäänyt mieleen.” (Yläkoulun opettaja 3.)

Koulun oppilaat asennoituvat turvallisuusvastaavan näkemyksen mukaan turvallisuusasioihin pääosin positiivisesti ja kunnioituksella. Turvallisuustietämys tosin voisi hänen mielestään olla parempaa. Tätä suhteellisen neutraalia näkemystä alleviivaa suurin osa opettajista. Seitsemän kymmenestä kysymykseen vastanneesta opettajasta vastasi, että turvallisuuteen liittyvä asennoituminen ja tietämys on pääpiirteittäin hyvää, mutta osittain kehitettävääkin löytyy. Vastauksista löytyy esimerkiksi ilmauksia *“kohtuu tasolla”*, *“liikennekäyttäytymisessä parantamisen varaa”*, *“osa hallitsee, osa ottaa leikkinä”* ja *“ymmärtävät asian, mutta eivät aina osana toimintaansa”*. Opettajista kolme vastasi kysymykseen oppilaiden asenteista/tietämyksestä pelkästään positiivisuutta heijastavilla ilmauksilla, kuten *“myönteisiä, kiinnostuneita”*, *“oppilaat osaavat asioita hyvin”* tai *“tietoa heillä tuntuu olevan riittävästi”*. Yksi opettajista jätti vastaamatta kysymykseen.

Kun selvitimme turvallisuusvastaavan ja opettajien asettamia tavoitteita turvallisuuskasvatuksen suhteen, muotoilimme kysymyksen niin, että turvallisuusvastaavan näkemyksessä korostui turvallisuuskasvatuksen toteuttaminen koko koulun näkökulmasta, opettajat sitä vastoin kuvailivat omassa luokassaan toteutettavaa turvallisuuskasvatusta koskevia tavoitteita. Turvallisuusvastaava toi oman kantansa esiin lyhytsanaisesti.

”Olisi edes nykyisellä tasolla esillä.” (Turvallisuusvastaava)

Opettajien määrittelyissä oli selkeästi erotettavissa positiivisesti, neutraalisti ja negatiivisesti asennoituvia vastauksia. Neljän opettajan vastauksissa on erotettavissa positiivisia näkökulmia, eli heidän toteuttamassa turvallisuuskasvatuksessa on selkeästi itse asetettuja tavoitteita, jota pidimme olennaisena asiana. Opettajien tavoitteiksi oli asetettu muun muassa sellaisten valmiuksien antaminen, että oppilaat osaavat toimia hätätapauksessa sekä turvallisen koulunkäynnin takaaminen. Tavoitteina pidettiin myös, että oppilaat omaksuisivat arjen taitoja, oman elämän hallintaa, oppilaat osaisivat toimia erilaisissa tilanteissa ja pyrkisivät oma-aloitteisesti turvalliseen toimintaan.

Kaksi opettajaa suhtautui turvallisuuskasvatuksen tavoitteisiin neutraalisti ja kolme opettajaa jätti kysymykseen vastaamatta. Neutraalisti vastanneet opettajat mainitsivat omien tavoitteiden sijaan pelkästään opetussuunnitelmaan kirjatut tavoitteet. Kahdella negatiivisesti

asennoituvalla opettajalla vastauksissa ei ilmennyt minkäänlaisia tavoitteita. Vastauksissa käsiteltiin vain kehitysideoita turvallisuuskasvatuksen suhteen:

“Turvallisuustiimi voisi informoida tai antaa vinkkejä turvallisuuskasvatukseen luokissa. Mitä pitäisi tehdä ym.” (Yläkoulun opettaja 3.)

“Ensiapukoulutusta pitäisi saada esim vesopäivänä.” (Yläkoulun opettaja 5.)

Viimeisenä kysymyksenä selvitimme pelkästään opettajakunnan näkemyksiä opettajakoulutuksessa saamiinsa valmiuksiin turvallisuuskasvatuksellisissa asioissa. Halusimme saada opettajien mielipiteitä kysymykseen siksi, koska mielestämme turvallisuuskasvatuksen käsittely on ollut riittämätöntä koulutuksemme aikana. Näkökulmamme kanssa samoilla linjoilla oli valtaosa kysymykseen vastanneesta, tutkimukseen osallistuneen koulun opettajista. Viiden opettajan vastaus on selvästi negatiivinen. Kaikissa näistä vastauksissa korostuu sama merkitysisältö *“ei käsitelty muistaakseni mitenkään”*. Yksi opettaja ei vastauksessaan osannut määritellä, millaisia valmiuksia sai, koska koulutuksesta on niin paljon aikaa. Kolme opettajaa ei vastannut kysymykseen lainkaan. Ainoastaan kahden opettajan vastauksissa on positiivisia vivahteita ja he osasivat määritellä joitakin turvallisuuskasvatukseen liittyviä sisältöjä, joita koulutuksen puitteissa on käsitelty:

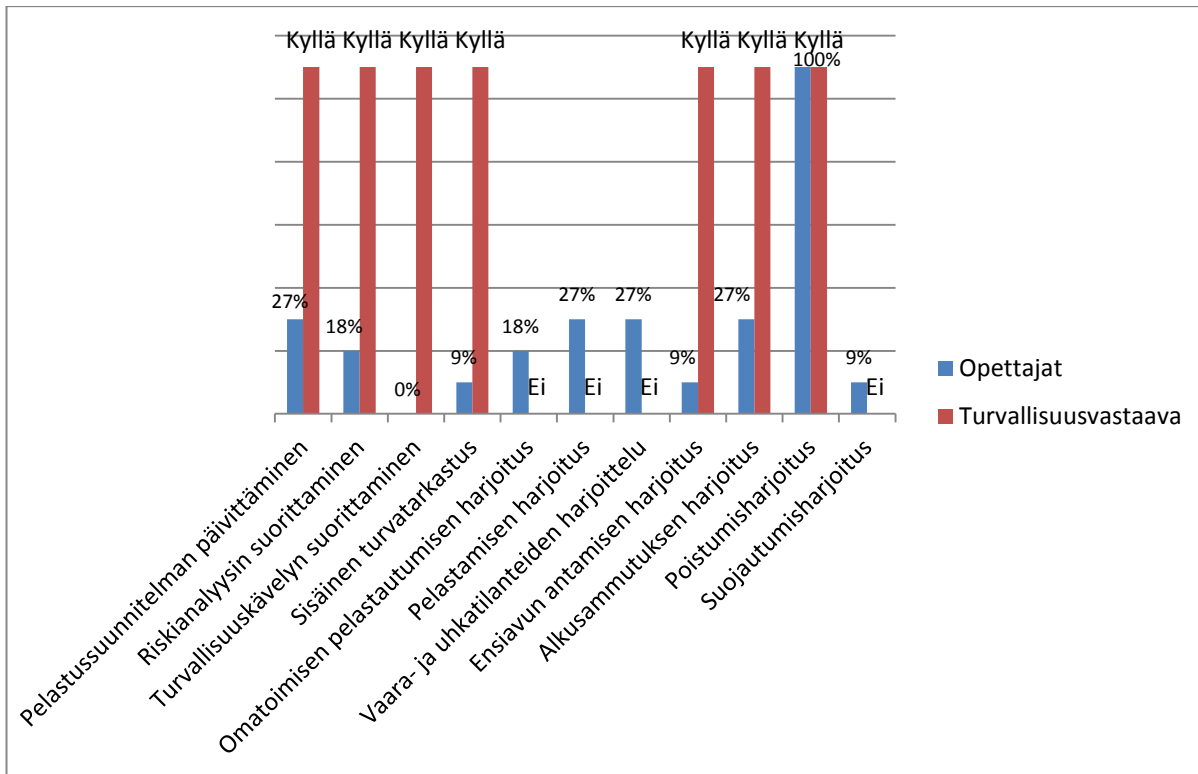
“Ennakoiva toiminta työrauhan säilyttämiseksi, ryhmätyötaijoen kehittäminen ja hallinta.” (Alakoulun opettaja 5.)

“Ensiapukurssi, lisäksi oppiainekohtaisesti (esim. li, käsityöt).” (Alakoulun opettaja 3.)

6.2.4 Turvallisuuskulttuurin ylläpito

Turvallisuuskulttuurin ylläpitoa koskevassa ensimmäisessä osiossa esitimme väittämiä, jotka liittyivät turvallisuutta edistävien harjoitteisiin osallistumiseen. Väittämiin vastattiin rasti ruutuun -periaatteella. Rastin laittaminen tarkoitti näin ollen *“kyllä”*-vastausta ja rastin jättämättä laittaminen *“ei”*-vastausta. Opettajien ja turvallisuusvastaavan väittämät olivat samanlaisia. Väittämien kautta halusimme selvittää, mitä käytännön toimia ja harjoitteita koulussa on turvallisuuskulttuurin ylläpitoa ajatellen toteutettu.

Väittämien jälkeen halusimme selvittää tarkennetusti, kokevatko vastaajat harjoitteluiden olevan riittävää ja ovatko harjoitellut tilanteet vastanneet todellisia tilanteita. Väittämien lisäksi kysyimme sekä turvallisuusvastaavalta että opettajilta kolme avointa kysymystä, jotka liittyivät turvallisuuskoulutukseen, turvallisuuskulttuurin edistämiseen sekä koulun henkilökunnan sitoutumiseen toimintatapoihin, joilla turvallisuuskulttuuria kehitetään.



Kuvio 3. Turvallisuuskulttuurin ylläpitoa käsittelevät vastaukset

Opettajista väittämiin vastasi kaikki yksitoista kyselyyn osallistunutta opettajaa. Turvallisuusvastaavan vastausta kuvastava pylväs on merkitty punaisella ja hänen “kyllä”-vastauksensa tarkoittaa kaikkien vastanneiden opettajien lukumäärää 11 eli 100 % ja hänen “ei”- vastauksensa lukua 0 eli 0 %. Pylväsdigrammin avulla on mahdollista verrata turvallisuusvastaavan ja opettajien vastauksia, siten, että kuinka monta prosenttia opettajista oli turvallisuusvastaavan kanssa samaa mieltä asiasta, sillä väittämät olivat molemmille täysin samat. Opettajien sinisen pylvään yläpuolelle on merkitty kaikkien myönteisten vastausten prosentiosuus kysymyskohtaisesti.

Kaikkein yhtenäisin näkemys vastaajilla liittyi poistumisharjoitukseen, johon on osallistunut sekä turvallisuusvastaava että kaikki kyselyyn vastanneet opettajat. Vastanneista opettajista ainoastaan 27 % on väittämien mukaan osallistunut pelastussuunnitelman päivittämiseen, pelastamisen harjoitteluun, vaara- ja uhkatilanteiden harjoitteluun sekä alkusammutuksen harjoitteluun. Huomionarvoista on, että turvallisuusvastaava ei sen sijaan ole itse osallistunut pelastamisen harjoitteluun eikä vaara- ja uhkatilanteiden harjoitteluun. Sen sijaan pelastussuunnitelman päivittämiseen ja alkusammutukseen hän on osallistunut.

Vastanneista opettajista vieläkin harvempi, eli vain 9 %, on osallistunut sisäiseen turvatar-
kastukseen, ensiavun antamisen harjoitteluun sekä suojautumisharjoitukseen. Turvalli-
suusvastaava on osallistunut väittämien mukaan suojautumisharjoitusta lukuun ottamatta
kahteen muuhun edellä mainittuun harjoitteeseen.

Vastauksien perusteella 18 % opettajista on osallistunut riskianalyysin suorittamiseen ja
omatoimisen pelastautumisen harjoitteluun. Turvallisuusvastaava on itse osallistunut vain
riskianalyysin suorittamiseen. Turvallisuusvastaavan vastauksen perusteella koulussa on
suoritettu turvallisuuskävely, mutta kyselymme perusteella kukaan opettajista ei ollut sii-
hen osallistunut.

Kaikista yhdestätoista vastanneesta opettajasta seitsemän vastasi tarkentaviin kysymyksiin
ja heidän yhteinen linja oli selkeän positiivinen. Kuuden mielestä väittämien 1-11 kohtia
on harjoiteltu riittävästi ja ne vastaavat todellisia tilanteita. Yhden vastanneen mielestä
harjoittelua pitäisi olla useammin.

Turvallisuusvastaava vastasi syvemmin väittämien 1-11 tarkentaviin kysymyksiin ja toi
esille käytännön kehittämiskohteita.

*“Omatoimisen pelastautumisen harjoittelua, pelastamisen harjoittelua sekä vaara- ja uhkati-
lanteiden harjoittelua tulisi olla ainakin opettajien tasolla. Vaara- ja uhkatilanteiden harjoit-
telua tulee olla opettajien tasolla nykyistä enemmän, jotta kyettäisiin olemaan valmiimpia
esim. aseellisten hyökkäysten varalta. Ulkoinen uhka jakaa opettajakunnan mielipiteitä har-
joittelun tarpeellisuudesta puolesta ja vastaan. Tulipalotilanteiden osalta katson harjoituksia
olevan riittävästi.”* (Turvallisuusvastaava)

Yhdestätoista opettajasta yhdeksän vastasi, kun selvitimme lomakkeessa, osallistuvatko he
säännöllisesti turvallisuutta koskevaan koulutukseen ja kokevatko opettajat koulutusta ole-
van riittävästi. Hajonta vastauksissa oli tasaista kahteen luokkaan. Vastanneista opettajista
neljä vastasi positiivisesti ja viisi negatiivisesti. Kahdessa negatiivisessa vastauksessa tosin
mainitaan, että he eivät osallistu koulutukseen, koska turvallisuusosaaminen on riittävää.
Vain yksi vastanneista sanoi osallistuvansa säännöllisesti turvallisuutta koskevaan koulu-
tukseen ja koki koulutuksen olevan riittävää. Kukaan opettajista ei suoraan maininnut, että
koulutuksen määrä olisi riittämätöntä. Turvallisuusvastaava totesi saavansa säännöllisesti
koulutusta turvallisuusvastaavan toimenkuvaan ja koki sen olevan riittävää.

Turvallisuusvastaavan ja opettajien vastaukset olivat hyvin samansuuntaisia selvittäes-
sämme koulun aitoa pyrkimystä turvallisuuskulttuurin edistämiseen. Seitsemän opettajista

vastasi kysymykseen, joista kaikista heijastui tulkintamme mukaan neutraali suhtautuminen pyrkimyksiin.

”Koulumme turvatiimi pyrkii pitämään mahdollisimman paljon (riittävästi) turvallisuusasioita esillä, mutta koska turvallisuusasiat ovat hivenen epäkiitollinen aihe, niin turvallisuusasioiden esille tuomisessa tulee olla kohtuullinen.” (Turvallisuusvastaava)

Myös lähes kaikissa opettajien vastauksissa toistui pelkästään turvallisuusvastaavan esille tuoma turvallisuustiimin toiminnan mainitseminen. Tosin opettajat kokivat tiimin toiminnan hyvänä. Poistumisharjoitus oli ainoa käytännön toimi, joka opettajien vastauksissa tuli esiin.

Viimeisessä kysymyksessämme, liittyen henkilöstön sitoutumiseen turvallisuuskulttuuria edistävässä toiminnassa, opettajien ja turvallisuusvastaavan vastaukset olivat yhteneviä. Kaikki yhdeksän kysymykseen vastannutta opettajaa oli yhtä mieltä siitä, että koulun henkilöstö on sitoutunut toimimaan turvallisuuskulttuuria edistävällä tavalla. Turvallisuusvastaava oli opettajien vastauksien kanssa yhtenevässä linjassa. Kaksi vastanneista opettajista myös vastasi jatkokysymykseen toiminnan kehittämistä toteamalla, että “aina on kehitettävää” ja turvallisuusvastaavan näkemys oli kysymyksen osalta samansuuntainen.

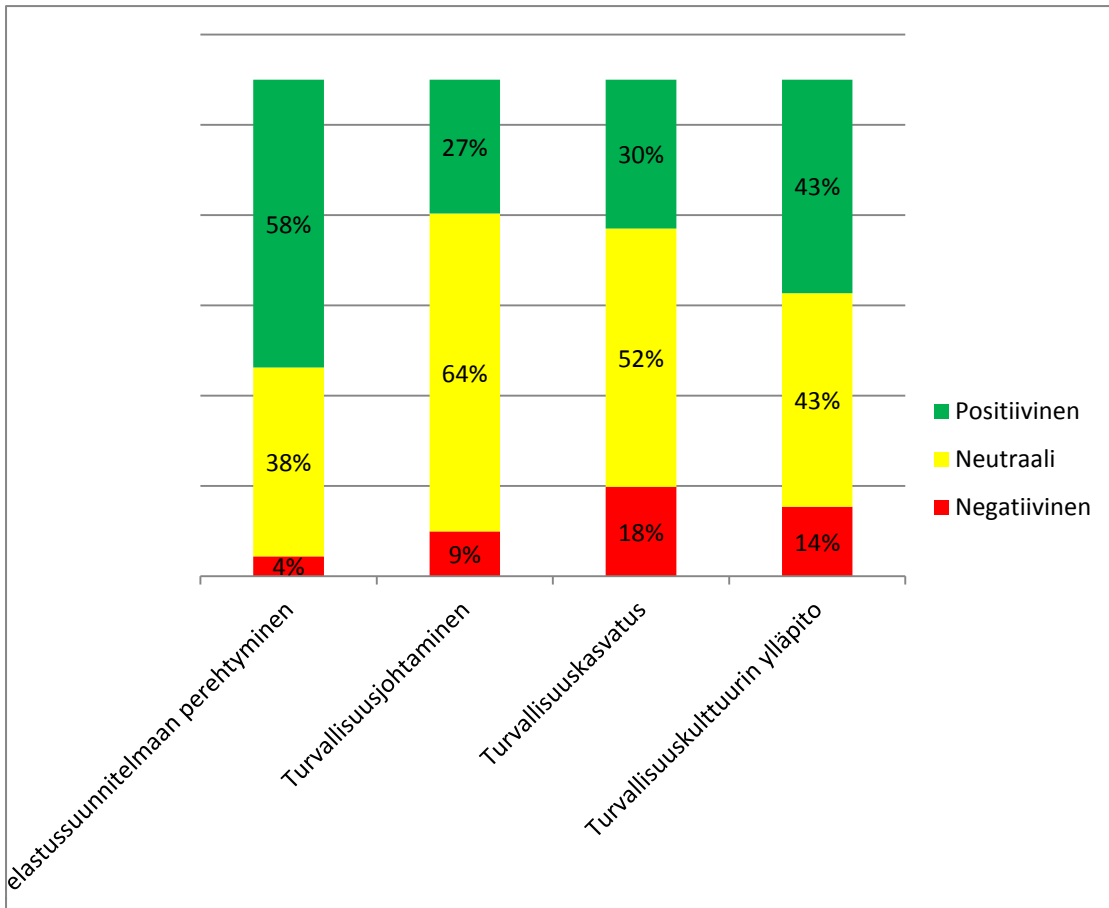
6.3 Yhteenveto tutkimustuloksista

Tässä luvussa tuomme ilmi yhteenvetona tutkimustulokset sekä koko kohdejoukon osalta että eritellen opettajien vastauksia luokka-asteittain. Vastaaajien lukumäärän ollessa suhteellisen pieni emme tarkastele opettajien näkemyksistä esiin nousseita yhtäläisyyksiä ja eroja vastaajien sukupuolen tai työkokemuksen perusteella. Esitämme tuloksissa sen sijaan luokka-asteen vaikutuksen opettajien näkemyksiin. Ensiksi tarkastelemme kohdejoukkona kaikkien opettajien näkemyksiä ja asenteita koulun turvallisuuskulttuuria koskien, jonka jälkeen tulokset käsitellään jakaen alakategorioihin ja viimeiseksi kysymyksittäin tuomalla esiin suurimmat vastauksissa ilmenneet yhteneväisyydet ja erot. Opettajien näkemykset olemme jakaneet koko analyysin ajan asteikolla positiivinen-neutraali-negatiivinen, jonka kautta tarkastelemme myös tutkimuksen suuntaa-antavia kokonaistuloksia.

Liitteenä olevaan taulukkoon (LIITE 1.) koostimme koko kohdejoukon vastaukset kysymyksittäin. Taulukon avulla tarkastelimme opettajien suhtautumista turvallisuuskulttuuriin sekä kysymyksittäin että luoden jokaiselle opettajalle ikään kuin “vastaajaprofiilin”. Taulukon yläpalkissa olevat numerot 1-14 osoittavat lomakkeessamme olleiden avoimien ky-

symysten lukumäärää. Oikeassa reunassa näkyy jokaiselle vastaajalle laskettujen positiivisten, neutraalien ja negatiivisten vastausten lukumäärät. Selkeyden vuoksi maalasimme vastaukset, eli tulkintamme mukaisen kysymykseen suhtautumisen, värikoodeilla; vihreä kuvastaa positiivista, keltainen neutraalia ja punainen negatiivista asennoitumista. Taulukon alaosassa taas on laskettu yhteen jokaisen kysymyksen positiiviset, neutraalit ja negatiiviset vastausarvot yhteen. Näin ollen koko taulukon oikeaan alareunaan laskimme suuntaantavasti kaikkien opettajien vastausarvot yhteen. Tällä tavoin muodostimme yleistävän näkemyksen koko kohdejoukon asenneilmastosta oman koulun turvallisuuskulttuuria koskien.

Kun taulukkoon luo yleiskatsauksen, voi helposti todeta, että koko kohdejoukon asennoituminen koulun turvallisuuskulttuuria kohtaan on valtaosin neutraalia sekä positiivista. Negatiivisia vastausarvoja on suhteellisen vähäisesti ja ne jakautuvat pääosin samoja kysymyksiä koskeviin vastauksiin. Kun kaikkien yhdentoista kyselyyn vastanneiden opettajien vastaukset, joita kertyi yhteensä 154, tuomat asennoitumista kuvaavat arvot laskettiin yhteen, positiivisia viitteitä sisältävien vastausten lukumääräksi muotoutui 68 ja näin ollen prosenttiosuus kaikista vastauksista on 44,1 %. Neutraaleja vastauksia tuli lukumääräisesti vain yksi enemmän kuin positiivisia ja näin prosentuaalisesti 44,8 % vastauksista oli neutraaleja. Opettajien vastauksista 17 oli sävyiltään negatiivisia. Näiden vastausten prosenttiosuus on näin ollen 11,1 %.



Kuvio 4. Koko kohdejoukon vastausten jakauma alakategorioittain

Yllä olevassa taulukossa on kuvattuna kaikkien opettajien vastausten jakauma kyselylomakkeeseen jaettujen alaotsikoiden mukaisesti. Kun turvallisuuskulttuuri-käsite jaetaan neljään alakategoriaan, eli pelastussuunnitelmaan perehtymiseen, turvallisuusjohtamiseen, turvallisuuskasvatukseen ja turvallisuuskulttuurin ylläpitoon, voidaan todeta, että suhteellisesti katsottuna selvästi suurimman osuuden positiivisia näkökulmia sai pelastussuunnitelmaan liittyvät kysymykset. Opettajien asennoituminen turvallisuusjohtamista ja -kasvatusta kohtaan oli selvästi neutraalimpaa. Turvallisuuskulttuurin ylläpitoon liittyvät vastaukset jakautuivat suurimmalta osin tasan positiivisiin ja neutraaleihin näkemyksiin. Suhteessa eniten negatiivista suhtautumista heijastavia vastausarvoja on liitettävissä sekä turvallisuuskasvatusta että turvallisuuskulttuurin ylläpitoa koskeviin kysymyksiin.

Koko tutkimukseen osallistuneelle kohdejoukolle esitettyjä yksittäisiä kysymyksiä tarkasteltaessa on taulukon (LIITE 1.) mukaan nähtävissä, että sävyllään positiiviset ja neutraalit vastaukset jakautuvat suhteellisen tasaisesti kaikkien kysymysten kesken. Mielenkiintoisimpana positiivisuutta heijastavana tuloksena esiin nostettakoon kyselyn ensimmäinen

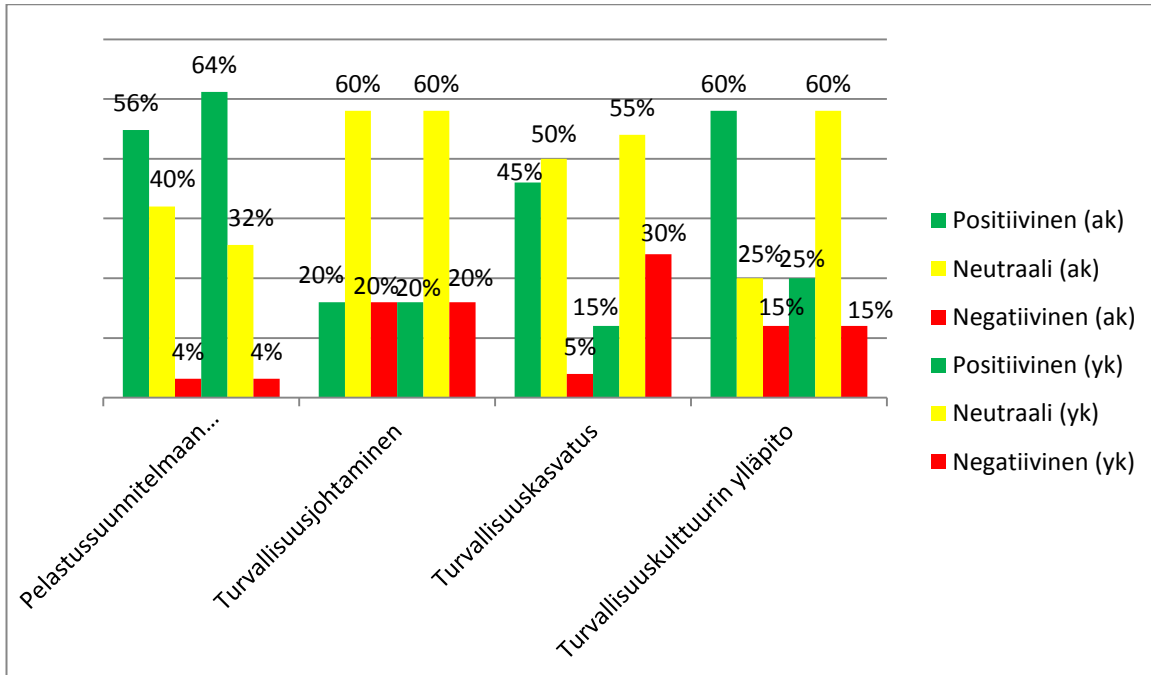
kysymys eli *“Käytkö läpi säännöllisesti koulunne pelastussuunnitelmaa? Milloin viimeksi luit ja missä yhteydessä?”* sekä viimeinen kysymys *“Koetko, että koulun koko henkilöstö on sitoutunut toimimaan turvallisuuskulttuuria edistävällä tavalla? Onko siinä mielestäsi kehitettävää?”*. Kysymyksistä molemmat keräsivät suhteessa eniten positiivisia näkökulmia. Kaikkein neutraaleimmin opettajat suhtautuivat kysymykseen *“Millä tavoin koulunne arjessa on nähtävissä aito pyrkimys turvallisuuskulttuurin edistämiseen?”*. Vastaukset olivat pelkästään neutraaleja, tosin tulkintamme tämän kysymyksen suhteen oli teoriatietämyksen vuoksi tiukka ja odotimme, että opettajat osaavat nimetä useita käytännön esimerkkejä. Koska jokaisen kysymykseen vastanneen opettajan vastauksissa ilmeni joko epämääräisyyttä tai ainoastaan yksi turvallisuuskulttuurin edistämistä kuvaava esimerkki, kuvasti se meidän mielestämme enemmän vastaajien neutraalia, “olankohautuksella” kuvattavaa, asennoitumista tai tietämättömyyttä aiheesta kuin, että pyrkimyksiä ei olisi oikeasti heidän koulussaan juurikaan nähtävissä. Tosin vaikutusta voi olla myös sillä, että kysymys oli järjestyksessään toiseksi viimeinen suhteellisen laajassa kyselylomakkeessamme. Mielenkiintoisena yksityiskohtana todettakoon, että yleisesti ottaen vastausten pituus alkoi kyselylomakkeen loppua kohden lyhentyä sekä opettajilla että turvallisuusvastaavalla.

Selvästi eniten opettajien negatiivista asennoitumista kiinnittyi kysymyksiin, joissa selvitettiin opettajien säännöllistä osanottoa turvallisuutta koskevaan koulutukseen sekä heidän opettajankoulutuksessa saamiinsa valmiuksiin turvallisuuskasvatusta koskevissa asioissa. Näissä kysymyksissä koko kohdejoukon suhtautumisessa ja näkökulmissa on merkittävä ero verrattuna muihin kysymyksiimme. Muutoin negatiivisia näkökulmia kuvastavat vastaukset levittäytyvät tasaisemmin eri kysymyksiin rajoittuen yhteen tai korkeintaan kahteen negatiiviseen näkökulmaan, eikä niistä voi näin ollen tehdä sen kummempia yleistyksiä tai johtopäätöksiä.

6.3.1 Luokka-asteen vaikutus opettajan suhtautumisessa koulunsa turvallisuuskulttuuriin

Tarkastelemme tässä luvussa tarkemmin ala- ja yläkoulun opettajien asenteista ja käsityksistä esiin nousseita eroista ja samankaltaisuuksista turvallisuuskulttuuri-käsitettä koskien. Jaoimme vastanneet opettajat kahteen luokkaan, ala- ja yläkouluun, opetettavan vuosiluokan mukaan. Emme käytä taustamuuttujana vastaajien työkokemusta tai sukupuolta, koska vastaajien lukumäärä on suhteellisen pieni, toisaalta huomasimme myös niihin liitettävän

heikon korrelaation vastauksissa. Näin ollen aineiston tarkastelun kannalta mielekkäämpää oli jakaa opettajat kahteen luokkaan.



Kuvio 5. Vastausten jakauma alakategorioittain luokka-aste huomioiden

Laskimme positiivisten, neutraalien ja negatiivisten vastausten jakauman kysymyskohtaisesti ala- ja yläkoulun opettajien osalta. Ensimmäisen kyselyn teeman pelastussuunnitelmaan perehtymisen osalta ala- ja yläkoulun opettajien vastaukset olivat hyvin yhdenmukaiset ja olivat asenteeltaan positiivisia ja neutraaleja. Vastausten negatiivinen osuus oli täysin identtinen sen ollessa 4 %.

Turvallisuusjohtamiseen liittyvän avoimen kysymyksen osalta ala- ja yläkoulun opettajien vastausten jakauma oli asenteeltaan pääosin neutraali. Turvallisuusjohtamisen väittämien suhteen jakauma oli pääosin yhdenmukaista. Huomattavaa eroavaisuutta oli väittämässä *“Turvallisuutta koskevia asioita käsitellään säännöllisesti yhteisissä kokouksissa/palaverissa”*. Alakoulun opettajista väittämään vastasi 80 % *“kyllä”*, kun taas yläkoulun vastaava lukema oli ainoastaan 40 %. Väittämässä *“Koulumme oppilaiden turvallisuuden osaaminen varmistetaan säännöllisesti”* oli myös selkeä, samaa prosentuaalista suhdetta nuodattava, ero alakoulun ja yläkoulun opettajien välillä. Alakoulun opettajista 80 % väittämään vastasi *“kyllä”*, ja yläkoulun opettajista myönteisesti vastasi samaan väittämään 40 %.

Turvallisuuskasvatus teeman osalta ala- ja yläkoulun opettajien asennoitumisessa oli kyselymme neljän alakategorian osalta suurimpia eroavaisuuksia. Alakoulun opettajista 45 % koki turvallisuuskasvatuksen positiivisena, kun taas positiivista suhtautumista kertova lukema yläkoulun opettajien osalta oli vain 15 %. Neutraalisti turvallisuuskasvatukseen suhtautuneita ylä- ja alakoulun opettajia oli suunnilleen saman verran, eli noin 50 % vastanneista. Merkittävä ero ala- ja yläkoulun opettajien välillä oli myös negatiivisessa asennoitumisessa turvallisuuskasvatukseen. Alakoulun opettajista negatiivisesti turvallisuuskasvatukseen suhtautui vain 5 % vastanneista. Sen sijaan melkein kolmannes, eli 30 %, yläkoulun opettajista suhtautui negatiivisesti turvallisuuskasvatukseen.

Viimeinen kyselymme teema käsitteli turvallisuuskulttuurin ylläpitoa. Rasti ruutuun -väittämien osalta selkein yhteneväisyys oli väittämissä *“pelastussuunnitelman päivittäminen/laatiminen”*, johon ala- ja yläkoulun opettajista oli osallistunut 40 % vastanneista sekä *“poistumisharjoitus”*, johon olivat kaikki kyselyyn vastanneet opettajat osallistuneet. Valtaosassa väittämistä ala- ja yläkoulun osallisuus oli samaa luokkaa, eikä näin ollen eroavaisuus ollut merkittävää. Huomionarvoiset eroavaisuudet olivat väittämissä *“pelastamisen harjoittelu”* sekä *”vaara- ja uhkatilanteiden harjoittelu”*. Pelastamisen harjoitteluun oli alakoulun opettajista osallistunut 60 %, kun taas vastaava lukema yläkoulun opettajien osalta oli 20 %. Vaara- ja uhkatilanteiden harjoittelun osalta prosentuaalinen jakauma oli sama, eli alakoulun opettajista siihen oli osallistunut 60% ja yläkoulun opettajista 20 %.

Turvallisuuskulttuurin ylläpitoa käsittelevässä osuudessa avoimien kysymyksien osalta ala- ja yläkoulun opettajien suhtautumisessa suurin eroavaisuus oli positiivisissa asenteissa. Alakoulun opettajista suhtautui yli puolet, eli 60 %, positiivisesti koulussaan tapahtuvaan turvallisuuskulttuurin ylläpitoon. Yläkoulun opettajista positiivisesti asennoituvien osuus oli vain 25 %. Yläkoulun opettajat suhtautuivat turvallisuuskulttuurin ylläpitoon selvästi neutraalimmin, sillä heistä 60 % vastasi kysymyksiin neutraalisti, alakoulun opettajien osalta vastaava lukema oli 25 %. Sekä ala- että yläkoulun opettajien vastauksissa negatiivista suhtautumista osoittavien vastausten osuus oli sama, eli 15 %.

6.4 Johtopäätöksiä tutkimustuloksista

Tässä luvussa tarkastelemme, mistä kerätyn aineiston avulla saadut tutkimustulokset kertovat ja mitä niiden avulla on mahdollista saada selville. Kyselylomakkeen avulla saimme kerättyä koulun opettajilta yhteensä 154 vastausta turvallisuuskulttuuriin liittyen. Vastauk-

sista 68:aan sisältyi positiivista suhtautumista turvallisuuskulttuuriin. Positiivisiin vastauksiin liittyi hyvin paljon samankaltaisia merkityssisältöjä; ennen kaikkea ne kuvastavat mielestämme vastaajien vahvaa luottamusta koulun turvallisuuteen, turvallisuutta edistäviin toimiin, kuten erinäisiin asiakirjoihin, ja toimijoihin, kuten turvatiimiin, sekä omaan ja työyhteisön turvallisuustoimintaan. Opettajien vastauksista kumpuava luottamus kyseisen koulun turvallisuuteen ei ole yllättävä tutkimustulos, koska meille mielikuva koulusta, jossa turvallisuusasiat on hoidettu hyvin, syntyi jo ollessamme yhteydessä koulun rehtoriin. Tämä mielikuva vahvistui entisestään käydessämme keskustelua turvallisuusvastaavan kanssa sekä tarkastellessamme kouluun laadittua pelastussuunnitelmaa.

Hyvin pienellä erotuksella suurin osa vastauksista, eli lukumäärältään 69, sisälsi neutraalia suhtautumista turvallisuuskulttuuriin. Näissä vastauksissa merkityssisällöt on jaettavissa eri luokkiin. Osa vastauksista kuvasti sitä, että vaikka turvallisuusasioihin oltiin tyytyväisiä, löytyi niistä silti pientä kehitettävää. Toisaalta yhtenä merkittävänä johtopäätöksenä esitämme, että neutraaleissa vastauksissa on näkyvissä opettajien tietämättömyyttä ja välinpitämättömyyttä turvallisuusasioihin. Kyseinen tutkimustulos on hyvin linjassa teoriaosassa esiin tuodun Paasonen (2012) näkemyksen kanssa, jossa hän alleviivaa, ettei koulun henkilökunnan tietämys turvallisuusasioista ole riittävällä tasolla (Paasonen, 2012, s. 27). Tutkimukseen osallistuneiden opettajien puutteellinen tietämys on nähtävissä esimerkiksi siten, että suurimmaksi osaksi neutraalia suhtautumista viestittävät vastaukset ovat joko epämääräisiä, huolimattomasti annettuja tai lyhyitä. Huomionarvoinen asia on myös se, että yli kolmannes neutraaleista vastauksista muodostui vastaamatta jättämisistä. Opettajien välinpitämättömyys turvallisuusasioihin nousi esiin myös keskustellessamme koulun turvallisuusvastaavan kanssa. Hänen mukaan opettajille turvallisuusasiat eivät näyttäyty erityisen tärkeinä, eivätkä he näin ollen suhtaudu turvallisuuteen sille kuuluvalla vakavuudella.

Negatiivisesti turvallisuuskulttuuriin suhtautuvia vastauksia tutkimuksessamme oli yhteensä 17. Näistä suurimpana johtopäätöksenä tuomme ilmi, että opettajankoulutuksessa pitäisi käsitellä nykyistä enemmän turvallisuuskasvatukseen liittyviä aiheita. Kyseisen opettajankoulutuksen roolin tärkeyttä oppilaitosten turvallisuuskasvatusta ajatellen käsitelimme jo tutkimuksen teoriaosassa. Lindforsin (2011) mukaan opettajankoulutuksessa olisi toteutettava turvallisuuspedagogista tutkimus- ja kehittämistyötä. Lindfors jatkaa, että opettajaopiskelijoiden tulisi päästä tarkkailemaan turvallisuuteen liittyviä käytännön toteutuksia.

Opiskelijoilla pitäisi olla myös mahdollisuus osallistua turvallisuuskasvatuksen tutkimus- ja kehittämisprojekteihin. (Lindfors, 2011, s. 22-23.)

Mielestämme turvallisuutta käsitellään koulutuksessa hyvin oppiainekohtaisesti, mutta sellaisia valmiuksia emme koe saaneen, miten käsitellä ja harjoitella turvallisuuden muita osa-alueita lasten kanssa osana opetusta ikätaso huomioiden. Näillä tarkoitamme esimerkiksi turvallisuus- ja terveystieteiden tunnistamista, vaaratilanteiden ennakointia ja välttämistä sekä väkivallattomuuden edistämistä tai kiusaamis- tai onnettomuustilanteissa tarkoituksenmukaista toimimista. Opettajien vastauksista on löydettävissä selvä yhtenevyys näkökulmamme kanssa.

Turvallisuus tunnetilana on siinä mielessä samankaltainen kuin tunne omasta terveydentilasta, että molempiin kiinnitetään yleensä huomiota vasta siinä vaiheessa, kun pelkäämme menettävämme ne. Ymmärryksemme turvallisuuteen perustuu tosiasioihin, tuntemuksiin ja tunteisiin (Virtanen, 2002, s. 1). On muistettava, että turvallisuus on yksilön näkökulmasta katsottuna aina subjektiivinen käsite (Waitinen, 2011, s. 39). Suomen kaltaisessa yhteiskunnassa ihmisten tunne turvallisuudesta on usein ajatuksen tasolla ikään kuin itsestäänselvyys. Vaikka viime vuosikymmenen aikana Suomessa on kohdistunut koululaitoksiin vakavia väkivallantekoja, ei tutkimuksemme mukaan opettajien luottamus turvallisuuteen ole horjunut. Valtakunnallisesti ilmenevää luottamusta koululaitosten turvallisuuteen alleviivaa esimerkiksi se, että Jokelan ja Kauhajoen tapahtumien jälkeiset, sisäministeriön työryhmien esittämät koulujen rakenteellista turvallisuutta parantavat parannukset ovat jääneet pitkälti toteutumatta. Turvallisuuteen kohdistuvasta luottamuksesta huolimatta opettajien tulisi tutkimuksemme mukaan nostaa varautumisastettaan erinäisiin koulu uhkaaviin vaaratilanteisiin harjoittelemalla niitä. Vaikka tutkimukseen osallistuneessa koulussa järjestetään turvallisuusvastaavan mukaan monipuolisesti turvallisuuteen liittyviä harjoitteita, on niihin osallistunut vähäinen määrä opettajia - poistumisharjoitusta lukuun ottamatta.

Opettajien välinpitämättömyys, tietämättömyys ja liian kevyt suhtautuminen turvallisuuteen kuvastaa tulkintamme mukaan sitä, että opettajat eivät ole liiemmin kohdanneet työssään turvattomuutta, todellisia uhkia tai onnettomuustilanteita. Todennäköisestä on, että opettaja, joka näitä on kohdannut osaa suhtautua aiheeseen vakavammin. Tutkimuksemme perusteella on tulkittavissa, että opettajat tukeutuvat ehkä turhankin voimakkaasti ajatukseseen "ei meidän koululla voi tapahtua mitään ikävää". Tällainen ajatusmaailma tai liian suuri luotto koulumaailman turvallisuuteen voi pahimmillaan heikentää opettajan varautu-

mista todellisiin uhka- ja vaaratilanteisiin. Tällöin kyseessä voi olla Pentin (2003) erottelun mukainen yksilön kokemaa väärää turvallisuutta, jolla tarkoitetaan tilannetta, jossa uhkia ei tunneta tai luotetaan turvajärjestelmiin perusteettomasti (Pentti, 2003, s.142). Tästä nouseekin esiin kysymys, millä tavoin välinpitämättömästi turvallisuuteen suhtautuvat opettajat voidaan "valistaa" aiheeseen paremmin? Pitääkö heitä kouluttaa enemmän ja konkreettisemmin? Täytyykö heidän turvallisuudentunne saada järkytettyä samalla periaatteella kuin tupakoitsijoita yritetään saada lopettamaan tupakointi näyttämällä kuvia tupakan turmelemista keuhkoista?

Tutkimuksestamme on käynyt ilmi, että turvallisuus on sellainen aihealue, jonka esille tuomisessa on oltava varovainen. Liika turvallisuusasioiden esiin nostaminen ja toistaminen voi aiheuttaa jo itsessään turvattomuuden tunteita. Suurin kysymys kuuluukin, miten voidaan määrittellä, mikä on riittävä määrä tuoda esille turvallisuusasioita? Tutkimuksemme tulokset osoittavat, että turvallisuuskulttuuri on koulumaailman kontekstissa ennen kaikkea ristiriitainen käsite. Loppujen lopuksi koulun turvallisuudessa ja sen kehittämisessä on kyse ihmisistä ja ihmisten toisistaan poikkeavista arvomaailmoista. Emme koskaan pääse pakoon ajatusta, että toiselle opettajalle turvallisuus merkitsee enemmän kuin toiselle. Miksi siis myydä väkisin koulumaailman henkilöstölle ajatusta turvallisuusosaamisen ja -tason kehittämisestä, jos he eivät ole valmiita sitä ostamaan?

On muistettava, yhtä koulua ja yhdentoista opettajan vastauksia tutkittaessa, että tutkimuksemme tulokset eivät ole vedenpitävästi yleistettäviä, emmekä ole missään vaiheessa pyrkineet luomaan perinteisesti ajateltuna yleistettävää tietoa. Vaikka koulumaailman turvallisuutta ohjailee joukko erilaisia lakeja ja säädöksiä, voidaan silti olettaa, että koulun turvallisuuskulttuuriin ja opettajien suhtautumiseen sitä kohtaan liittyy paljon vaihtelevuutta. Todennäköisestä on, että koulun koko ja sijainti vaikuttavat turvallisuuskulttuuriin. Tätä tosin pitäisi tutkia laajemmin ja eri näkökulmista, jotta oletamus voitaisiin todentaa selvemmin. On myös oletettavaa, että turvallisuudesta vastaavien henkilöiden esimerkillisyys ja aiheen käsittelytavat työyhteisössä määrittävät, miten henkilöstö turvallisuuteen suhtautuu.

On syytä muistaa, että koululaitoksien turvallisuus on kaiken tekemisen lähtökohta koulusta järjestettäessä. Tämän vuoksi tarkoituksenamme on osoittaa, että tutkimustuloksillamme on jonkinasteista sosiokulttuurisesti laajempaa merkitystä. Näin ollen tutkimuksemme tuloksilla voi olla osin myös yleistettävää arvoa tai siirrettävyyttä.

6.5 Tutkimuksen luotettavuus

Laadullisessa tutkimuksessa on useita erilaisia perinteitä, joten yhtä oikeaa laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointikriteeriä ei ole olemassa. Laadullisen tutkimuksen arvioinnin keskiössä on johdonmukaisuus sekä tutkimus kokonaisuutena. Tutkimuksessa on kerrottava perusteellisesti tutkimuksen toteutus, jotta lukijalle muodostuu käsitys tutkimuksesta. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 135, 140–141.) Olemme pyrkineet mahdollisimman tarkkaan selostukseen tutkimuksemme kulusta lisätäksemme luotettavuutta. Hirsjärvi ym. (1997, s. 231) toteavatkin, että jokaisen tutkimuksen tavoitteena on välttää virheitä, jonka vuoksi tutkimuksessa on tärkeää kuvata mahdollisimman tarkkaan tutkimuksen teon eri vaiheet.

Tutkijalla on aina jonkinasteisia ennakko-otaksumia tutkittavasta ilmiöstä, jolloin tutkijan näkökulma ei voi koskaan olla täysin objektiivinen tutkittavaa ilmiötä kohtaan (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 166). Tästä johtuen johdannossa kerromme omista kiinnostuksemme lähtökohdista tutkittavaa ilmiötä kohtaan ja taustoitamme aiheen valintaa. Turvallisuusaiheen valintaan vaikuttivat myös aiheen käytännönläheisyys ja taustalla piilevä halumme nostaa turvallisuusasiat esille. Avatessamme tutkimusaiheen lähtökohtia, lukija pystyy arvioimaan niiden vaikutusta tutkimukseemme.

Tutkimuksemme luotettavuutta lisää se, että tutkittavat olivat meille molemmille ennalta tuntemattomia, joten emme voineet mitenkään vaikuttaa heidän vastauksiinsa. Myös kyselyn kysymykset olivat kaikille opettajille samassa muodossa ja samassa järjestyksessä. Toisaalta kyselylomake aineistonkeruumenetelmänä on ongelmallinen. Vastattaessa kyselyyn tutkittavat eivät pysty kysymään tarkentavia kysymyksiä tai he voivat ymmärtää tutkijan kysymyksen väärin. Lisäksi ei voi koskaan olla täysin varma kuka on kyselyyn vastannut. Uusintakyselyn teettäminen lisää vastaajan vastausaikaa ja työllistää vastaajaa. (Valli, 2001, s. 101–102.) Emme pystyneet tarkentamaan kyselylomakkeessa olleita kysymyksiä ja se on saattanut olla osasyynä vastaamatta jättämisen määrään. Kysely oli myös pitkä ja vastaajalle raskas, joka ilmenee vastanneiden lyhenevinä vastauksina loppua kohden. Välttääksemme mahdollisia luotettavuusongelmia liittyen kyselyyn ja tuloksiin annoimme henkilötietomme, jotta vastaajat voisivat olla meihin yhteydessä tarvittaessa ja esittää tarkentavia kysymyksiä. Lisäksi työstimme kyselyä pitkään ohjaajamme avustuksella tehdäksemme siitä mahdollisimman loogisen, selkeän ja yksiselitteisen. Toisaalta emme tehneet

esitutkimusta, joten emme olleet aineistoa kerätessä täysin varmoja, miten vastaajajoukko kyselyymme suhtautuu.

Uskomme, että omat intressimme tai ennakko-oletuksemme eivät ole vaikuttaneet tutkimuksen tuloksiin, sillä emme ole voineet mitenkään johdatella tutkimukseen osallistuneita henkilöitä vastaamaan tietyllä tavalla. Vastausten autenttisuuden varmistamiseksi olemme taanneet täyden anonymiteetin kaikille tutkimukseen osallistuville opettajille sekä turvallisuusvastaavalle. Olemme käyttäneet runsaasti vastaajien lainauksia, koska haluamme tuoda heidän äänensä kuuluviin sekä tällä tavoin osoittaa lukijalle, että aineisto on empiirisesti kerätty, minkä oletamme lisäävän tutkimuksemme luotettavuutta.

7 POHDINTA

Koulujen turvallisuutta käsittelevän tutkimusaiheen valintaan vaikuttivat sekä oma kiinnostuksemme aihetta kohtaan että aiheen merkittävyys ja ajankohtaisuus. Kokemuksiemme mukaan koulua koskevia turvallisuusasioita ei ole käsitelty tarpeeksi opettajantyön sijaisuuksia tehdessä kuin myöskään opettajankoulutuksen osalta. On selvää, että sellaista tiilannetta ei saa tulla eteen, että luokan opetuksesta vastaava henkilö ei tiedä, mikä on koulussa vallitseva yleinen käytäntö esimerkiksi tulipalon sattuessa tai ulkopuolisen henkilön tullessa kouluun uhkaavasti käyttäytyen. Tällaista epätietoisuutta olemme kuitenkin käytännön työssä kokeneet, joten tutkimusaiheen valintaan ohjasi myös halumme saada turvallisuusasioihin liittyviä valmiuksia tulevaa luokanopettajan työtä ajatellen.

Tutkimuksen aiheesta oli suhteellisen vaivatonta rakentaa teoreettinen viitekehys, jossa toimme esille keskeisimpiä turvallisuuteen liittyviä käsitteitä. Koulumaailmassa esiintyvään turvallisuuskulttuuriin liittyviä tutkimuksia on tehty verrattain vähän, mutta muutoin aihetta sivuavaa ja siihen kytköksissä olevaa kirjallisuutta on ollut hyödynnettävissä. Sen sijaan ongelmanasettelun mietinnässä täytyi ottaa huomioon, kuinka tarkastella laajaa turvallisuuskulttuuri-käsitettä riittävän kokonaisvaltaisesti. Tämän johdosta muodostimme tarkastelun koskemaan neljää näkökulmaa, jotka olivat pelastussuunnitelmaan perehtyminen, turvallisuuskulttuurin ylläpito, turvallisuusjohtaminen sekä turvallisuuskasvatus. Mistä tahansa näistä neljästä näkökulmasta olisi voinut tehdä yksittäisen tutkimuksen koskemaan useampaa kohdetta, mutta koska aikomuksenamme oli tarkastella nimenomaan yhdessä kohteessa esiintyvää turvallisuuskulttuuria mahdollisimman kokonaisvaltaisesti, päädyimme yhden kohteen tutkimiseen useamman näkökulman tarkastelun kautta, joka osoittautui mielestämme hyväksi ratkaisuksi.

Jatkotutkimuksena olisi mielenkiintoista selvittää tutkielmassamme käytettyjen yksittäisten näkökulmien vaikutusta turvallisuuskulttuurin muodostumisessa. Tutkimuksen tarkoituksena voisi vertailla eri koululaitoksia hyödyntäen käyttämiämme näkökulmia erillisinä kokonaisuuksina, jolloin tutkimuksesta saatava tieto olisi tarkempaa ja syvempää. Yhden näkökulman ympärille olisi myös helpompi saavuttaa mitattavissa olevia tuloksia ja vertailla niitä keskenään. Omassa tutkimuksessamme käytimme useampaa näkökulmaa, jolloin heikkoutena voi olla tiedon liiallinen pirstaloituminen ja pintapuolisuus. Oman tutki-

muksemme kannalta usean näkökulman käyttäminen oli mielekästä yhden kohteen ja pienen vastaajajoukon vuoksi.

Jatkotutkimuksena voisi myös vertailla paikallisesti eri koulujen turvallisuuskulttuuria ja tutkia erikokoisia kouluja tai laajentaa tutkimuskohteita maantieteellisesti koko Suomen kattavaksi, jolloin taustamuuttujiksi voi ottaa koulujen maantieteellisen sijainnin lisäksi kaupungin tai kylän koon sekä koulun koon ja sen sijainnin vaikutuksen koulun turvallisuuskulttuuriin. Olisi mielenkiintoista tutkia, millä tavoin turvallisuuskulttuuriin suhtaudutaan eri ympäristöissä ja erilaisissa kouluuyhteisöissä. Tekemällä alueellisesti kattavaa tutkimusta voisi turvallisuuskulttuurin tuoda vahvemmin kuuluville ja parantaa sen asemaa yhtenä koulu hyvinvoinnin osatekijänä. On epärealistista ajatella, että kaikkia Suomen kouluja kattavaa tutkimusta voi tehdä, mutta ottamalla vertailukohdaksi useita kouluja valtakunnallisesti, on mahdollista tuoda esille perustellummin suurimpia kehityskohteita ja mahdollisesti vaikuttaa yhtenäisemmän turvallisuuskulttuurin muodostumiseen ja löytää siihen vaikuttavia tekijöitä.

Aineistonhankintamenetelmänä käyttämämme sähköinen kyselylomake osoittautui helpoksi ja tutkimustamme ajattelen oikeaksi tavaksi kerätä vastauksia. Laatimamme kyselylomake oli niin laaja, että säästimme huomattavasti aikaa verrattuna haastattelun toteuttamisen sijaan. Haastattelemalla saatu vastaajajoukko olisi myös ollut todennäköisesti suppeampi kuin kyselylomakkeella kerätty. Jälkikäteen ajateltuna olisi ollut suotavaa, että olisimme käyneet esittelemässä tutkimukseen osallistuvassa koulussa tutkimusaihettamme esimerkiksi opettajankokouksessa, joka olisi voinut edesauttaa kyselyyn osallistuneiden määrää tai herättää mielenkiintoa tutkimustamme kohtaan. Olisimme myös voineet antaa tutkimukseen osallistumista ajatellen vielä viikon tai kaksi viikkoa enemmän vastausaikaa. Näillä keinoin saavutettu vastaajamäärä olisi ollut todennäköisesti suurempi, jolloin tutkimustulosten luotettavuus olisi parantunut. Vaikka vastaajia osallistui tutkimukseemme ainoastaan yksitoista, jakautui ne onneksemme tasaisesti sekä ala- että yläkoulun opettajiin. Vastaajista viisi oli yläkoulun opettajia ja kuusi alakoulun opettajia. Vastaajien jakauman vuoksi pystyimme hyödyntämään taustamuuttujana luokka-asteen vaikutusta opettajien suhtautumisessa turvallisuuskulttuuriin. Tutkimuksemme olisi ollut kattavampi, jos olisimme pystyneet käyttämään suuremman vastaajajoukon avulla useampia taustamuuttujia, kuten ikää, sukupuolta tai työkokemusta, tulosten tarkastelussa.

Ensimmäisen tutkimusongelmamme tarkastelussa hyödynsimme sisällönanalyysia, koska vertailemalla valmiiksi tuotettuja dokumentteja pystyimme löytämään pelastussuunnitelmasta yhtenevyyksiä ja eroavaisuuksia suhteessa lakeihin ja normeihin. Ssisällönanalyysin avulla pystyimme myös lähestymään kriittisesti tutkimuskoulumme pelastussuunnitelmaa. Ensimmäisen tutkimusongelmamme kannalta analyysimenetelmä oli tulkintamme mukaan onnistunut ja tarkoituksenmukainen.

Toinen tutkimusongelmamme lähestymistapa on erilainen. Tutkimusotteena käytimme fenomenografiaa, koska olimme kiinnostuneita selvittämään opettajien asenteita, mielipiteitä ja käsityksiä. Käytimme tarkastelussa fenomenografiseen tutkimusotteeseen soveltuvaa aineistolähtöistä analyysimenetelmää. Analyysin tarkoituksena oli löytää merkityssisältöjä opettajien suhtautumisesta turvallisuuskulttuuriin. Vastausten tulkinnassa käytimme asteikkoa positiivinen-neutraali-negatiivinen. Näin ollen muodostimme kokonaiskuvan, millainen suhtautuminen turvallisuusasioihin, eli turvallisuuskulttuuri, koulussa vallitsee.

Analyysitapojen valinta oli mielestämme luontevaa, mutta niiden erottaminen toisistaan oli toisinaan haastavaa. Analyysien väliset rajat saattavat olla hyvin häilyviä ja niiden erottaminen täysin irrallisiksi kokonaisuuksiksi toisistaan ei ole järkevää. Haasteellisinta oli tunnistaa omia tiedostamattomia valintoja, jotka ohjasivat aineistonanalysointia. Selvää on, että aineiston analyysissamme vaikutti teorialähtöinen lähestyminen väistämättä, koska muodostimme ensin teoreettisen viitekehyksen tarkastelemalla kattavasti aiheeseen liittyvää kirjallisuutta.

Aikaisemmin esille tuotu intressimme turvallisuustematiikkaan kohtaan käytännön kokemusten kautta ilmenee myös tutkimuksen tuottamassa arvossa. Turvallisuuteen liittyvään kirjallisuuteen perehtyminen ja turvallisuuskulttuurin tutkiminen itse tuotetun aineiston avulla on parantanut turvallisuuteen liittyviä valmiuksiamme tulevaisuuden työtä ajatellen. Turvallisuuskulttuurista tutkielman tekeminen on myös ollut hyvä herätys vastavalmistuneelle luokanopettajalle turvallisuuteen suhtautumisesta kouluarjessa. Emme voi tehdä liian suuria yleistyksiä yhden koulun turvallisuuskulttuurin perusteella, mutta se on herättänyt ajattelemaan kriittisesti koulun turvallisuuskulttuurin vallitsevaa tilaa. Uskomme, että tutkittuamme turvallisuuskulttuuria, pystymme ottamaan paremmin kantaa turvallisuusasioihin niiden tullessa keskusteluun tulevaisuuden työpaikallamme. Lisäksi mielestämme on ollut tärkeää herättää keskustelua tutkimuskoulumme henkilökunnan keskuudessa ja us-

komme, että tutkimuksellamme pystymme auttamaan koulun turvallisuuskulttuurin kehittämisessä saatujen tulosten ja näkökulmien avulla.

LÄHTEET

- Ahonen, S. (1994). *Fenomenografinen tutkimus*. Teoksessa: Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E., & Saari, S. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. (s.113-160.) Helsinki: Kirjayhtymä Oy,
- Buzan, B. (1991). *People states & fear. an agenda for international security studies in the post-Cold War era*. New York: [N.Y.] : Harvester Wheatsheaf.
- Eskola, J., & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Haarala, R. (toim.) (2004). *Suomen kielen perussanakirja*. Helsinki: Kotimaisten Kielten Tutkimuskeskus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (1997). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Huopaniemi, J. (1982). *Turvallisuuspolitiikka ja sen opetus*. Teoksessa Apunen, O., Autio, S., Eggert, M., Halonen, I., Haranne, M., Harle, V., Hägglund, G., Huopaniemi, J., Laajava, J., Myllyniemi, P., Oksanen, A.-J., Pajunen, A., Pietilä, H., Rosas, A., Räisänen, S., Suomi, J., Törnudd, K., & Visa, S. (toim.) *Suomen turvallisuuspolitiikan käsikirja*. Maanpuolustustiedotuksen suunnittelukunta. Julkaisusarja 1. Helsinki: Valtion painatuskeskus
- Huusko, M., & Paloniemi, S. (2006) *Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksenakasvatustieteissä*. *Kasvatus* 37 (2), 162–173. [Viitattu 27.1.2015]
<http://blogs.helsinki.fi/jstubb/files/2010/11/fenomenografia1.pdf>
<http://elektra.helsinki.fi/se/k/0022-927-x/37/2/fenomeno.pdf>
- Häkkinen, K. (1996.) *Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin*. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 21.
- Hämäläinen, P. & Anttila, S. (2008). *Onnistuneen työterveys- ja työturvallisuusjohtamisen sisältö ja käytännöt*. Työsuojeluhallinto. Tampereen teknillinen yliopisto. Turvallisuuden johtaminen ja suunnittelu. [Viitattu 10.11.2014]
http://tyosuojelujulkaisut.wshop.fi/documents/2008/05/TSJ_85a.pdf
- Jaakkola, E. (1998). *Luo turvallisuutta: Opettajan perustietoa pelastustoiminnasta*. Helsinki: Suomen palopäällystöliitto.
- Jussila, R. (1998). *Vanhan kirjasuomen ensiesiintymiä*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

- Jyväskylän yliopisto. (2014). *Menetelmäpolku*. Viitattu. [29.1.2015] <https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/menetelmapolkuja/menetelmapolku>
- Kangasoja, M. (1989). *Turvallisuuskasvatuksesta peruskoulussa ja lukiossa*. Jyväskylä: Keski-Suomen läänihallituksen monistamo. Julkaisusarja A: Nro 55
- Kyllönen, T., & Rickman, A. (2011). *Henkilöturvallisuus koulussa: Vaarallisen käytöksen ennakointi ja hallinta*. Jyväskylä: PS-kustannus
- Laine, M., Bamberg, J., & Jokinen, P. (2007). *Tapaustutkimuksen taito*. Helsinki: Gaudeamus
- Laitinen, K. (1999). *Turvallisuuden ja todellisuus problematiikka*. Teoksessa Apunen, O., Lappalainen, P., & Palmujoki, E. (toim.) *Tulkintoja uusista turvallisuuksista kylmän sodan jälkeen*. Tampereen yliopiston politiikantutkimuslaitoksen julkaisuja N:o 9: Tampereen yliopisto.
- Lanne, M. (2007). *Yhteistyö yritysturvallisuuden hallinnassa: Tutkimus sisäisen yhteistyön tarpeesta ja roolista suurten organisaatioiden turvallisuustoiminnassa*. Espoo: Edita Prima Oy. VTT.
- Lastensuojelulaki*. (2007) [Viitattu 10.11.2014] <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2007/20070417>.
- Linfors, E. (2012). *Turvallinen oppimisympäristö, oppilaitoksen turvallisuuskulttuuri ja turvallisuuskasvatus - käsitteellistä pohdintaa ja tutkimushaasteita*. Teoksessa: Linfors, E. (toim.) *Kohti turvallisempaa oppilaitosta! Oppilaitosten turvallisuuden ja turvallisuuskasvatuksen tutkimus- ja kehittämishaasteita*. OPTUKE-verkoston 1 tutkimus- ja kehittämissympposium Hämeenlinnassa 8.-9.2.2011. (s. 12–28). Tampere: Tampereen yliopisto.
- Maankäyttö- ja rakennuslaki*. (1999). [Viitattu 12.11.2014] <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990132>
- Mertanen, V. (2013). *Turvallinen koulupäivä*. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Metsämuuronen, J. (2006). *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Helsinki: International Met-help.
- Metsämuuronen, J. (2008). *Laadullisen tutkimuksen perusteet*. Helsinki: International Met-help.
- Mäkinen, K. (2005). *Strategic security. A Constructivist Investigation of Critical Security and Strategic Organisational Learning Issues: Towards a Theory a Theory of Security Development. Disseration*. Helsinki: Finnish National Defense College, Department of Education Research Centre for Action Competence, Identity and Ethies.

- Niemelä, P. (2000). *Turvallisuuden käsite ja tarkastelukehikko*. Teoksessa: Niemelä, P., & Lahikainen, A. (toim.) *Inhimillinen turvallisuus*. (s. 21-37). Tampere: Vastapaino
- Niemelä, P., Kainulainen, S., Laitinen, H., Pääkkönen, J., Rusanen, T., Ryytänen, U., Widgren, E., Vornanen, R., Väisänen, R., & Ylinen, S. (1997). *Suomalainen turvattomuus. Inhimillisen turvattomuuden yleisyys, perusulottuvuudet ja tyypittely - haastattelututkimus 1990-luvun Suomessa*. Helsinki: Sosiaali- ja terveysturvan keskusliitto.
- Nuikkinen, K. (2005). *Terveellinen ja turvallinen koulurakennus*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. (2013) *Opetustoimen turvallisuusopas*. [Viitattu 7.11.2014] http://www.oph.fi/opetustoimen_turvallisuusopas/turvallisuuden_edistaminen
- Opetushallitus. (2004) *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. [Viitattu 5.11.2014] http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf
- Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki*. (2013). [Viitattu 10.11.2014] <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/20131287>
- Paasonen, J. (2012). *Oppilaitoksen turvallisuusjohtaminen*. Helsinki: Tietosanoma.
- Paasonen, J., & Huuromäki, T. (2012). *Turvallinen oppimisympäristö, oppilaitoksen turvallisuuskulttuuri ja turvallisuuskasvatus- käsitteellistä pohdintaa ja tutkimushaasteita*. Teoksessa E. Lindfors (toim.) *Kohti turvallisempaa oppilaitosta! Oppilaitosten turvallisuuden ja turvallisuuskasvatuksen tutkimus- ja kehittämishaasteita*. OPTUKE-verkoston 1 tutkimus- ja kehittämissympposium Hämeenlinnassa 8.-9.2.2011. (s. 63-77). Tampere: Tampereen yliopisto.
- Paavonheimo, R., Myllyrinne, K. & Viljanen, M. (2009). *Turvallisuusopas lapsi- ja perhe-toimintaan..* Helsinki: Mannerheimin lastensuojeluliitto.
- Pelastuslaki*. (2011). [Viitattu 10.11.2014] <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2011/20110379>.
- Perusopetuslaki*. (1998). [Viitattu 12.11.2014] <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Pentti, V. (2003). *Turvallinen yhteisö- turvattu yksilö: Turvallisuutta kasvatuksen ja yhteiskuntapolitiikan keinoin*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Piispanen, M. (2008). *Hyvä oppimisympäristö: Oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvyyskäsitteiden kohtaaminen peruskoulussa*. Kokkola: Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.
- Poliisilaki*. (1995). [Viitattu 10.11.2014] <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1995/19950493>

- Raivola, P., & Kamppinen, M. (1991). *Riskien moniulotteisuus: Maallikon näkökulmia teknologian riskeihin*. Pori: Turun yliopisto, Satakunnan ympäristöntutkimuskeskus.
- Saarela-Kinnunen, M., & Eskola, J. (2007) Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa: Aaltola, J., & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin*. 1, Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. (s. 184-195.) Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Sisäasiainministeriö. (2012). *Asuinkiinteistön pelastussuunnitelman laadinta*. Sisäasiainministeriön julkaisuja (2). [Viitattu 14.11.2014] <http://www.hel.fi/wps/wcm/connect/a6c929004a3b791688aacde1e5776a76/Asuinkiinteist%C3%B6n+pelastussuunnitelman+laadinta.pdf?MOD=AJPERES&CACHEID=a6c929004a3b791688aacde1e5776a76>
- Suhonen, P., & Suhonen, L. (1973). *Turvattomia suomalaisia. Tutkimus turvattomuuden kokemuksista*. Tampere: Rauhan- ja konfliktitutkimuslaitos.
- Suomen perustuslaki*. (1999). [Viitattu 10.11.2014] [http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731?search\[type\]=pika&search\[pika\]=perustuslaki](http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731?search[type]=pika&search[pika]=perustuslaki)
- Syrjälä, L. (1994). *Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälineenä*. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E., & Saari, S. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. (s. 10-24). Helsinki: Kirjayhtymä.
- Terveysturvallisuuslaki*. (2010). [Viitattu 10.11.2014] <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2010/20101326>.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2002). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi
- Turun Sanomat. (2014) *Koulu-uhkaukset puolittuivat – nettikirjoittelu syyttäjälle herkimmin*. [Viitattu 13.3.2015] <http://www.ts.fi/uutiset/kotimaa/694914/Kouluuhkaukset+puolittuivat++nettikirjoittelu+syyttajalle+herkimmin>
- Työturvallisuuslaki*. (2002). [Viitattu 10.11.2014] <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2002/20020738>.
- Töttö, P. (2004). *Syvällistä ja pinnallista. Teoria, empiria ja kausaalisuus sosiaalitieteissä*. Tampere: Vastapaino.
- Uusikylä, K. (2006). *Koulu oppimisympäristönä*. Teoksessa: Perkiö-Mäkelä, M., Nevala, N., & Laine, V. (toim.) *Hyvä koulu*. (s. 11-28). Helsinki: Työterveyslaitos.

- Valli, R. (2007). Kyselylomaketutkimus. Teoksessa Aaltola, J., & Valli, R. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin. 1, Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle.* (s. 102-125.) Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Valli, R. (2001) Kyselylomaketutkimus. Teoksessa Aaltola, J., & Valli, R. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin. 1, Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle.* (s. 100-112). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Valonen, K. (2012). Mitä koulusurmat ovat meille opettaneet? Teoksessa: Lindfors, E. (toim.) *Kohti turvallisempaa oppilaitosta! Oppilaitosten turvallisuuden ja turvallisuuskasvatuksen tutkimus- ja kehittämishaasteita.* OPTUKE-verkoston 1 tutkimus- ja kehittämissymposium Hämeenlinnassa 8.-9.2.2011. (s. 180-189). Tampere: Tampereen yliopisto.
- Valtioneuvoston asetus pelastustoimesta.* (2007). [Viitattu 10.11.2014] <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2011/20110407>.
- Virta, M., Asanti, R., Juntila, N., Koivusilta, L., Koski, P. & Virta, A. (2012). *Mistä syntyy turvallisuuden tunne koulussa?* Teoksessa: Lindfors, E. (toim.) *Kohti turvallisempaa oppilaitosta! Oppilaitosten turvallisuuden ja turvallisuuskasvatuksen tutkimus- ja kehittämishaasteita.* OPTUKE-verkoston 1 tutkimus- ja kehittämissymposium Hämeenlinnassa 8.-9.2.2011. (s. 120-134). Tampere: Tampereen yliopisto.
- Virtanen, M. (2008). *Pelastussuunnitelma: Opas yritykselle ja laitokselle.* Helsinki: Suomen Pelastusalan Keskusjärjestö.
- Virtanen, T. (2002). *Four views on security.* Espoo: Helsinki University of Technology. Otamedia Oy.
- Vornanen, R. (2000). *Turvallisuus elämän kysymyksenä: 13-17 -vuotiaiden nuorten turvallisuus ja turvattomuuden aiheet.* Kuopio: Kuopion yliopisto.
- Waitinen, M. (2012). *Koulujen turvallisuuden edistäminen - arvoja, asenteita ja lakisääteistä turvallisuustyötä.* Teoksessa: Lindfors, E. (toim.) *Kohti turvallisempaa oppilaitosta! Oppilaitosten turvallisuuden ja turvallisuuskasvatuksen tutkimus- ja kehittämishaasteita.* OPTUKE-verkoston 1 tutkimus- ja kehittämissymposium Hämeenlinnassa 8.-9.2.2011. (s. 42-61). Tampere: Tampereen yliopisto.
- Waitinen, M., & Ripatti, E. (2011). *Oppilaitoksen turvallisuusopas.* Helsinki: Suomen Palopäällystöliitto.
- Waitinen, M. (2011). *Turvallinen koulu? Helsinkiläisten peruskoulujen turvallisuuskulttuurista ja siihen vaikuttavista tekijöistä.* Helsinki: Helsingin yliopisto. VTT.

Wilson, B G. (1996). *Constructivist learning environments. Case studies in instructional design*. Englewood Cliffs. New Jersey: Educational Technology Publications.

Yin, R.K. (1994) *Case Study Research: Design and methods*. Newbury Park, CA : SAGE Publications.

LIITE 1. Taulukko kaikkien opettajien vastauksista

vast.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	=	tulos
Ope 1.	pos	pos	neu	neu	pos	neu	pos	pos	pos	pos	pos	pos	neu	pos	=	pos: 11 neu: 3 neg: -
Ope 2.	pos	pos	neu	pos	pos	neu	neu	neu	neu	neu	pos	pos	neu	pos	=	pos: 7 neu: 7 neg: -
Ope 3.	pos	neu	neu		pos	pos		neu		neg	pos	neg		pos	=	pos: 5 neu: 7 neg: 2
Ope 4.	neg	neu	pos	neu	neu	neg	neu	neu	pos	neu	pos	neg	neu	pos	=	pos: 4 neu: 7 neg: 3
Ope 5.	pos	pos	pos	neu	pos	neu	pos	pos	pos	pos	pos	neg	neu	pos	=	pos: 10 neu: 3 neg: 1
Ope 6.	pos	neu	pos	neu	neu	neu	pos	neu	neu	neg		pos	neu	pos	=	pos: 5 neu: 8 neg: 1
Ope 7.	pos	pos	pos	neu	neu										=	pos: 3 neu: 11 neg: -
Ope 8.	pos	neu	neu	pos	neg	neu	neg	neu	neg	neg	neg	neg	neu	pos	=	pos: 3 neu: 5 neg: 6
Ope 9.	neu	pos	pos	pos	pos	pos	pos	neu	pos	neg	pos	pos	neu	pos	=	pos: 10 neu: 3 neg: 1
Ope 10.	neu	pos	pos		pos	neu	neu	neu				neg		pos	=	pos: 4 neu: 9 neg: 1
Ope 11.	pos	pos	pos	neu	pos	pos	neu	pos	neg	neg					=	pos: 6 neu: 6 neg: 2
	p8 n2 ng1	p7 n4 ng-	p7 n4 ng-	p3 n8 ng-	p7 n3 ng1	p3 n7 ng1	p4 n6 ng1	p3 n8 ng-	p4 n5 ng2	p2 n4 ng5	p6 n4 ng1	p4 n2 ng5	p- n11 ng-	p9 n2 ng	=	pos: 68 44, 1% neu: 69 44, 8% neg: 17 11,1%

Kysymykset:

1. Käytkö läpi säännöllisesti koulunne pelastussuunnitelmaa? Milloin viimeksi luit ja missä yhteydessä?
2. Mitä mieltä olet koulunne pelastussuunnitelmasta? Millaisia valmiuksia se antaa mieles-täsi toimia koulua uhkaavassa sisäisessä ja ulkoisessa vaaratilanteessa?

3. Millaista perehdytystä koulussanne tapahtuu pelastussuunnitelman sisältöihin liittyen? Oletko tyytyväinen koulunne tapaan perehdyttää pelastussuunnitelmaan? Miten mielestäsi sitä tulisi kehittää?
4. Millaista yhteistyötä koulussanne on pelastussuunnitelman sisältöihin liittyen esim. opettajakollegoiden, turvallisuudesta vastaavan henkilön tai muun turvallisuusammattilaisen kanssa?
5. Miten pelastussuunnitelmaan kirjatut tavoitteet ovat näkemyksesi mukaan nähtävissä käytännön tasolla koulun arjessa? Onko pelastussuunnitelmassa kohtia, joiden toivoisit olevan esillä enemmän?
6. Millä tavoin turvallisuus on mielestäsi huomioitu koulunne jokapäiväisessä johtamisessa?
7. Miten turvallisuuskasvatus näkyy osana opetustasi ja mitä turvallisuuden osa-alueita/muotoja käsittelet oppilaiden kanssa? (Jos mahdollista, erittele oppiainekohtaisesti)
8. Millaisia ovat näkemyksesi mukaan oppilaiden turvallisuuteen liittyvät asenteet/turvallisuustietämys?
9. Millaisia tavoitteita sinulla on toteuttamasi turvallisuuskasvatuksen suhteen?
10. Kuvaile opettajankoulutuksessa saamiasi valmiuksia turvallisuuskasvatuksellisiin asioihin?
11. Käsitelläänkö/ harjoitellaanko edellä mainittuja kohtia mielestäsi riittävän usein? Erittele kohdat 1-11 yksityiskohtaisesti. Vastasiko ne näkemyksesi mukaan todellisia tilanteita?
12. Otatko osaa säännöllisesti turvallisuutta koskevaan koulutukseen? Toteutuuko koulutusta mielestäsi riittävästi työnkuvaasi ajatellen?
13. Millä tavoin koulunne arjessa on nähtävissä aito pyrkimys turvallisuuskulttuurin edistämiseen?
14. Koetko, että koulun koko henkilöstö on sitoutunut toimimaan turvallisuuskulttuuria edistävällä tavalla? Onko siinä mielestäsi kehitettävää?

LIITE 2. Alkuperäinen sähköposti (tutkimukseen osallistumispyyntö) koulujen rehtoreille

Hei.

Olemme viidennen vuosikurssin opiskelijoita Oulun yliopiston luokanopettajankoulutuksesta. Teemme Pro Gradu -tutkielmaa koulujen turvallisuuskulttuurista. Ajattelimme pyytää tutkielman tekoon mukaan kaksi koulua Oulun alueelta, joista toinen olisi pieni (alle parinsadan oppilaan) koulu ja toinen suuri yhtenäiskoulu. Näin ollen kysymmekin, olisiko teillä halua lähteä mukaan tutkielman tekoon? Tavoitteenamme on, että tutkielman aineisto kerätään vuoden 2015 tammi-helmikuun aikana.

Tarvitsisimme tutkielmaan ensinnäkin koulunne turvallisuutta koskevat asiakirjat. Toisekseen tarkoituksenamme olisi aineistonkeruuta ajatellen haastatella koulun turvallisuudesta vastaavaa henkilöä sekä toteuttaa kaikille koulun opettajille turvallisuuskulttuuria koskeva kyselylomake. Tutkielmassa suojataan niin koulun, opettajien kuin turvallisuudesta vastaavan henkilön anonymiteetti, joten lopullisessa julkaistavassa gradussa ne eivät ole tunnistettavissa. Mikäli olette halukkaita ottaamaan osaa tutkimukseen, olemme teihin tarkemmin yhteydessä pikimmiten. Toivomme teidän ottavan yhteyttä mahdollisimman pikaisesti.

Ystävällisesti,
yhteistyöterveisin

Severi Ahola ja Jussi Häkli
Oulun yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta

LIITE 3. Sähköposti tutkimukseen osallistuneen koulun opettajille.

Arvoisat opettajat!

Olemme viidennen vuosikurssin luokanopettajaopiskelijoita Oulun yliopistosta ja teemme pro gradu -tutkielmaa koulun turvallisuuskulttuurista. Olemme tehneet aiheeseen liittyen verkossa täytettävän kyselylomakkeen. Lomakkeen tarkoituksena on kartoittaa sekä peruskoulunne turvallisuusvastaavan että kaikkien opettajien näkemyksiä ja asenteita turvallisuuskulttuuria koskien. Koulunne rehtorilta olemme saaneet suostumuksen tutkimuksemme empiirisen aineiston keräämiseen.

Arvostamme, mikäli te pystyisitte vastaamaan linkistä löytyvään kyselylomakkeeseen seuraavan viikon kuluessa. Haluamme korostaa, että koulunne ja kaikkien vastaajien anonymiteetti suojataan. Pyydämme teitä vastaamaan jokaiseen kysymykseen mahdollisimman monisanaisesti.

Linkki kyselylomakkeeseen:

https://docs.google.com/forms/d/1xmZ3Yp5nDjkRIEVpYrIUf_IRVM4y_w8dQCou72IWV4M/viewform

Kiitos yhteistyöstä! Näkemyksillänne on todella suuri arvo tutkimuksemme onnistumista ajatellen.

Ystävällisesti,

Severi Ahola
seahola@student.oulu.fi
0456313503

Jussi Häkli
jhakli@student.oulu.fi
0503234813

Oulun Yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta
Luokanopettajankoulutus

LIITE 4. Sähköposti tutkimukseen osallistuneen koulun turvallisuusvastaavalle.

Arvoisa turvallisuusvastaava!

Olemme viidennen vuosikurssin luokanopettajaopiskelijoita Oulun yliopistosta ja teemme pro gradu -tutkielmaa koulun turvallisuuskulttuurista. Olemme tehneet aiheeseen liittyen verkossa täytettävän kyselylomakkeen. Lomakkeen tarkoituksena on kartoittaa sekä peruskoulunne turvallisuusvastaavan että kaikkien opettajien näkemyksiä ja asenteita turvallisuuskulttuuria koskien. Koulunne rehtorilta olemme saaneet suostumuksen tutkimuksemme empiirisen aineiston keräämiseen.

Arvostamme, mikäli te pystyisitte vastaamaan linkistä löytyvään kyselylomakkeeseen seuraavan viikon kuluessa. Haluamme korostaa, että koulunne ja kaikkien vastaajien anonymiteetti suojataan. Pyydämme teitä vastaamaan jokaiseen kysymykseen mahdollisimman monisanaisesti.

Linkki kyselylomakkeeseen:

<https://docs.google.com/forms/d/15JkiUWIoVG4saLOmtGZaEH64TGD3wa5T-ICH03Xxa9o/viewform>

Kiitos yhteistyöstä! Näkemyksillänne on todella suuri arvo tutkimuksemme onnistumista ajatellen.

Ystävällisesti,

Severi Ahola
seahola@student.oulu.fi
0456313503

Jussi Häkli
jhakli@student.oulu.fi
0503234813

Oulun Yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta
Luokanopettajankoulutus

LIITE 5. Kyselylomake tutkimukseen osallistuneen koulun opettajille.

Sukupuoli _____ Luokka-aste _____

Työvuodet opettajana _____

1. Pelastussuunnitelmaan perehtyminen

a. Käytkö läpi säännöllisesti koulunne pelastussuunnitelmaa? Milloin viimeksi luit ja missä yhteydessä?

b. Mitä mieltä olet koulunne pelastussuunnitelmasta? Millaisia valmiuksia se antaa mielestäsi toimia koulua uhkaavassa sisäisessä ja ulkoisessa vaaratilanteessa?

c. Millaista perehdytystä koulussanne tapahtuu pelastussuunnitelman sisältöihin liittyen? Oletko tyytyväinen koulunne tapaan perehdyttää pelastussuunnitelmaan? Miten mielestäsi sitä tulisi kehittää?

d. Millaista yhteistyötä koulussanne on pelastussuunnitelman sisältöihin liittyen esim. opettajakollegoiden, turvallisuudesta vastaavan henkilön tai muun turvallisuusammattilaisen kanssa?

e. Miten pelastussuunnitelmaan kirjatut tavoitteet ovat näkemyksesi mukaan nähtävissä käytännön tasolla koulun arjessa? Onko pelastussuunnitelmassa kohtia, joiden toivoisit olevan esillä enemmän?

2. Turvallisuusjohtaminen

a. Millä tavoin turvallisuus on mielestäsi huomioitu koulunne jokapäiväisessä johtamisessa?

b. Onko koulunne turvallisuusjohtamisessa nähtävissä näkemyksesi mukaan seuraavia asioita? (Laita (x) mikäli mielestäsi on selkeästi nähtävissä)

1. Koulun johto osoittaa sitoutumistaan turvallisuusasioihin omalla esimerkillään.
2. Koulumme turvallisuutta valvotaan omavalvontamenetelmin tai jatkuvalla pistokoemaisella valvonnalla.
3. Turvallisuutta koskevia asioita käsitellään säännöllisesti yhteisissä kokouksissa/palavereissa.
4. Koulussamme toteutetaan yhteisesti rakennettua turvallisuuspolitiikkaa.
5. Koulussamme on määritelty selkeästi turvallisuuteen liittyvät toimintavelvoitteet ja -valtuudet.
6. Koulumme henkilökunnan turvallisuusosaaminen varmistetaan säännöllisesti.
7. Koulumme oppilaiden turvallisuusosaaminen varmistetaan säännöllisesti.
8. Koulussamme tapahtuu usein turvallisuuteen liittyvää tiedottamista

3. Turvallisuuskasvatus

- a. Miten turvallisuuskasvatus näkyy osana opetustasi ja mitä turvallisuuden osa-alueita/muotoja käsittelet oppilaiden kanssa? (Jos mahdollista, erittele oppiainekohtaisesti)
- b. Millaisia ovat näkemyksesi mukaan oppilaiden turvallisuuteen liittyvät asenteet/turvallisuustietämys?
- c. Millaisia tavoitteita sinulla on toteuttamasi turvallisuuskasvatuksen suhteen?
- d. Kuvaile opettajankoulutuksessa saamiasi valmiuksia turvallisuuskasvatuksellisiin asioihin?

4. Turvallisuuskulttuurin ylläpito

a. Oletko osallistunut viimeisen vuoden aikana seuraaviin, turvallisuutta kehittäviin, toimiin/turvallisuusharjoitteisiin? Laita (x), mikäli olet osallistunut.

1. pelastussuunnitelman laatiminen/päivittäminen
2. riskianalyysin suorittaminen
3. turvallisuuskävelyn suorittaminen
4. sisäiseen turvatarkastukseen osallistuminen
5. omatoimisen pelastautumisen harjoittelu
6. pelastamisen harjoittelu
7. vaara- ja uhkatilanteiden harjoittelu
8. ensiavun antamisen harjoittelu
9. alkusammutuksen harjoittelu
10. poistumisharjoitus
11. suojautumisharjoitus

Käsitelläänkö/ harjoitellaanko edellä mainittuja kohtia mielestäsi riittävän usein? Erittele kohdat 1-11 yksityiskohtaisesti. Vastasiko ne näkemyksesi mukaan todellisia tilanteita?

- b. Otatko osaa säännöllisesti turvallisuutta koskevaan koulutukseen? Toteutuuko koulutusta mielestäsi riittävästi työnkuvaasi ajatellen?
- c. Millä tavoin koulunne arjessa on nähtävissä aito pyrkimys turvallisuuskulttuurin edistämiseen?
- d. Koetko, että koulun koko henkilöstö on sitoutunut toimimaan turvallisuuskulttuuria edistävällä tavalla? Onko siinä mielestäsi kehitettävää?

LIITE 6. Kyselylomake tutkimukseen osallistuneen koulun turvallisuusvastaavalle.

Vuodet turvallisuusvastaavana _____

1. Pelastussuunnitelmaan perehtyminen

- a. Millä tavoin koulunne henkilökunta käy läpi pelastussuunnitelmaa?
- b. Mitä mieltä olet koulunne laaditusta pelastussuunnitelmasta? Millaisia valmiuksia se antaa mielestäsi toimia koulua uhkaavassa sisäisessä ja ulkoisessa vaaratilanteessa?
- c. Miten varmistat osaltasi, että koulunne henkilöstön osaaminen pelastussuunnitelman sisältöihin liittyen on riittävää?
- d. Millaista yhteistyötä koulussanne tehdään pelastussuunnitelman sisältöihin liittyen esim. opettajakollegoiden, turvallisuudesta vastaavan henkilön tai muun turvallisuusammattilaisen kanssa?
- e. Miten pelastussuunnitelmaan kirjatut tavoitteet ovat näkemyksesi mukaan nähtävissä käytännön tasolla koulun arjessa?

2. Turvallisuusjohtaminen

- a. Millä tavoin huomioit turvallisuuden koulunne jokapäiväisessä johtamisessa?
 - b. Kuvaile koulutuksessa saamiasi valmiuksia toimia turvallisuusjohtajana.
 - c. Onko koulunne turvallisuusjohtamisessa nähtävissä näkemyksesi mukaan seuraavia asioita? (Laita (x) mikäli mielestäsi on selkeästi nähtävissä)
1. Koulun johto osoittaa sitoutumistaan turvallisuusasioihin omalla esimerkillään.
 2. Koulumme turvallisuutta valvotaan omavalvontamenetelmin tai jatkuvalla pistokoemaisella valvonnalla.
 3. Turvallisuutta koskevia asioita käsitellään säännöllisesti yhteisissä kokouksissa/palavereissa
 4. Koulussamme toteutetaan yhteisesti rakennettua turvallisuuspolitiikkaa.
 5. Koulussamme on määritelty selkeästi turvallisuuteen liittyvät toimintavelvoitteet ja -valtuudet.
 6. Koulumme henkilökunnan turvallisuusosaaminen varmistetaan säännöllisesti.
 7. Koulumme oppilaiden turvallisuusosaaminen varmistetaan säännöllisesti.
 8. Koulussamme tapahtuu usein turvallisuuteen liittyvää tiedottamista

3. Turvallisuuskasvatus

- a. Miten turvallisuuskasvatus on huomioitu koulunne opetussuunnitelmassa?
- b. Millaisia ovat näkemyksesi mukaan oppilaiden turvallisuuteen liittyvät asenteet/turvallisuustietämys?
- c. Millaisia tavoitteita sinulla on koulussanne tapahtuvan turvallisuuskasvatuksen suhteen?

4. Turvallisuuskulttuurin ylläpito

- a. Onko koulussanne toteutettu viimeisen **vuoden** aikana seuraavia, turvallisuutta kehittäviä, toimia/turvallisuusharjoitteita? Laita (x), mikäli on toteutettu.

1. pelastussuunnitelman päivittäminen
2. riskianalyysin suorittaminen
3. turvallisuuskävelyn suorittaminen
4. sisäisen turvatarkastukseen suorittaminen
5. omatoimisen pelastautumisen harjoittelu
6. pelastamisen harjoittelu
7. vaara- ja uhkatilanteiden harjoittelu
8. ensiavun antamisen harjoittelu
9. alkusammutuksen harjoittelu
10. poistumisharjoitus
11. suojautumisharjoitus

Käsitelläänkö/ harjoitellaanko edellä mainittuja kohtia mielestäsi riittävän usein? Erittele kohdat 1-11 yksityiskohtaisesti. Vastaako harjoitteet näkemyksesi mukaan todellisia tilanteita?

- b. Otatko osaa säännöllisesti turvallisuusjohtamista koskevaan koulutukseen? Toteutuuko koulutusta mielestäsi riittävästi työnkuvaasi ajatellen?

- c. Millä tavoin koulunne arjessa on nähtävissä aito pyrkimys turvallisuuskulttuurin edistämiseen?

- d. Koetko, että koulun koko henkilöstö on sitoutunut toimimaan turvallisuuskulttuuria edistävällä tavalla? Onko siinä mielestäsi kehitettävää?