



Koulun turvallisuuskulttuuria arvioimassa: aineistona koulun turvallisuustoimijoiden ryhmähaastattelut

Koulua koskevat turvallisuustutkimukset keskittyvät yleensä turvallisuuspoikkeamiin tai tapahtumamäärien kartoittamiseen. Toteutimme lukuvuonna 2022–2023 14 suomalaisessa perusopetuksen kouluissa intervention, jonka tavoitteena oli kehittää kouluorganisaation turvallisuuskulttuuria. Artikkelissa kuvaamme muutoksia, joita havaitsimme intervention jälkeen fokusryhmähaastattelujen turvallisuuspuheessa. Haastatteluihin osallistui 139 (DATA I n=96; DATA II n=43) henkilöä. Teoreettisena viitekehysenä olivat tutkimuskirjallisuudesta tiivistetyt koulujen turvallisuuskulttuurin elementit: turvallisuuden johtaminen, ennakointi, kompetenssin varmistaminen ja sosiaalinen turvallisuusympäristö.

Analysoimme koulujen fokusryhmähaastatteluaineistot teoriaohjaavan sisältöanalyysin avulla neljän turvallisuuskulttuurin elementin ja viisiportaisen turvallisuuskulttuurin laatuasteikon perusteella.

Tutkimusta varten hankittiin koulukohtaiset tutkimusluvut ja laadittiin tutkimustiedotteet. Aineistonhallintasuunnitelmaan sisällytettiin aineiston säilytykseen ja arkistointiin liittyvät lähtökohdat. Fokusryhmähaastattelut toteutettiin 14 koulussa kahteen kertaan. Koulut olivat alakouluja (n=8), yläkouluja (n=4) ja yhtenäiskouluja (n=2). Tutkimuskoulujen oppilasmäärä oli yhteensä 5947. Jokaisesta koulusta kutsuttiin fokusryhmähaastatteluun 6–8 osallistujaa.

Fokusryhmien turvallisuuspuheessa havaittiin intervention jälkeen turvallisuuskulttuuria ilmentävä muutos kaikkien neljän elementin osalta. Merkittävin muutoksista oli turvallisuusjohtamiseen liittyvä. Tämä näkyi systemaattisuuden lisääntymisenä ja turvallisuuden työvälineiden käyttöön ottamisessa. Intervention jälkeen havaittiin turvallisuuteen liittyvän vuorovaikutuksen tiivistymistä organisaatiossa, esimerkiksi turvallisuustoimenpiteitä oli alettu toteuttaa tiimirakenteella. Oppilaiden osallistaminen turvallisuusasioissa lisääntyi. Turvallisuuspoikkeamatiedon keräämiseen ja käsittelyyn käytettiin aiempaa enemmän resursseja. Tämä mahdollisti ennakoivan otteen turvallisuuden hallintaan.

Muutoksen keskiössä oli koulun rehtori, joka ohjasi turvallisuuskulttuuriin liittyvää toimintaa ja teki siihen liittyviä päätöksiä, mutta toisaalta osallistui myös käytännön turvallisuusongelmien ratkaisemiseen. Turvallisuuden hallinnan onnistumisen merkkejä olivat ennakoivat toimenpiteet, tiimirakenne tehtävien jakamisessa sekä organisaatio- ja hallintokuntarajojen ylittäminen turvallisuuden edistämiseksi. Tutkimus on osa ONNI on turvallinen koulu -hanketta.

ASIASANAT: turvallisuuskulttuuri, fokusryhmähaastattelu, turvallisuuspuhe, perusopetus

BRITA SOMERKOSKI, EILA LINDFORS, JULIA KOKKI

YDINASIAT

- Koulujen kokonaisvaltaista turvallisuuskulttuuria on tutkittu Suomessa erittäin vähän.
- Turvallisuusjohtamisen puutteet liittyivät usein heikkoon tiedon jakamiseen. Intervention jälkeen havaittiin vuorovaikutuksen tiivistymistä ja systemaattisuuden lisääntymistä turvallisuusasioissa.
- Turvallisuuden hallintaa toteutettiin tiimirakenteella hyödyntämällä konkreettisia työvälineitä, kuten vuosikellosuunnittelua ja verkkosovellusta poikkeamien ilmoittamiseen.
- Rehtorin rooli oli keskeinen: rehtorit ylittivät organisaatio- ja hallintokuntarajat toteuttaessaan turvallisuuden hallintaa koulussa.
- Oppilaiden käsityksiä koulun turvallisuuskulttuurista tulisi kartoittaa esimerkiksi Kouluterveyskyselyn osana laadullisella tutkimuksella.

JOHDANTO

Vaikka koulut ovat yleisesti varsin turvallisia oppilaille (1, 2, 3), yleisesti voidaan sanoa, että rikosten osalta lasten ja nuorten osuus väkivaltakäyttäytymisessä on lisääntynyt yhteiskunnassa (4) ja herättänyt huolta sekä kansallisesti että kansainvälisesti (5–8). Suomessa julkisen vallan tehtävänä on tukea perheen ja kouluyhteisön mahdollisuuksia turvata nuorten hyvinvointia ja yksilöllistä kehitystä, ja turvallisuus on esillä sekä Petteri Orpon hallitusohjelmassa (5) että Opetushallituksen aineistossa (9). Opetushallitus on julkaissut turvallisuuteen liittyvän sivustokokonaisuuden Kasvatuksen ja koulutuksen turvallisuus, jossa oppimisympäristö jaetaan turvallisuuden osalta neljään: fyysinen, sosiaalinen, psyykinen ja pedagoginen turvallisuus. Sivustolla kuvataan myös seuraamuksia, kurinpitotoimia ja väkivaltaan liittyviä näkökulmia (9).

Turvallisuus on yhteydessä oppilaiden terveyteen ja kouluyhteisön hyvinvointiin, mutta toisaalta turvallisuutta voidaan tarkastella perusopetuslain (10) toteutumisen näkökulmasta tai laajemmin yhteiskunnallisena kysymyksenä. Perusopetuslaissa todetaan opiskelijan oikeus turvalliseen oppimisympäristöön. Oikeus on samalla opetuksen järjestäjän velvollisuus. Kyse ei ole siis vapaaehtoisuudesta.

Lisäksi esimerkiksi pelastuslaissa (11), terveydenhuoltolaissa (12), yhdenvertaisuuslaissa (13), lastensuojelulaissa (14) sekä oppilas- ja opiskeluhuoltolaissa (15) on tuotu esille koulupäivän tur-

vallisuuden ja turvallisuuskulttuurin näkökulmia. Säädöspohjaan liittyy myös lakisääteiset kolmen vuoden välein tehtävät oppilaitoksen terveellisyden, turvallisuuden ja kouluyhteisön hyvinvoinnin tarkastukset, joista on tehty monialaisesti kansallinen ohjeistus vuonna 2015 (16). Turvallisuuskulttuuriin ja riskienhallintaan kuuluvat myös tapaturmien ja eriarvoisuuden ehkäisy sekä osallisuuden edistäminen (17). Useissa strategisissa asiakirjoissa kuvataan kansallisia suosituksia. Tällaisia strategisista asiakirjoista ovat esimerkiksi sisäisen turvallisuuden strategia (18), Lapsistrategia (19) sekä Turvallisesti kaiken ikää -ohjelma 2021–2030 (20). Tiivistetysti voidaan siis todeta, että koulujen normiohjauksessa ja kansallisissa strategisissa tavoiteasiakirjoissa on määritelty monin tavoin koulun turvallisuutta ja turvallisuuskulttuuriakin.

Syksyllä 2022 aloitimme lukuvuoden mittaisen turvallisuuskulttuurin intervention 14 perusopetuksen koulussa. Tässä artikkelissa kuvaamme muutoksia, joita havaitsimme intervention jälkeen. Interventio oli käytännössä useita toimenpiteitä sisältävä menettely, jonka tavoitteena oli kehittää tutkimuskoulujen turvallisuuskulttuuria. Koulun turvallisuuskulttuurilla tarkoitamme tässä kouluorganisaation politiikkoja, menetelmiä ja toimenpiteitä (21, 22) turvallisuuden edistämiseksi. Johtamiseen liittyvät menettelyt, kuten kehittämissuunnitelmat, turvallisuusvartit, vuosikellosuunnittelu ja turvallisuustiimit olivat osa interventiota. Turvallisen arjen toimintoihin liittyivät teemapäivät, koulutuswebinaarit ja Notecrow-verkkosovellus poikkeamien ilmoittamiseen. Tutkimuskouluille tarjottiin yhtäläinen mahdollisuus käyttää intervention työvälineitä ja -menetelmiä mutta peruskoulujärjestelmämme liittyvän koulujen autonomian vuoksi koulut valitsivat itse, mitä menetelmiä he päättivät ottaa käyttöön intervention osana.

Kouluorganisaation turvallisuuskulttuuri liittyy keskeisesti vuorovaikutukseen. Toisaalta oppilaiden koulussa kokema turvallisuus tai turvatomuus voi liittyä ennemmin yhteiskunnallisiin tai demografisiin tekijöihin, asuin ympäristön tai perheen tapahtumiin kuin koulun turvallisuuskulttuuriin (23). Siksi toisinaan joudutaan harkitsemaan koulun normiohjauksen taipumista hallintokuntien ja organisaatioiden rajojen ylittämiseen. Kehittyneen turvallisuuskulttuurin edellytyksenä on turvallisuustietojen, -taitojen ja

-asenteiden jakaminen organisaatiossa (24, 25). Näillä perustein voidaan sanoa, että turvallisuuden hallinta ja johtaminen perustuu tehokkaaseen viestintään. Kouluissa turvallisuudesta viestitään sekä kirjallisesti että suullisesti. Fokusryhmien haastatteluaineistosta käytämme tästä viestinnästä käsitettä turvallisuuspuhe.

Suomeksi koulun turvallisuuskulttuuria määritellään toisinaan käsitteellä turvallisuusilma-
piiri. Tämä suppeahko käsite on tutkimuskirjallisuudessa liitetty tiettyyn ja tarkkaan ajankoh-
taan (26.) Käsite turvallisuuskulttuuri on hieman
laajempi, sillä sen nähdään liittyvän kollektiivi-
siin käsityksiin sekä syvempiin merkityksiin ja
arvoihin (27). Turvallisuuskulttuurilla kuvataan,
millaiset menettelytavat, päätökset, hallinto ja
peruslinjaukset turvallisen toiminnan taustalla
vaikuttavat organisaatiossa (21, 22). Kun orga-
nisaationa on koulu, voidaan puhua koulun tur-
vallisuuskulttuurista.

Kirjoittaessamme turvallisuuskulttuurin ke-
hittämisen ja ylläpitämisen keinoista käytämme
käsitettä turvallisuuden hallinta koulussa (24,
28). Synteesinä toteamme, että koulun turvalli-
suuskulttuurin käsite ei ole yksiselitteinen eikä
erillinen, ja ehkä juuri käsitteen väljyyden vuoksi
turvallisuuden kokonaiskuva jää usein hataraksi.
Vaikka turvallisuustutkimuksissa yleisesti erotel-
laan yksilöt ja organisaatio (29), näkökulmia
ei voida tarkastella täysin erillisinä. Yksilöiden
toiminta, arvot ja asenteet ovat organisaation
turvallisuuskulttuurin perusta (21, 24, 30, 31),
mutta samanaikaisesti turvallisuuskulttuuri on
yhteydessä siihen kulttuuriin, jossa se ilmenee.
Turvallisuuskulttuuri perustuu – tai ainakin sen
pitäisi perustua – yksilöllisten tekijöiden lisäksi
taustalla oleviin sääöksiin velvoitteisiin, ope-
tuksen järjestäjän antamiin kaikkia alueen kou-
luja ja oppilaitoksia koskeviin sopimuksiin ja
ohjeisiin (9–11, 13–15, 17, 32–34).

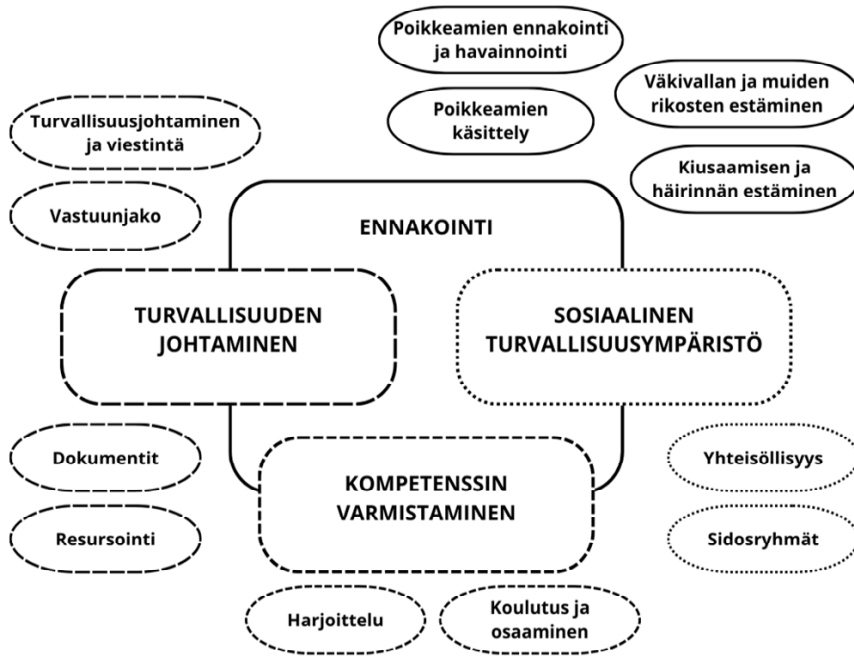
Koulujen turvallisuuskulttuuriin kuuluvana
osana kouluturvallisuuden tutkimus on keskitty-
nyt turvallisuuspoikkeamiin, kuten väkivaltaan,
häirintään, kiusaamiseen ja fyysisiin haittoihin,
esimerkiksi tapaturmiin (35). Koulujen turvalli-
suutta on tutkittu varsin laajasti erityisesti väki-
vallan, häirinnän ja kiusaamisen sekä fyysisten
haittojen osalta. Näissä tutkimuksissa kuvataan
moniulotteisesti turvattomuutta (36) – päihdyt-
tävien aineiden hallussapitoa, aseiden käsitte-
lyyn liittyviä ongelmia (37) tai uhrien kokemuk-

sia kouluväkivallasta (2). Tämän tutkimuksen
tavoitteena on tarkastella ja ymmärtää koulun
turvallisuuskulttuurin näkyviä elementtejä ja ta-
soja laajemmin ja käytännöllisestä näkökulmasta
(38). Malli on tarkoitettu koulujen turvallisuus-
kulttuurin itsearviointiin.

Tutkijoina tunnistamme asenteen merkityk-
sen toiminnan määrittelijänä. Tässä tutkimusaihe
on kuitenkin rajattu koskemaan organisaation
turvallisuuskulttuuria fokusryhmien turvallisuus-
puheessa. Analysoimme fokusryhmien haastatte-
luaineiston teorialähtöisen sisällönanalyysin
avulla luokittelemalla aineiston neljän turvalli-
suuskulttuurin elementin ja viisiportaisen turval-
lisuuskulttuurin laatuasteikon avulla (Liite 1).
Laadullisen aineiston merkitysyksiköt kvanti-
fioitiin prosenttiosuusin. Tutkimuskysymys on:
Millaisia turvallisuuskulttuuria ilmentäviä muu-
toksia perusopetuksen koulujen fokusryhmien
turvallisuuspuheessa havaittiin intervention jäl-
keen suhteessa lähtötilanteeseen?

KOULUN TURVALLISUUSKULTTUURI JA SEN ARVIOINTI AIKAISEMMISSA TUTKIMUKSISSA

Koulun turvallisuuskulttuuri on määritelty nor-
miohjouksessa koulun johdon vastuuksi ja toi-
saalta oppijoiden perusoikeudeksi (10, 32, 37,
39). On huomattava, että vastuusetelma on kou-
luorganisaation erityispiirre (40). Koulussa toimi-
vista suurin osa on lapsia tai nuoria, mikä tekee
koulusta turvallisuuden näkökulmasta haavoit-
tuvan organisaation. Koululla on kuitenkin jo
olemassa oppilaiden hyvinvointia tukevia jär-
jestelmiä. Tällainen järjestelmä on monialainen
opiskeluhoollon kokonaisuus (41), jonka haasteita
ruodittiin hyvinvointialueille siirryttäessä (42).
Luodessamme teoreettista viitekehystä tälle tutki-
mukselle pidimme turvallisuutta laajana ilmiönä,
joka sisältää tekijöitä kouluympäristön raken-
teellisesta ja sosiaalisesta toimintaympäristöstä
(26, 43, 44) mutta toisaalta myös suosituksista
ja normiohjouksesta (11, 15, 32, 33). Kuvio 1
kuvaa koulun turvallisuuskulttuuria laajasti ja
kokonaisuuteen voidaan sijoittaa esimerkiksi pe-
rusopetuslaissa (10) esitetty turvallinen oppimis-
ympäristö. On huomattava, että turvallisuus liit-
tyy lasten oikeuksien tai demokratian toteutumisen
sisältöihin (45, 46). Vaikka nämä arvoihin
liittyvät näkökulmat ovat tärkeitä, niiden kat-
sotaan sisältyvän kuvioon kulttuuriin liittyvinä
hyveinä ja perusolettamuksina, kuten muidenkin



Kuvio 1. Koulun turvallisuuskulttuurin elementit ja dimensiot tutkimuskirjallisuuden perusteella (10, 24, 25, 28, 32, 48–61).

vastaavien arvojen, esimerkiksi tasa-arvo, yksilöllisyys, terveys, yksilöllisyys, vapaus, oikeudenmukaisuus ja suvaitsevaisuus (47).

Turvallisen oppimisympäristön perusjako fyysisiin, psyykkisiin, sosiaalisiin ja pedagogisiin tekijöihin jättää toimijoille runsaasti liikkumavaraa. Kuvion 1 tarkoituksena on kuvata turvallisuuskulttuuria käytännöllisistä ja toiminnallisista lähtökohdista. Tämän esittämistavan katsomme havainnollistavan niitä toimenpiteitä, joita turvallisuuskulttuurin edistäminen kouluissa sisältää. Turvallisuusjohtamisen osalta (Kuvio 1) aiemmassa kirjallisuudessa korostetaan systemistä lähestymistapaa, turvallisuuteen liittyvää päätöksentekoa arjessa, riskien ja vastuuden ymmärtämistä sekä yhteisön osallistumista (24, 43, 61). Astor ym. (51) esittävät, että nimenomaan positiivisten puuttumiskäytäntöjen kehittäminen on tärkeä osa turvallisuutta. Lisäksi turvallisuuspoikkeamat, kuten tapaturmat, läheltä piti -tilanteet ja väkivalta, edellyttävät reagoivaa puuttumista. Poikkeamien havainnointi, seuranta, käsittely ja juurisyyntä etsiminen ovat osa ennakkoivaa turvallisuuskulttuuria (24, 62).

Turvallisuuteen liittyvä kompetenssi eli osaaminen jaetaan tavanomaisesti turvallisuustieto-

jen, -taitojen ja -asenteiden kokonaisuudeksi (Kuvio 1). Turvallisuuskompetenssia kehitetään kouluissa opetussuunnitelman (32) mukaisella opetuksella (esimerkiksi terveystieto ja laaja-alaiset oppimiskokonaisuudet), harjoituksin (esimerkiksi poistumisharjoitukset) ja henkilöstön koulutuksilla (esimerkiksi ensiapukurssi, vuorovaikutustaitojen kurssi). Kouluorganisaatiossa turvallisuusosaamista jaetaan oppilaille opetuksessa, mutta toisaalta myös kokonaisvaltaisesti kaikessa siinä, mitä koulussa tehdään ja tuotetaan yhdessä (63). Oppilaiden osallisuus turvallisuuden hallinnassa näkyy toimijuutena, sillä kompetenssi ja erityisesti valmius toimia valmistaa oppilaita arjen hallintaan ja yhteiskunnassa toimimiseen (64). Turvallisuuden edistäminen on toiminnallista valmiutta. Hudson (59) kuvaa tätä erottamalla käsitteet *talk* (mitä organisaation toimijat sanovat turvallisuudesta) ja *walk* (miten he todellisuudessa toimivat).

Koulun sosiaalisen turvallisuusympäristön (Kuvio 1) osalta yksilön ja organisaation kehittäminen dialogin ja kumppanuuksien avulla on turvallisuutta ja yhteisöllisyyttä edistävää. Insti-

keisellä tavalla myös koko yhteiskunnan kanssa. Sidosryhmät ovat tavanomaisesti viranomaisia, seurakuntia, yrityksiä tai yksittäisiä turvallisuusasiantuntijoita (56). Sidosryhmäyhteistyö voi olla merkittävää esimerkiksi koulua kohdanneessa äkillisessä väkivallan tai muun turvallisuuspoikkeaman tilanteessa (57). Mainittakoon vielä, että useimmissa tapauksissa koulu voi valita itse, millaisten sidosryhmien kanssa se toimii yhteistyössä. Monialainen yhteistyö poliisin, sosiaalitoimen, terveystoimen ja nuorisotoimen välillä vaihtelee koulukohtaisesti ja paikkakunnittain. Kyseessä on myös yhdenvertainen palvelujen saatavuus – joka tapauksessa toiminnalla edistetään yhteiskunnan sisäistä turvallisuutta ja nuorten hyvinvointia. Koulu on tälle yhteistyölle luontainen toimintaympäristö (65).

Koulujen tulisi osallistaa toimijoita riskien tunnistamiseen, arviointiin ja käsittelyyn, sillä riskeihin perustuva ajattelu on osa uhkien arviointia ja niihin varautumista. Osallisuus tarkoittaa tässä myös sidosryhmiä, esimerkiksi oppilaiden huoltajia, tavarantoimittajia tai kolmannen sektorin toimijoita (9, 32) ja heidän toimintaansa koulun kanssa yhteistyössä oppimista ja opettamista tukien. Yhteisöllisyys nähdään tässä yhteishenkeä kehittäväenä turvallisuustoimintana, joka edistää yhteenkuuluvuutta ja turvallisuutta. Koulut tunnistavat yleisesti myönteisen yhteisöllisyyden, ja kansainvälisissä tutkimuksissa sen on nähty olevan yhteydessä suotuisasti oppimistuloksiinkin (54, 55).

Tutkimuksen teoreettinen viitekehys on ONNI-portaikkomallin neljä elementtiä (Kuvio 1) ja viisi tasoa (Liite 1). Malli suunniteltiin ja testattiin empiirisesti (38). Mallissa koulun turvallisuuskulttuurin tasot ovat haavoittuva, reagoiva, normatiivinen, ennakoiva ja kestävä. Haavoittuva taso kuvaa turvallisuuskulttuuria pysyvänä arjen tilana, jossa ei juurikaan nähdä tai havainnoida poikkeamia. Haavoittuvalla tasolla poikkeamia käsitellään sattumanvaraisesti tai intuitiivisesti (59, 60). Sattumanvarainen poikkeamien käsittely saattaa aiheuttaa riskitilanteita, joihin koulussa ei ole varauduttu. Reagoiva taso kuvaa toimintakulttuuria, jossa reagoidaan poikkeamiin sen jälkeen, kun jotain tapahtunut. Ennakointi puuttuu kokonaan tai sitä on hyvin vähän. (59, 60). Normatiivisen tason edellytykset perustuvat koulujen normiohjaukseen eli lakiin ja asetuksiin (10, 32). On huomattava, että

normiohjaus määrittelee tavanomaisesti turvallisuuskulttuurin vähimmäistason. Normatiivisen tason turvallisuuskulttuuri ilmenee siten, että turvallisuus nähdään osana koulun perustehtävää eikä siihen sen vuoksi tarvitse kiinnittää erityistä huomiota. Ennakoivalla tasolla (24, 31, 66) turvallisuuskulttuurin ylläpitämiseksi on jaettu tehtäviä, lisätty ohjeita, suunnitelmia, sovelluksia ja asiakirjoja siten, että riskien toteutuminen voidaan estää. Kestävän tason turvallisuuskulttuuri puolestaan on resilienttiä toimintaa, jossa turvallisuusnäkökulman toteuttaminen liittyy sisäänrakennettuna, mutta toisaalta myös erillisenä, kaikkeen päätöksentekoon liittyväenä. Kestävällä tasolla turvallisuusajattelu on kokonaisvaltaista ja poikkeamia hallitaan yhdessä. Vaaratilanteissa koulu varmistaa, että normaali arki voi jatkua mahdollisimman pian. Opiskelijat, henkilökunta ja sidosryhmät ovat mukana turvallisuuden edistämässä (25, 50).

MENETELMÄT, AINEISTO JA TUTKIMUSJOUKKO

Oppimisympäristötutkimuksessa on tavanomaisesti erotella fyysiset, psyykkiset ja sosiaaliset turvallisuustekijät toisistaan (37, 67). Tavaksi on tullut tarkastella ympäristön turvallisuutta arvioimalla poikkeama- tai tapaturmamääriä. Nämä eivät kuitenkaan yksinään anna tilannekohtaista ja dynaamista kuvaa turvallisuustilanteesta (35, 48), sillä muutokset voivat johtua myös ilmoitusintensiteetin muutoksesta. Aiemmissä tutkimuksissamme olemme käyttäneet menetelmänä kyselytutkimusta. Ilmiön kompleksisuus ja sekoittuminen käytännön arkeen tuottaa tuloksia, jotka eivät kuvaa turvallisuuskulttuuria, vaan enemmänkin turvallisuuteen liittyvää henkilökunnan tai oppilaiden osaamista, ja näin kokonaiskuva jää vajaaksi (37). Guldenmund (68) yhtyy kritiikkiin kyselytutkimuksella tuotetuista tutkimuksista turvallisuuskulttuurin kuvaajana. Hänen mukaansa turvallisuuskulttuuri on vaikeasti arvioitavaa – varsinkin tilanteessa, jossa osa toimijoista on lapsia tai nuoria. Tämä tekee kyselylomakkeiden käytöstä haastavaa. Tutkimuskoulujen turvallisuuskulttuurin lähtötason selvittämiseksi päädyimme toteuttamaan aineistonkeruun fokusryhmähaastatteluilla (69). Haastattelun katsottiin sopivan menetelmänä turvallisuuskulttuuritutkimukseen, koska näin on mahdollista saada kuva toimintakulttuurista sekä siitä, mitä haastateltavat kokevat, tuntevat ja miten he toimivat (70).

Taulukko 1. Tutkimuksen haastattelukysymykset (DATA I) elementteittäin jaoteltuna.

| Turvallisuuskulttuurin elementit | Haastattelukysymykset |
|--|---|
| Turvallisuuden johtaminen | <p>Minkälaisia turvallisuuteen liittyviä rooleja ja vastuuta tässä koulussa on?</p> <p>Miten teillä jakautuvat rehtorin ja turvallisuusvastaavan roolit, opettajien roolit ja vastuut, oppilaiden ja vanhempien roolit ja vastuut?</p> <p>Mitä resursseja turvallisuuskulttuurin ylläpitämiseen teillä on käytössä?</p> <p>Mitä resursseja turvallisuuskulttuurin kehittämisessä mielestänne tarvitaan?</p> <p>Jos pitäisi nimetä kaikki koulun turvallisuuteen liittyvät dokumentit tässä, mitä dokumentteja tulee mieleen?</p> <p>Miten arvioisitte näitä dokumentteja, ovatko ne ajantasaisia vai onko teillä tiedossa päivittämistarpeita dokumentteihin liittyen?</p> <p>Millä välineillä, kenelle ja milloin viestimällä teillä pyritään parantamaan kohderyhmän turvallisuusajattelua ja turvallisuusosaamista?</p> <p>Toimiiko koululla kriisiryhmä? Jos on, kuka tästä huolehtii?</p> <p>Mitä mieltä olette koulunne kriisiviestinnästä? Onko tähän olemassa jotain valmiita viestipohjia?</p> |
| Ennakointi | <p>Miten teidän koulussanne ilmoitetaan turvallisuuspoikkeamista?</p> <p>Mihin turvallisuuspoikkeamailmoitukset kerätään?</p> <p>Miten näitä poikkeamia käsitellään?</p> <p>Mitä asioita teidän olisi mielestänne tarpeen kehittää turvallisuuspoikkeamien tunnistamisessa, raportoinnissa, juurisyn määrittämisessä ja toimenpiteissä suhteessa nykytilaan?</p> <p>Mitä turvallisuustarkastuksia teidän koulussa toteutetaan? Kuka niitä toteuttaa? Kuinka usein?</p> <p>Mitä vaaroja koululla on tunnistettu?</p> <p>Mitä riskejä tunnistetuista vaaroista aiheutuu?</p> <p>onko koulun olennaiset vaarat tunnistettu ja riskit arvioitu?</p> |
| Kompetenssin varmistaminen | <p>Millaista turvallisuuteen liittyvää osaamista koulun henkilökunta mielestänne tarvitsee? Millaista osaamista tarvitsevat rehtori, opettajat, entä palveluntuottajat?</p> <p>Millaisia kehittämistarpeita ajattelette teidän koulussanne olevan turvallisuusosaamisen näkökulmasta?</p> <p>Mikä on oppilaiden turvallisuusosaamisen taso? Millaisia kehittämistarpeita näette heillä?</p> |
| Sosiaalinen turvallisuusympäristö | <p>Millä tavoin yhteisöllisyys ilmenee teillä turvallisuuden hallinnassa?</p> <p>Mitä sidosryhmiä on mukana koulunne turvallisuustyössä?</p> <p>Millä tavoin sidosryhmät auttavat koulua?</p> <p>Tarvitaanko mielestänne muita sidosryhmiä mukaan?</p> |

Fokusryhmähaastatteluja toteutettiin jokaisessa 14 koulussa (luokat 1–9, oppilaat 7–16-vuotiaita) kaksi (DATA I ja DATA II). Koulut olivat alakouluja (n=8), yläkouluja (n=4) ja yhteinäiskouluja (n=2). Koulujen koko vaihteli (59–800 oppilasta ja 11–80 henkilökunnan jäsentä). Kuusi koulua sijaitsi kaupungissa, kuusi oli taajamakouluja ja kaksi maaseudun kouluja. Alakouluista kaksi oli ruotsinkielisiä. Tutkimuskoulujen oppilasmäärä oli yhteensä 5947.

Tutkimuksen toteuttamiseksi hankittiin koulukohtaiset tutkimusluvut ja laadittiin tutkimustiedotteet. Aineistonhallintasuunnitelmaan sisällytettiin aineiston säilytykseen ja arkistointiin liittyvät lähtökohdat. Fokusryhmään kutsuttiin

6–8 osallistujaa, jotka rehtori tai turvallisuusvastaava oli valinnut: tyypillisesti koulun turvallisuustiimin jäsenet, rehtori, apulaisrehtori, vanhempien ja oppilaskunnan edustaja sekä resursien mukaan oppilaskunnan, vanhempien ja kiinteistöhuollon edustaja. Tutkimusavustaja taltioi haastatteludatan yliopiston Zoom-työvälineellä ja data litteroitiin perustasoisesti. Haastattelukysymykset perustuivat neljän elementin ja 12 dimension kokonaisuuteen (Taulukko 1). Fokusryhmähaastattelussa kysymys esitettiin koko ryhmälle ja tarkoituksena oli saada turvallisuuspuheella kuva siitä, miten koulussa toimitaan (59, 71, 72).

Fokusryhmähaastattelut toistettiin samanmuotoisena interventioita päättyttyä. Molempiin haastattelukertoihin laadittiin samanlainen osallistumiskutsu kullekin koululle. Henkilöstön työtehtävien ja opetusresurssien vaihdokset aiheuttivat muutoksia haastatteluryhmien kokoonpanossa. Laadullinen vertailu muutoksen havaitsemiseksi tehtiin valitsemalla samaan elementtiin liittyviä merkitysyksikköjä DATA I:n (haavoittuva taso) ja DATA II:n (ennakoiva ja kestävä taso) perusteella.

NVivo-ohjelman avulla kaikki merkitysyksiköt laskettiin ja lukumäärät koottiin havaintomatriisiin. Elementtikohtaisessa tarkastelussa laskettiin yhteen jokaisen elementin osalta merkitysyksiköt erikseen alku- ja loppumittauksessa ja muutosta tarkasteltiin prosentuaalisesti. Elementtien prosentuaalinen osuus laskettiin molempien datojen osalta merkitysyksikkömäärän kokonaissummasta. Määrällisessä vertailussa olivat mukana koulut, jotka olivat osallistuneet sekä alku- että loppumittaukseen (N=14). Aineiston laadullisella analyysillä syvennettiin ymmärtämystä turvallisuuskulttuurin muutoksesta kunkin elementin osalta tekstikatkelmien avulla.

Toisella haastattelukerralla (DATA II) kysymykset toistettiin. Kysymykset olivat molemmilla haastattelukerroilla samat mutta toisella haastattelukerralla haastateltavien pyydettiin pohtimaan nimenomaan viimeksi kuluneen vuoden aikana tapahtunutta muutosta. Ensimmäisen haastattelukerran vastaukset otettiin siis huomioon toisen kerran kysymyksiä laadittaessa. Haastateltuaineistoa kertyi 1723 minuuttia (DATA I 966 min. ja DATA II 757 min.) Litteroitu aineisto sisälsi tekstiä yhteensä 441 A4-sivua rivivälillä 1 (DATA I 248 sivua ja DATA II 193 sivua). Fokusryhmähaastattelujen datan analyysivaiheessa litteroitu aineisto luettiin useita kertoja läpi, luokiteltiin ja ryhmiteltiin kategorioihin (73, 74). Analyysi toteutettiin lähtökohtaisesti anonyymina siten, ettei EU:n yleisessä tietosuojasetuksessa kuvattua henkilörekisteriä syntynyt. Aineisto siirrettiin analyysia varten NVivo-ohjelmistoon, johon luotiin 12 pääkoodiluokkaa (Kuvio 1). Analyysissa aineisto jaettiin merkitysyksikköihin. Tyypillisesti yksi merkitysyksikkö sisälsi yksittäisen sanan, lauseen tai puheenvuoron.

Merkitysyksikköjä luokiteltiin useampaan pääkoodiluokkaan mutta kerrallaan vain yhdelle viidestä tasosta (Liite 1). Analyysin tulokset

esitetään kahdessa osassa (DATA I ja DATA II). Analyysia toteutettiin ensin yleisemmällä tasolla viiden hengen tutkimusryhmässä, joka keskusteli yhteisen näkemyksen saavuttamiseksi. Tämän jälkeen kaksi tutkijaa jatkoi analyysia teoreettisen viitekehyksen perusteella. Tutkijat vertailivat analyysin tuloksia ja eriaavista mielipiteistä keskusteltiin. Kolmas tutkija oli mukana varmentamassa analyysin luotettavuutta.

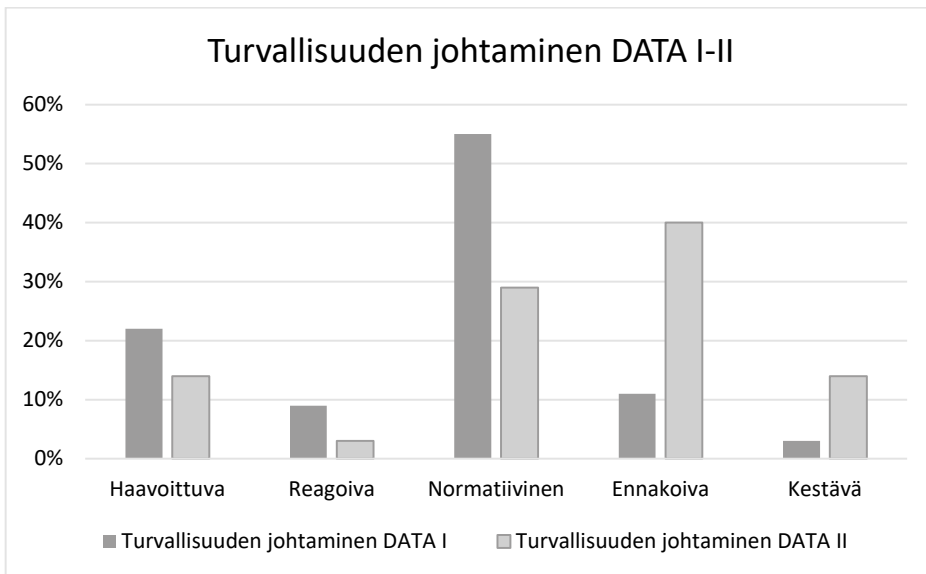
TULOKSET

Ensimmäisen fokusryhmähaastattelun perusteella saatiin kuva tutkimuskoulujen (N=14) turvallisuuskulttuurista turvallisuuspuheen perusteella ennen interventiota. Osassa kouluja poikkeamiin ei puututtu systemaattisesti. Lisäksi normiohjaus näytti olevan jokseenkin riittämätöntä takamaan turvallisen koulupäivän kokonaisuutta, mikä ilmeni ennakoivien toimien puuttumisena. Tämä saattoi aiheuttaa tilanteen, jossa koulut noudattavat opetussuunnitelman tai lainsäädännön turvallisuusnäkökohtia, mutta turvallisuuskulttuuria ylläpidettiin keskittymällä reaktiivisiin toimenpiteisiin. Tulos antoi viitteitä siitä, että rehtorin toiminta ja päätökset ohjaavat merkittäväällä tavalla turvallisuuskulttuurin syntyä koulussa.

INTERVENTION JÄLKEEN TODETTU MUUTOS TURVALLISUUDEN JOHTAMINEN -ELEMENTISSÄ

Fokusryhmien turvallisuuspuheen merkitysyksikköjen määrässä havaittiin turvallisuuden johtamisen osalta (Kuvio 1) muutos (Kuvio 2) intervention jälkeen seuraavasti DATA II (suluissa prosentit ennen interventiota DATA I): haavoittuva taso 14 (22), reagoiva taso 3 (9), normatiivinen taso 29 (55), ennakoiva taso 40 (11) ja kestävä taso 14 (3).

Turvallisuuden johtamisen osalta keskeisin muutos oli, että koulut ottivat käyttöönsä välineitä ja toimintamalleja, joilla kehitettiin viestintää, vastuunjakoja, dokumentaatiota ja turvallisuuden hallinnan resursseja lisättiin. Lähtötilanteessa (DATA I) yksi fokusryhmäkeskusteluun osallistuneista tuo esille, että hänellä ei ole tietoa siitä, miten kriisitilanteessa toimitaan tai miten tietoa kriisitilanteessa toimimisesta voi saada. Merkitysyksikkö on koodattu haavoittuvalle tasolle, sillä opettajan tulee osata toimia kriisitilanteessa.



Kuvio 2. Koulujen (N=14) fokusryhmien turvallisuuspuheen merkitysyksikköjen määrän muutos ennen (DATA I) ja jälkeen (DATA II) intervention elementissä turvallisuuden johtaminen.

”Ehkä siinä jonkunlaista yhteistyötä pitää kuitenkin tehdä. Et ne dokumentit taas saa mulla niskavillat - - pystyyn, se dokumentointi, ne jää aina sinne kansioon, pitäis olla jonkunlainen - -” (FR1/YK1/turvjoht/haav)

Vastaaja kuvaa DATA I:ssä yhteistyön tarvetta ja turvallisuusdokumenttien lukematta jättämistä. DATA II:n perusteella intervention jälkeen samassa koulussa vastaaja kuvaa turvallisuuskulttuurin muutosta tilanteesta, jossa yhteistyö on tiivistynyt ja kouluturvallisuuden ympärille on muodostettu turvallisuustyöryhmä. Systemaattisuudesta kertoo turvallisuustiimin säännöllisen, viikoittaisen työn alkaminen. Koulu otti DATA II:n perusteella käyttöön turvallisuuden vuosikello suunnittelun ja verkkosovelluksen. Turvallisuustiimin tehtäviin on DATA II:n perusteella liittynyt myös turvallisuuskävelyn toteuttaminen.

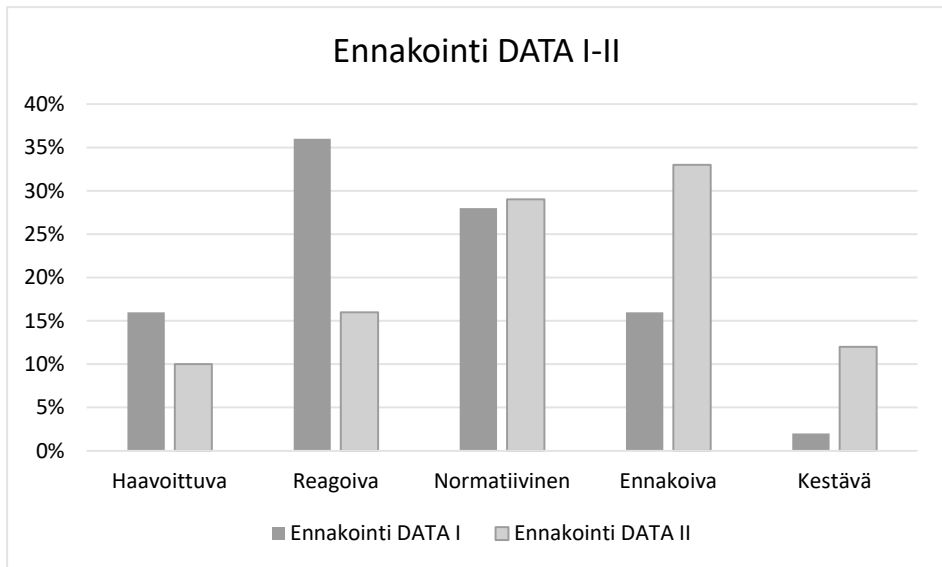
”Sit se vuosikellohomma tossa turvatiimillä, se on ihan hyvä, pidetään vähän samalla päiväkirjaa myös mitä on tullu tehtyä. Se on ihan jees kans. Ei monimutkanen mutta toimii. Näin se pitää olla.” (FR2/YK1/turvjoht/ennak)

Toisessa esimerkissä turvallisuusdokumentaatiosta havaittiin, että DATA I:n perusteella tilakohtai-

set turvallisuusohjeet olivat puutteelliset ja epäselvät. DATA II:n perusteella intervention jälkeen samassa koulussa turvallisuusdokumenteja oli muokattu uudistamalla oppilaiden kanssa yhteistyössä järjestyssäännöt, ajankohtaistamalla riskit ja vaarat -pikaohje sekä dokumentoimalla turvallisuustiimin tapaamiset. Lisäksi koulussa päädyttiin yhdistämään pelastussuunnitelma laajemmaksi turvallisuussuunnitelmaksi, jossa lähtökohtana oli tilanne ennen kriisiä, kriisin aikana ja kriisin jälkeen. Tilannetta intervention jälkeen kuvattiin haastattelussa näin:

”Sit noi koulun järjestyssäännöt uusittiin - - oppilaskunnat osallistu niiden uudistamiseen ja kehittämiseen ja anto omat näkemyksensä siihen et mitä siel pitäis muuttaa tai korjata. Et siin mieles - - yhteisöllistä et siin on ne oppilaat myös mukana.” (FR2/YK4/ dokum/ennak)

Turvallisuustehtävien vastuunjako on keskeinen hyvän turvallisuuskulttuurin ja -johtamisen merkki koulussa. Epäselvä tilanne turvallisuuteen liittyvien tehtävien jakamisessa esimerkiksi äkillisen kriisin aikana voi tehdä koulusta haavoittuvan. Yksi tutkimuskouluista kuvaa DATA I:n perusteella, että vastuiden epäselvyys voisi aiheuttaa



Kuvio 3. Koulujen (N=14) fokusryhmien turvallisuuspuheen merkitysyksiköiden määrän muutos elementissä ennakointi ennen (DATA I) ja jälkeen (DATA II) intervention elementissä ennakointi.

poikkeaman koulupäivään. DATA II:n perusteella intervention jälkeen koulun uudistettu tiimirakenne on terävöittänyt vastuunjakoa ja selkeyttänyt työtehtäviä mutta toisaalta lisännyt moniammatillista yhteistyötä. Kyseessä on turvallisuusasioiden jakaminen ylitse hallintokunta ja ammattirajojen. Näin rehtori kuvaa parantunutta tilannetta vastuunjaosta:

”meillä on ollut aikasemmin erilliset tiimit niinku kiusaamiseen puuttuminen ja kasvatuskeskustelut ja sit [kaksi työntekijää, anonymisoitu] - - tehny, osittain - - päällekkäistä työtä. Niin nyt on sitä yhteistyötä tiivistetty. Että ollaan saatu niinku, kiusaamiseen puuttuminen ja kasvatuskeskustelutiimi on niinku yhdistetty, ja sinne on otettu mukaan [työntekijät anonymisoitu] - - koska sit he tietää mitä keissejä on menossa ja pystyy sitte yhdessä suunnitteleen et kuka ottaa koppia siitä seuraavasta stepistä, - -kuka tekee mahdollisesti lastensuojeluilmoituksen - -” (FR2/YK1/turvjoht/ennak)

Resurssien lisääminen, esimerkiksi työpuhelimien hankkiminen kaikille opettajille paransi mahdollisuuksia toimia kriisitilanteessa, jos puhelinta päätettiin käyttää nimenomaan turvallisuuskult-

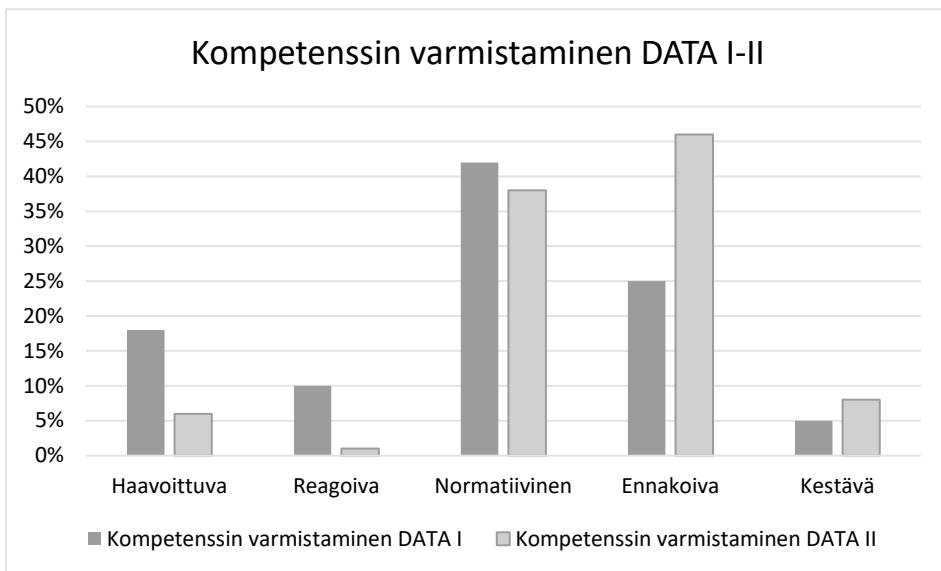
tuurin parantamiseen. Tällaisia toimenpiteitä olivat 112-sovelluksen tai Notecrow-verkkosovelluksen lataaminen ja erilaiset hälytysryhmät.

Turvallisuusjohtaminen-elementin osalta muutoksia havaittiin intervention jälkeen turvallisuusjohtamisen ja viestinnän kehittymisessä, vastuun jakamisessa sekä dokumenttien ja resurssien osalta.

INTERVENTION JÄLKEEN TODETTU MUUTOS ENNAKOINTI-ELEMENTISSÄ

Ennakointi-elementissä (Kuvio 3) fokusryhmien turvallisuuspuheen merkitysyksikköjen määrässä havaittiin muutos intervention jälkeen DATA II (suluisissa prosentit ennen interventiota DATA I): haavoittuva taso 10 (16), reagoiva taso 16 (36), normatiivinen taso 29 (28), ennakoiva taso 33 (16), kestävä taso 12 (2).

DATA I:n perusteella eräällä koululla on ollut käytössä palautteen antamisen digitaalinen järjestelmä oppilaille, vanhemmille ja opettajille. Tämä työväline ei kuitenkaan ole ollut aktiivisessa käytössä eikä tilannetta seuraava opettaja ole muistanut tarkastaa, mikä palautteen tilanne on parhaillaan. DATA II:n perusteella intervention jälkeen poikkeamien ilmoittamista varten on perustettu erilliset ryhmät, ja käytössä on verkkosovellus poikkeamien ilmoittamiseen. Ilmoitta-



Kuvio 4. Koulujen (N=14) fokusryhmien turvallisuuspuheen merkitysyksiköiden määrän muutos ennen (DATA I) ja jälkeen (DATA II) intervention elementissä kompetenssin varmistaminen.

misintensiteetti on aiemmin ollut heikko, mutta nyt kuluneena vuotena toiminta on lisääntynyt. Opettaja kuvaa, että omalla luokallaan hän on kiinnittänyt huomiota sisäkenkien käyttöön (poistumisturvallisuuden vuoksi) ja poikkeamista ilmoittaminen on lisääntynyt. Rehtori toteaa, että kunnan järjestämän kyselyn vuoksi heillä on nyt muutakin kuin ”mutu-tietoa” ja vastaaja kokee, että tilannekuva perustuu nyt dokumentaation vuoksi ”faktalinjaan”. Näin rehtori kuvaa Notecrow-verkkosovelluksen käyttökokemusta:

”Ja sitte pääsin vasta (verkkosovellusta) asentamaan ku soitin jo [anonymisoitu, kiinteistöhoito] että se pöytä täytyy siirtää sieltä pois - -. Että tämä oli nopeaa toimintaa ja hienoo ku se tuli Notecrow-äppiin.” (FR2/YHK2/poikkäs/ennak)

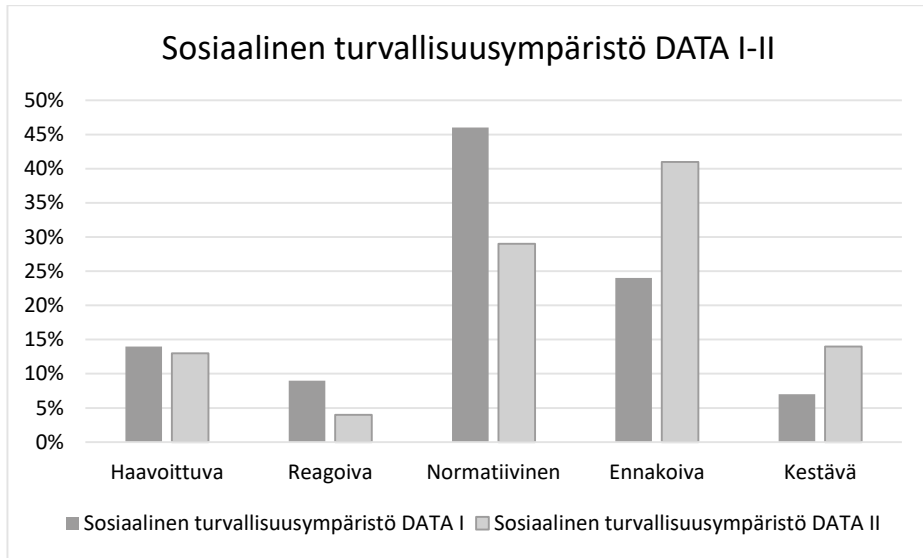
DATA I:ssä oli vain yksi haavoittuvan tason merkintä väkivallan ja muiden rikosten estämisen osalta. DATA II:ssä koulut kuvasivat työvälineiden käyttöä. Yksi kouluista oli ottanut käyttöön tunne- ja vuorovaikutustaitojen vuosikellosuunnittelun ja toinen koulu oli puolestaan aloittanut tunne- ja vuorovaikutustunnit. DATA II:n perusteella useampi koulu raportoi esimerkiksi Ankku-

ritoiminnan alkamisen turvallisuusasiantuntijan johdolla, poliisin turvallisuustunnit sekä valvontaan resursoimisen siviilipalvelusta suorittavan avulla. Nämä toimenpiteet liittyivät kiusaamisen ja häirinnän sekä väkivallan ja muiden rikosten estämiseen.

Kaikilla kouluilla oli käytössä puuttumiskeinoja kiusaamisen tai väkivallan estämiseksi. Tällaisia olivat esimerkiksi erilaiset vuorovaikutuskoulutukset, MAPA- ja AVEKKI-koulutukset koulun aikuisille sekä KiVa-koulun aineistot. Aineistosta ei kuitenkaan käynyt ilmi, oliko koulu aloittanut menettelyjen käyttämisen jo ennen interventiota. Yksinkertaisten työvälineiden käyttö, kuten Notecrow-verkkosovellus oli nopeutunut ja selkeyttänyt poikkeamiin puuttumista.

INTERVENTION JÄLKEEN TODETTU MUUTOS KOMPETENSSIN VARMISTAMINEN -ELEMENTISSÄ

Fokusryhmien turvallisuuspuheen merkitysyksikköjen määrässä havaittiin muutos (Kuvio 4) kompetenssin varmistamisen osalta intervention jälkeen DATA II (suluisa prosentit ennen interventiota DATA I): haavoittuva taso 6 (18), reagoiva taso 1 (10), normatiivinen taso 46 (42), ennakoiva taso 46 (25), kestävä taso 8 (5).



Kuvio 5. Koulujen fokusryhmien (N=14) turvallisuuspuheen merkitysyksiköiden määrän muutos ennen (DATA I) ja jälkeen (DATA II) intervention elementissä sosiaalinen turvallisuusympäristö.

Kaikissa tutkimuskouluissa toteutettiin poistumisharjoituksia säännöllisesti, yleensä lukuvuosittain. DATA II:n perusteella ja intervention jälkeen haastateltavat kuvasivat, että poistumisharjoituksen yhteydessä käytävä keskustelu oli lisääntynyt, aihe oli syventynyt ja siihen suhtauduttiin vakavammin. Yhdessä koulussa harjoitettiin myös yleisötilaisuuksien turvallisuutta. Tätä eräs haastateltavista kuvaa sanomalla ”semmonen tietoisuus asiasta on lisääntynyt.” (YK4/FR2/harj/ennak) Tietoisuuden ja aktiivisuuden lisääntymisestä kertoo myös tämä turvallisuusvastaava haastattelussa:

”- poistumisharjoitukseen on tullu jotenki enemmän sisältöä. Tuntuu et ennen se tehtiin kiirees siinä tunnin alus, äkkii sinne ja takas ja sitte sen jälkeen matikka jatkuu tai jotain muuta - - se oikeesti niinku alustetaan huolella ja sielt tulee tulee rehtorin puolelta joku kuulutus tai video, ja sitte käydään, perataan se että mitä siin on tapahtunut. Katotaan vähän miten se meni että.” (YK3/FR2/harj/ennak)

Tutkimuskouluissa oli toteutettu intervention aikana henkilöstön turvallisuustaitoja tukevia laajempia koulutuksia, esimerkiksi AVEKKI, kah-

deksaluokkalaisen pelastustaitokampanja Nou-Hätä!-kampanja, tunne- ja vuorovaikutuskoulutus, OPH:n täydennyskoulutus, vakuutusyhtiön järjestämä liikenneturvallisuusopetus oppilaille sekä ensiapukoulutus. Intervention jälkeisestä koulutustilannetta yksi vastaaja havainnollisti näin:

”Käytännössä turvatiimi pitää hyvin huolta siitä että ensiapukoulutuksia tarjotaan niille joilla on kortit vanhenemassa ja että on tarpeeks porukkaa koulutettuna siihen ja just oli ensisammutuskoulutusta.” (FR2/YK1/koul/kest)

Kompetenssin varmistaminen -elementissä havaittiin intervention jälkeen paitsi määrällinen muutos, myös harjoittelun sisällön kehittyminen. Vastaajat kuvasivat, että harjoitteluihin suhtauduttiin vakavammin ja harjoitteluun liittyi enemmän keskustelua. Koulujen henkilöstö osallistui monipuolisesti pidempiin koulutuksiin, mutta aineistosta ei käynyt ilmi, mitkä koulutukset oli aloitettu intervention aikana.

INTERVENTION JÄLKEEN TODETTU MUUTOS SOSIAALINEN TURVALLISUUSYMPÄRISTÖ -ELEMENTISSÄ

Fokusryhmien turvallisuuspuheen merkitysyksiköiden määrässä havaittiin muutos (Kuvio 5)

sosiaalisen ympäristön osalta intervention jälkeen DATA II (suluissa prosentit ennen interventiota DATA I): haavoittuva taso 13 (14), reagoiva taso 4 (9), normatiivinen taso 29 (46), ennakoiva taso 41 (24), kestävä taso 14 (7).

Turvallisuuspuheen perusteella tunnistettiin useita turvallisuuteen liittyviä sidosryhmiä, kuten nuorisotoimi, naapurikoulu, vanhempainyhdistys ja kolmannen sektorin toimijat. Näitä olivat esimerkiksi Suomen Punainen Risti ja Ehyt sekä viranomaistoimijat poliisi ja pelastuslaitos. Yhdessä koulussa seurakunta tarjosi koululle tiloja, tapasi oppilaita koulun aulassa ja osallistui välituntivalvontaan. Koulut raportoivat myös yhteyksistä viranomaisiin: poliisi on käynyt pitämässä turvallisuustunnin joissakin kouluissa, mutta toisiin kouluihin poliisia ei ole saatu paikalle, vaikka tarvetta olisi ollut. Sidosryhmäyhteistyötä oli tehty esimerkiksi monialaisten oppimiskokonaisuuksien teemaviikolla, jota haastateltava kutsui ”mookki-viikoksi”. Sidosryhmäyhteistyö oli usein rehtorin toimeenpanemaa. Rehtorin tehtävänä oli vaalia turvallisuutta ja reagoida turvallisuuspuutteisiin ottamalla yhteyttä sidosryhmiin, esimerkiksi tekniseen toimeen, kuten tässä:

”- viime keväänä oisko helmikuussa, kun pyydettiin naulakkoja - - ku heil on oppilasmäärä lisääntynyt - - . Muistaakseni helmikuussa, ei oo vielääkään tullu.” (FR1/AK11/sos/haav)

Rehtorin oli tarvittaessa osattava toimia varsin käytännöllisten turvallisuustoimenpiteiden ratkaisijana. Myös tässä esimerkissä rehtori hoitaa tehtävää, joka on tavanomaisesti kiinteistönhoidon vastuulla.

”Tosta pihan hiekotuksesta, siin on ollu semmonen ongelma kun siin on se turvamatto. - - Pitää vaan hommata - - tämmönen työnnettävä hiekankeräin joka, - - ongelma tästä kyllä - - vähenee kun sitä voidaan hiekoittaa. Koska me ollaan jouduttu se kenttä sulkemaan, melkein koko piha tosta ku se on ollu niin jäässä. Siin on ollu vaan se että se hiekka jää siihen, sitten kun kaadutaan niin polvet on auki.” (FR2/AK11/sidos/ennak)

Yhteisöllisyys näyttäytyi turvallisuuspuheessa erilaisina kampanjoina ja toimenpiteinä, joilla tähdätään parempaan ja turvallisempaan koulupäivään. Esimerkkinä tästä oli erään koulun pimeän marraskuun aikana toteutettu ”hyvinvointivälitunti”, jolloin oppilaat saavat rauhoittua esimerkiksi pelaamalla lautapelejä. Yhteisöllisyyttä edistävä toiminta keskittyi aineiston perusteella kouluissa tunne- ja vuorovaikutustaitojen opetteluun. Yhdessä koulussa haastatteluun osallistunut opettaja kuvasi tilannetta ennen interventiota näin:

”Tosta yhteisöllisyydestä haluisin vielä kommentoida, että meillä on aika paljon kaikki suunnitelmat - - aikuisjohtoisia et meillä ei oo oppilaita otettu mukaan, - - että vaikka oppilaskunnasta joku puheenjohtaja, varapuheenjohtaja olis kans mukana ja vois kertoa - - oppilaiden näkemyksiä et miltä heistä tuntuu jos me tehdään jotain poistumisharjoituksia että mitä he kokee että tarvis tehdä että heillä olis turvallista poistua.” (FR1/YHK2/yhteisöll/haav)

DATA II:n aikaan intervention päätyttyä saman koulun haastateltavat kertoivat yhteisöllisyydestä näin:

”(kampanjan nimi, anonymisoitu)! - - Oppilaskunta oikeastaan ja tukioppilaat yhdessä junaili meidän koululle nytte - - kampanjan. Et se oli kyllä ihan heidän aikaansaamaansa (FR2/YHK2/yhteisöll/ennak) ja edelleen: oppilaskunnan hallitus myös julisti koulurauhan syksyllä, mikä oli ihan uus juttu. Ja siitä ainakin saatiin paljon palautetta et se oli tosi kiva ” (FR2/YHK2/yhteisöll/kest)

Sosiaalinen turvallisuusympäristö -elementin osalta havaittiin muutos yhteisöllisyydessä, joka liittyi oppilaiden osallisuuden lisääntymiseen turvallisuusasioissa. Sidosryhmäyhteistyön osalta havaittiin, että rehtorin rooli oli paitsi toimia turvallisuusjohtajana, myös luoda yhteyksiä sidosryhmiin kuten kiinteistönhuoltoon. Jos teknistä henkilöstöä ei tavoitettu kohtuullisessa ajassa, rehtori päätyi itse ratkaisemaan teknistä ongelmaa. Tämä toistui useamman koulun turvallisuuspuheessa. Elementtikohtaiset muutokset fokusryhmien turvallisuuspuheessa on koottu taulukkoon 2.

Taulukko 2. Elementtikohtainen muutos fokusryhmien turvallisuuspuheessa ennen interventiota (FR1) ja intervention jälkeen (FR2). Taulukossa M% tarkoittaa muutoksen prosenttiosuutta. Taulukon prosenttiluvut on pyöristetty lähimpään kokonaislukuun.

| | Haavoittuva | | | Reagoiva | | | Normatiivinen | | | Ennakoiva | | | Kestävä | | |
|--|-------------|------|-----|----------|------|-----|---------------|------|-----|-----------|------|----|---------|------|----|
| | FR1% | FR2% | M% | FR1% | FR2% | M% | FR1% | FR2% | M% | FR1% | FR2% | M% | FR1% | FR2% | M% |
| Turvallisuus kulttuurin elementit | | | | | | | | | | | | | | | |
| Turvallisuuden johtaminen | 22 | 14 | -8 | 9 | 3 | -6 | 55 | 29 | -26 | 11 | 40 | 29 | 3 | 14 | 11 |
| Ennakointi | 16 | 10 | -6 | 36 | 16 | -20 | 28 | 29 | 1 | 16 | 33 | 17 | 2 | 12 | 10 |
| Kompetenssin varmistaminen | 18 | 6 | -12 | 10 | 1 | -9 | 42 | 38 | -4 | 25 | 46 | 21 | 5 | 8 | 3 |
| Sosiaalinen turvallisuus-ympäristö | 14 | 13 | -1 | 9 | 4 | -5 | 46 | 29 | -17 | 24 | 41 | 17 | 7 | 14 | 7 |

Taulukon 2 perusteella voidaan päätellä, että perusopetuksen koulujen fokusryhmien turvallisuuspuheessa havaittiin turvallisuuskulttuuria ilmentävä muutos intervention jälkeen. Ennakoivan ja kestävän tason merkitysyksiköt lisääntyivät, kun taas haavoittuvan ja reagoivan tason merkitysyksiköt vähenivät. Muutos havaittiin erityisesti turvallisuusjohtamisen osalta. Turvallisuusjohtamisen elementissä turvallisuuspuhe keskittyi DATA I:ssä normatiiviselle tasolle ja DATA II:ssä ennakoivalle ja kestävälle tasolle. Ennakoinnin elementissä normatiivisen tason merkitysyksiköt pysyivät lähes samana molemmissa aineistoissa.

JOHTOPÄÄTÖKSET

Tämä tutkimus tarkasteli turvallisuuskulttuuria ilmentäviä eroja fokusryhmien turvallisuuspuheessa. Tutkimme koulujen turvallisuuspuhetta teorialähtöisen sisältöanalyysin avulla neljän turvallisuuskulttuurin elementin (Kuvio 1) ja viisiporaisen turvallisuuskulttuurin laatuasteikon avulla (38,59,60).

Turvallisuuspuheen muutos näkyi merkitysyksikköjen määrissä, joita tarkasteltiin tässä prosenttiosuuskun. Turvallisuusjohtaminen-elementissä havaittiin muutos, jossa ennen interventiota yli puolet merkitysyksiköistä (55 %) sijoitui normatiiviselle tasolle. Intervention jälkeen ennakoivan ja kestävän tason turvallisuuspuhe oli lisääntynyt yli 40 % (Taulukko 2). Turvallisuuspuheessa tämä todentui siten, että turvallisuutta hallittiin aiempaa enemmän ryhmässä, esimerkiksi turvallisuustiimissä. Muutos kohdis-

tui turvallisuusstoimenpiteiden systemaattiseen toistumiseen, uusien dokumenttien luomiseen, turvallisuusresurssin lisäämiseen ja tehtävien jakamiseen useammalle henkilölle.

Ennakointi-elementissä oli normatiivisen tason merkitysyksikköjä 28 % ennen interventiota. Normatiivisten merkitysyksikköjen määrä ei juurikaan noussut intervention jälkeen (29 %) mutta ennakoivan ja kestävän tason merkitysyksiköt lisääntyivät 27 %. Haavoittuvan ja reagoivan tason merkitysyksiköt vähenivät. Turvallisuuspuheessa tämä ilmeni siten, että poikkeamatietoa kerättiin aiempaa enemmän ja tiedon käsittely oli perusteellisempaa. Useissa kouluissa käytettiin poikkeamatiedon keräämiseen verkkosovellusta, johon raportoitiin myös läheltä piti -tilanteet. Kouluilla oli kattavasti käytössä erilaisia puuttumismalleja väkivallan ja kiusaamisen ennakoinniseksi.

Kompetenssin varmistaminen -elementissä oli normatiivisen tason merkitysyksikköjä 48 % ennen interventiota. Määrä väheni intervention jälkeen (38 %). Ennakoivan ja kestävän tason merkitysyksiköt lisääntyivät yhteensä 24 prosentilla. Haavoittuvan ja reagoivan tason merkitysyksiköt vähenivät. Kompetenssin varmistamisen osalta turvallisuuspuheessa havaittiin muutos, joka liittyi entistä tiedostavampaan suhtautumiseen. Turvallisuuspuheessa ilmaistiin esimerkiksi aiemmin toimintamallina olleiden harjoitusten laadun paraneminen; harjoitusten monipuolisuus, vakavampi suhtautumistapa ja lisääntynyt turvallisuusasioiden yleinen tiedostaminen. Vastaajat kuvasivat, että esimerkiksi poistumis-

harjoituksen laatu oli parantunut, kun harjoituksen sisältöjä oli lisätty ja tarkennettu. Vuorovaihtukseen liittyvät koulutukset olivat yleisiä.

Sosiaalinen turvallisuusympäristö -elementin merkitysyksikköjä oli normatiivisella tasolla 46 % ennen interventiota. Intervention jälkeen määrä oli 17 % pienempi. Ennakoivan ja kestävä tason merkitysyksikköjen prosentuaalinen osuus lisääntyi 24 %. Tässäkin haavoittuvan ja reagoivan tason merkitysyksiköt vähenivät, mutta vain 6 %:in verran. Koulut tekivät kattavasti yhteistyötä erilaisten sidosryhmien, kuten seurakuntien ja nuorisotoimen kanssa ja osa näistä oli kolmannen sektorin toimijoita. Yhteisöllisyyttä lisättiin kampanjoiden ja teemaviikkojen avulla.

Johtopäätöksenä esitämme, että turvallisuuspuheessa havaittiin muutos siten, että ennakoivan ja kestävä tason merkitysyksiköt lisääntyivät, kun taas haavoittuvan ja reagoivan tason merkitysyksiköt vähenivät. Tämä toteutui kaikissa elementeissä (Kuvio 1) mutta selvimmin turvallisuusjohtamisessa (Kuvio 2).

POHDINTA

Tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella koulun turvallisuuskulttuuria ja ymmärtää sitä ilmentävää muutosta turvallisuuspuheessa intervention jälkeen. Teoreettisena viitekehyksenä oli turvallisuuskulttuurin neljä elementtiä ja näistä johdetut dimensiot (Kuvio 1) sekä viisiportainen ONNI-portaikkomalli (Liite 1), joiden perusteella tarkastelua tehtiin.

Tutkimuskouluissa toteutettu turvallisuusinterventio oli kestoltaan melko lyhyt, lukuvuoden mittainen. Tästä huolimatta intervention jälkeen koulujen fokusryhmien turvallisuuspuheessa havaittiin muutos, joka ilmensi turvallisuuskulttuurin kehittymistä. Prosenttiosuukin tarkasteltuna turvallisuuspuheen määrä ennakoivalla ja kestävällä tasolla lisääntyi ja vastaavasti haavoittuvan ja reagoivan tason turvallisuuspuhe väheni. Tämä ilmeni kaikkien elementtien osalta mutta erityisesti turvallisuusjohtamisen elementissä. Tutkijoiden huomio kiinnittyi turvallisuuspuheen sijoittamiseen haavoittuvalle, reagoivalle ja normatiiviselle tasolle ennen interventiota. Näille tasoille sijoittuneiden merkitysyksiköiden määrä oli melko suuri. Tulos on samansuuntainen aiemmin muissa organisaatioissa toteutettujen tutkimusten kanssa (59, 60), mutta ainutlaatuinen kouluorganisaatiossa toteutettuna. Aiemmat pe-

rusopetuksessa toteutetut tutkimukset (31, 38, 50) korostavat turvallisuusjohtamisen, poikkeamien käsittelyn, yhteisöllisyyden ja osaamisen kehittämisen tarvetta. Tulokset ovat rohkaisevia; toki onnistumisen edellytyksenä on riittävä tuki koulujen turvallisuustyölle. Koulut tarvitsevat opastusta, ohjeita ja menettelytapaohjausta turvallisuuskulttuurin näkyväksi tekemiseksi. Nyt tällainen turvallisuuskulttuurin kehittämiseen liittyvä tuki on lähes ainoastaan Opetushallituksen täydennyskoulutuksen varassa.

ONNI on turvallinen koulu -hankkeessa turvallisuusmentorit olivat koulujen käytettävissä. Tämän tyyppisen tuen tulisi olla jatkuvaa; sivistystoimen tulisi tarjota rehtoreille kursseja koulun turvallisuuskulttuurin edistämisestä ja hyvinvointialueiden olisi taattava riittävä määrä opiskeluhoon henkilöstöä koulujen käyttöön.

FOKUSRYHMÄHAASTATELUN LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTIA

Tutkimuksessa oli mukana ylä-, ala- ja yhtenäiskouluja kaupunkimaisista ympäristöistä ja maaseutumaiselta harva-alueelta. Tutkimuksen tulos kuvaa koulujen turvallisuuskulttuuria sellaisena kuin se näyttäytyi fokusryhmähaastattelujen turvallisuuspuheessa kahdella haastattelukerralla. Kouluissa aiemmin sattuneet tapaturmat ja muut turvallisuuspoikkeamat, koulun teemapäivät, rakennuskannan ikä, rehtorin ja työntekijöiden työkokemus, koulun sijaintipaikkakunta, opetuksen järjestäjän käytössä olevat resurssit, koulun yleinen toimintakulttuuri sekä yksittäisten henkilöiden tapaturmahistoria, arvot ja asenteet ovat olleet yhteydessä turvallisuuspuheeseen. Turvallisuuspedagogiikan tutkijoina tiedostamme koulujen turvallisuuskulttuurin arvioinnin, tilannesidonnaisuuteen ja kausaalisuuteen liittyvät epävarmuudet. Haastattelujen perusteella ei pystytty tekemään johtopäätöksiä turvallisuuskulttuurin pysyvyydestä eikä myöskään siitä, puhuivatko haastateltavat totta. Fokusryhmähaastatteluihin osallistunut ryhmä ei ollut kaikissa kouluissa samanlainen: haastatteluun osallistuneen henkilöstön ja oppilaiden määrä vaihteli. Tässä kuitenkin fokusryhmän kokoonpanojen nähtiin antavan tarkoituksenmukaisen ja luotettavan kuvan turvallisuuskulttuurista; koulun arkeen kuuluu ryhmä eri-ikäisiä ihmisiä, jotka ovat vastuiden, määreysten ja ryhmädynamiikan vuorovaikutuksessa päivittäin koulurakennuksessa ja siksi fokusryhmiä voidaan pitää keskeisinä ja pätevinä avain-

informantteina. Laadulliseksi tutkimukseksi aineisto oli laaja ja tämän vuoksi tutkimustulosten voidaan päätellä olevan melko hyvin yleistettävissä kansallisesti perustasteen kouluihin.

Kaikkiaan normiohjaus näyttää olevan jokseenkin riittämätön tai liian yleisellä tasolla takaamaan lain edellyttämää, turvallista koulupäivää. Tämä voi aiheuttaa tilanteen, jossa koulut noudattavat opetussuunnitelman, järjestyssääntöjen tai lainsäädännön turvallisuusnäkökohtia, mutta edelleen turvallisuutta hallitaan enimmäkseen reagoivin menetelmin.

Tutkimusasetelman luotettavuuden puutteista huolimatta fokusryhmäpuhe näyttää antavan kuvan koulun turvallisuuskulttuurista siten, että turvallisuuden hallintaa on mahdollista ymmärtää, arvioida ja kehittää. Tutkijoiden mielenkiinto kohdistuu myös Kouluterveyskyselyyn: Kouluterveyskyselystä saatuja määrällisiä tuloksia voitaisiin syventää paikallisesti laadullisella tutkimusasetelmalla haastatteleamalla yläkoululaisia. Näin saataisiin tarkempi käsitys esimerkiksi oppilaiden osallisuudesta koulun turvallisuuskulttuurin edistämisestä. Fokusryhmissä jäsenten yksilölliset, esimerkiksi asenteisiin liittyvät erot voivat olla merkittäviä. Näitä eroja olisi voitu tutkia paremmin yksilöiden käsityksiin keskittyvällä tutkimusasetelmalla, johon tässä ei ollut mahdollisuutta.

EHDOTUKSIA KEHITTÄMISTOIMIKSI

Ennakoivat toimenpiteet, kuten poikkeamien varhainen havainnointi yhdistettynä välittömiin, reagoiviin toimenpiteisiin, kuten poikkeamien nopeaan korjaamiseen, kehittävät turvallisuuskulttuuria. Turvallisuusjohtamisen puutteet liittyivät heikkoon viestintään. Tulos on yhteneväinen aiempien turvallisuustutkimusten tulosten kanssa (24, 35, 48, 59, 60).

Verkkosovelluksen käyttäminen vakiinnutti ja nopeutti turvallisuuspoikkeamien havaitsemista ja raportointia, vaikka kouluilla olikin melko kattavasti käytössään menetelmiä väkivallan, rikosten ja kiusaamisen ehkäisemiseen jo ennen interventiota. Koulujen tulisi kuitenkin kyetä otamaan käyttöön ennakoivia puuttumistapoja ja täsmentää seuraamuksia. Tähän saamme tukea Petteri Orpon hallitusohjelmasta (5), jossa on luovuttu muun muassa tarkentaa kännyköiden käyttöön liittyvää lainsäädäntöä ja edellyttää kouluilta tiiviimpää yhteistyötä viranomaisten kanssa.

Suuri osa koulun turvallisuudesta näyttää olevan rehtorin harteilla. Rehtorin koulujen turvallisuuteen liittyvä ammattityö on kaksitahoista – rehtorin on työskenneltävä ylemmän johdon tarjoamilla turvallisuusresursseilla ja toisaalta kyettävä luomaan turvallisuuskulttuurin edellytykset kouluyhteisössä. Rehtoreille tulisi tarjota tukea ja työvälineitä turvallisuuden edistämiseen. Jotta koulut voisivat profiloitua yhteiskunnassa organisaatioina, jotka määrätietoisesti edistävät hyvän turvallisuuskulttuurin syntymistä, turvallisuutta tulisi lähestyä kokonaisvaltaisesti. Rehtorin tulisikin turvallisuuden osalta voida ylittää hallintokunta- ja organisaatorajat. Näkökulma haastaa lain valmistelijat ja tulkitsijat hyvinvointialueilla, kunnissa ja valtion tasolla. Koulu ei ole resurssien näkökulmasta itsenäinen – koulun hyvinvointi on sidoksissa sekä kunnan että hyvinvointialueen ja laajemmin tarkasteltuna myös yhteiskunnan resursseihin ja menettelytapoihin.

Tutkimus on tuottanut uutta tietoa turvallisuuskulttuurin kehittymisestä perustasteella. Tuloksia voidaan soveltaa suunniteltaessa turvallisuuden hallinnan kokonaisuutta suomalaisissa kouluissa, kehitettäessä myös rehtorien täydennyskoulutusta ja opettajankoulutusta. Jatkotutkimusaiheeksi sopisi koulujen itsensä toteuttama turvallisuuskulttuurin itsearviointi. Näin saataisiin arvokasta vertailu vertailuaineistoa. Toisaalta tutkimusasetelmaa voitaisiin syventää perehtymällä syvemmin yksittäisissä kouluissa tapahtuneisiin muutoksiin esimerkiksi tarkastelemalla erilaisten työvälineiden vaikutuksia turvallisuuskulttuurin kehittymiseen. Tämä mahdollistaisi myös muutospolkujen tarkastelun eri koosten koulujen välillä.

Tutkimustulokset osoittavat, että laajan mutta melko lyhyen intervention jälkeen voitiin havaita turvallisuuskulttuurin kehittyminen, erityisesti turvallisuusjohtamisen osalta. Intervention kaltaisen, ennakoivia korostavan kehittämistoiminnan tulisi jatkua pidempään, jotta voitaisiin arvioida tulosten pysyvyyttä. Turvallisuuskulttuurin kehittämisen edellytyksenä on, että koulun turvallisuutta johdetaan järjestelmällisesti. Muutokset yhteiskunnallisessa tilanteessa, henkilökunnassa, fyysisissä rakenteissa tai äkilliset turvallisuuspoikkeamat voivat nopeasti muuttaa turvallisuustilannetta. Toisaalta turvallisuuskulttuuriltaan kestävässä koulussa, jossa turvallisuutta johdetaan systemaattisesti, palautuminen

arkeen tapahtunee poikkeaman jälkeen sujuvasti.

KIITOKSET:

Kiitämme ONNI on turvallinen koulu -hankkeessa mukana olleita kouluja, fokusryhmähaastatteluihin osallistuneita sekä opetus- ja kulttuuriministeriötä hankkeen rahoittamisesta vuosina 2022–2024.

RAHOITTAJAT:

Tutkimus on toteutettu osana opetus ja kulttuuriministeriön rahoittamaa ONNI on turvallinen koulu -hanketta (2022–2024).

KIRJOITTAJIEN KONTRIBUUTIOT:

Somerkoski on suunnitellut ja luonut tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen (ONNI-portaikkomalli), käynnistänyt ja toteuttanut laadullisen analyysin, tulkinnut tulokset ja raportoinut ne.

Somerkoski on luonnostellut artikkelin sisällön ja tuottanut artikkelin tekstin. Somerkoski ottaa vastuun artikkelin kaikista osa-alueista. Lindfors on suunnitellut tutkimuksen ja varmistanut tutkimukseen liittyvät resurssit, suunnitellut aineiston keräämistä ja luotettavuutta sekä tarkastellut aineiston sisältöä kriittisesti. Lindfors ottaa vastuun artikkelin kaikista osa-alueista ja sitoutuu mahdollisesti ilmenevien epäselvyyksien selvittämiseen. Kokki on toteuttanut aineiston keräämistä, valmistelua, analyysia ja tulkintaa sekä osallistunut teoreettisen viitekehyksen suunnitteluun. Kokki on osallistunut artikkelin menetelmäosuiden kirjoittamiseen. Kokki ottaa vastuun kaikista artikkelin osa-alueista.

Somerkoski, B., Lindfors, E., Kokki, J. Focus group interview data: Assessing safety culture at schools. Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti – Journal of Social Medicine 2025: 62: 85–105.

School safety studies usually focus on the number of safety incidents or the monitoring of injuries. In the academic year 2022–2023, we carried out an intervention in 14 Finnish comprehensive schools with the aim of developing the safety culture of the school organization. In the article, we describe the changes we observed after the intervention in the focus group interviews in the focus groups' safety talk. 139 people (DATA I n=96; DATA II n=43) participated in the interviews. The theoretical framework included elements of a school safety culture summarized from research literature: safety management, prevention, ensuring competence, and a social safety environment.

We use theory-driven content analysis to analyse focus group interview data based on four elements of safety culture and a five-step safety culture quality scale.

School-specific research permits were obtained for the study and research bulletins were prepared. The starting points for storing and archiving material were included in the data management plan. The focus group interviews were conducted at 14 schools twice. The schools were primary schools (grades 0-6) (n=8), secondary schools (grades 7-9) (n=4) and comprehensive schools (grades 0-9) (n=2). The total number of students in the research schools was 5,947. Each

school invited 6-8 participants for a focus group interview.

After the intervention, a change in the safety culture for all four elements was observed in the safety talk of the focus groups. The most significant change was related to safety management. This was reflected in the systematic implementation of safety measures and an increase in systematic and the introduction of safety tools. After the intervention, an intensification of safety-related interaction within the organisation was observed, for example, safety measures had begun to be implemented through a team structure. Involvement of students in security issues increased. More resources were used to collect and process safety incident data. This allowed for a proactive approach to safety management.

At the heart of the change was the school's principal, who decided on and directed as and administrative boundaries to promote safety. The research is part of the ONNI success in school safety programme.

Keywords: safety culture, focus group interview, safety talk, comprehensive education

Saapunut 16.04.2024
Hyväksytty 09.08.2024

LÄHTEET

- (1) Nilivaara P, Soini T. Alternative futures of Finnish comprehensive school. Policy future in education 2023; 22: 308–326. <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/14782103231173615>
- (2) Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Lasten ja nuorten hyvinvointi – Kouluterveyskysely 2023. Luettu 5.4.2024. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe20230913124224>
- (3) Jimerson S, Hart S, Renshaw T. Conceptual foundations for understanding youth engaged in antisocial and aggressive behaviors. Kirjassa: Jimerson S, Nickerson A, Mayer M, Furlong M. (toim.) Handbook of school violence and school safety: International research and practice. 2. p. New York: Routledge; 2012, 3–14.
- (4) Poliisin tulostietojärjestelmä. Tiedot haettu poliisiasian tietojärjestelmästä 19.9.2023, pitkä aikasarja 02.09.2023.
- (5) Valtioneuvosto. Petteri Orpon hallituksen ohjelma 20.6.2023. Luettu 5.4.2024. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/165042/Paaministeri-Petteri-Orpon-hallituksen-ohjelma-20062023.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- (6) Williams S, Schneider M, Wornell C, ym. Student's perceptions of school safety: It is not just about being bullied. J Sch Nurs 2018;34:319–330. doi: 10.1177/1059840518761792
- (7) Cornell D, Mayer M, Sulkowski M. History and future of school safety research. School Psych Rev 2020;50:143–157. doi: 10.1080/2372966X.2020.1857212
- (8) Smith P. Research on bullying in schools in European countries. Kirjassa: Smith P., Kwak K., Toda Y. (toim.) School bullying in different cultures: Eastern and western perspectives. Cambridge University Press; 2016, 3–29.
- (9) Opetushallitus. Kasvatuksen ja koulutuksen turvallisuus. Internet-sivusto. Luettu 1.8.2024. <https://www.oph.fi/fi/teemat-ja-kehittaminen/kasvatuksen-ja-koulutuksen-turvallisuus>.
- (10) Perusopetuslaki 21.8. 1998/628. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- (11) Pelastuslaki 29.4. 2011/379. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2011/20110379>
- (12) Terveydenhuoltolaki 30.12.2010/1326. <https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2010/20101326>
- (13) Yhdenvertaisuuslaki 30.12.2014/1325. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2014/20141325>
- (14) Lastensuojelulaki 13.4.2007/417. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2007/20070417>
- (15) Oppilas- ja opiskeluhuoltolaki 30.12.2013/1287. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2013/20131287>
- (16) Hietanen-Peltola M, Korpilahti U. Terveellinen, turvallinen ja hyvinvoiva oppilaitos: Opas ympäristön ja yhteisön monialaiseen tarkastamiseen. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos; 2015.
- (17) Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Hyvinvoinnin ja terveyden edistämisen johtaminen: Turvallisuuden edistäminen. Luettu 2.8.2024. <https://thl.fi/aiheet/hyvinvoinnin-ja-terveyden-edistamisen-johtaminen/turvallisuuden-edistaminen>
- (18) Sisäministeriö. Sisäisen turvallisuuden strategia. <https://intermin.fi/sisaisen-turvallisuuden-strategia>
- (19) Lapsistrategia. <https://lapsistrategia.fi/julkaisut/lapsistrategia-ja-lapsitakuu/>
- (20) Kettunen H, Koivula R, Korpilahti U, ym. Turvallisesti kaiken ikää -ohjelman toimeenpanosuunnitelma vuosille 2021–2025. Helsinki: Sosiaali- ja työterveysministeriö; 2022. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-00-8683-1>
- (21) Tear M, Reader T. Understanding safety culture and safety citizenship through the lens of social identity theory. Saf Sci 2023;158:105993-.
- (22) Zohar D. The effects of leadership dimensions, safety climate, and assigned priorities on minor injuries in work groups. J Organ Behav 2002;23:75–92. doi: 10.1002/job.130
- (23) Yablon Y, Itzhaky H. Living in a conflict zone: Where do students feel safe from violence. J Community Psychol 2015;48:1036–1043. doi: 10.1002/jcop.21740
- (24) Lindfors E, Somerkoski B, Korkeaniemi A. Kouluorganisaatioiden turvallisuuskulttuuri omatoimisen varautumisen arvioinnin perusteella – monitapaustutkimus perusopetuksen kouluissa. Hallinnon tutkimus 2024;4:284–300 <https://journal.fi/hallinnontutkimus/article/view/138682>
- (25) Teperi A-M, Ruotsala R, Ala-Laurinaho A, ym. Inhimilliset tekijät turvallisuudessa: interventioiden vaikutukset ja toimivuus. Helsinki: Työterveyslaitos; 2021.
- (26) Zohar D, Luria G. Group leaders as gatekeepers: Testing safety climate variations across levels of analysis. Appl Psychol 2010;59:647–673. doi: 10.1111/j.1464-0597.2010.00421.x
- (27) Ylitalo P, Haatainen K. Henkilökuntaa, opiskelijoita ja potilaita kannattaa kuulla potilasturvallisuuskulttuurista. Sosiaalilääk Aikak 2022;59. doi: 10.23990/sa.111885
- (28) Kingston B, Mattson S, Dymnicki A, ym. Building schools' readiness to implement a comprehensive approach to school safety. Clin Child Fam Psychol Rev 2018;21:433–449. doi: 10.1007/s10567-018-0264-7

- (29) Benbenishty R, Astor R. Conceptual foundations and ecological influences of school violence, bullying, and safety. Kirjassa: Mayer M, Jimerson S. (toim.) School safety and violence prevention: Science, practice, policy. American Psychological Association; 2019, 19–44. doi: 10.1037/0000106-002
- (30) Biggs S, Banks T, Davey J, ym. Safety leaders' perceptions of safety culture in a large Australasian construction organization. *Saf Sci* 2013;52:3–12. doi: 10.1016/j.ssci.2012.04.012
- (31) Waitinen M. Turvallinen koulu? Helsingkiläisten peruskoulujen turvallisuuskulttuurista ja siihen vaikuttavista tekijöistä. Helsinki: Helsingin yliopisto; 2011.
- (32) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus; 2015, 14–26.
- (33) Työturvallisuuslaki 23.8.2002/738. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2002/20020738>
- (34) Opetushallitus. Ei kaikelle väkivallalle. Internet-sivusto. Luettu 6.8.2024. <https://www.oph.fi/fi/ei-kaikelle-vakivallalle>
- (35) Hollnagel E. Is safety a subject for science? *Saf Sci* 2014;67:21–24. doi: 10.1016/j.ssci.2013.07.025
- (36) Suojanen I. Onnellinen turvallisuus: turvallista arkea etsimässä. Helsinki: Gaudeamus; 2022.
- (37) de Waal E, Grösser M. Safety and security at school: A pedagogical perspective. *Teach Teach Educ* 2009;25:697–706. doi: 10.1016/j.tate.2008.12.002
- (38) Somerkoski, B, Lindfors, E, Luukka, E, ym. ONNI-portaikkomalli koulujen turvallisuuskulttuurin itsearviointiin. Kirjassa: Lindfors, E, Luukka, E, Kiviranta, L, ym. ONNI on turvallinen koulu 2022 – 2024: Hankkeen loppuraportti, Turku: Turun yliopisto; 2024, 54–58. <https://www.utupub.fi/handle/10024/178879>
- (39) Reiman T, Oedewald P. Terveydenhuollon organisaatiot turvallisuuskriittisinä organisaatioina. Kirjassa: Peltomaa K, Kinnunen K. (toim.) Potilasturvallisuus ensin. Helsinki: Sairaanhoidtajaliitto; 2009.
- (40) Lindfors, E, Somerkoski, B. Turvallisuuden edistäminen oppimisympäristöissä Kirjassa: Granö, P, Hiltunen, M, Jokela, T (toim.) Suhteessa maailmaan - Ympäristöt oppimisen avajina Rovaniemi: University of Lapland; 2018, 291–305.
- (41) Opetushallitus. Opiskeluhoolto. Internet-sivusto. Luettu 6.8.2024. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/opiskeluhoolto>
- (42) Yle. Osa koulujen työntekijöistä heitettiin ulos Wilmasta – vanhempainyhdistys: “On palattu suoraan ysäriille”. Verkko uutinen 23.2.2023. Luettu 6.8.2024. <https://yle.fi/a/74-20019271>
- (43) Mubita K. Understanding school safety and security: Conceptualization and definitions. *J Lexicogr Terminol* 2021;5:76–86.
- (44) Kurki A-L, Uusitalo H, Teperi A-M. Enhancing proactive safety management in schools using the change workshop method. *Learn Cult Soc Interact* 2019;23:100348-. doi: 10.1016/j.lcsi.2019.100348
- (45) Yleissopimus lapsen oikeuksista 60/1991. https://finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/1991/19910060/19910060_2
- (46) Opetushallitus. Opetussuunnitelman perusteet ja lapsen oikeuksien sopimus. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/opetussuunnitelman-perusteet-ja-lapsen-oikeuksien-sopimus>
- (47) Helkama K. Suomalaisten arvot: mikä meille on oikeasti tärkeää? Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura; 2015.
- (48) Hollnagel E. Safety-I and safety-II: The past and future of safety management. 1. p. Boca Raton, FL: Taylor & Francis; 2017. doi: 10.1201/9781315607511
- (49) Rikander H. Näkökulmia oppilaitosturvallisuuteen – osa 3: Kokonaisturvallisuus ja turvallisuuskulttuuri. *TAMKjournal* 30.11.2020.
- (50) Vallinkoski K, Koirikivi P-M. Enhancing Finnish basic education schools' safety culture through comprehensive safety and security management. *NordSTEP* 2020; 6:103–115. doi: 10.1080/20020317.2020.1720069
- (51) Astor R, Benbenishty R, Capp G, ym. How school policies, strategies, and relational factors contribute to teacher victimization and school safety. *J Community Psychol* 2023; 52:39–57. doi: 10.1002/jcop.23084
- (52) Vleuten van der C, Schuwirth L. Assessing professional competence: from methods to programmes. *Med Educ* 2005;39:309–317. doi: 10.1111/j.1365-2929.2005.02094.x
- (53) Armstrong P, Brown C. School-to-school collaboration: learning across international contexts. Bingley, UK: Emerald Publishing Limited; 2022.
- (54) Astor R, Benbenishty R. Bullying, school violence, and climate in evolving contexts: Culture, organization, and time. USA: Oxford University Press; 2018.
- (55) Daily S, Smith M, Lilly C, ym. Understanding the importance of school satisfaction among middle and high school students. *J Sch Health* 2020;90: 683–693. doi: 10.1111/josh.12929
- (56) Somerkoski B, Kärki T, Lindfors E. Learning Outcomes: Safety Education for Comprehensive School Pupils. *Future Academy*: 2019; 26: 265–277. doi:10.15405/ejsbs.262
- (57) Jaku-Sihvonen R, Niemi H. Research-based teacher education in Finland: reflections by Finnish teacher educators. Turku: Finnish Educational Research Association; 2006.
- (58) Schildkraut J, Nickerson A. Ready to respond: Effects of lockdown drills and training on school emergency preparedness. *Vict Offender* 2020;15: 619–638.

- doi: 10.1080/15564886.2020.1749199
- (59) Hudson P. Implementing a safety culture in a major multi-national. *Saf Sci* 2007;45:697–722. doi: 10.1016/j.ssci.2007.04.005
- (60) Parker D, Lawrie M, Hudson P. A framework for understanding the development of organisational safety culture. *Saf Sci* 2006;44:551–562. doi: 10.1016/j.ssci.2005.10.004
- (61) Rikander H. *Oppilaitosturvallisuus*. Helsinki: Edita Publishing Oy; 2021.
- (62) Leino, M, Lindfors, E. Oppimisympäristön turvallisuuden osa-alueet ja tilannekuva – perusopetuksen turvallisuuden hallintaa turvallisuusilmoitusten perusteella. *Hallinnon tutkimus* 2024;43: 226–245.
- (63) Somerkoski, B. Green Cross: Application for analyzing School injuries. *Finnish Journal of EHealth and EWellfare* 2017; 9: 322–329. <https://doi.org/10.23996/fjhw.65178>
- (64) Tilles-Tirkkonen T, Nuutinen O, Sinikallio S, ym. Theory-informed nutrition education curriculum Tools For Feeling Good promotes healthy eating patterns among fifth grade pupils: cross-sectional study. *J Hum Nutr Diet* 2018;31: 647–657. doi: 10.1111/jhn.12568
- (65) Moilanen T, Airaksinen M, Kangasniemi M. Varhainen puuttuminen nuorten rikoksiin ja hyvinvointiin liittyviin ongelmiin: kyselytutkimus monialaista yhteistyötä tekeville ammattilaisille. *Sosiaalilääk Aikak* 2021;58. doi: 10.23990/sa.88064
- (66) Lindfors E, Somerkoski B, Waitinen M, ym. Opettajankoulutuksen omatoimisen varautumisen tilannekuva ja kehittämissuuntia. Pelastus- ja turvallisuustutkimuksen vuosikirja 2020; 55–82. <https://researchportal.helsinki.fi/en/publications/opettajankoulutuksen-omatoimisen-varautumisen-tilannekuva-ja-kehi>
- (67) Osher D, Dwyer K, Jimerson S, ym. Developing safe, supportive, and effective schools. Kirjassa: Jimerson S, Nickerson A, Mayer M, Furlong M. (toim.) *Handbook of school violence and school safety: International research and practice*. 2. p. New York: Routledge; 2012, 27–44.
- (68) Guldenmund F. The use of questionnaires in safety culture research – an evaluation. *Saf Sci* 2007; 45:723–743. doi: 10.1016/j.ssci.2007.04.006
- (69) Pyo J, Lee W, Choi E, ym. Qualitative research in healthcare: necessity and characteristics. *J Prev Med Public Health* 2023; 56:12–20. doi: 10.3961/jpmph.22.451
- (70) Kvale S, Brinkmann S. *InterViews: learning the craft of qualitative research interviewing*. 2. p. Los Angeles: Sage; 2009.
- (71) Morse J. The implications of interview type and structure in mixed-method designs. Kirjassa: Gubrium J, Holstein J, Marvasti A, McKinney K. (toim.) *The Sage handbook of interview research: The complexity of the craft*. 2. p. SAGE Publications; 2012, 193–204.
- (72) Morse J. *Mixed method design: Principles and procedures*. 4. p. Routledge; 2016.
- (73) Eskola J, Suoranta J. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 10. p. Tampere: Vastapaino; 2014.
- (74) Hirsjärvi S, Hurme H. *Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. 2. p. Helsinki: Gaudeamus; 2022.

BRITA SOMERKOSKI

KT, dosentti, erikoistutkija

Turun yliopisto

Kasvatustieteen laitos, opettajankoulutus, Rauma

EILA LINDFORS

KT, professori

Turun yliopisto

Kasvatustieteen laitos opettajankoulutus, Rauma

JULIA KOKKI

FM, projektiasiantuntija

Turun yliopisto

Kasvatustieteen laitos, opettajankoulutus, Rauma

Liite 1. Malli koulun turvallisuuskulttuurin itsearviointiin.

| | HAAVOITTUVA | REAGOIVA | NORMATIIVINEN | ENNAKOIVA | KESTÄVÄ |
|---|--|--|--|--|--|
| TURVALLISUUDEN JOHTAMINEN | | | | | |
| Turvallisuusjohtaminen ja viestintä Miten koulussa ymmärretään turvallisuusjohtamisen merkitys? | Koululla uskotaan, että arki sujuu yleensä hyvin. Riskejä ei ole tunnistettu tai niihin ei reagoida. Turvallisuuspuhetta ei juurikaan tarvita. | Jos koulun turvallisuutta on uhattu, poikkeamia käsitellään ja turvallisuuspuhetta lisätään. | Koululla on toteutettu viranomaisten edellyttämät turvallisuusjohtamisen toimenpiteet. Turvallisuuspuhetta ylläpidetään osana perustehtävää. | Koululla ennakoidaan riskejä seuraamalla turvallisuustilannetta, kuten poikkeamia. Turvallisuuspuhetta on useasti ja koululla on käytössä avoin viestintäkanava ja turvallisuutta ennakoiva järjestelmä. | Turvallisuus on keskeinen ja pysyvä tavoite kaikessa päätöksenteossa. Systemaattisuus ja dynaamisuus turvallisuuskulttuurin toteuttamisessa toimivat. Turvallisuusasiat jaetaan puheessa ja toiminnassa kaikkien koulussa toimivien kesken. |
| Resursointi Millaisia resursseja koululla on turvallisuuden hallintaan? | Turvallisuuteen liittyvää erillistä resursointia ei juurikaan tarvita tai se on puutteellista. | Turvallisuuteen liittyviä resursseja lisätään, jos poikkeamia havaitaan. | Turvallisuusasioihin resursoidaan vain se, mitä laki ja määräykset edellyttävät. | Koululla on turvallisuustiimi tai vastaava. Koulun resursseja käytetään puutteellisen turvallisuusympäristön, välineiden ja rakenteiden nopeaan korjaamiseen. | Koululla on resursseja myös turvallisuuden kokonaisvaltaiseen kehittämiseen ja seurantaan. Resursseja voidaan lisätä nopeasti, jos turvallisuustilanne edellyttää. |
| Dokumentit Miten dokumentteja sovelletaan turvallisuuden hallinnassa? | Turvallisuusdokumentteja ei useinkaan tarvita. Turvallisuutta hallitaan arkijärjellä tai intuitiolla. Dokumentit ovat osin päivittämättä. | Turvallisuusdokumenttien kokonaisuus on sekava. Dokumentit päivitetään, kun tarve huomataan. | Koululla on turvallisuusdokumentit, jotka on edellytetty. Dokumentit päivitetään säännöllisesti. | Turvallisuusdokumenttien lukemista seurataan säännöllisesti. Dokumentteja lisätään, jaetaan ja muokataan ennakoivasti turvallisuustilanteen perusteella. | Suunniteltaessa mitä tahansa toimintaa koululle, turvallisuusdokumentit päivitetään näiltä osin. Dokumenttien päivityksistä tiedotetaan sidosryhmiä, oppilaita ja henkilöstöä. Myös kiinteistönhuolto-, siivous- ja ruokapalveluhenkilökunta pystyvät perehtymään koulun turvallisuusdokumentteihin. |
| Vastuunjako Miten koulun turvallisuuden hallinnan tehtävät on määritelty? | Turvallisuutta edistävät pääasiassa rehtori tai yksittäiset opettajat. | Osa turvallisuustehtävistä on jaettu turvallisuusvastaavalle, joka puuttuu tarvittaessa turvallisuustilanteeseen, jos jotain tapahtuu. | Henkilöstö vastaa turvallisuudesta määräysten mukaan. Koulussa toimii määräysten mukaisia turvallisuuteen liittyviä työryhmiä. | Tehtäviä on jaettu turvallisuustiimille, opetushenkilöstölle ja oppilaille siten, että ennakoiva ja systemaattinen turvallisuuden hallinta mahdollistuu. | Rehtori toimii oppilaiden ja henkilöstön turvallisuusjohtajana, mutta tehtävät ja vastuut on määritelty kaikille toimijoille siten, että kokonaisturvallisuus toteutuu. |
| ENNAKOINTI | | | | | |
| Poikkeamien ennakointi ja havainnointi Millä tavoin poikkeamia ennakoidaan ja havainnoidaan? | Poikkeamia ennakoidaan ja havainnoidaan sattumanvaraisesti. Ilmoitukset eivät aina johda toimintaan. | Poikkeamia aiheuttavat tilanteet on todettu, kun jotain on tapahtunut ja näistä ilmoitetaan asianosaisille ennen pitkää. | Poikkeamia ennakoidaan, havainnoidaan ja kirjataan siten kuin opetuksen järjestäjä on edellyttänyt ja säädökset määräävät. Kaikkea ei voi kieltää. | Koulussa on toteutettu riskien arviointi. Potentiaaliset riskit, myös läheltä piti -tilanteet, jaetaan yhteisössä ennakoivasti. Oppilaat ovat mukana ennakoivissa toimissa. | Kaikilla koulussa toimivilla on kanava ilmoittaa poikkeamahavainnoista ja ehdottaa ennakoivia toimia. Poikkeamien ennakointiin ja havainnointiin on palkittavia positiivisia tai kannustavia menettelyjä. |
| Poikkeamien käsittely Miten poikkeamat käsitellään koulussa? | Jos poikkeama ei aiheuta vahinkoa, sitä ei tarvitse käsitellä. | Poikkeamat käsitellään tapauskohtaisesti, kun jotakin on sattunut. | Poikkeamat korjataan ja käsitellään määräysten mukaisesti. Tarpeen mukaan järjestetään ohjeiden mukainen jälkipurku. | Poikkeamat käsitellään ennakoivasti ja systemaattisesti. Ennakoivaa yhteistyötä tehdään koulun ulkopuolisten turvallisuus-toimijoiden kanssa. Läheltä piti -tilanteet raportoidaan. | Poikkeaman ilmoittaja saa tiedon ilmoituksen aiheuttamista toimenpiteistä. Poikkeamia käsitellään tarvittaessa myös sidosryhmien kanssa. Tavoitteena on kokonaisvaltaisen turvallisuuden lisääntyminen koulussa. |

| | | | | | |
|--|---|--|---|---|--|
| Kiusaamisen ja häirinnän estäminen Miten kiusaamiseen ja häirintään puututaan? | Kiusaamista ei juurikaan tapahdu tai sitä ei havaita helposti. Koululla ei ole mahdollisuutta puuttua kiusaamiseen ja häirintään. | Kun tilanne selviää, asiaa käsitellään luokassa ja yhteistyössä kodin kanssa tapauskohtaisesti. | Koululla on velvollisuus puuttua kiusaamiseen ja häirintään. Tapaukset hoidetaan määräysten mukaan mahdollisesti ennakoiden. Kiusaamiseen ei voi puuttua, jos siitä ei tiedetä. | Kiusaamiseen ja häirintään liittyviä rakenteita tunnustetaan ennakoivasti ja systemaattisesti yhdessä oppilaiden kanssa. Kiusaamista ratkotaan monitoimijaisesti. | Kiusaamisen loppuminen varmistetaan säännöllisellä seurannalla. Kaikki koulussa toimivat voivat ilmoittaa kiusaamisesta. Pitkittyneille kiusaamistilanteille on olemassa toimiva ratkaisumalli. |
| Väkivallan ja muiden rikosten ehkäiseminen Miten koulussa toimitaan väkivallan ehkäisemiseksi? | Koulussa ei aina tunnisteta väkivaltaa tai rikoksia. Osa tietoon tulleista tapauksista voi jäädä selvittämättä. | Kun väkivaltaa tai muu rikos on ilmennyt, koulussa määrätään seuraamus rehtorin tai opettajan johdolla. | Koulussa noudatetaan annettuja määräyksiä väkivallan ja rikosten selvittämisessä. Ensimmäisessä opettajat ja toissijaisesti rehtori määrää seuraamuksen määräysten mukaan. Vakavat väkivalta- ja rikostapaukset ilmoitetaan poliisille. | Koulussa tehdään ennakoivaa yhteistyötä viranomaisten kanssa väkivallan ja rikosten ehkäisemiseksi. Oppilaat on otettu mukaan rikoksia ehkäisevään toimintaan. | Koulussa on systemaattiset ja kokonaisvaltaiset puuttumistavat väkivallan ja rikosten ehkäisemiseen. Kaikki koulussa toimivat voivat ilmoittaa väkivallasta ja rikoksista. Huolta aiheuttaviin tilanteisiin reagoidaan sekä ennakoivasti että jälkikäteen. Koulussa tunnustetaan myös lievät tekemuodot. |
| KOMPETENSSIN VARMISTAMINEN | | | | | |
| Harjoittelu Miten koulussa ylläpidetään turvallisuustaitoja? | Koulussa on joskus järjestetty turvallisuus-harjoitus. Harjoituksista ei aina kerrota henkilöstölle. Turvallisuus-perehdytystä ei juurikaan järjestetä. | Koulussa järjestetään turvallisuus-harjoituksia. Turvallisuus-perehdytystä tarjotaan, kun jotain on tapahtunut. Riskejä ei ole määritelty. | Turvallisuusharjoituksia järjestetään, jos sellaista edellytetään määräyksissä. Turvallisuus-perehdytystä järjestetään ohjeiden mukaan. | Koulussa järjestetään riskeihin perustuen erilaisia harjoituksia, esimerkiksi turvallisuuskävelyjä. Oppilaat ovat mukana harjoituksissa tarvittaessa. Turvallisuus-asioiden harjoittelua arvioidaan riippumatta siitä, tapahtuuko poikkeamia. | Koulun turvallisuusharjoittelu on systemaattista ja siihen osallistetaan oppilaat, henkilöstö ja tarvittavin osin myös sidosryhmät. |
| Koulutus ja osaaminen Miten koulussa huolehditaan turvallisuus-osaamisesta? | Henkilöstön turvallisuus-osaamisen taso on epäselvä. Kiinnostuneet voivat hankkia turvallisuus-koulutusta. | Turvallisuus-koulutus-tarpeeseen havahdutaan ja koulutuksia päädytään järjestämään, kun vaaratilanne on tapahtunut. | Opetuksen järjestäjä tai muu viranomainen on edellyttänyt tiettyjä henkilöstökoulutuksia ja ne on suoritettu. Turvallisuusasioita opetetaan ja kerrataan opetussuunnitelman mukaan. | Osaamistarvetta arvioidaan systemaattisesti ja ennakoivasti. Henkilöstöä rohkaistaan ja veloitetaan käymään turvallisuuskoulutuksissa. | Henkilöstön, oppilaiden ja sidosryhmien turvallisuus-koulutus on suunnitelmallista, taitoja päivitetään ja koulutukseen osallistumista rohkaistaan. Koululla varmistetaan siitä, että kaikilla toimijoilla ylitse organisaatorajojen on riittävä turvallisuusosaaminen. |
| SOSIAALINEN TURVALLISUUSYMPÄRISTÖ | | | | | |
| Sidosryhmät Millaista turvallisuusyhteistyötä koulussa tehdään sidosryhmien kanssa? | Sidosryhmä-yhteistyö on turvallisuuden osalta vähäistä, sitä ei tarvita tai sitä ei ole. | Jos poikkeama tai turvallisuuden hallinta liittyy sidosryhmään, se otetaan mukaan. | Lakien määräysten mukaisesti sidosryhmiin pidetään yhteyttä turvallisuuden lisäämiseksi siten kuin on edellytetty. | Turvallisuusyhteistyöhön liittyvät sidosryhmät on tunnistettu ja sidosryhmät on otettu ennakoivasti huomioon turvallisuus-suunnittelussa. | Turvallisuusyhteistyöhön liittyvät sidosryhmät otetaan aina mukaan, kun arvioidaan organisaation turvallisuutta. Sidosryhmiin pidetään säännöllisesti yhteyttä turvallisuusasioissa. |
| Yhteisöllisyys Mikä yhteisöllisyyden merkitys on turvallisuus-työlle? | Monet, sattumalta syntyneet tilanteet tekevät koulusta yhteisöllisen, mukavan tai hauskan mutta myös ikävät asiat kuuluvat arkeen. | Jos yhteisössä havaitaan erimielisyyksiä, yhteisöllisyyteen kiinnitetään huomiota. | Yhteisöllisyys toteutuu opetussuunnitelman ja määräysten mukaisesti osana perustyytä sen verran kuin sitä voidaan edellyttää. | Henkilöstöä ja oppilaita rohkaistaan yhteisölliseen toimintaan kouluvuoden aikana. Useat tilaisuudet ja tapahtumat toistuvat säännöllisesti siten, että voidaan puhua ”meidän koulun hengestä”. | Yhteisöllinen toiminta koulussa on kaikkia osallistavaa. Oppilaat ja sidosryhmät ovat mukana suunnittelussa. Yhteisöllisyyttä arvostetaan sekä oppilaiden että henkilöstön keskuudessa. |