

Omatoimisen varautumisen arviointimenetelmä perusopetuksen koulujen turvallisuusjohtamisen kuvaajana

Käsityön aineenopettajan tutkinto-ohjelma (KM)
pro gradu -tutkielma

Laatija(t):
Salim Hartlin
Elias Ahde

14.11.2025
Rauma

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu
Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

Pro gradu -tutkielma

Oppiaine: Käsityökasvatus

Tekijä(t): Salim Hartlin, Elias Ahde

Otsikko: Omatoimisen varautumisen arviointimenetelmä perusopetuksen koulujen turvallisuusjohtamisen kuvaajana

Ohjaaja(t): Professori Eila Lindfors

Sivumäärä: 71 sivua

Päivämäärä: 13.11.2025

Tämä tutkimus tarkastelee perusopetuksen koulujen turvallisuusjohtamista ja turvallisuusjohtamisen osa-alueiden ilmenemistä pelastuslaitoksen asiantuntijan toteuttamissa omatoimisen varautumisen arviointi (OVA) raporteissa. Tutkimuksen tavoitteena oli ensisijaisesti arvioida, kuinka kattavasti OVA-raportit tunnistavat koulujen turvallisuusjohtamisen osa-alueet, ja miten osa-alueiden arvioinnista saadut tulokset muuttuvat, kun arvioinnin painopisteenä on turvallisuusjohtaminen. Toisaalta tavoitteena oli selvittää, mitkä tekijät vaikuttavat turvallisuustyön onnistumiseen kouluympäristössä.

Tutkimus toteutettiin laadullisena dokumenttianalyysinä. Aineistona hyödynnettiin kymmenen peruskoulun OVA-raporttia. Raporttien sisältöä analysoitiin kahdella eri tavalla. Ensiksi tarkasteltiin alkuperäisiä OVA-arvioita. Toiseksi arvioitiin sama aineisto tutkimuksessa laaditun turvallisuusjohtamisen kriteeristön avulla. Kriteeristö pohjautui aiempaan tutkimukseen turvallisuuskulttuurista, organisaatiokulttuurista ja koulun johtamisesta. Tarkastelussa huomioitiin turvallisuuden vastuunjako, yhteisön toteuttama omatoiminen valvonta, turvallisuuspuutteisiin reagointi, riskienhallinta, turvallisuusviestintä, riskien tunnistaminen ja arviointi, sekä riskienhallinnan dokumentaatio.

Tulosten perusteella havaittiin, että OVA-raportit eivät kaikilta osin tavoita turvallisuusjohtamisen kulttuurisia ja käytännöllisiä ulottuvuuksia. Arviointi painottuu usein teknisiin dokumentteihin ja varautumisen rakenteellisiin seikkoihin, mutta arjen johtaminen, henkilöstön osallisuus ja turvallisuustoimien jatkuvuus jäävät vähemmälle huomiolle. Kehitetty turvallisuusjohtamisen kriteeristö mahdollisti tarkemman peruskoulun turvallisuuskulttuurin arvioinnin.

Tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää koulujen omatoimisen varautumisen itsearvioinnissa, koulutuksen järjestäjän fasilitoimassa turvallisuuskulttuurin kehittämistyössä sekä OVA-mallin jatkekehityksessä. Turvallisuusjohtamista ei tule tarkastella vain säädösten näkökulmasta, vaan osana koulun toimintakulttuuria, joka vaatii suunnitelmallisuutta, johtajuutta ja koko yhteisön sitoutumista.

Avainsanat: turvallisuuskulttuuri, perusopetus, turvallisuusjohtaminen ja organisaatiokulttuuri.

Sisällysluettelo

1	Johdanto	1
1.1	Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset	2
2	Aiemmat tutkimukset ja teoreettinen viitekehys	4
3	Turvallisuusjohtamisen teoreettinen perusta perusopetuksessa	8
3.1	Organisaatiokulttuuri	8
3.2	Turvallisuuskulttuuri	9
3.3	Turvallisuusjohtaminen perusopetuksessa	11
3.4	Riskienhallinta	14
3.5	Työympäristön turvallisuus	15
3.6	Arvioinnit turvallisuuskulttuurin kehittämismenetelminä	17
3.6.1	Omatoimisen varautumisen arviointi	17
3.6.2	OVA – Keskiössä turvallisuusjohtaminen	19
4	Tutkimuksen toteutus	24
4.1	Tutkimusasetelma	24
4.2	Tutkimuksen kontekstin ja aineiston esittely	25
4.3	Tutkimuksen analyysin toteuttaminen	26
5	Tulokset	28
5.1	Koulukohtaiset tulokset	28
5.2	Turvallisuusjohtamisen osa-alueiden synteesi	39
5.2.1	Vastuunjako tulokset	39
5.2.2	Omatoiminen valvonta tulokset	40
5.2.3	Turvallisuuspuutteisiin reagointi tulokset	41
5.2.4	Riskien tunnistaminen ja arviointi	42
5.2.5	Riskienhallintakeinot	43
5.2.6	Riskienhallinnan dokumentaatio	44
5.2.7	Turvallisuusviestintä	45
5.3	Kehitysehdotuksia	48
6	Pohdinta	52
6.1	Johtopäätökset	54

6.2	Tutkimuksen toteutuksen kriittinen tarkastelu	57
6.3	Tutkimuksen yleistettävyys.....	59
6.4	Jatkotutkimusehdotukset.....	60
Lähteet.....		63

1 Johdanto

Suomalaisissa oppilaitoksissa on havaittu merkittäviä turvallisuushaasteita, vaikka oppilaitoksia yleisesti pidetäänkin turvallisina oppimis- ja työympäristöinä. Erityisesti kouluhyökkäykset ja -uhkaukset ovat äärimmäisiä tapahtumia, jotka horjuttavat turvallisuutta. Lisäksi kouluissa ilmenee erilaisia väkivalta- ja uhkatilanteita, jotka aiheuttavat turvallisuusuuhkia koulun henkilökunnan ja oppilaiden keskuudessa.

Sisäisen turvallisuuden strategia, jonka Valtioneuvosto käynnisti vuonna 2017, korostaa voimakkaasti koulujen ja oppilaitosten turvallisuutta. Strategian mukaan oppilaitosjohdolla, varhaiskasvatuksen johdolla ja heidän turvallisuusosaamisellaan on merkittävä rooli yhteiskunnan turvallisuuden ylläpitämisessä. Varhaiskasvatuksen ja opetustoimen turvallisuusosaamisen vahvistamiseen suunnattua täydennyskoulutusta kohdennetaan erityisesti varhaiskasvatuksen johtajille sekä koulujen ja oppilaitosten rehtoreille. (Sisäministeriö, 2017, 42–43.)

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella, kuinka omatoimisen varautumisen arviointimallin (OVA) avulla tuotetut raportit kuvaa perusopetuksen koulujen turvallisuusjohtamista, ja kehittää OVA-mallia havainnoimaan nykyistä OVA-mallia kohdennetummin turvallisuusjohtamisen arviointia peruskoulukontekstissa. OVA-raportteja on käytetty aiemmassa tutkimuksessa esimerkiksi Somerkosken, Waitisen ja Lindforsin toimista artikkelissa: Omatoimisen varautumisen auditointi oppilaitoksen turvallisuuskulttuurin kehittäjänä (2017).

Aikaisemmassa kandidaatintutkimuksessaan (Ahde & Hartlin, 2023) tämän tutkimuksen tutkijat huomasivat oppilaitosten turvallisuuskulttuurin arvioinnissa kriittisen tarkastelun tarvetta. Tutkijat tunnistivat eroja liittyen koulujen väliseen arviointiin. Toinen koulu sai paremman numeerisen arvioinnin turvallisuutta kuvaavasta toiminnan tasosta perustuen käytännössä puheisiin eikä tekoihin. Turvallisuusjohtaminen näytti kandidaatintutkimuksen perusteella olevan merkittävin tekijä, minkä avulla voitaisiin vaikuttaa koulun turvallisuuskulttuurin vahvistamiseen.

1.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella, kuinka hyvin omatoimisen varautumisen arviointi toimii perusopetuksen koulujen turvallisuusjohtamisen kuvaajana, sekä vahvistaa OVA-mallin kykyä tunnistaa ja arvioida koulun turvallisuusjohtamisen eri osa-alueita kokonaisvaltaisesti. Turvallisuusjohtamisen osa-alueet tässä tutkimisessa ovat vastuunjako, omatoiminen valvonta, turvallisuuspuutteisiin reagointi, riskien tunnistaminen ja arviointi, riskienhallintakeinot, riskienhallinnan dokumentaatio ja turvallisuusviestintä.

Turvallisuusjohtaminen on edellytys kestäväälle turvallisuuskulttuurille ja nykyisessä arviointimallissa turvallisuusjohtamisen osa-alueet (vastuunjako, omatoiminen valvonta, turvallisuuspuutteisiin reagointi) kattavat vain osan rehtorin monipuolisesta työkuvasta. Sen vuoksi tutkimuksessa on määritelty OVA-mallin turvallisuusjohtamisen osa-alueet uudelleen hyödyntäen kirjallisuuskatsauksen pohjalta tehtyä synteesiä.

Tutkimuksessa hyödynnetään Helsingin pelastuslaitoksen kehittämän auditointimallin pohjalta jatkokehitettyä omatoimisen varautumisen arviointimallia, jonka tarkoituksena on arvioida peruskoulujen turvallisuuskulttuuria. Ahde ja Hartlin (2023) arvioivat opinnäytetyössään, että nykyinen arviointimalli ei saavuta riittävästi turvallisuusjohtamisen koko laajuutta. Tässä tutkimuksessa on laadittu uusi teoreettinen synteesi ja arviointikriteeristö täsmentämään turvallisuusjohtamisen kriteeristöä. Tutkimuksen lähtökohdana on ollut havainto, että alkuperäinen OVA-malli ei riittävästi huomioi esimerkiksi rehtorin roolia, vastuunjakoa tai turvallisuusviestintää koulu yhteisön arjessa. Näin ollen tutkimuksessa tarkennetaan turvallisuusjohtamisen käsitettä. Tarkennetun turvallisuusjohtamisen käsitteen avulla johdettujen turvallisuusjohtamisen osa-alueiden avulla, tutkijat arvioivat 10-peruskoulun OVA-raporttia uudelleen verraten tuloksia aikaisempaan arviointiin. Uudelleen arvioinnin tavoitteena on selvittää, miten uudet turvallisuusjohtamisen osa-alueet ilmentävät rehtorin turvallisuusjohtamisen roolia.

Tutkimuksessa selvitetään myös, miten turvallisuusjohtamisen arvioinnin tarkkuus ja painotukset muuttuvat, kun arviointi toteutetaan OVA:n perustaa laajemmalla turvallisuusjohtamisen teorialla. Tavoitteena on lisäksi tunnistaa tekijöitä, jotka edistävät tai estävät turvallisuusjohtamisen vaikuttavaa toteutumista kouluissa. Tämän kautta voidaan tunnistaa mahdollisia kehityskohteita ja arvioida, millaisia keinoja voitaisiin hyödyntää turvallisuusjohtamisen kehittymisen ja kouluturvallisuuden parantamiseksi. Johtopäätöksissä nostetaan esiin hyviä käytäntöjä, joita voidaan hyödyntää arviointimenetelmän kehittämisessä.

Tutkimuksella on myös käytännönläheinen ulottuvuus. Sen tavoitteena ei ole ainoastaan kartoittaa nykytilannetta, vaan myös tarjota konkreettisia kehitysehdotuksia, joiden avulla koulujen turvallisuusjohtamista voidaan parantaa. Tutkimus tarjoaa esimerkiksi suosituksia siitä, miten turvallisuusjohtamisen arviointia voidaan kehittää, kuinka vastuunjako voidaan selkeyttää tai miten turvallisuusviestintää voidaan tehostaa oppilaitoksissa. Näin tutkimus voi toimia sekä koulutuksen järjestäjien että turvallisuusviranomaisten tukena, tarjoten tietoa siitä, kuinka koulujen turvallisuuskäytäntöjä voidaan kehittää pitkäjänteisesti ja johdonmukaisesti.

Tutkimuskysymykset rakentuvat näiden tavoitteiden ympärille, ja niiden avulla pyritään selvittämään sekä turvallisuusjohtamisen kattavuutta että siihen vaikuttavia tekijöitä.

Tutkimuksen tutkimuskysymyksinä oli:

1. Miten turvallisuusjohtamisen arvioinnin tarkkuus ja painotukset muuttuvat, kun arviointi toteutetaan OVA:n perustaa laajemmalla turvallisuusjohtamisen teorialla?
2. Mitkä tekijät heikentävät ja mitkä tekijät edistävät peruskoulun turvallisuusjohtamista?

Kokonaisuudessaan tutkimuksen tarkoituksena on tarjota monipuolinen ymmärrys koulujen turvallisuusjohtamisesta, sekä tuoda esille uusia näkökulmia turvallisuusjohtamisen arviointiin, joiden avulla koulu yhteisöt voivat parantaa turvallisuusjohtamisen käytäntöjä ja niiden vaikuttavuutta.

2 Aiemmat tutkimukset ja teoreettinen viitekehys

Aiempaa tutkimusta turvallisuusjohtamisesta on toteutettu jo: ONNI on turvallinen koulu - hankkeen aikana. Waitinen, Somerkoski ja Lindfors (2023) julkaisivat artikkelin: Tuurilla vai taidolla? – Turvallisuusjohtaminen perusopetuksen koulujen omatoimisen varautumisen arvioinnin perusteella. Artikkelissa käsiteltiin, mitä turvallisuusjohtamisen heikkouksia ja vahvuuksia perusopetuksen koulujen turvallisuusjohtamisessa havaittiin omatoimisen varautumisen arvioinnin perusteella. Tutkimustulokset paljastavat, että perusopetuksen koulujen turvallisuusjohtamisjärjestelmä keskittyy pääasiassa normiohjauksella asetettujen turvallisuusvaatimusten hallintaan. Tämä viittaa siihen, että kouluissa tulisi syventää ymmärrystä koulun turvallisuusjohtamisen laajemmasta näkökulmasta, sisältäen vastuun jakamisen, turvatiimien roolit ja turvallisuushavaintojen merkityksen. Artikkelin herättää myös kysymyksen siitä, miten opettajien ja rehtorien peruskoulutuksessa voidaan vahvistaa turvallisuusjohtamiseen liittyvää osaamista. Artikkelin perusteella on selvää, että oppilaitosten johdon täydennyskoulutuksessa tulisi ehdottomasti sisällyttää turvallisuusjohtaminen omana aihealueenaan. Tämä antaisi koulun johdolle mahdollisuuden oppia ylläpitämään ja kehittämään koulun turvallisuusjohtamista ottaen huomioon oman koulunsa erityispiirteet ja lähtökohdat.

Toisessa tutkimuksessa havaittiin, että koulujen turvallisuustoiminta näyttäytyy usein reaktiivisena – toimenpiteisiin ryhdytään vasta, kun turvallisuuspoikkeama on jo tapahtunut. Tällainen lähestymistapa rajoittaa mahdollisuuksia rakentaa aidosti ennakoivaa turvallisuuskulttuuria. Turvallisuusustyötä tulisikin suunnata enemmän proaktiiviseen suuntaan, jossa poikkeamien syntymistä pyritään ehkäisemään järjestelmällisesti etukäteen. Lisäksi vaikuttaa siltä, että pelkkä normiohjaus ja lainsäädäntö eivät yksin riitä takaamaan koulujen turvallisuutta, sillä yhtenäiset ohjeistukset eivät kykene huomioimaan koulujen yksilöllisiä olosuhteita ja tarpeita, joiden varaan turvallisuusustyö pääosin rakentuu (Somerkoski, Kokki & Lindfors, 2024, 90.)

Ilman tarvittavaa osaamista koulun turvallisuusjohtaminen saattaa perustua enemmän sattumaan ja reaktiiviseen toimintaan kuin systemaattiseen ja ennakoivaan turvallisuusustyöhön, joka perustuu kattavaan tietoon ja taitoon. On tärkeää huomata, että turvallisuusjohtaminen ulottuu varsinaisen perusopetuksen koulun toiminnan lisäksi myös rakennuksen omistajan, haltijan, toiminnanharjoittajan ja mahdollisten alihankkijoiden toimintaan rakennuksessa.

Turvallisuusjohtaminen on suunniteltu suojelemaan ihmisiä, ympäristöä ja omaisuutta samalla kun sitä kehitetään tavoitteellisesti. Tutkimuksen tulosten perusteella opetuksen järjestäjiltä edellytetään ymmärrystä turvallisuusjohtamisen merkityksestä kouluissa ja toimenpiteistä sen kehittämiseksi (Waitinen ym., 2023.)

Somerkosken ja muiden turvallisuuspedagoginen tutkimus pyrkii selvittämään oppilaitoksen turvallisuuskulttuurin ilmenemismuotoja arviointidiskursseissa. Turvallisuuden arviointiin käytettävä omatoimisen varautumisen arviointimenettely, jonka on kehittänyt helsingin kaupungin pelastustoimi, toimii välineenä tässä tutkimuksessa turvallisuuskulttuurin tarkastelussa. Tästä johtuen oppilaitoksen turvallisuusjohtamisen vastuuhenkilöiden käyttämät toimintamallit voivat olla merkittäviä, kun yhteisön turvallisuuskulttuuria arvioidaan. Puhekielen vaikutus on keskeinen osa toimintaa, mikä tekee esimerkiksi johtamiseen liittyvistä merkityksistä olennaisia. Omatoimisen varautumisen arviointimenettely osoittautui vuorovaikutteiseksi ja konsultoivaksi tapahtumaksi, jossa osallistujat voivat esittää kysymyksiä ja varmistaa paloturvallisuuteen liittyviä teknisiä yksityiskohtia sekä turvallisuusjohtamisen periaatteita (Somerkoski ym., 2017.)

Omatoimisen varautumisen arviointimallista oppilaitoksen turvallisuuskulttuurin kehittäjänä on tehty tilannekuva (Lindfors ym., 2020). Tutkimuksen mukaan organisaation johdon asenne turvallisuutta kohtaan, henkilökunnan ja opiskelijoiden turvallisuusosaaminen, erityisesti paloturvallisuusosaaminen, sekä omatoimisen valvonnan näkökulmasta turvallisuusjohtaminen ovat kaikki merkittäviä tekijöitä. Oppilaitoksen turvallisuudesta vastaavan johtajan, kuten yksikön johtajan, kampuksen johtajan, rehtorin tai vastuuopettajan, tulee omata selkeä käsitys siitä, kuka vastaa turvallisuuskulttuurista, turvallisuuskasvatuksesta, -osaamisen pedagogisesta kehittämisestä ja teknisestä turvallisuudesta, kuten talotekniikasta ja rakenteista. Vastuiden tulee olla selkeästi määriteltyjä, ja koulun johdon tulee muodostaa oppilaitoksen turvatiimi tai turvallisuusryhmä. Tämä tiimi vastaa yhdessä johtajan tai rehtorin tuella turvallisuusasioista ja osallistuu niiden kehittämiseen. (Lindfors ym., 2020.)

Tutkimuksen kohteena oleva perusopetuksen turvallisuusjohtaminen sijoittuu koulun laajempaan turvallisuuskulttuuriin, joka rakentuu yhteisön arvoista, toimintatavoista ja vuorovaikutuksesta (Reason, 1997, 191). Kouluympäristössä turvallisuuskulttuuri ei tarkoita ainoastaan fyysisen turvallisuuden takaamista, vaan se ulottuu myös psykologiseen ja

sosiaaliseen turvallisuuteen. Psykologinen turvallisuus ilmenee luottamuksen ilmapiirinä, jossa opettajat ja oppilaat uskaltavat tuoda esiin ajatuksiaan ja huoliaan ilman pelkoa nöyryytyksestä tai rangaistuksesta. Tämä luo perustan avoimelle vuorovaikutukselle, yhteistyölle ja jatkuvalle oppimiselle. Sosiaalinen turvallisuus puolestaan syntyy yhteisöllisyydestä ja arvostavasta ilmapiiristä, jossa yksilöt kokevat kuuluvansa ryhmään ja tulevansa hyväksytyiksi omana itsenään (Shahid & Din, 2021, 138–140.)

Turvallisuusjohtaminen nähdään tässä tutkimuksessa strategisena ja operatiivisena toimintana, jonka tavoitteena on rakentaa turvallisuuskulttuuria. Turvallisuusjohtaminen sisältää suunnittelun, organisoinnin, vastuuttamisen, jatkuvan arvioinnin ja kehittämisen. Kouluissa se ilmenee käytännössä kriisisuunnitelmien ylläpitona, riskien arviointina, ohjeistuksina ja turvallisuuskoulutuksena. Tämän lisäksi tarvitaan ihmislähtöistä johtajuutta. Kokonaisvaltainen turvallisuusjohtaminen kytkeytyy olennaisesti kolmeen johtajuuden alueeseen: tekniseen, inhimilliseen ja pedagogiseen johtajuuteen (Vallinkoski & Koirikivi, 2020, 106).

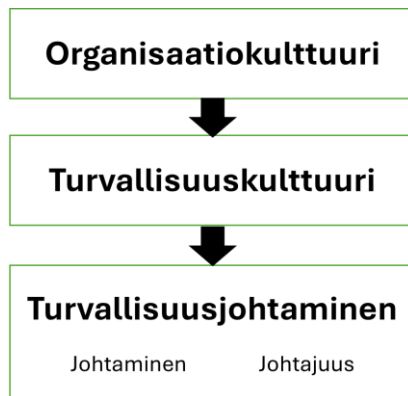
Tämän tutkimuksen viitekehys lähtee oletuksesta, että tehokas turvallisuusjohtaminen koulussa edellyttää sekä järjestelmällistä johtamista että osallistavaa, arvopohjaista johtajuutta. Näiden käsitteiden kautta tutkimuksessa tarkastellaan, millaisia käytäntöjä kouluyhteisössä esiintyy ja miten ne rakentavat tai haastavat turvallisuuskulttuuria. Viitekehys rakentuu näin kahden keskeisen käsitteen – johtamisen ja johtajuuden – erottelulle. Johtaminen viittaa hallinnollisiin ja teknisiin toimenpiteisiin, joiden avulla turvallisuuteen liittyvät rakenteet luodaan ja ylläpidetään. (Yukl, 2013, 8–9; Northouse, 2019, 12.) Johtajuus puolestaan liittyy vuorovaikutukseen, arvoihin ja siihen, miten yhteisö sitoutuu turvallisuuden rakentamiseen (Northouse, 2019, 5; Leithwood & Jantzi, 2006, 202). Molemmat ovat keskeisiä turvallisuuden kehittämisessä: ilman johtamista ei ole selkeitä toimintamalleja, ja ilman johtajuutta ei ole sitoutumista eikä vastuullisuutta.

Aikaisempi tutkimus korostaa tasapainon merkitystä. Esimerkiksi Sahlberg (2013, 147) toteaa, että koulun kehittämisessä teknisen ja inhimillisen puolen yhdistäminen on keskeistä. Hargreaves ja Fullan (2012, 45) nostavat esiin ammatillisen pääoman merkityksen turvallisuuden ja hyvinvoinnin näkökulmasta. Näiden teorioiden valossa turvallisuusjohtaminen ei ole vain rehtorin tehtävä, vaan koko kouluyhteisön vastuulla oleva kulttuurinen prosessi.

Kuvio 1 havainnollistaa tutkimuksen teoreettista viitekehystä ja sen keskeisiä käsitteitä ja sen yläosassa näkyvä organisaatiokulttuuri muodostaa viitekehyksen laajimman tason. Se toimii sateenvarjoterminä, jonka alle turvallisuuskulttuuri, ja -johtaminen sijoittuu.

Turvallisuusjohtamista ylläpidetään ja kehitetään kahden toisiaan täydentävän ulottuvuuden – johtamisen ja johtajuuden – avulla. Johtaminen viittaa teknisiin ja hallinnollisiin toimenpiteisiin, kuten suunnitteluun, ohjeistuksiin ja riskienhallintaan. Se luo rakenteet, joiden varaan turvallisuus rakentuu. Toisaalta johtajuus tarkoittaa vuorovaikutteista, arvopohjaista ja osallistavaa toimintaa, jonka avulla turvallisuuskulttuuri saadaan eläväksi osaksi arkea. Se liittyy vahvasti opettajien ja koulun johdon kykyyn innostaa, osallistaa ja tukea yhteisön jäseniä. Kuviossa 1 nämä kaksi aluetta limittyvät turvallisuusjohtamisen käsitteeseen, joka on viitekehyksen ydin. Turvallisuusjohtaminen yhdistää johtamisen ja johtajuuden näkökulmat. Se ei siis ole pelkästään sääntöjen ja prosessien hallintaa, vaan myös turvallisen ilmapiirin ja luottamuksen rakentamista.

Kuvion 1 kautta on mahdollista hahmottaa, kuinka turvallisuusjohtaminen toimii yhdistävänä tekijänä käytännön toimenpiteiden ja koulun arjen vuorovaikutussuhteiden välillä, ja miten molempien elementtien on oltava tasapainossa koulun kokonaisvaltaisen turvallisuuden edistämiseksi.



Kuvio 1. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys

3 Turvallisuusjohtamisen teoreettinen perusta perusopetuksessa

3.1 Organisaatiokulttuuri

Turvallisuuskulttuuri on laajemman organisaatiokulttuurin osatekijä. Näin ollen on ensin selvitettävä, mitä organisaatiokulttuurilla tarkoitetaan. Organisaatiokulttuurille ei ole olemassa yhtä laajasti hyväksyttyä määritelmää. Amerikkalainen psykologi Edgar Scheinin teoriassa organisaatiokulttuuri nähdään henkilöstön jakamina ja yhdessä opittuina osittain tiedostamattomina oletuksina. Schein (1985, 2004) määrittelee organisaatiokulttuurin jaettujen perusoletusten malliksi (a pattern of shared assumptions). Perusoletuksia ovat seuraavat: tunteiden, havaitsemisen ja ajattelun tavat, jotka ryhmä on oppinut ratkaistessaan ulkoiseen sopeutumiseen ja sisäiseen yhteneväisyyteen liittyviä ongelmia. On koettu, että näillä perusoletuksilla haasteet voidaan ratkaista onnistuneesti ja niitä kannattaa opettaa uusille ryhmän jäsenille oikeana tapana havaita, ajatella ja tuntea. Schein korostaa, että organisaatiokulttuuri on opittu ilmiö. Ryhmä tai organisaatio jakaa ne suhtautumisen, ajattelun ja tuntemisen tavat, jotka on osoitettu toimiviksi. Kulttuuri vaikuttaa näin suoraan siihen, miten organisaation jäsenet ovat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa, mitä tietoa ja asioita he pitävät tärkeänä ja miten he ajattelevat organisaation tavoitteet sekä keinot päästä näihin tavoitteisiin. (Schein 1985, 11–12 ja 2004, 24–27). Näin voidaan olettaa, että peruskoulun turvallisuuskulttuurin edistäminen vaatii yhteisesti jaettuja perusoletuksia, sekä vastuiden ja roolien mukaista turvallisuusosaamisen tarkoituksenmukaista toteuttamista. (Lindfors & Somerkoski, 2016, 335–336).

Peruskoulun organisaatiokulttuurin voidaan ajatella rakentuvan merkittävien osien opetusta järjestävän kunnan tasolta. Perusopetuksen rehtorit sijoittuvat kunnan johtamisjärjestelmässä keskijohtoon, toimiessaan samalla opetustoimen hallinnon alaisuudessa. He ovat vastuussa kunnan strategian toteuttamisesta ja toimivat opetustoimen hallinnon linjausten käytännön toteuttajina. Rehtorin toimintaa säätelevät kunnan hallintosäännön asettamat puitteet. Näin ollen useissa kouluympäristöön liittyvissä asioissa rehtorit toimivat pääasiassa toimeenpanijoina. Keskijohdon, kuten rehtorien, haasteena saattaa taten päätöksenteossa olla ennakoimattomuus ja ulkopuolisuuden tunne. (Nevgi & Korhonen 2016.) Koulun keskijohdon edustajana rehtori kohtaa haasteen tasapainoilla erilaisten tavoitteiden välillä, jotka vaikuttavat koulun toimintaan. Nämä tavoitteet voivat perustua sekä koulun sisäisiin että

julkishallinnollisiin tehtäviin, ja niiden välillä saattaa syntyä ristiriitoja. (Kyllönen 2011, 72.) Weick (1998, 74) nostaa esille, että organisaation toimintaa määrittelee vahvasti se, mitä jätetään huomioimatta ja miten yhteneväisesti tätä huomioimattomuutta ilmenee. Jos keskusjohtoisessa organisaatiossa, joita peruskoulutkin edustavat, johtajat eivät ole tunnistanee vaaroja ja riskejä oikein, johdon kanssa yhtenäisesti toimivan organisaation turvallisuus vähenee. (Sagan, 1993, 40–41). Näitä ristiriitoja rehtori pyrkii työssään ratkomaan.

Organisaatiokulttuuri on merkittävä tekijä, joka vaikuttaa siihen, miten organisaatio toimii ja menestyy. Cameron ja Quinn (2011) esittävät, että erilaiset organisaatiokulttuurit voivat suosia erityyppistä johtamista ja päätöksentekoa. Esimerkiksi hierarkkinen kulttuuri suosii tiukkaa valvontaa ja johdonmukaisia prosesseja, kun taas innovatiivinen ja osallistava kulttuuri rohkaisee joustavuutta ja luovuutta. Kulttuurin vaikutus ulottuu myös organisaation suorituskykyyn: vahva ja johdonmukainen kulttuuri voi parantaa työntekijöiden motivaatiota, sitoutumista ja tehokkuutta, kun taas hajanaisen tai ristiriitaisen kulttuurin vaikutukset voivat olla negatiivisia. (Cameron & Quinn 2011, 45–52.)

Organisaatiokulttuuri on kuitenkin dynaaminen, ja se voi muuttua ajan myötä sisäisten ja ulkoisten tekijöiden vaikutuksesta. Esimerkiksi organisaation kohtaamat kriisit, johtajavaihdokset tai laajemmat yhteiskunnalliset muutokset voivat vaatia kulttuurin sopeutumista. Kotter ja Heskett (1992) huomauttavat, että kulttuurin mukautumiskyky on yksi organisaation menestyksen keskeisistä tekijöistä pitkällä aikavälillä. Muutokset voivat olla sekä tahallisia, kuten kulttuurin tietoinen kehittäminen, että tahattomia, johtuen esimerkiksi uusien jäsenten vaikutuksesta organisaation ilmapiiriin.

3.2 Turvallisuuskulttuuri

Turvallisuuskulttuuri viittaa organisaation, yhteisön tai työympäristön ilmapiiriin, arvoihin, asenteisiin ja käytäntöihin, jotka liittyvät turvallisuuteen. Se määrittää sen, miten turvallisuutta arvostetaan ja käsitellään kyseisessä ympäristössä. Lisäksi siihen kuuluu kyky ja halu toimia turvallisesti, ennaltaehkäistä vaaratilanteiden syntymisiä sekä edistää yleistä turvallisuutta. Organisaation turvallisuuskulttuuri määräytyy työpaikan sosiaalisten ja psykologisten suhteiden perusteella. Turvallisuuskulttuuri on organisaation yhteinen turvallisuuteen liittyvä arvopohja ja tapa toimia. Reiman ja muut (2008) esittävät, että

turvallisuuskulttuurin kehittäminen vaatii koko organisaation sitoutumista ja aktiivista turvallisuuskäytäntöjen noudattamista. Kouluympäristössä tämä tarkoittaa paitsi oppilaiden ja opettajien turvallisuusharjoituksia myös jokapäiväisten käytäntöjen sisällyttämistä opetukseen ja kouluarkeen. Turvallisuuskulttuuri on keskeinen tekijä, koska se vaikuttaa siihen, miten koulun jäsenet suhtautuvat turvallisuuteen, ja kuinka valmiita he ovat noudattamaan yhteisiä pelisääntöjä.

Tässä tutkimuksessa turvallisuuskulttuuri nähdään merkittävänä osana oppilaitoksen turvallisuutta. Oppilaitoksen turvallisuuskulttuuri jäsentyy toisaalta yksilön käsityksinä, arvoina, asenteina, rooleina, organisaation sääntöinä, normeina, vuorovaikutuksena, ilmapiirinä ja toimintamalleina. (Lindfors, 2012, 22). Oppilaitoksen turvallisuuskulttuurin sisältyy niin henkilökunnan kuin oppilaidenkin toimintatavat ja arvot turvallisuuteen liittyvissä asioissa. Työpaikan turvallisuusasioiden suhteen omaksuttu asenne vaikuttaa suoraan ihmisten käyttäytymiseen ja työpaikan yleiseen turvallisuuskulttuuriin. Turvallisuuspedagogisen näkemyksen mukaan yksilöt luovat ja kehittävät turvallisuuskulttuuria ja kehittävät samalla omaa turvallisuusosaamistaan. Oppilaitoksen turvallisuuskulttuuri määritellään oppimisympäristössä tapahtuvaksi vuorovaikutukselliseksi toiminnaksi ja toimenpiteiksi, joiden tavoitteena on edistää toimijoiden turvallisuutta ja hyvinvointia. (Lindfors & Somerkoski, 2016, 333).

Oppimisympäristön turvallisuus rakentuu useista toisiaan tukevista osa-alueista, joiden yhteistoiminta mahdollistaa kokonaisvaltaisen turvallisuuskulttuurin. Näihin kuuluvat muun muassa selkeät toimintamallit, systemaattinen riskienhallinta, toimiva viestintä, henkilöstön ja oppilaiden osallisuus sekä rakenteellinen ja tekninen turvallisuus. Lisäksi keskeistä on turvallisuuden jatkuva arviointi ja kehittäminen, joka mukautuu oppilaitoksen omiin erityispiirteisiin ja muuttuviin tarpeisiin. Nämä tekijät muodostavat perustan turvalliselle oppimisympäristölle. (Leino & Lindfors 2024, 111).

Yksi turvallisuuskulttuurin haasteista on se, että sen kehittäminen ja ylläpito vaativat pitkäjänteistä sitoutumista organisaation kaikilta jäseniltä. Pidgeon ja O'Leary (2000) korostavat, että turvallisuuskulttuuri ei voi kehittyä ilman johdon aktiivista tukea ja roolimallina toimimista. Heidän mukaansa turvallisuuskulttuurin kehittäminen edellyttää avoimuutta, virheiden hyväksymistä oppimismahdollisuuksina ja jatkuvaa parantamista (Pidgeon & O'Leary, 2000, 15–30). Turvallisuuskulttuuri on jatkuvasti muuttuva tila, mikä

tekee siitä vaikeasti määriteltävän, mutta samalla se on myös muokattavissa oleva ilmiö. Hyvä turvallisuuskulttuuri luo puitteet turvalliselle työskentelylle ja mahdollistaa tarvittavien toimenpiteiden suorittamisen työtilanteissa. Turvallisuuskulttuurin heikkeneminen voi tapahtua, jos organisaatio keskittyy liikaa lyhyen aikavälin tavoitteisiin, kuten taloudelliseen tehokkuuteen, ja jättää turvallisuuden toissijaiseksi prioriteetiksi. (Reiman ym., 2008.)

3.3 Turvallisuusjohtaminen perusopetuksessa

Turvallisuusjohtaminen tarkoittaa organisaation toimintaa, jossa turvallisuutta rakennetaan, ylläpidetään ja kehitetään tavoitteellisesti osana johtamisprosessia. Se kattaa sekä lakisääteisten velvoitteiden täyttämisen että organisaation omien turvallisuustavoitteiden saavuttamisen. Turvallisuusjohtaminen ulottuu teknisestä turvallisuudesta inhimillisiin tekijöihin, kuten viestintään, asenteisiin ja vuorovaikutukseen (Reiman, Pietikäinen & Oedewald, 2008; Työsuojeluhallinto) Turvallisuusjohtajana peruskoulussa toimii rehtori. Turvallisuuskulttuurin kannalta keskeistä on jokaisen oppilaitoksessa olevan jäsenen osallistaminen turvallisuustyöhön. Tämä tarkoittaa, että havaintoja tehdään ja niistä ilmoitetaan eteenpäin, mikä yhdessä säännöllisten riskienarviointien kanssa antaa oppilaitoksen johdolle kattavan kuvan toimintaan vaikuttavista tekijöistä. (Rikander, 2020.)

Rehtorilla on koulun turvallisuustyössä keskeinen rooli – hän toimii sekä turvallisuuskulttuurin edistäjänä, että käytännön poikkeamien ratkaisusta vastaavana toimijana. Siksi on tärkeää, että rehtoreilla on mahdollisuus osallistua turvallisuusjohtamiseen keskittyvään koulutukseen. Turvallisuusjohtamista voidaan myös kehittää vahvistamalla tiedottamista koko kouluyhteisössä ja lisäämällä arjen turvallisuuskeskustelua. Ennakoivat toimenpiteet, kuten poikkeamien varhainen havaitseminen ja niihin liittyvät ennaltaehkäisevät toimet, tulisi kytkeä yhteen reagoivien toimien kanssa. Tilanteen mukaan jatkotoimet voivat olla nopeita ratkaisuja tai pidempikestoisia kehittämisprosesseja. Lisäksi on tärkeää ymmärtää, että turvallisuuskulttuurin rakentuminen edellyttää monitoimijaista yhteistyötä. Tämä haastaa rehtorin ylittämään hallinnonalojen ja organisaatorakenteiden rajoja omassa turvallisuusjohtamisessaan (Somerkoski, Kokki & Lindfors. 2024, 91).

Työsuojeluhallinnon sivuston mukaan hyvälle turvallisuusjohtamiselle on selkeät lähtökohdat. Niihin kuuluvat turvallisuuspolitiikan luominen, toimintavelvoitteiden ja -valtuuksien määrittäminen, riskien arviointi, mittaus, seuranta ja dokumentointi, osaamisen varmistaminen sekä tiedottaminen. Turvallisuusjohtamiseen sisältyy myös toimiva

palautejärjestelmä, joka mahdollistaa työpaikan käytäntöjen jatkuvan parantamisen systemaattisesti. Työsuojeluhallinnon oppaissa turvallisuusjohtaminen kuvataan kokonaisvaltaisena toimintana, joka huomioi sekä lakisääteisen että omaehtoisen turvallisuuden hallinnan. Siinä yhdistyvät menetelmien ja toimintatapojen johtaminen sekä ihmisten johtaminen. Turvallisuusjohtaminen pitää sisällään jatkuvan suunnittelun, toiminnan ja seurannan huomioimisen turvallisuuden ja terveellisuuden edistämiseksi. (Työsuojeluhallinta.)

Turvallisuusjohtaminen on olennainen osa peruskoulun toimintaa, jonka avulla pyritään takaamaan turvallinen oppimis- ja työympäristö niin oppilaille kuin henkilöstöllekin. Turvallisuusjohtaminen voidaan määritellä systemaattiseksi prosessiksi, jonka tavoitteena on riskien hallinta, turvallisuuskulttuurin kehittäminen sekä turvallisuuden varmistaminen päivittäisessä toiminnassa. Keskeistä turvallisuusjohtamisessa on, että se ulottuu kaikille organisaation tasoille ja kattaa sekä fyysisen että psyykkisen turvallisuuden. Reiman, Pietikäinen ja Oedewald (2008) korostavat turvallisuusjohtamisen kokonaisvaltaista luonnetta, jossa riskienhallinnan lisäksi tärkeää on turvallisuuskulttuurin ylläpito. Tämä tarkoittaa, että jokainen kouluyhteisön jäsen – oppilas, opettaja tai muu henkilöstön edustaja – ymmärtää oman roolinsa turvallisuuden ylläpitämisessä ja noudattaa sovittuja käytäntöjä.

Le Coze ja Wiig (2013) esittämä holistinen lähestymistapa turvallisuusjohtamiseen korostaa monialaista näkökulmaa, jossa teknisten, inhimillisten ja kulttuuristen elementtien on oltava tasapainossa. Tämä näkökulma korostaa sitä, että turvallisuusjohtaminen ei voi olla pelkästään sääntöjen ja ohjeiden noudattamista. Tätä lähestymistapaa tukee Guldenmundin (2000) näkemys siitä, että turvallisuuskulttuuri vaikuttaa olennaisesti siihen, kuinka tehokkaita organisaation turvallisuustoimenpiteet ovat. Guldenmundin mukaan kulttuurinen tausta määrittää, kuinka sitoutuneita työntekijät ovat turvallisuuden varmistamiseen ja miten he omaksuvat turvallisuuteen liittyvät arvot ja käytännöt. Molemmat korostavat sitä, että turvallisuusjohtaminen ei ole yksinkertainen tekninen prosessi, vaan se vaatii organisaation kulttuurista sitoutumista. (Le Cozen & Wiig, 207–219; Guldenmund 2000, 215–257.)

Peruskouluissa, turvallisuusjohtamisen avulla varmistetaan fyysisen ja psyykkisen turvallisuuden takaaminen kaikille toimijoille, niin henkilöstölle kuin oppilaillekin. Turvallisuusjohtaminen ei ole vain yksittäisiä täytäntöönpanoja, vaan se kattaa koko

organisaatioon juurtuneet prosessit, käytännöt ja kulttuuriset arvot, jotka heijastuvat suoraan organisaation turvallisuuskulttuurin tilaan. Turvallisuusjohtamisen perimmäinen tarkoitus on tehdä päätöksiä koskien omatoimista varautumista ja varmistaa sen säilyminen vähintään lakisääteisellä tasolla. Näin ollen turvallisuusjohtamisen keskeisimpänä tavoitteena voidaan pitää omatoimisen varautumisen toteuttaminen. (Waitinen, Lindfors & Somerkoski, 2023, 115–120.)

Johtajuus on keskeisessä asemassa turvallisuusjohtamisessa, ja peruskoulukontekstissa rehtorin rooli johtajana on erityisen tärkeä turvallisuuskulttuurin näkökulmasta. Nevgi ja Korhonen (2016) korostavat, että turvallisuutta johtavan henkilön on huolehdittava siitä, että turvallisuustoimenpiteet ovat paitsi käytännössä toimivia myös koko henkilökunnan ja oppilaiden tiedossa. Guldenmund (2000) korostaa johtajuuden merkitystä turvallisuuskulttuurin rakentamisessa, ja organisaation johdon esimerkki on ratkaiseva koko työyhteisön sitoutumiselle. Rikanderin (2021) mukaan osaava johtaja kykenee valjastamaan henkilöstön panoksen ja voimavarojen tehokkaan hankinnan, suuntaamisen ja hyödyntämisen tietyksi tavoitteeksi. Turvallisuusjohtaminen ei ole vain johdon vastuulla, vaan se edellyttää laajaa osallistamista ja vastuun jakamista koko kouluuyhteisössä. OVA-raporteista käy ilmi, että kouluissa vastuuta jaetaan henkilökunnalle sekä oppilaillekin. Kouluissa toimii yleensä opettajista koottu turvatiimi ja joissain määrin vastuuta oli jaettu myös oppilaille. Rehtori toimii keskeisenä koordinaattorina, mutta hänen tehtävänä on myös varmistaa, että henkilöstö on riittävästi koulutettu ja motivoitunut osallistumaan turvallisuuskäytäntöjen toteuttamiseen. (Rikander, 2021.)

Turvallisuusjohtaminen varmistaa myös työntekijöiden osaamisen, osallistumisen ja motivoinnin. Organisaation turvallisuuskulttuuri, eli tapa toimia turvallisuuden suhteen, vaikuttaa olennaisesti turvallisuusjohtamiseen. Turvallisuustyön tulisi olla osa jokaisen esihenkilön ja työntekijän normaalia työnkuvaa. (Tikander, 2013.) Turvallisuuden parantaminen tarjoaa myös mahdollisuuden edistää kestävyyttä ja vastuullista resurssien käyttöä organisaatiossa. Kattavammilla ja laajemmilla valmiuksilla varustetut johtajat ovat motivoituneita parantamaan turvallisuutta paitsi eettisistä syistä myös kestävä toiminnan edistämiseksi. Sitoutumisen saavuttamiseksi heille on osoitettava, miten he voivat suoraan vaikuttaa turvallisuustuloksiin omilla toimillaan, päätöksillään ja tukensa kautta. (Krause, 2007, 23.)

3.4 Riskienhallinta

Riski tarkoittaa epävarmuuden vaikutusta tavoitteisiin (VAHTI, 2022).

Koulukontekstissa riskillä voidaan tarkoittaa esimerkiksi tilannetta, jossa koulun turvallisuustavoitteiden toteutumista uhkaa rakennustekninen puute, henkilöstön riittämättömät turvallisuuskäytännöt tai ennalta arvaamaton kriisitilanne. Riskienhallinta on puolestaan toimintaa, jolla johdetaan ja ohjataan oppilaitosta tunnistamaan mahdollisia uhkia ja riskejä. (Rousku, 2017.) Keränen, ym. (2013) määrittelevät riskienhallinnan jatkuvaksi prosessiksi, jossa tunnistetaan, arvioidaan ja hallitaan riskejä niin, että niiden vaikutus koulun toimintaan minimoituu. On tärkeä tietää, millä tasolla johto pystyy onnettomuusriskejä havaitsemaan. Peruskouluissa tämä tarkoittaa esimerkiksi rakennusteknisen turvallisuuden varmistamista, tapaturmien ennaltaehkäisyä sekä erilaisten kriisitilanteiden ennakoivaa suunnittelua. Riskienhallinnan on oltava jatkuvasti kehittyvää, sillä koulut joutuvat vastaamaan nopeasti muuttuviin riskeihin, kuten yhteiskunnallisiin muutoksiin tai uudenlaisiin turvallisuusuuhkiin, kuten koulukiusaamisen, väkivallan tai kriisitilanteiden hallintaan. (Keränen, ym., 2013, 23–62.)

Reasonin (1997) kehittämä Swiss cheese -malli kuvaa riskienhallinnan monitasoisuutta, jossa jokaisessa suojakerroksessa voi olla heikkouksia, mutta kokonaisuudessaan ne muodostavat toimivan suojan riskejä vastaan. Riskienhallinta ei kuitenkaan koskaan voi olla täydellistä. Tekninen turvallisuus kattaa järjestelmät ja tekniset toimenpiteet, jotka tukevat tätä riskienhallintaprosessia. Inhimilliset tekijät taas liittyvät virheiden väistämättömyyteen, mutta Dekkerin (2011) mukaan organisaation kyky oppia virheistä on ratkaisevaa turvallisuuden kannalta. Virheiden dokumentointi ja niiden hyödyntäminen oppimisessa edistävät jatkuvaa parantamista ja turvallisuuden kehittämistä. Tämä liittyy Hollnagelin (2011) esittämään Safety-II -lähestymistapaan, jossa korostetaan organisaation sopeutumiskykyä ja valmiutta reagoida muuttuviin olosuhteisiin.

Reasonin (1997) kehittämä Swiss cheese -malli täydentää tätä ajatusta käytännön mallilla siitä, kuinka turvallisuuteen liittyvät suojakerrokset voivat vuorovaikuttavat toistensa kanssa. Hänen mukaansa turvallisuus ei koskaan ole täydellistä, ja organisaation suojakeinot voivat epäonnistua, jos niissä on heikkouksia. Tämä malli liittyy Dekkerin (2011) ajatukseen, että virheitä ei voida täysin välttää, vaan turvallisuusjohtamisen keskiössä on se, miten organisaatio oppii ja kehittää virheistään. Molemmat korostavat organisaation kykyä reagoida

ja parantaa turvallisuutta myös epäonnistumisten kautta. Dekker lisää, että organisaation kyky oppia virheistä edellyttää avointa kulttuuria, jossa virheitä ei piiloteta, vaan ne tunnistetaan ja niitä käytetään oppimisen välineinä.

Hollnagel (2011) kehittää tätä keskustelua edelleen esittämällä kaksi erilaista lähestymistapaa turvallisuuteen: Safety-I ja Safety-II. Hänen mukaansa perinteinen Safety-I -lähestymistapa keskittyy poikkeamien estämiseen ja riskien minimointiin, kun taas Safety-II korostaa organisaation kykyä sopeutua ja toimia muuttuvissa olosuhteissa. Tämä ajatus on erityisen tärkeä nykypäivän monimutkaisissa ja ennakoimattomissa ympäristöissä, joissa pelkkä virheiden estäminen ei riitä. Hollnagelin näkemykset täydentävät Reasonin ja Dekkerin ajatuksia siitä, että turvallisuusjohtaminen ei ole pelkästään virheiden estämistä, vaan myös organisaation kykyä oppia ja sopeutua.

3.5 Työympäristön turvallisuus

Yksilöllinen riskinäkemys sekä työympäristön subjektiivinen arviointi saattavat olla myös tärkeitä, kun on kyse työntekijöiden riskikäyttäytymisestä, ja näin ollen ne todennäköisesti vaikuttavat objektiiviseen riskiin ja turvallisuuteen. Siksi on ensiarvoisen tärkeää ymmärtää, miten työntekijät kokevat riskit tai riskitekijät, joille he altistuvat, erityisesti ne riskit, jotka eivät ole selvästi ilmeisiä tai näkyviä. (Arezes & Miguel, 2008, 900–907.)

Turvallisuus on keskeinen tekijä sekä uusien rakennusten että korjaustöiden suunnittelussa. Turvallisuuden merkitystä on tärkeää arvioida niin päivittäisten toimintojen kuin mahdollisten häiriötilanteiden näkökulmasta. Turvallisuutta voidaan parantaa monin tavoin, mukaan lukien suunnitteluratkaisut, käytettävät materiaalit, selkeät opasteet, esteettömyys ja muut tekijät. Erityisesti vanhojen oppilaitosten on syytä tehostaa turvallisuustoimenpiteitä, sillä ne saattavat olla jääneet jälkeen nykyaikaisista rakennusvaatimuksista.

Turvallisuuden ylläpitäminen ja parantaminen edellyttävät vahvaa turvallisuuskulttuuria, jonka kehittämisestä koulutuksen järjestäjien tulee erityisesti huolehtia. Oppilaitosten turvallisuuteen liittyvät suunnitelmat ja ohjeet tulisi dokumentoida säännöllisesti päivitettävään turvallisuussuunnitelmaan. Tähän suunnitelmaan pitäisi sisällyttää riskien tunnistamisen ja hallinnan periaatteet sekä ohjeet siitä, miten toimia häiriötilanteissa, tehdä jälkiseurantaa ja järjestää tarvittava jälkihoito.

Turvallisuussuunnitelmaan on myös liitettävä muut keskeiset turvallisuusasiakirjat, kuten pelastussuunnitelma. Henkilökunnan on oltava riittävän tietoisia oppilaitoksensa turvallisuussuunnitelmasta ja harjoitettava säännöllisesti toimintaa erilaisissa häiriötilanteissa. Oppilaitoksen turvallisuusohjeiden tiivistelmä tulisi jakaa kaikille työntekijöille ja oppilaille. Turvallisuuden edistäminen on yhteistyön tulosta, ja siihen osallistuvat opetuksen ja koulutuksen järjestäjät sekä kunnan eri hallinnonalojen edustajat. Myös oppilaitosten ja niiden kanssa yhteistyötä tekevien järjestöjen ja toimijoiden näkemyksiä on huomioitava turvallisuuden parantamisessa. Erityisen tärkeää on ylläpitää tiivistä yhteistyötä paikallisten pelastusviranomaisten ja poliisin kanssa. Kunnalla tai muulla koulutuksen järjestäjällä on vastuu oppilaitoskiinteistön turvallisuudesta ja terveellisyydestä, ja tämä edellyttää jatkuvaa ja säännöllistä kiinteistön kunnan seuranta, ylläpitoa ja huoltoa. Henkilökunnan tulee raportoida havaitsemistaan puutteista kiinteistön huoltopalveluille. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2015.)

Turvallisella oppimisympäristöllä voidaan tarkoittaa opetukseen tarkoitettujen tilojen ja välineiden turvallisuutta. Sillä tarkoitetaan myös opetuksen järjestäjän velvollisuutta huolehtia siitä, että oppilaat eivät joudu väkivallan tai muun epäasian toiminnan kohteeksi oppilaitoksessa. Turvallisuutta on mahdollista tarkastella riskien näkökulmasta, eli siitä näkökulmasta, minkälaisia riskejä toiminnan harjoittamiseen liittyy. Koulutuksen järjestäjällä on velvollisuus laatia suunnitelma opiskelijoiden suojaamiseksi väkivallalta, kiusaamiselta ja häirinnältä. Sisäisen järjestyksen, opiskelun esteettömän sujumisen sekä oppilaitosyhteisön turvallisuuden ja viihtyisyyden edistämiseksi oppilaitoksen tulee laatia ja hyväksyä yhteiset järjestyssäännöt. On kuitenkin muistettava, että järjestyssääntö ei voi olla ristiriidassa lainsäädännön kanssa. (Rikander, 2021.)

Fyysiset työolosuhteet ovat keskeinen osa työympäristön turvallisuutta. Hämäläinen, Takala ja Saarela (2006, 137–156) huomauttavat, että fyysinen työympäristö sisältää monia riskitekijöitä, jotka voivat aiheuttaa tapaturmia tai terveysongelmia, kuten vaarallisia kemikaaleja, melua, valaistuksen puutteita ja ergonomisia riskejä. Nämä fyysiset vaaratekijät tulee tunnistaa ja hallita tehokkaasti turvallisuusohjelmien ja riskienarviointiprosessien avulla. Fyysisten vaarojen lisäksi psyykinen turvallisuus on nousemassa keskeiseksi osaksi työympäristön turvallisuutta. Clarke (2010, 553–578) tuo esille, että psyykkiseen turvallisuuteen liittyvät tekijät, kuten työpaikkakiusaaminen, stressi ja liiallinen työkuormitus, voivat heikentää työntekijöiden hyvinvointia ja turvallisuudentunnetta. Psyykinen kuormitus

voi puolestaan johtaa vakaviin fyysisiin ja psyykkisiin terveysongelmiin, kuten sydän- ja verisuonitauteihin tai masennukseen. Siksi psyykinen turvallisuus on tärkeä osa kattavaa työympäristön turvallisuusohjelmaa.

Työympäristön turvallisuutta voidaan edistää monin tavoin, mutta tärkein tekijä on johdon sitoutuminen ja koko organisaation osallistuminen turvallisuuskäytäntöihin. Vincent (2006) korostaa, että työympäristön turvallisuus ei ole pelkästään sääntöjen ja prosessien noudattamista, vaan se on dynaaminen prosessi, joka vaatii jatkuvaa arviointia, parantamista ja oppimista. Tämä jatkuvan parantamisen periaate tarkoittaa, että organisaation on kehitettävä turvallisuusjärjestelmiä ja toimintatapoja jatkuvasti, jotta ne pysyvät ajan tasalla ja vastaavat muuttuvan työympäristön tarpeisiin. (Vincent, 2006.)

3.6 Arvioinnit turvallisuuskulttuurin kehittämismenetelminä

3.6.1 Omatoimisen varautumisen arviointi

Omatoimisen varautumisen arviointimenetelmä on Helsingin kaupungin pelastuslaitoksen kehittämä malli, jonka tarkoitus on mahdollistaa pelastusviranomaisille systemaattinen palotarkastusmalli sekä organisaatioille turvallisuuden ja omatoimisen varautumisen kehittämismenetelmä (Helsingin kaupungin pelastuslaitos 2012). Arviointi on objektiivinen prosessi, jonka avulla tarkastellaan, täyttyvätkö organisaatioon asetetut vaatimukset. Arviointi toimii käytännössä organisaation toiminnan tarkastuksena varmistamaan, että se toimii suunnitellusti. Arvioinnin on oltava järjestelmällistä ja riippumatonta, jotta siitä saadut tulokset ovat luotettavia. Arviointi toteutetaan tutustumalla organisaation toimintaan, asiakirjoihin, käytössä oleviin tiloihin sekä rakenteellisiin ja teknisiin ratkaisuihin. Olennaista on, että arviointeihin osallistujissa on riittävä määrä henkilöitä, jotka ovat riittävän perehtyneitä arvioinnin kohteena olevaan organisaation toimintaan ja tiloihin. Mukana arvioinnissa tulisi olla sekä johto- että työntekijäroolissa olevia henkilöitä. (Greete, 2019.)

Omatoiminen varautuminen on yksityisten ihmisten ja yhteisöjen toiminta, jolla pyritään onnettomuuksien ehkäisyyn ja valmistautumaan toimimaan vaaratilanteissa. Omatoiminen varautumisvelvollisuus koskee kaikkia, mutta pelastuslain mukaan tiettyihin kohteisiin on laadittava pelastussuunnitelma. Näitä kohteita on mm. koulut, oppilaitokset ja muut opetukseen käytettävät tilat. (Kokonaisturvallisuuden sanasto, TSK 50, 2017.)

Omatoiminen varautuminen määritellään pelastuslaissa (379/2011) ja velvoitteen toteuttaminen edellyttää organisaatiolta onnettomuusriskien itsenäistä tunnistamista ja arviointia, menetelmiä tunnistettujen riskien ehkäisemiseksi sekä toimintavalmiutta onnettomuustilanteissa. (Helsingin kaupungin pelastuslaitos. 2012). Rakennusten turvallisuus ja onnettomuuksiin varautuminen eivät ole pelkästään viranomaisten vastuulla, vaan myös kiinteistön omistajien ja toiminnanharjoittajien tulee huolehtia niistä. Pelastuslain (379/2011) 14 § määrittelee omatoimisen varautumisen periaatteet, joihin kuuluu muun muassa vaaratilanteiden ehkäisy ja poistumisturvallisuuden varmistaminen.

Omatoiminen varautuminen on osa organisaation, tässä tutkimuksessa peruskoulun, kehittyntä turvallisuuskulttuuria. Turvallisuuskulttuuri vaikuttaa siihen, kuinka suuri merkitys turvallisuudella ja työterveydellä on työpaikan toiminnassa, millaisia toimenpiteitä käynnistetään ja miten ne toteutetaan menestyksekkäästi. Työpaikalla vallitseva asenne turvallisuuteen vaikuttaa suoraan ihmisten käyttäytymiseen ja siten myös työpaikan yleiseen turvallisuuskulttuuriin (Rauramo, Harjanne, 2011). OVA:n avulla voidaan ilmentää miten turvallisuusasenteet näkyvät kouluarjessa. (Lindfors ym., 2024).

OVA-mallin sisältöalueet on kehitetty aikaisempien pelastustoimen auditointimallien pohjalta ja se jakaa omatoimisen varautumisen kehittämisen ja toteuttamisen olennaisiin kokonaisuuksiin, joita ovat A: Turvallisuusjohtaminen, B: onnettomuusriskien hallinta, C: turvallisuuteen liittyvät asiakirjat, D: rakenteellinen paloturvallisuus, E: turvallisuustekniikka, F: turvallisuusviestintä ja -osaaminen. Jokainen osa-alue jakaantuu kolmeen tarkentavaan alakategoriaan (a, b, c). Jokainen kokonaisuus sen sisältöineen on määritelty erikseen. (Helsingin kaupungin pelastuslaitos, 2012). Mallin avulla on mahdollista tunnistaa organisaation toiminnassa olevia puutteita sekä toteuttaa omatoimista valvontaa.

OVA-raportissa, arviointi jakaantuu jokaisen osa-alueen (A-F) ja jokaisen kriteerin (a-c) osalta tasoihin 1-5.

1 - Heikko taso: Toiminnassa havaitaan merkittäviä puutteita ja toiminnassa on tätä kautta korostunut onnettomuusriski. Organisaatio on jättänyt hoitamatta selkeitä pelastuslain 379/2011 edellyttämiä kokonaisuuksia.

2 - Puutteellinen taso: Toiminnassa havaitaan selkeitä yksittäisiä puutteita. Taso 2 edellyttää kuitenkin, että pääosa pelastuslain 379/2911 vaatimuksista on täytetty.

3 - Lakisääteinen taso: Organisaation toiminta täyttää pelastuslain 379/2011 vaatimukset kaikilta osin. Taso 3 voi sisältää enintään yksittäisiä ja vähäpätöisiä puutteita omatoimisessa varautumisessa.

4 - Omaehtoinen taso: Organisaatio täyttää tason 3 vaatimukset ja on kehittänyt toimintaansa yksittäisillä ja selkeillä toimenpiteillä yli lakitason.

5 - Edistyksellinen taso: Organisaatio täyttää tason 4 vaatimukset ja on kehittänyt toimintaansa selkeästi kokonaisturvallisuutta kohti.

Osa-alueiden(A-F) tulokset saadaan, kun osa-alueiden kriteerien (a-c) tuloksista muodostetaan keskiarvo normaalia pyöristyssääntöä noudattaen. Tämä keskiarvotulos lasketaan kaikkien osa-alueiden kohdalla ja näistä osa-alueiden tuloksista lasketaan edelleen keskiarvotulos saman kaavan mukaisesti. Näin saadaan organisaatiolle, tässä kontekstissa peruskoululle omatoimisen varautumisen tulos.

3.6.2 OVA – Keskiössä turvallisuusjohtaminen

Aiemmassa opinnäytteessään Ahde ja Hartlin (2023) havainnoivat, että olisi tarpeen tarkastella rehtorin roolia koulun turvallisuuskulttuurin kehittäjänä. Tutkijat lähtivät siitä olettamuksesta, että turvallisuusjohtamisen osa-alue nykyisessä OVAssa on liian suppea kuvaamaan turvallisuusjohtamista osana koulun turvallisuuskulttuuria. Tässä tutkimuksessa tutkijat kehittivät teoriaan pohjautuvan uuden turvallisuusjohtamisen osa-alueen. Osa-alueet ovat peräisin nykyisestä OVAssa, mutta tutkijoiden mielestä erillisinä luokkina esitetyt riskientunnistaminen ja arviointi, riskienhallintakeinot, dokumentaatio ja viestintä, sulautuu turvallisuusjohtamisen pääluokkaan. Seuraavaksi esittelemme luodut alaluokat kriteereineen, joissa on painotettu rehtorin roolia, mutta huomioitu myös turvallisuuskulttuuri yleisellä tasolla.

Tutkijoiden OVA-mallista muokkaama turvallisuusjohtamisen tarkastelu ja kriteeristö perustuu teoreettisen määrittelyn pohjalta tunnistettuihin osa-alueisiin (Taulukko 1) alkuperäisestä OVA-mallista erottuvalla tavalla. OVA-mallissa turvallisuusjohtamista tarkastellaan teoriaan pohjautuvasta näkökulmasta. Koska aiemmin todettiin, että turvallisuusjohtamista on tarpeen tarkastella lakeja ja säädöksiä laajempina ilmiönä käytetään tässä tutkimuksessa myös laajemmin turvallisuusjohtamista huomioivaa tarkastelua. Uusi tarkastelutapa kokoaa yhteen keskeiset turvallisuusjohtamista kuvaavat osa-alueet, joiden avulla perusopetuksen koulujen turvallisuuskulttuuria voidaan arvioida systemaattisesti.

Taulukossa esitetyt seitsemän kriteeriä (Aa–Ag) on muodostettu teoreettisen viitekehyksen perusteella yhdistäen alan keskeisten tutkijoiden näkemyksiä sekä OVA-arviointimallin käytännön sovelluksia.

Kriteeristö kattaa vastuunjaon (Aa), omatoimisen valvonnan (Ab), puutteisiin reagoinnin (Ac), riskien arvioinnin ja hallinnan (Ad–Ae), dokumentoinnin (Af) sekä turvallisuusviestinnän (Ag). Jokainen kriteeri ilmentää keskeistä osa-aluetta, jonka kautta turvallisuusjohtaminen konkretisoituu koulun arjessa. Esimerkiksi vastuunjako ei tarkoita ainoastaan virallista nimettyä vastuuhenkilöä, vaan myös sitä, miten vastuu näkyy päivittäisessä toiminnassa, viestinnässä ja yhteistyössä. Samoin omatoiminen valvonta viittaa sekä järjestelmällisiin tarkastuksiin että kykyyn havaita ja raportoida poikkeamia osana koulun toimintakulttuuria.

Aa. Vastuunjako: Rehtorin tehtävänä on varmistaa, että jokaisella koulussa toimivalla henkilöllä on selkeä vastuunjaon tilannekuva turvallisuuteen liittyvistä tehtävistä. Tämä voi tarkoittaa esimerkiksi vastuiden jakamista turvallisuustiimille, opettajille, kiinteistöhoitajille ja muulle henkilöstölle. Rehtorin rooli on erityisen tärkeä, sillä hänen vastuullaan on koordinoita ja valvoa, että turvallisuuskäytännöt toteutuvat. Turvallisuustiimeillä on keskeinen rooli koulun yhteisöllisessä turvallisuustyössä. Tiimien vastuulle kuuluu muun muassa varautumisen ja riskienhallinnan kehittäminen, kriisitilanteisiin valmistautuminen sekä niissä toimimisen ja jälkihoidon suunnittelu. Vaikka oppilaiden osallistamista turvallisuustyöhön pidetään tärkeänä, viime kädessä vastuu turvallisen koulupäivän takaamisesta säilyy aikuisilla (Myllö, Waitinen ym., 2024, 31–33.) Nevgi ja Korhonen (2016) painottavat, että rehtorien tehtävänä on tasapainoilla eri tavoitteiden välillä ja johtaa henkilöstöä siten, että turvallisuusasiat ovat kaikille selviä. Peruskoulukontekstissa rehtori toimii linkkinä opetushallinnon ja koulun päivittäisen toiminnan välillä. Viime kädessä rehtori tai yksikön esihenkilö on kuitenkin vastuussa johtamansa yksikön toiminnasta ja hänellä tulee olla mahdollisuus huolehtia tästä tehtävästä sen edellyttämällä tavalla. (Opetushallitus, 2017)

Ab. Omatoiminen valvonta: Peruskoulussa omatoiminen valvonta voi ilmetä esimerkiksi säännöllisinä turvallisuustarkastuksina, joissa opettajat ja muu henkilökunta tarkkailevat koulun tilojen ja toiminnan turvallisuutta. Omatoimisessa valvonnassa on kyse johtamisesta – varmistetaan esimerkiksi se, että paikalla on riittävästi pätevää henkilöstöä koko työpäivän ajalle. Rehtori vastaa siitä, että nämä tarkastukset tapahtuvat säännöllisesti ja että henkilöstö

on tietoinen velvollisuudestaan raportoida havaitsemistaan turvallisuusriskeistä. Reiman, Pietikäinen & Oedewald (2008) korostavat, että omatoiminen valvonta on oleellinen osa turvallisuuskulttuuria, ja peruskoulussa tämä valvonta kuuluu osaksi henkilöstön päivittäistä työtä rehtorin johdolla.

Ac. Turvallisuuspuutteisiin reagointi: Kun turvallisuuspuutteita havaitaan, rehtorin tehtävä on varmistaa, että niihin reagoidaan välittömästi ja asianmukaisesti. Tämä voi tarkoittaa välittömiä korjaustoimia, kuten vaaran eliminointia, tai pidemmän aikavälin toimenpiteitä, kuten henkilökunnan lisäkoulutusta. Turvallisuuspoikkeamilla tarkoitetaan tilanteita tai olosuhteita, jotka heikentävät turvallisuutta ja voivat johtaa henkilö- tai aineellisiin vahinkoihin, vaaratilanteisiin tai uhkaavat yksilön turvallisuuden tunnetta. Ne voivat olla sekä konkreettisia tapahtumia että häiriöitä, jotka vaikuttavat organisaation turvallisuusympäristöön (Leino & Lindfors, 2024.) Rehtori toimii tässä prosessissa keskeisenä päätöksentekijänä. Tikander (2013) esittää, että rehtorin tulee toimia aktiivisena johtajana, joka huolehtii turvallisuuspuutteisiin puuttumisesta systemaattisesti. Kouluissa tämä tarkoittaa suunnitelmallista ja dokumentoitua reagointia vaaratilanteisiin. Johtajan rooli oppilaitosten kehittämisessä ja erilaisten strategioiden toteuttamisessa on kriittinen. (Fatimah & Syahrani, 2022, 282–290.)

Ad. Riskien tunnistaminen ja arviointi: Rehtorin tulee vastata siitä, että koulussa tunnistetaan säännöllisesti mahdolliset riskit ja arvioidaan niiden vakavuus ja todennäköisyys. Tähän sisältyvät esimerkiksi väkivallan uhka, paloturvallisuus, liikkumisympäristöjen riskit ja oppilaiden hyvinvointiin liittyvät uhat. Riskien tunnistamisessa on tärkeää ottaa huomioon koulun erityispiirteet. Keränen, Pajala & Lounamaa (2013) toteavat, että riskien arviointi on turvallisuusjohtamisen perusta. Peruskoulussa rehtorin johdolla tehty riskien arviointi on erityisen tärkeää, koska kouluympäristö on monimutkainen ja sisältää monia erilaisia riskejä. Uhkien arviointi tarjoaa kouluille ennakoivan vaihtoehdon reaktiivisille käytännöille, kuten nollatoleranssikurille ja investoinneille rakennusten turvatoimiin. (Cornell, ym., 2020.)

Ae. Riskienhallintakeinot: Peruskoulukontekstissa riskienhallintakeinot voivat sisältää sekä ennaltaehkäiseviä toimenpiteitä että kriisinhallintaa. Esimerkiksi koulun hätäuloskäyntien varmistaminen, turvavälit opetusympäristössä ja toimivat ensiapujärjestelmät ovat keskeisiä. Rehtorin vastuulla on varmistaa, että nämä toimenpiteet ovat käytössä ja niitä seurataan jatkuvasti. Rousku (2017) huomauttaa, että riskienhallinta on jatkuvaa työtä, jossa rehtorin

tehtävänä on varmistaa, että koulun riskienhallinta toimii tehokkaasti ja että siihen on varattu riittävät resurssit. Riskien hallinnassa on kolme vaihetta: vaarojen ja haittojen tunnistaminen, vaaroihin liittyvien riskien merkityksen arviointi ihmisten terveydelle ja turvallisuudelle sekä riskien poistaminen tai pienentäminen. (Waitinen, Lindfors & Somerkoski, 2023, 115–120.)

Af. Riskienhallinnan dokumentaatio: Rehtori vastaa siitä, että koulun riskienhallintatoimenpiteet ja turvallisuusraportit dokumentoidaan systemaattisesti. Dokumentointi on tärkeää sekä tulevia tarkastuksia että mahdollisia oikeudellisia tilanteita varten. Dokumentoinnin avulla voidaan tarkastella myös omaa tekemistä ja täten kehittää omaa toimintaa. Tämä voi sisältää esimerkiksi paloturvallisuustarkastusten raportteja ja turvallisuustilanteiden seuranta. Schein (1985) korostaa dokumentaation merkitystä osana organisaation turvallisuuskulttuuria, ja kouluympäristössä rehtorin vastuulla on ylläpitää näitä asiakirjoja koulun ja viranomaisten tarpeisiin. Riskienhallinta koulutusympäristöissä edellyttää dokumentoitua lähestymistapaa, jolla varmistetaan, että turvallisuustoimenpiteet ovat hyvin suunniteltuja ja sääntelyvaatimusten mukaisia. (Junevičius, 2011, 192–199).

Ag. Turvallisuusviestintä: Merivirta (2011, 16–19) kirjoittaa turvallisuusviestinnän olevan osa organisaation sisäistä viestintää. Peruskoulussa turvallisuusviestintä tarkoittaa rehtorin vastuulla olevaa tehokasta viestintää henkilökunnalle, oppilaille ja vanhemmille. Tämä voi olla esimerkiksi kriisitilanteiden viestintää, hätätilanneohjeiden jakamista tai turvallisuuskoulutusten järjestämistä henkilöstölle. Viestintä on avainasemassa siinä, miten hyvin turvallisuuskäytännöt ymmärretään ja otetaan käyttöön. Glendon ja Stanton (2000, 193–214) painottavat, että turvallisuusviestintä on keskeinen osa turvallisuuskulttuuria, ja kouluissa rehtorin vastuulla on varmistaa, että viestintä on selkeää ja jatkuvaa. Tämä auttaa sekä ehkäisemään riskejä että toimimaan tehokkaasti vaaratilanteissa.

Näin ollen kriteerien tarkastelu peruskoulun kontekstissa korostaa rehtorin keskeistä roolia turvallisuusjohtamisessa. Rehtori toimii koulun turvallisuuskulttuurin ja käytännön toimien koordinoijana varmistaen, että jokainen koulussa työskentelevä ymmärtää vastuunsa ja toimii sen mukaisesti. Kriteeristön tarkoituksena ei ole pelkästään luokitella turvallisuustoimien olemassaoloa, vaan se pyrkii arvioimaan niiden laatua ja vaikuttavuutta. Rakentamalla arviointi teorian kautta, on pyritty varmistamaan, että tarkastelu kohdistuu myös niihin ulottuvuuksiin, joita perinteinen arviointimalli ei välttämättä tavoita.

Taulukko 1. Turvallisuusjohtamisen osa-alueet.

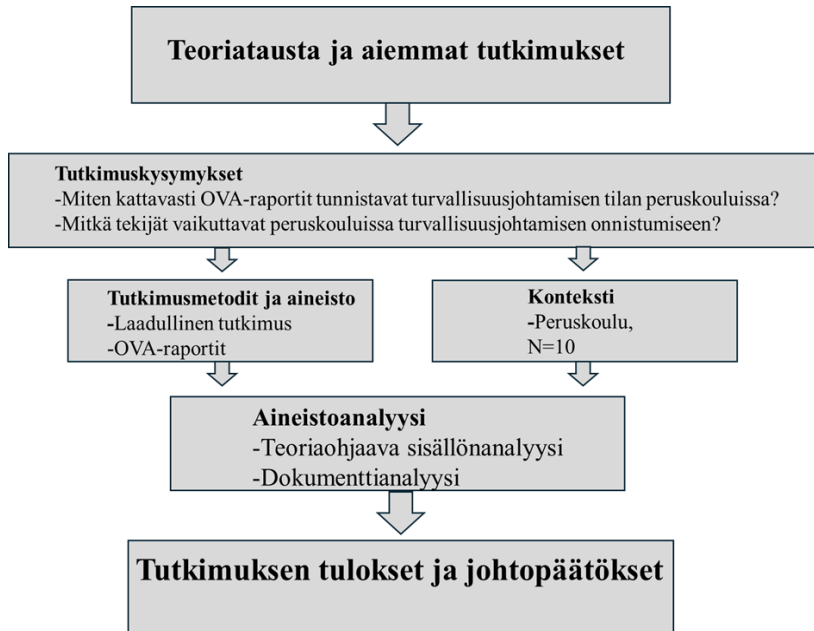
PÄÄOSA-ALUE	TURVALLISUUSJOHTAMINEN (A)
TEORIAN MUKAAN ASETETUT KRITERIT	Aa. Vastuunjako Ab. Omatoiminen valvonta Ac. Turvallisuuspuutteisiin reagoiminen Ad. Riskien tunnistaminen ja arviointi Ae. Riskienhallintakeinot Af. Riskienhallinnan dokumentaatio Ag. Turvallisuusviestintä

4 Tutkimuksen toteutus

4.1 Tutkimusasetelma

Tutkimuksessa on tarkoituksena tarkastella turvallisuusjohtamisen käsitettä edellä esitellyn turvallisuusjohtamisen osa-alueiden (Taulukko 1) perusteella, ja analysoida kymmenen (10) OVA-raporttia turvallisuusjohtamisen näkökulmasta. Tavoitteena on havainnoida, eroavatko vanhan OVA-raportin turvallisuusjohtamisen arvosanat, uudelleen arvioituista OVA-raportin arvosanoista, kun turvallisuusjohtamisen osa-alue on tarkasteltavana laajemmin. Tässä tutkimuksessa lähtökohdaksi on asetettu se, että turvallisuusjohtaminen voidaan ymmärtää laajemmin kuin mitä OVA-arvioinnissa turvallisuusjohtamisen pääluokkaan on sisällytetty. Uudelleenarvioinnissa turvallisuusjohtamista tarkastellaan laajempina kokonaisuutena. Turvallisuusjohtamisen kriteerien sisältö ja arviointi perusteet asteikolle 1-5 tarkentuvat, niin että eroja eri koulujen turvallisuusjohtamisella voidaan havaita. Turvallisuusjohtamisen käsite laajenee ja se on osana jokaista A-F kriteeristön osa-aluetta. Täten turvallisuusjohtamisesta pyritään saamaan kattavampi ja kokonaisvaltaisempi kokonaisuus, joka luo pohjan koko OVA-raporttien arvioinnille. Nykyisissä OVA-raporteissa koulujen lopullinen arvosana on tullut jokaisen A-F kriteerin pohjalta. Tässä tutkimuksessa arvioidaan tutkijoiden uudelleen käsitteellistettyä turvallisuusjohtamisen kriteeriä A (taulukko 1).

Tämä tutkimus tarkastelee perusopetuksen koulujen turvallisuusjohtamista omatoimisen varautumisen arviointiraporttien (OVA-raportit) perusteella. Tutkimus on laadullinen tutkimus ja sen metodologinen lähestymistapa perustuu dokumenttianalyysiin ja teoriaohjaavaan sisällönanalyysiin. Tutkimuksen tavoitteena on luokitella turvallisuusjohtamisen osa-alue uudelleen ja arvioida koulujen turvallisuusjohtamista OVA-raporttien pohjalta. Tutkimuksen tavoitteena on myös laajentaa näkemystä turvallisuusjohtamiseen sisältyvistä osa-alueista OVA-raporttien osalta. Tämän tutkimuksen avulla perusopetuksen turvallisuusjohtamista voidaan tarkastella useammalta eri näkökulmalta ja luoda keinoja millä turvallisuusjohtamisesta voidaan tehdä laadukkaampaa.



Kuvio 2. Tutkimuksen toteutus.

4.2 Tutkimuksen kontekstin ja aineiston esittely

Tämän tutkimuksen aineisto on kerätty osana ONNI-hanketta. Tutkimuksessa hyödynnetään hankkeessa kerättyjä OVA-raportteja. ONNI-hankkeen keskeinen tavoite oli oppimisympäristöjen turvallisuuden kehittäminen. ONNI-hankkeessa oppimisympäristön turvallisuutta sekä siihen liittyviä turvallisuuspoikkeamia tarkastellaan moniulotteisesti. Ulottuvuudet koostuvat fyysisistä, psyykkisistä, sosiaalisista, pedagogisista, ympäristöllisistä ja rakenteellisista osa-alueista (Leino & Lindfors, 2024, 13).

Tutkimusaineisto on kerätty hankkeen yhteistyökouluista, joissa keväällä 2022 suoritettiin kokonaisvaltaisen turvallisuuden omatoimisen varautumisen auditointi. Hankkeeseen kuuluu yhteensä 15 pilottikoulua, joissa toteutetaan turvallisuuskulttuuria kehittävä interventio, sekä viisi kontrollikoulua. Tutkimuksen aineistona toimii kymmenen OVA-raporttia, jotka on kerätty eri perusopetuksen kouluista. Näissä raporteissa käsitellään koulujen turvallisuuden tilaa. Koulut valikoituivat oppilasmäärän perusteella siten, että kaikkiaan 20 koulusta, 10 oppilasmääräisesti suurinta valikoitui.

Tutkijat ovat luoneet turvallisuusjohtamiselle uuden kriteeristön, jonka pohjalta OVA-raportit arvioidaan uudelleen. Alkuperäisten OVA-raporttien turvallisuusjohtaminen arvioitiin tämän tutkimuksen tutkijoiden puolesta liian suppeaksi turvallisuusjohtamisen tutkimusta ajatellen. Uuden turvallisuusjohtamisen synteessin muodostamisen jälkeen tutkijat katsoivat, että kehitetty turvallisuusjohtamisen luokitus oli riittävän kattava, jotta sen pohjalta voitiin hahmottaa, millä tavoin turvallisuusjohtaminen ilmenee tutkimuskouluissa.

Tutkimuksessa tarkastellun kymmenen OVA-raportista koostuvan materiaalin yhteenlaskettu pituus oli 153 sivua. Näistä analyysiin valikoitui yhteensä 46 sivua, mikä tarkoittaa noin kolmasosaa koko aineistosta. Raporttien pituudet vaihtelivat 12 ja 19 sivun välillä, ja yksittäisestä raportista käytetty sivumäärä vaihteli kolmen ja kuuden sivun välillä. Aineistoyksiköiden poiminta kohdistui niihin kohtiin, joissa käsiteltiin konkreettisesti turvallisuusjohtamisen käytäntöjä, kuten vastuunjako, rehtorin roolia tai turvatiimin toimintaa. Tämä valikoiva lähestymistapa mahdollisti syvällisemmän tarkastelun niiltä osin, joissa turvallisuuskulttuuri ja sen johtaminen ilmenivät kaikkein selkeimmin. Näin aineiston analyysi voitiin kohdistaa juuri niihin osa-alueisiin, jotka liittyivät koulun arjen turvallisuustyöhön ja sen kehittämiseen.

4.3 Tutkimuksen analyysin toteuttaminen

Menetelmänä tutkimuksessa on dokumenttianalyysi eli asiakirja-analyysi, joka on järjestelmällinen menettelytapa asiakirjojen tarkasteluun ja arviointiin. Analyysi edellyttää asiakirjojen tutkintaa ja tulkintaa, jotta niistä saadaan aikaan merkityksiä, ymmärrystä ja empiiristä tietoa. (Strauss & Corbin, 1998). Dokumenttianalyysin avulla voidaan arvioida turvallisuusjohtamisen eri osa-alueita oppilaitoksissa sekä havaita mahdollisia kehitystarpeita. Tätä lähestymistapaa on käytetty aiemmassa tutkimuksessa koulujen turvallisuuskulttuurin arvioinnissa (Lindfors, Somerkoski & Korkeaniemi, 2024.) Dokumenttianalyysin avulla tutkitaan, kuinka hyvin OVA-raportit vastaavat turvallisuusjohtamisen kriteerejä ja kuinka kattavasti ne kuvaavat koulujen turvallisuusjohtamisen käytäntöjä. Tässä tutkimuksessa hyödynnettävä teoriaohjaava sisällönanalyysi mahdollistaa aineiston tarkastelun ennalta määriteltyjen käsitteiden ja luokitusten avulla. Tämä lähestymistapa auttaa jäsentämään aineistoa ja luomaan systemaattisen analyysin turvallisuusjohtamisen eri osa-alueista (Tuomi & Sarajärvi, 2009).

Analyysi toteutettiin kolmessa vaiheessa. Prosessin ensimmäisessä vaiheessa aineistoon tutustuttiin lukemalla se huolellisesti läpi, minkä aikana kumpikin tutkija teki omatoimisesti muistiinpanoja turvallisuusjohtamisen eri osa-alueista. Ensimmäinen analyysivaihe keskittyi aineiston huolelliseen lukemiseen ja keskeisten teemojen tunnistamiseen. Tällöin tunnistettiin turvallisuusjohtamisen elementtejä ja sitä, miten turvallisuusjohtaminen ilmenee koulujen käytännöissä. OVA-raporteista etsittiin toistuvia käsitteitä, vastuunjako, omatoimista valvontaa, turvallisuuspuutteisiin reagointia, riskien tunnistamista ja arviointia, riskienhallintakeinoja, riskienhallinnan dokumentaatiota ja turvallisuusviestintää, joiden perusteella aineistoa voitiin alustavasti luokitella. Tämän prosessin avulla saatiin alustava käsitys siitä, kuinka systemaattisesti ja johdonmukaisesti turvallisuusjohtaminen oli oppilaitoksissa toteutettu. Aineiston huolellinen tarkastelu mahdollisti sen, että tutkimuksen kannalta merkitykselliset piirteet pystyttiin tunnistamaan ja kategorisoimaan.

Toisessa vaiheessa analyysi eteni syvällisempään luokitteluun, jossa aineiston sisältö järjestettiin analyysikehikon mukaisesti. Tutkijat keskustelivat luokittelun selkeydestä ja tarkkarajaisuudesta. Aineisto luokiteltiin turvallisuusjohtamisen alakategorioihin, joita olivat vastuunjako, omatoiminen valvonta, turvallisuuspuutteisiin reagointi, riskien tunnistaminen ja arviointi, riskienhallintakeinot, riskienhallinnan dokumentointi sekä turvallisuusviestintä (Taulukko 1). Kaikki OVA-raportit analysoitiin näiden luokkien mukaisesti, minkä jälkeen eri koulujen turvallisuusjohtamisen käytäntöjä verrattiin keskenään. Tutkijat analysoivat turvallisuusjohtamisen osa-alueet yksitellen. Esimerkiksi vastuunjako analysoitiin kaikista kouluista järjestyksessä. Näin tutkijat pystyivät vertailemaan jokaista osa-aluetta kriittisesti. Analyysin tavoitteena oli selvittää, kuinka yhdenmukaisia ja kattavia turvallisuusjohtamisen käytännöt olivat eri oppilaitoksissa, sekä missä määrin ne vastasivat turvallisuusjohtamisen teoreettisia vaatimuksia.

Kolmannessa vaiheessa suoritettiin vertailuanalyysi, jossa koulujen turvallisuusjohtamisen käytäntöjä arvioitiin suhteessa toisiinsa. Tämä mahdollisti koulukohtaisten erojen tunnistamisen sekä turvallisuusjohtamisen yleisen tason arvioinnin perusopetuksessa. Analyysin lopullisessa vaiheessa kaikki löydökset koottiin yhteen, ja aineiston perusteella muodostettiin tulokset turvallisuusjohtamisen nykytilasta peruskoulussa. OVA-raportin vahvuudet ja heikkoudet kartoitettiin, ja havaittiin, että niiden objektiivisuutta tulisi kehittää entisestään. Analyysi osoitti, että koulukohtaiset erot turvallisuusjohtamisen toteutuksessa ovat suuria ja, että käytännöt eivät ole yhtenäisiä.

5 Tulokset

Tulokset on johdettu kymmenestä OVA-arvioidusta koulusta, ja ne esitetään kahdessa osassa. Ensin esitämme OVA-raporteista analysoidut numeeriset arvosanat, jotka on johdettu tutkijoiden laatiman turvallisuusjohtamisen kriteeristön pohjalta. Taulukko 2 vertailee alkuperäisiä ja uusia numeerisia arvosanoja keskiarvo eroin. Toiseksi esitämme turvallisuusjohtamisen osa-alueiden tuloksista luodut synteesit omina alalukuinaan. Jokaiseen osa-alueeseen on sisällytetty autenttisia lainauksia raporteista tukemaan turvallisuusjohtamiseen liittyviä havaintoja. Lainausten perässä on koulukohtainen viittaus (K). Tuloksista on johdettu taulukko 3.

5.1 Koulukohtaiset tulokset

Koulu K1

Vastuunjako (3)

Koululla on selkeästi määritelty vastuunjako: rehtori vastaa kokonaisuudesta ja hänen apunaan toimii turvatiimi sekä anonymisoitu kiusaamistilanteista vastaava tiimi. Tiimit kokoontuvat säännöllisesti ja niiden roolit ovat pääosin selkeät. Kuitenkin tiedonkulku turvallisuusasioissa, erityisesti kiinteistönhoidon suuntaan, on puutteellista ja voi hidastaa turvallisuuspuutteisiin reagoimista.

Omatoiminen valvonta (2)

Koululla tehdään turvallisuuskävelyitä, mutta ne eivät ole täysin systemaattisia. Henkilökunnan tekemät havainnot ovat tärkeä osa turvallisuusvalvontaa, mutta dokumentointi ja tarkistuslistojen puute rajoittavat valvonnan tehokkuutta.

Turvallisuuspuutteisiin reagointi (3)

Turvallisuuspuutteisiin puututaan aktiivisesti, mutta prosessi ei ole täysin järjestelmällinen. Vaikka koululla on hyvä tahtotila turvallisuusasioiden hoitamiseksi, järjestelmällisen seurannan ja priorisoinnin puute heikentää vaikuttavuutta.

Riskien tunnistaminen ja arviointi (2)

Henkilöstön havainnot ovat tärkeässä roolissa, mutta kattava riskikartoitus puuttuu. Riskien vakavuutta tai todennäköisyyttä ei arvioida systemaattisesti, mikä voi jättää piileviä riskejä tunnistamatta.

Riskienhallintakeinot (2)

Havaitut puutteet pyritään korjaamaan nopeasti, mutta ennaltaehkäiseviä toimenpiteitä, kuten säännöllisiä harjoituksia ja koulutuksia, ei ole vakiinnutettu osaksi toimintaa.

Riskienhallinnan dokumentaatio (2)

Dokumentointi on hajanaista, mikä vaikeuttaa turvallisuustilanteen kokonaisvaltaista seuraamista ja kehittämistä.

Turvallisuusviestintä (2)

Henkilöstölle tiedotetaan turvallisuusasioista säännöllisesti, mutta oppilaille ja huoltajille suunnattu viestintä on vähäistä.

Koulu K2**Vastuunjako (2)**

Koulun turvallisuudesta vastaavat rehtori ja apulaisrehtori, joita tukee turvatiimi. Turvatiimi kokoontuu säännöllisesti ja sen roolit ovat selkeät. Haasteena on kriisitilanteiden vastuunjaon epäselvyys, mikä voi hidastaa päätöksentekoa kriisitilanteessa.

Omatoiminen valvonta (2)

Koululla tehdään turvallisuuskävelyitä kahdesti vuodessa, mikä on hyvä käytäntö. Kuitenkin tarkastuslistojen puute ja epäjärjestelmällinen dokumentointi vähentävät valvonnan tehokkuutta.

Turvallisuuspuutteisiin reagointi (3)

Turvallisuuskävelyissä havaittuja puutteita käsitellään, mutta niiden korjausten toteutumisen seuranta puuttuu. Tämä voi johtaa siihen, että samoja turvallisuusongelmia esiintyy toistuvasti ilman pitkäaikaisia ratkaisuja.

Riskien tunnistaminen ja arviointi (3)

Riskien tunnistaminen tapahtuu pääosin turvallisuuskävelyiden ja henkilökunnan havaintojen perusteella. Järjestelmällinen riskien arviointi puuttuu, mikä voi vaikeuttaa riskien vakavuuden ja todennäköisyyden analysointia.

Riskienhallintakeinot (2)

Koulu keskittyy havaittujen puutteiden korjaamiseen, mutta ennaltaehkäiseviä keinoja, kuten turvallisuuskoulutuksia ja harjoituksia, ei ole otettu laajasti käyttöön.

Riskienhallinnan dokumentaatio (2)

Dokumentointi on satunnaista, eikä seurannan avulla pystytä muodostamaan kattavaa kuvaa koulun turvallisuustilanteesta.

Turvallisuusviestintä (2)

Henkilökunnalle viestitään turvallisuuskävelyiden yhteydessä, mutta oppilaille ja huoltajille ei ole vakiintunutta tiedotuskäytäntöä.

Koulu K3**Vastuunjako (2)**

Rehtori vastaa turvallisuudesta, ja tukena toimii 13-henkinen turvallisuustiimi. Tiimin rooli ei ole täysin selkeä, eikä rehtorilla ole tarkkaa tietoa sen aiemmasta toiminnasta.

Kriisitilanteiden vastuunjako on määritelty, mutta käytännön harjoituksia ei ole toteutettu laajasti.

Omatoiminen valvonta (2)

Valvonta perustuu vahtimestarin havaintoihin, mutta järjestelmällistä dokumentointia ja tarkistuslistoja ei ole käytössä. Tämä tekee valvonnasta reaktiivista eikä ennaltaehkäisevää.

Turvallisuuspuutteisiin reagointi (4)

Havaitut turvallisuuspuutteet käsitellään tapauskohtaisesti, mutta seurannan ja vastuuhenkilöiden puute heikentävät toimenpiteiden tehokkuutta.

Riskien tunnistaminen ja arviointi (2)

Riskien tunnistaminen perustuu arjen havaintoihin, mutta järjestelmällinen riskikartoitus puuttuu.

Riskienhallintakeinot (4)

Koulu pyrkii korjaamaan havaitut puutteet, mutta ennaltaehkäiseviä toimenpiteitä ei ole otettu käyttöön.

Riskienhallinnan dokumentaatio (2)

Dokumentointi on puutteellista eikä mahdollista turvallisuuden kehittämistä pitkällä aikavälillä.

Turvallisuusviestintä (3)

Henkilökunnalle tiedotetaan turvallisuuskävelyiden yhteydessä, mutta oppilaille ja huoltajille ei ole järjestelmällistä viestintää.

Koulu K4**Vastuunjako (2)**

Koulussa toimii kaksi turvallisuuteen liittyvää työryhmää, joista arkityöryhmä vastaa myös turvallisuusasioista. Tämä on hyvä käytäntö, sillä se jakaa vastuuta laajemmalle joukolle eikä jätä turvallisuutta vain yhden henkilön harteille. Kriisiryhmä koostuu rehtoreista, oppilashuollon työntekijöistä ja opettajiston edustajasta. Kuitenkin ryhmien täsmälliset vastuut ja toimintatavat eivät ole täysin selkeitä, mikä voi aiheuttaa epäselvyyksiä kriisitilanteissa.

Omatoiminen valvonta (1)

Koululla tehdään turvallisuuskävelyitä, mutta niiden toteutus ei ole täysin järjestelmällistä. Dokumentoinnin puutteet vaikeuttavat pitkäaikaista turvallisuustilanteen seuranta, vaikka henkilöstö tekee aktiivisia havaintoja arjessa.

Turvallisuuspuutteisiin reagointi (2)

Havaitut puutteet kirjataan turvallisuuskävelyiden yhteydessä, mutta korjaustoimenpiteiden toteutumisen seuranta on puutteellista. Tämä saattaa johtaa siihen, että samat turvallisuusongelmat toistuvat ilman pitkäkestoisia ratkaisuja.

Riskien tunnistaminen ja arviointi (2)

Riskien tunnistaminen perustuu turvallisuuskävelyihin ja henkilökunnan havaintoihin, mutta systemaattinen riskien arviointi puuttuu. Vakavimmat riskit voidaan havaita, mutta piilevät riskit saattavat jäädä huomaamatta.

Riskienhallintakeinot (2)

Koulu keskittyy havaittujen puutteiden korjaamiseen, mutta ennakointien toimenpiteiden, kuten koulutusten ja harjoitusten, osuus on vähäinen. Tämä heikentää turvallisuuskulttuurin kehittymistä pitkällä aikavälillä.

Riskienhallinnan dokumentaatio (2)

Dokumentointi ei ole kattavaa, eikä turvallisuustoimenpiteiden toteutumista seurata järjestelmällisesti.

Turvallisuusviestintä (3)

Henkilökunnan sisäinen viestintä toimii kohtalaisesti, mutta oppilaille ja huoltajille suunnattu turvallisuusviestintä on vähäistä. Tämä voi vaikuttaa koko kouluyhteisön turvallisuustietoisuuteen.

Koulu K5**Vastuunjako (4)**

Koulun turvallisuudesta vastaa rehtori, ja hänen apunaan toimii turvallisuusvastaava. Tämä selkeä vastuunjako on koulun vahvuus, sillä turvallisuusvastaavan tehtäviin kuuluvat muun muassa pelastussuunnitelman päivittäminen, ensiapukoulutusten koordinointi ja harjoitusten järjestäminen. Kriisitilanteiden johtovastuut on määritelty, mutta käytännön harjoituksia ei ole järjestetty, mikä voi heikentää valmiutta todellisissa tilanteissa.

Omatoiminen valvonta (3)

Turvallisuuskävelyitä tehdään kerran vuodessa, mikä on hyvä alku, mutta se ei ole riittävän tiheä säännölliseen riskienhallintaan. Dokumentoinnin puute vaikeuttaa turvallisuusongelmien kehittymisen seuranta.

Turvallisuuspuutteisiin reagointi (3)

Havaitut puutteet käsitellään turvallisuuskävelyiden jälkeen, mutta järjestelmällistä prosessia ja vastuuhenkilöitä ei ole nimetty seurannan varmistamiseksi.

Riskien tunnistaminen ja arviointi (2)

Riskien tunnistaminen perustuu henkilöstön havaintoihin ja turvallisuuskävelyihin, mutta kattavaa riskien arviointia ei tehdä. Riskien vakavuuden ja todennäköisyyden analysointi voisi auttaa kohdistamaan toimenpiteitä tehokkaammin.

Riskienhallintakeinot (2)

Havaittuihin puutteisiin reagoidaan, mutta ennakoivat toimenpiteet, kuten säännölliset harjoitukset ja turvallisuuskoulutukset, eivät ole järjestelmällisesti käytössä.

Riskienhallinnan dokumentaatio (2)

Dokumentointi on satunnaista, eikä riskienhallinnan seuranta ole systemaattista.

Turvallisuusviestintä (3)

Viestintää tapahtuu pääasiassa henkilöstön välillä, mutta oppilaille ja huoltajille ei ole säännöllistä tiedotuskäytäntöä.

Koulu K6**Vastuunjako (2)**

Rehtori vastaa koulun turvallisuudesta ja johtoryhmä osallistuu turvallisuusasioiden

käsittelyyn. Vararehtori toimii turvallisuuspäällikkönä. Tämä rakenteellinen vastuunjako on vahvuus, mutta koululla ei vielä ole virallista turvallisuustiimiä, mikä voi vaikeuttaa vastuiden jakautumista kriisitilanteissa.

Omatoiminen valvonta (3)

Turvallisuuskävelyitä tehdään, mutta niiden dokumentointi ja seuranta eivät ole kattavia. Valvonnan säännöllisyys ei ole täysin vakiintunut, mikä voi johtaa turvallisuusongelmien jäämiseen huomaamatta ennen kuin ne aiheuttavat konkreettisia ongelmia.

Turvallisuuspuutteisiin reagointi (3)

Havaitut puutteet kirjataan, mutta niiden käsittelyprosessi ei ole systemaattinen. Vastuuhenkilöitä ei ole nimetty erikseen seurannan varmistamiseksi, mikä heikentää korjaustoimenpiteiden toteutumista.

Riskien tunnistaminen ja arviointi (4)

Riskien tunnistaminen perustuu pääosin turvallisuuskävelyihin, mutta kattavaa riskien arviointia ei tehdä. Tämä voi johtaa siihen, että piilevät riskit jäävät huomaamatta ja korjaamatta.

Riskienhallintakeinot (4)

Riskienhallinta on reaktiivista, eli havaittuihin puutteisiin puututaan, mutta ennaltaehkäiseviä keinoja, kuten koulutuksia ja harjoituksia, ei ole systemaattisesti käytössä.

Riskienhallinnan dokumentaatio (2)

Dokumentointi on hajanaista, eikä se tue pitkäjänteistä turvallisuussuunnittelua.

Turvallisuusviestintä (3)

Viestintä tapahtuu pääasiassa henkilöstön kesken, mutta oppilaille ja huoltajille ei ole selkeää tiedotuskäytäntöä. Tämä voi heikentää koko koulu yhteisön turvallisuustietoisuutta.

Koulu K7

Vastuunjako (5)

Koulun turvallisuusorganisaatio on hyvin organisoitu ja selkeä. Rehtorin lisäksi koululla on nimetty työsuojelutoimikunta, suojeluryhmä pelastussuunnitelman päivitystä varten sekä kriisiryhmä. Näiden ryhmien tehtävät on tarkasti määritelty ja vastuut jaettu kattavasti eri osaluueille, mikä tekee turvallisuudesta järjestelmällistä ja tehokasta.

Omatoiminen valvonta (5)

Turvallisuuskävelyitä tehdään säännöllisesti, ja niiden raportointi on muita kouluja järjestelmällisempää. Valvonta on osa koulun arjen toimintaa, mikä lisää henkilökunnan ja oppilaiden tietoisuutta turvallisuudesta.

Turvallisuuspuutteisiin reagointi (4)

Koululla on selkeät toimintamallit turvallisuuspuutteiden käsittelyyn. Havaitut puutteet raportoidaan ja dokumentoidaan järjestelmällisesti, ja niiden korjaamisesta vastaavat nimetyt henkilöt. Turvallisuusasioiden seuranta on tehokasta ja korjaustoimenpiteet toteutetaan ripeästi.

Riskien tunnistaminen ja arviointi (5)

Riskien tunnistamisessa käytetään systemaattista lähestymistapaa, joka perustuu turvallisuuskävelyihin sekä henkilökunnan ja oppilaiden havaintoihin. Koulu arvioi riskit vakavuuden ja todennäköisyyden perusteella, mikä auttaa kohdistamaan resursseja oikeisiin toimenpiteisiin.

Riskienhallintakeinot (4)

Riskienhallinta on hyvin kehittyntä. Koulu ei ainoastaan korjaa havaittuja puutteita, vaan panostaa ennakoivaan turvallisuuteen muun muassa säännöllisten harjoitusten ja koulutusten kautta. Tämä parantaa turvallisuuskulttuuria ja valmiutta erilaisiin tilanteisiin.

Riskienhallinnan dokumentaatio (4)

Dokumentointi on perusteellista, ja kaikki turvallisuuteen liittyvät päätökset, havainnot ja toimenpiteet kirjataan systemaattisesti. Tämä mahdollistaa turvallisuuden jatkuvan kehittämisen ja arvioinnin.

Turvallisuusviestintä (4)

Viestintä on koulussa kattavaa ja monikanavaista. Henkilöstö saa säännöllistä koulutusta, ja turvallisuusasiat ovat osa koulun jokapäiväistä keskustelua. Myös oppilaille ja huoltajille tiedotetaan turvallisuuteen liittyvistä asioista aktiivisesti.

Koulu K8**Vastuunjako (3)**

Koululla on suunnitteilla turvallisuus- ja hyvinvointitiimi, jonka vetäjäksi on nimetty apulaisrehtori. Vastuut on jaettu kolmelle tasolle: rehtorille, turvallisuusvastaaville ja

tilavastaaville, mikä tuo selkeyttä. Kuitenkin turvallisuustiimin toiminta ei ole vielä täysin vakiintunutta.

Omatoiminen valvonta (3)

Turvallisuuskävelyitä tehdään kerran vuodessa, mutta niiden dokumentointi ja seuranta eivät ole systemaattisia. Päivittäiset havainnot eivät aina päädy viralliseen dokumentointiin, mikä voi hidastaa korjaustoimenpiteitä.

Turvallisuuspuutteisiin reagointi (3)

Kuukausikouksissa käsitellään turvallisuusasioita, mutta puutteiden korjausten seuranta ei ole systemaattista. Tämä voi johtaa siihen, että osa turvallisuuspuutteista jää korjaamatta.

Riskien tunnistaminen ja arviointi (3)

Riskien tunnistaminen perustuu henkilökunnan havaintoihin ja turvallisuuskävelyihin. Kattava riskikartoitus puuttuu, eikä riskien vakavuutta tai todennäköisyyttä arvioida järjestelmällisesti.

Riskienhallintakeinot (3)

Riskienhallinta on pääosin reaktiivista, eli havaittuihin ongelmiin puututaan, mutta ennaltaehkäiseviä toimia ei ole vakiinnutettu osaksi toimintaa.

Riskienhallinnan dokumentaatio (3)

Dokumentointi on hajanaista, eikä pitkän aikavälin turvallisuuden kehittämistä tueta systemaattisesti.

Turvallisuusviestintä (3)

Viestintä on henkilöstökeskeistä, eikä oppilaille ja huoltajille ole vakiintunutta tiedotuskäytäntöä.

Koulu K9

Vastuunjako (4)

Koululla on nimetty kolmihenkinen turvallisuustiimi, johon kuuluu rehtori, turvallisuusvastaava ja varahenkilö. Tiimi on järjestänyt useita tärkeitä turvallisuustoimenpiteitä, kuten vaarojen arviointiviikon, poistumisharjoituksen ja turvallisuuskatselmuksen. Tämä on koulun vahvuus, sillä harvassa koulussa turvallisuustiimi on näin aktiivinen. Kriisiryhmä on myös nimetty erikseen.

Omatoiminen valvonta (2)

Koulu suorittaa turvallisuuskävelyt kahdesti vuodessa, mikä on parempi käytäntö kuin monessa muussa koulussa. Havaintojen arviointi ei kuitenkaan ole täysin systemaattista, eikä riskien vakavuutta tai todennäköisyyttä analysoida perusteellisesti.

Turvallisuuspuutteisiin reagointi (3)

Turvallisuuskävelyissä havaitut puutteet kirjataan, mutta niiden korjausten seuranta ei ole kattavaa. Tämä voi johtaa siihen, että tietyt turvallisuushaasteet jäävät pitkäksi aikaa ratkaisematta.

Riskien tunnistaminen ja arviointi (3)

Riskien tunnistaminen keskittyy ilmeisiin riskeihin, mutta piileviä riskejä ei arvioida systemaattisesti. Tämä voi tarkoittaa, että osa potentiaalisista turvallisuushista jää tunnistamatta ennen kuin ne aiheuttavat ongelmia.

Riskienhallintakeinot (3)

Koulu tekee havaittujen puutteiden perusteella korjauksia, mutta pitkän aikavälin ennakoivaa turvallisuustyötä ei ole vakiinnutettu. Turvallisuuskoulutukset ja harjoitukset voisivat parantaa ennakoivaa riskienhallintaa.

Riskienhallinnan dokumentaatio (2)

Dokumentointi on hajanaista eikä mahdollista turvallisuustoimenpiteiden pitkäjänteistä kehittämistä. Ilman kattavaa dokumentointia turvallisuustilanteen kokonaiskuva jää puutteelliseksi.

Turvallisuusviestintä (2)

Viestintä tapahtuu pääasiassa henkilöstön välillä, mutta oppilaiden ja huoltajien tiedottamiseen ei ole selkeää prosessia. Tämä voi heikentää koko koulu yhteisön turvallisuustietoisuutta.

Koulu K10**Vastuunjako (3)**

Koulun turvallisuudesta vastaa rehtori, joka toimii myös turvallisuuspäällikkönä. Apulaisrehtori ja vahtimestari toimivat varahenkilöinä. Johtotiimi toimii samalla turvaryhmänä ja kokoontuu viikoittain. Tämä on koulun vahvuus, sillä viikoittaiset kokoukset

mahdollistavat nopean reagoinnin ja ennakoivan turvallisuustyön. Kriisiryhmä koostuu turvaryhmästä ja oppilashuollon edustajista.

Omatoinen valvonta (2)

Koulun turvallisuuskävelyitä tehdään, mutta niiden dokumentointi ja seuranta eivät ole täysin systemaattisia. Päivittäisten turvallisuushavaintojen raportointia ei ole selkeästi määritelty, mikä voi johtaa siihen, että pienemmät puutteet jäävät korjaamatta ennen kuin niistä tulee suurempia ongelmia.

Turvallisuuspuutteisiin reagointi (3)

Havaitut turvallisuuspuutteet käsitellään tapauskohtaisesti, mutta järjestelmällinen seurantaprosessi puuttuu. Tämä voi johtaa siihen, että samat puutteet toistuvat vuodesta toiseen ilman pysyviä ratkaisuja.

Riskien tunnistaminen ja arviointi (3)

Riskien tunnistaminen perustuu turvallisuuskävelyihin, mutta kattava riskien arviointiprosessi puuttuu. Piilevät riskit saattavat jäädä tunnistamatta, koska koululla ei ole erillistä analyysia vakavuuden ja todennäköisyyden perusteella.

Riskienhallintakeinot (3)

Koulu pyrkii reagoimaan havaittuihin turvallisuuspuutteisiin, mutta ennakoiva riskienhallinta ei ole järjestelmällistä. Systemaattinen turvallisuuskoulutus ja harjoitukset voisivat vahvistaa koulujen turvallisuusvalmiuksia.

Riskienhallinnan dokumentaatio (2)

Dokumentointi ei ole kattavaa, mikä estää turvallisuustoimenpiteiden tehokkaan seurannan ja kehittämisen. Tämä voi hidastaa koulun mahdollisuuksia arvioida ja parantaa turvallisuuskulttuuria pitkällä aikavälillä.

Turvallisuusviestintä (2)

Viikkokokoukset tarjoavat säännöllisen foorumin turvallisuusasioille henkilöstölle, mikä on koulun vahvuus. Kuitenkin oppilaille ja huoltajille suunnattu viestintä on vähäistä, mikä voi heikentää heidän osallistumistaan koulun turvallisuuskulttuuriin.

Taulukko 2. Turvallisuusjohtamisen osa-alueiden vertailu OVA:n alkuperäisen ja tutkimuksessa luodun kriteeristön välillä.

Koulun koodi	Turvallisuusjohtamisen päivitetyn kriteeristön arvosana	Alkuperäinen turvallisuusjohtamisen arvosana
K1	2,28	3,00
K2	2,28	2,33
K3	2,71	3,00
K4	2,00	1,66
K5	2,71	3,33
K6	3,00	3,00
K7	4,42	4,66
K8	3,00	2,66
K9	2,71	3,00
K10	2,57	2,66

Taulukko 2 osoittaa selvästi, että alkuperäisten ja päivitettyjen arvosanojen välillä esiintyy vaihteluita. Joidenkin koulujen kohdalla arvosana nousi, toisilla se laski, ja joissain pysyi

lähes ennallaan. Tällainen vaihtelu kertoo siitä, että arvioinnin kriteerit vaikuttavat suoraan siihen, millaisena turvallisuusjohtaminen näyttäytyy ulkopuoliselle arvioijalle.

5.2 Turvallisuusjohtamisen osa-alueiden synteesi

Edellisessä luvussa esitellyt koulukohtaiset tulokset tarjosivat yksityiskohtaisen kuvan jokaisen koulun turvallisuusjohtamisen tasosta. Tässä luvussa esitetään turvallisuusjohtamisen osa-alueiden (Aa–Ag) analyttinen tulossynteesi. Synteesi kokoaa yhteen kymmenen (10) peruskoulun tulokset, jotta voidaan siirtyä yksittäisten tapausten kuvauksesta systemaattisiin ja toistuviin havaintoihin. Luvussa esitetään, mitkä tekijät heikentävät tai edistävät peruskoulun turvallisuusjohtamista (ks. Taulukko 3).

5.2.1 Vastuunjako tulokset

Vastuunjaon selkeys ja tehtävien määrittely koulun turvallisuusjohtamisessa vaihtelee suuresti oppilaitoksesta toiseen. Rehtori toimii koulun turvallisuusjohtajana ja kantaa päävastuun turvallisuusjohtamisesta, mutta yleensä hänen tukenaan voi toimia erillinen turvatiimi tai kriisiryhmä. Näiden ryhmien roolien määrittely ei kuitenkaan aina ole riittävän selkeää, mikä vaikeuttaa käytännön turvallisuustyötä ja hankaloittaa yhteistyötä myös koulun ulkopuolisten toimijoiden kanssa. Turvallisuusjohtamisen näkökulmasta vastuunjaon selkeys ja säännöllinen harjoittelu ovat keskeisiä tekijöitä, jotta koulun henkilöstö ja oppilaat tunnistavat vastuunsa ja osaavat toimia tarvittaessa tehokkaasti.

Useat koulut ovat onnistuneet luomaan turvallisuusorganisaation, jossa vastuut on määritelty selkeästi. Joissain tapauksissa vastuunjako on laadittu niin kattavasti, että se kattaa myös muut kuin onnettomuus- tai uhkatilanteet. Yhdestä näin pitkälle kehittyneestä koulusta OVA-arvioitsija raportoi: ”Vastuunjaossa ei käynyt esiin epäselvyyksiä tai katvealueita. Vastuunjako kattaa myös muita kuin onnettomuusriskejä, ja se on nimetty ja suunniteltu myös kriisitilanteita varten” (K7). Myös tukitoimintoihin on alettu panostaa: ”Poistumistilanteita varten myös muulle henkilökunnalle ja muun muassa koulun ruokalan henkilökunnalle on määritetty erityistehtäviä” (K5). Tällaiset esimerkit korostavat sitä, että koulu yhteisön yhteinen sitoutuminen ja monipuoliset harjoitukset lisäävät turvallisuuden tasoa.

Vastuunjaon haasteellisuutta lisää se, että koulun toimintaan vaikuttaa sidosryhmät. ”Kiinteistöhoitajan mukaan hän ei aina saa tietoa kaikista rakennuksen kunnossapitoon liittyvistä töistä, joita kaupungin tekninen keskus tilaa” (K1). Sidoryhmien kanssa epäselvyys turvallisuuteen liittyvissä asioissa on tärkeää. Toisaalta epäselvä tai puutteellinen vastuunjako

heikentää merkittävästi koulun valmiutta vastata kriiseihin. Eräässä koulussa raportoitiin: ”Vastuunjako kriisitilanteita varten ei ole täysin selvä, ja tehtävänjaosta on koulun edustajien mukaan jouduttu käymään keskustelua” (K2). Myös silloin, kun roolit on nimetty, käytännön harjoitukset saattavat silti jäädä toteuttamatta: ”Johtovastuut myös kriisitilanteita varten on määritelty, käytännön harjoituksia sen suhteen ei kuitenkaan ole harjoitettu” (K5). Näiden esimerkkien valossa on selvää, että vaikka virallinen vastuunjako olisi dokumentoitu, sen toimivuus käytännössä edellyttää säännöllistä viestintää, koulutusta ja harjoituksia koko henkilöstölle.

5.2.2 Omatoiminen valvonta tulokset

Omatoiminen valvonta on keskeinen osa koulujen turvallisuustyötä, ja joissakin oppilaitoksissa sen toteutus on erityisen systemaattista. Yhdessä tutkimuskoulussa valvonta on integroitu päivittäisiin rutiineihin: ”Omatoiminen valvonta on osa koulun päivittäisiä rutiineja. Valvonnassa havaittuja puutteita käsitellään kuukausikokouksissa, ja rehtori valvoo toteutusta” (K8). Hyvää omatoimista valvontaa suorittavissa koulussa tarkastuslistojen ja dokumentoinnin avulla varmistetaan, että kaikki havaitut ongelmat kirjataan ylös ja niihin voidaan reagoida ajoissa: ”Koululla on tarkastuslistat, joita käytetään turvallisuuskävelyissä kolme kertaa vuodessa. Jokainen havainnoinu ongelma kirjataan ja raportoidaan” (K7). Tämänkaltaisessa jatkuvassa ja dokumentoidussa valvonnassa päävastuu on selkeästi määritelty, mikä vahvistaa sekä turvallisuustyön vaikuttavuutta että sen kehittämismahdollisuuksia. Vuosikellojen käyttö ja niiden muokkaaminen vastaamaan koulukohtaisia erityispiirteitä olisi tärkeää turvallisuuskulttuurin edistämisen kannalta: ”Turvallisuuskävelyssä on olemassa turvallisuuden vuosikello, jota kuitenkin ei ole muokattu täysin koulun tarpeita vastaavaksi, eikä turvallisuustyön vuosikellon mukaista etenemistä varsinaisesti seurata.”(K5).

Valvonta voi kuitenkin joissain kouluissa jäädä hyvin satunnaiseksi: ”Omatoimista valvontaa esimerkiksi poistumisreittien esteettömyyden osalta tehdään arjessa ns. osana muuta normaalia toimintaa. [...] Valvonta jää satunnaiseksi eikä ole systemaattista.” (K1). Esimerkiksi poistumisreittien ja paloturvallisuuden tarkastaminen saatetaan hoitaa vain kerran lukukaudessa ilman tarkastuslistoja, mikä ei riitä ylläpitämään kattavaa turvallisuuskulttuuria: ”Poistumisreittien ja paloturvallisuuden tarkastuksia tehdään kerran lukukaudessa osana turvallisuuskävelyä. Tarkastuslistoja ei käytetä, ja turvallisuuden vuosikelloa ei ole laadittu” (K2). Lisäksi sidosryhmien ja ulkopuolisten toimitsijoiden sisällyttäminen omatoimiseen

valvontaan tuottaa vaikeuksia. Esimerkiksi valvontavastuu saattaa toisinaan siirtyä yksinomaan vahtimestarille ilman kunnollista dokumentointia: ”Omatoiminen valvonta on delegoitu vahtimestarille, mutta tarkastusraportteja tai listoja ei laadita. Esille tullessiin havaintoihin reagoidaan, mutta valvonta perustuu yksittäisiin ilmoituksiin” (K3). Nämä käytännöt osoittavat, että puutteellinen koordinointi, nimettyjen vastuuhenkilöiden puute ja säännöllisen dokumentoinnin laiminlyönti voivat heikentää merkittävästi koulun turvallisuuden tasoa. Useissa kouluissa valvonta perustuu henkilökunnan satunnaisiin havaintoihin, eikä systemaattisia tarkastuksia tehdä riittävän usein: ”Omatoimista valvontaa tehdään satunnaisesti.” (K10).

Turvallisuuskävelyitä suoritetaan monissa kouluissa vain kerran vuodessa. Se ei riitä takaamaan turvallisuuden jatkuvaa ylläpitoa. Lisäksi vastuuhenkilöitä ei ole aina nimetty erikseen, mikä voi johtaa siihen, että tietyt turvallisuuteen liittyvät ongelmat jäävät huomaamatta tai korjaamatta. Poistumisreittien ja muiden kriittisten alueiden tarkastaminen ei ole systemaattista, eikä koulun turvallisuushavaintoja välttämättä kirjata viiveettä, mikä heikentää niiden seuranta. Rehtorin tulee varmistaa, että valvonta tehdään säännöllisesti, vastuuhenkilöt nimetään ja havainnot dokumentoidaan, jotta turvallisuustoimenpiteitä omatoimisen valvonnan saralta voidaan kehittää jatkuvasti.

5.2.3 Turvallisuuspuutteisiin reagointi tulokset

Turvallisuuspuutteiden havaintoihin ei puututa systemaattisesti, vaan reagointi perustuu pitkälti henkilökunnan omaan harkintaan: ”Turvallisuushavaintoihin reagoidaan henkilöstön oman harkinnan perusteella. Puutteita korjataan tarpeen mukaan, mutta dokumentointi ei ole käytössä.” (K1). Tämä tarkoittaa, että vaikka ongelmia havaitaan, niiden kirjaaminen ja seuranta eivät ole järjestelmällisiä, mikä voi johtaa siihen, että osa puutteista jää korjaamatta. Turvallisuuspuutteiden reagointi voi olla tehokasta etenkin turvallisuuskävelyillä.

Turvallisuuskävelyitä kouluissa suoritetaan liian harvoin, että se olisi systemaattinen tapa suorittaa valvontaa turvallisuuspuutteista ja täten suorittaa reagointia turvallisuuspuutteisiin. Lisäksi kouluilla täytyy olla selkeät roolit siitä, kenen vastuulla reagoitien korjaustoimenpiteet ovat: ”Havaitut turvallisuuspuutteet raportoidaan koulun johdolle turvallisuuskävelyn jälkeen. Korjaustoimenpiteistä ei aina anneta selkeää vastuuta, eikä niiden toteutumista seurata järjestelmällisesti.” (K6).

Vaikka turvallisuuspuutteiden hallinnassa ilmenee puutteita, joissakin kouluissa on kehitetty järjestelmällisempiä käytäntöjä. Esimerkiksi eräässä koulussa turvallisuushavainnot kirjataan tarkastuslistaan ja raportoidaan turvallisuusvastaavalle: "Jokainen havaittu turvallisuuspuute kirjataan tarkastuslistaan ja raportoidaan koulun turvallisuusvastaavalle.

Korjaustoimenpiteiden etenemistä seurataan, mutta seuranta ei ole täysin dokumentoitua." (K7). Tämän kaltaiset käytännöt edistävät turvallisuustoimien suunnitelmallisuutta, vaikka kattava dokumentointi saattaakin vielä puuttua. Lisäksi joidenkin koulujen toimintakulttuurissa turvallisuuspuutteita käsitellään säännöllisesti: "Havaittuja turvallisuuspuutteita käsitellään kuukausikokouksissa, joissa keskustellaan tarvittavista korjaustoimenpiteistä." (K8). Tällaiset järjestelmät parantavat turvallisuusjohtamisen tehokkuutta ja mahdollistavat ennakoivan turvallisuustyön. Yhteistyö eri sidosryhmien kanssa on keskeistä, mutta se ei kaikissa tapauksissa toteudu tehokkaasti. "Havaintoja tehdään pääasiassa vahtimestarin toimesta, ja ne korjataan tarvittaessa. Korjaustoimenpiteistä ei pidetä kirjaa, eikä havaintojen toteutumista seurata." (K3). Tämä osoittaa, että vaikka käytännön toimia tehdään, seurannan puute voi heikentää pitkäjänteistä turvallisuuden parantamista.

5.2.4 Riskien tunnistaminen ja arviointi

Riskien tunnistaminen ja arviointi on keskeinen osa koulun turvallisuusjohtamista, mutta sen toteutuksessa ilmenee merkittäviä haasteita. Monissa kouluissa riskien arviointi keskittyy pääasiassa työsuojeluun ja paloturvallisuuteen, kun taas muita merkittäviä riskejä, kuten väkivaltatilanteita, tietoturvariskejä ja ympäristöriskejä, ei arvioida kattavasti. Usein riskien arviointi perustuu ulkoisiin tarkastuksiin tai valmiisiin lomakkeisiin, jotka eivät huomioi koulukohtaisia erityispiirteitä. Tämä puute on havaittavissa eräässä koulussa, jossa todettiin: "Vaarojen ja riskien arviointia muiden auditointimanuaalissa mainittujen keskeisten onnettomuusriskien osalta ei ole tehty kohdekohtaisesti." (K4). Näin ollen, vaikka käytössä on arviointimenetelmiä, ne eivät välttämättä tunnista kaikkia koulun toimintaympäristölle ominaisia riskejä.

Lisäksi vastuun siirtäminen yksittäisille sidosryhmille ilman laajempaa turvallisuusjohtamisen näkökulmaa heikentää riskien arvioinnin vaikuttavuutta. Tämä käy ilmi koulusta, jossa todettiin: "Riskien tunnistaminen on vahtimestarin vastuulla, eikä erillisiä riskikartoituksia tai arviointeja ole toteutettu. Havainnot perustuvat pääosin vahtimestarin päivittäisiin tarkastuksiin." (K3). Epäjohdonmukaisuus ilmenee myös prosessien puutteellisuutena, kuten koulussa, jossa riskien arviointi tapahtuu osana turvallisuuskävelyitä, mutta niiden

systemaattista arviointia ei ole määritelty: "Riskien tunnistaminen on osa turvallisuuskävelyä, mutta riskien arvioinnille ei ole määritelty systemaattista prosessia. Havaintoja ei priorisoida riskien vakavuuden tai todennäköisyyden perusteella." (K2). Tällainen toimintamalli voi johtaa siihen, että vakavat riskit jäävät huomioimatta tai niitä ei käsitellä riittävän tehokkaasti.

Toisaalta joissakin kouluissa on käytössä rakenteita, jotka tukevat systemaattisempaa riskien tunnistamista ja arviointia. Esimerkiksi tarkastuslistojen hyödyntäminen voi parantaa turvallisuuskulttuuria ja riskien hallintaa. Yhdessä koulussa käytössä oleva malli kuvataan seuraavasti: "Turvallisuuskävelyiden yhteydessä tunnistetaan riskejä, ja ne kirjataan tarkastuslistoihin. Erillistä riskikartoitusta ei ole toteutettu, mutta turvallisuusvastaava arvioi havaittuja riskejä tapauskohtaisesti." (K7). Vaikka riskien arviointi on tässä tapauksessa osin tapauskohtaista, tarkastuslistojen käyttö mahdollistaa järjestelmällisemmän lähestymistavan.

On myös tärkeää, että riskien arviointi ei ole vain kertaluonteinen tapahtuma, vaan jatkuvaa ja säännöllisesti tehtävää toimintaa. Tämä näkyy koulussa, jossa riskien tunnistaminen on osa vuosittaisia riskikävelyitä: "Riskien tunnistaminen tapahtuu vuosittaisen riskikävelyn yhteydessä, mutta erillistä riskikartoitusta ei ole toteutettu. Havaitut riskit kirjataan ylös, mutta niiden arviointia ei suoriteta systemaattisesti vakavuuden tai todennäköisyyden perusteella." (K9). Vaikka arviointi tapahtuu säännöllisesti, sen vaikuttavuutta heikentää se, ettei riskien vakavuutta ja todennäköisyyttä oteta huomioon yhtenäisesti.

Kokonaisuudessaan koulun turvallisuusjohtamisessa riskien tunnistaminen ja arviointi on ensisijaisen tärkeää, mutta sen toteutuksessa on huomattavia eroja. Parhaimmillaan riskienhallinta on osa koulun jokapäiväistä toimintaa, jossa riskit tunnistetaan, arvioidaan ja hallitaan suunnitelmallisesti. Tämä edellyttää sekä selkeitä prosesseja että johdonmukaista vastuunjakoa eri toimijoiden välillä.

5.2.5 Riskienhallintakeinot

Riskienhallintakeinojen käytännöt keskittyvät usein enemmän havaittujen puutteiden korjaamiseen kuin ennaltaehkäisevien toimenpiteiden kehittämiseen, mikä tekee turvallisuuskulttuurista reaktiivisen. Tämä johtaa siihen, että mahdollisia uhkia ei pystytä tunnistamaan ja estämään ennen niiden konkretisoitumista. Lisäksi riskienhallintatoimenpiteitä ei ole aina sidottu järjestelmälliseen riskianalyysiin, mikä voi tarkoittaa, että toimenpiteitä toteutetaan satunnaisesti ja ilman pitkäjänteistä suunnittelua.

Eräessä koulussa havaittiin: "Riskienhallintakeinoja ei ole systemaattisesti ja loogisesti johdettu tunnistetuista riskeistä käsin, vaan ne perustuvat enemmän yleisiin turvallisuuskäytäntöihin." (K4). Tämä viittaa siihen, että vaikka turvallisuustoimet sinänsä ovat hyödyllisiä, ne eivät välttämättä kohdennu koulukohtaisesti merkittävimpiin riskeihin. Lisäksi systemaattisen dokumentoinnin ja jälkiarvioinnin puute näkyy käytännössä, kuten: "Ennaltaehkäiseviä keinoja, kuten poistumisharjoituksia tai koulutuksia, ei ole säännönmukaisesti otettu osaksi käytäntöä. Korjaustoimenpiteiden dokumentointi on satunnaista." (K7).

Joissakin kouluissa riskienhallintakeinoja on kuitenkin kehitetty suunnitelmallisemmin ja niiden toteutus on sidottu järjestelmälliseen riskinarviointiin. Esimerkiksi yhdessä koulussa ulkopuolisten toimijoiden turvallisuus on otettu huomioon retkijärjestelyissä: "Retkiä varten on toimitettava rehtorille suunnitelma, jossa käy ilmi muun muassa retkikohde, mukaan varatut ensiapuvälineet ja huoltajien tiedottaminen." (K6). Tämä osoittaa, että tietyissä tilanteissa riskienhallinta on huolellisesti suunniteltua ja ennakoivaa. Lisäksi koulut, joissa riskienhallinta on integroitu päivittäisiin käytäntöihin, voivat hyötyä rakenteellisista, teknisistä ja toiminnallisista keinoista, jotka tukevat turvallisuuden kokonaisvaltaista hallintaa. "Riskien hallitsemiseksi on olemassa sekä rakenteellisia, teknisiä että toiminnallisia keinoja. Useat koulun edustajien kuvaamat käytännöt koskevat ennen kaikkea koulun arjen yleiseen sujumiseen, jolla on osaltaan vaikutusta myös turvallisuuteen." (K9). Lisäksi eräessä koulussa riskienarvioinnin yhteydessä on systemaattisesti kuvattu ennaltaehkäisevät ja varautumisen toimenpiteet: "Riskienarvioinnissa on kuvattu kunkin riskin yhteyteen myös niin ennaltaehkäisevät kuin varautumisen toimenpiteet, jotka on loogisesti johdettu tunnistetuista riskeistä." (K7).

5.2.6 Riskienhallinnan dokumentaatio

Yksi koulu ylitti lain vaatiman tason (3) riskienhallinnan dokumentoinnin osa-alueesta. Kahdeksan koulua kymmenestä tutkitusta koulusta ei yltänyt lain vaatimalle tasolle (3). Useat koulut eivät kirjaa havaittuja turvallisuusriskejä ja niihin tehtyjä toimenpiteitä järjestelmällisesti, mikä voi johtaa siihen, että samoja ongelmia esiintyy toistuvasti ilman asianmukaista oppimista tai seurantaa. Tämä käy ilmi erään koulun raportista: "Riskienhallinnan dokumentaatio rajoittuu yksittäisiin havaintoihin, joita ei systemaattisesti kirjata tai seurata. Korjaustoimenpiteiden dokumentointi ei ole säännönmukaista, eikä havaintojen käsittelyssä käytetä yhtenäistä kirjausjärjestelmää." (K1). Kun havaintojen

käsittely ja dokumentointi jäävät satunnaisiksi, turvallisuustoimenpiteiden vaikuttavuus heikkenee.

Toisessa koulussa dokumentoinnin puutteet ilmenevät seuraavasti: "Riskienhallinnan dokumentointi perustuu vuosittaisiin riskikävelyihin, joissa tehdyt havainnot kirjataan muistiin. Korjaustoimenpiteiden dokumentointi on puutteellista, eikä niiden vaikutusten seurannalle ole määriteltyä järjestelmää. Havaintojen käsittelyä ei ole integroitu osaksi yhtenäistä dokumentointijärjestelmää." (K9). Lisäksi joissakin kouluissa dokumentaatio perustuu tarkastuslistoihin, mutta niiden käyttö ei ole kattavaa: "Riskienhallintadokumentaatio perustuu tarkastuslistoihin, joihin turvallisuuskävelyissä havaitut puutteet kirjataan. Korjaustoimenpiteitä ja niiden vaikutuksia ei dokumentoida järjestelmällisesti, eikä yhtenäistä dokumentointijärjestelmää ole käytössä." (K10). Tämä viittaa siihen, että vaikka dokumentointimenetelmiä on olemassa, ne eivät tue kokonaisvaltaista turvallisuuden kehittämistä.

Toisaalta joissakin kouluissa dokumentointi on toteutettu asianmukaisesti ja ajantasaisesti, mikä edistää koulun turvallisuuskulttuuria ja parantaa riskienhallinnan vaikuttavuutta. Eräessä koulussa todettiin: "Riskien arvioinnin johtopäätelmät on dokumentoitu asianmukaisesti ja ajantasaisesti, ja se kattaa myös muita toiminnan kannalta olennaisia turvallisuuden osa-alueita." (K7). Järjestelmällinen dokumentointi mahdollistaa riskienhallintatoimenpiteiden tehokkuuden arvioinnin ja parantaa turvallisuuskäytäntöjen jatkuvaa kehittämistä. Lisäksi dokumentaation päivittäminen säännöllisesti on keskeistä: "Riskien arvioinnin johtopäätelmät on dokumentoitu selkeäksi koonniksi, joka kattaa myös muita onnettomuusriskejä. Dokumentaatio päivitetään vuosittain." (K7). Tämä osoittaa, että parhaimmillaan dokumentointi toimii tukena systemaattiselle riskienhallinnalle ja mahdollistaa ennaltaehkäisevien toimenpiteiden tehokkaan toteutuksen.

5.2.7 Turvallisuusviestintä

Turvallisuusviestintä on keskeinen osa koulun turvallisuusjohtamista, mutta sen toteutuksessa esiintyy huomattavia puutteita. Monissa kouluissa viestintä on pääasiassa reaktiivista ja keskittyy kriisitilanteiden hallintaan sen sijaan, että se tukisi ennakoivaa turvallisuuskulttuuria. Erityisesti uusille opettajille ja oppilaille järjestetään yleensä turvallisuusperehdytys lukuvuoden alussa, mutta jatkuva koulutus ja säännöllinen viestintä jäävät monin paikoin puutteellisiksi. Lisäksi viestinnän kanavat eivät aina tavoita kaikkia

sidosryhmiä systemaattisesti. Eräässä koulussa todettiin: "Oppilaille ja huoltajille turvallisuuden liittyvää viestintää ei ole järjestetty säännöllisesti, vaan se tapahtuu yksittäisissä tilanteissa tarpeen mukaan." (K10). Toinen raportti vahvistaa havaintoa: "Kuukausikokouksissa käsitellään henkilöstön kanssa turvallisuuden liittyviä kysymyksiä ja annetaan ajankohtaista tietoa. Oppilaiden ja huoltajien tiedottaminen rajoittuu yksittäisiin tiedotteisiin, eikä säännöllistä viestintästrategiaa ole kehitetty." (K8).

Tiedonkulun katkokset voivat johtaa siihen, että kriisitilanteessa henkilöstö ja oppilaat eivät ole täysin tietoisia toimintamalleista, mikä voi hidastaa reagoitua ja lisätä riskejä. Tämä ilmenee esimerkiksi seuraavasta raportista: "Henkilöstölle tiedotetaan turvallisuuden liittyvistä asioista turvallisuuskävelyiden yhteydessä ja tarvittaessa sähköpostitse." (K2). Viestintä koulun ulkopuolisten tahojen, kuten huoltajien ja yhteistyökumppaneiden kanssa, on joissakin kouluissa riittämätöntä. Eräässä koulussa havaittiin, että keittiön ja siivoushenkilökunnan osallistuminen turvallisuuskäytäntöihin on ollut satunnaista: "Keittiön henkilökuntaa on ollut mukana turvallisuuskävelyssä joitakin vuosia sitten, minkä lisäksi turvallisuusvastaava kertoo käyneensä muistuttamassa heitä poistumiseen liittyvistä erityistehtävistään. Siistijöille on jaettu tärkeimmät toimintaohjeet kirjallisesti." (K5). Tämä osoittaa, että vaikka ohjeita jaetaan, niiden säännöllisyydessä ja kattavuudessa on puutteita.

Toisaalta osassa kouluja turvallisuusviestintä on hyvin organisoitua ja monikanavaista. Esimerkiksi yhdessä koulussa turvallisuusviestintä on viety pidemmälle järjestelmällisten perehdytysten ja harjoitusten avulla: "Turvatiimi järjestää vuosittain seiskaluokkalaisille ja uusille henkilökunnan jäsenille turvallisuusperehdytyksen sekä koko koulua koskevan poistumisharjoituksen. Koulutuksista informoidaan myös koululla toimivia palveluntuottajia, jotka voivat halutessaan osallistua koulutuksiin ja välillä paikalla onkin ollut esimerkiksi ruokalan työntekijöitä." (K1). Tämä osoittaa, että tietyissä kouluissa viestinnälle on laadittu selkeä rakenne, joka kattaa niin henkilöstön kuin ulkopuoliset toimijat.

Turvallisuusviestintä perustuu monissa kouluissa sähköisiin viestintäkanaviin, kuten WhatsApp-ryhmiin ja Wilma-järjestelmään. Tämä mahdollistaa nopean tiedonkulun, mutta voi myös aiheuttaa haasteita viestinnän kattavuuden ja yhdenmukaisuuden kannalta. Erään koulun raportissa mainitaan: "Ajankohtaisista asioista viestitään tarvittaessa myös Wilma-viesteillä. Kiireisten asioiden osalta on mahdollista käyttää myös henkilökunnan WhatsApp-ryhmää." (K1). Vaikka tällaiset kanavat ovat hyödyllisiä, ne eivät välttämättä tavoita kaikkia koulu yhteisön jäseniä, mikä voi johtaa tiedonkulun epäjohtonmukaisuuteen

Taulukko 3. Turvallisuusjohtamista heikentävät ja edistävät tekijät kouluissa.

Turvallisuutta heikentävät	Turvallisuusjohtaminen	Turvallisuutta edistävät
Epäjohdonmukainen toimintamalli Kriisitilanteiden puutteellinen organisointi Epäselvä vastuunjako sidosryhmien välillä	Vastuunjako	Turvatiimi Koulun koko henkilöstön osallistaminen Kriisivalmius
Valvonta muistivaraista, ei systemaattista toimintamallia Dokumentointi puutteellista	Omatoiminen valvonta	Sisältyy vuosikelloihin
Puutteellinen dokumentaatio Toimintamallin epäjohdonmukaisuus Sidosryhmäyhteistyön puute	Turvallisuuspuutteisiin reagointi	Nopea ja proaktiivinen reagointi Koulu osoittaa aktiivista reagointikykyä
Epäjohdonmukainen toimintamalli Ei kata koulun erikoispiirteitä	Riskien tunnistaminen ja arviointi	Organisaatiolla on käytössä riskienhallintajärjestelmiä Riskienhallintaa toteutetaan käytännössä
Proaktiivisen toimintamallin puute Systemaattisen dokumentoinnin ja jälkiseurannan puute	Riskienhallintakeinot	Havaittujen epäkohtien systemaattinen korjaaminen Useita erillisiä riskienhallintastrategioita
Epäjohdonmukaisesti toteutettu prosessi Ei vastaa nykyisiä vaatimuksia Ei kata koulun erityispiirteitä	Riskienhallinnan dokumentointi	Turvakansiot
Perehdyttäminen ei ole systemaattista Viestintä ei kata riittävän laajasti kaikkia koulun henkilöstöryhmiä	Turvallisuusviestintä	Perehdytystä toteutetaan säännöllisesti Viestintä toteutuu useiden eri kanavien kautta

Taulukko 3 esittää turvallisuusjohtamisen kannalta olennaisimmat havainnot OVA-raporteista. Vasemmalla puolella on turvallisuutta heikentävät ja oikealla puolella turvallisuutta edistävät toimet, joita kouluista havaittiin aineiston perusteella. Koulujen pitäisi pyrkiä puuttumaan ja ratkaisemaan kriteereissä mainittuja turvallisuutta heikentäviä toimintamalleja ja fokuoitetua säilyttämään turvallisuutta edistäviä toimintamalleja.

5.3 Kehitysehdotuksia

Tutkimuksen tulokset osoittivat, että koulujen turvallisuusjohtamisessa ilmenee toistuvia heikkouksia, erityisesti vastuunjaon epäselvyydessä, dokumentoinnin puutteissa sekä reaktiivisessa toimintakulttuurissa (ks. Taulukko 3). Jotta turvallisuusjohtamista voidaan kehittää ja siirtää kohti systemaattista ja proaktiivista toimintaa, tarvitaan käytännönläheisiä toimenpiteitä, jotka juurtuvat osaksi koulu yhteisön toimintaa. Seuraavat kehitysehdotukset on johdettu suoraan näistä havaituista puutteista ja ne on perusteltu aiempien turvallisuusjohtamisen teoreettisten mallien ja tutkimuksen valossa.

Ensimmäinen kehityskohde on vastuunjaon selkeyttäminen ja turvallisuustiimien vahvistaminen, sillä tulokset osoittivat merkittävää epäselvyyttä vastuunjaossa sidosryhmien välillä. Turvallisuusvastuiden epäselvyys heikentää turvallisuustoimien johdonmukaista toteutusta. Koulukohtaisen turvallisuussuunnitelman laatiminen, joka määrittää selkeät vastuuhenkilöt, on välttämätöntä. Tämä vastaa suoraan Lindforsin ym. (2020) korostamaan tarpeeseen, että koulun johdolla tulee olla selkeä käsitys vastuista turvallisuuskulttuurin ja teknisen turvallisuuden alueilla. Lisäksi selkeä johtovastuu ja sen harjoittelu tukee Nevgin ja Korhosen (2016) näkemystä, jossa rehtorin tehtävänä on tasapainoilla eri tavoitteiden välillä ja johtaa henkilöstöä siten, että turvallisuusasiat ovat kaikille selviä.

Seuraava kehityskohde on omatoimisen valvonnan systematisointi ja dokumentointi, sillä tulokset paljastivat valvonnan olevan usein muistivaraista ja dokumentoinnin puutteellista. Reiman ym. (2008) korostavat omatoimisen valvonnan oleellisuutta turvallisuuskulttuurissa. Havaintojen järjestelmällisen kirjaamisen laiminlyönti heikentää organisaation kykyä oppia virheistään. Säännölliset turvallisuuskävelyt, joissa henkilöstö ja mahdollisesti oppilasedustajat kartoittavat koulun turvallisuuspuutteita, tulisi aikatauluttaa toteutumaan vähintään kerran lukukaudessa. Näiden havaintojen pohjalta laadittava turvallisuusraportti varmistaisi, että ongelmiin reagoidaan ja niille asetetaan vastuuhenkilöt ja korjausaikataulu.

Digitaalisten raportointijärjestelmien käyttöönotto voisi parantaa havaintojen seuranta ja nopeuttaa korjaustoimenpiteitä.

Turvallisuusjohtamisen vaikuttavuuden parantamiseksi on järjestelmällistettävä turvallisuuspuutteisiin reagointi, sillä epäjohtonmukaisuus ja puutteellinen dokumentaatio heikentävät seuranta. Tämä puute luo Reasonin (1997) *Swiss cheese* -mallin kaltaisia heikkouksia turvallisuusjärjestelmän kerroksiin. Järjestelmällinen seurantajärjestelmä takaa, että koulun reagointi on proaktiivista ja systemaattista (Tikander, 2013).

Turvallisuuskulttuurin vahvistaminen edellyttää myös turvallisuusviestinnän parantamista ja koulu yhteisön osallistamista. Tällä hetkellä viestintä kohdistuu usein vain henkilökunnalle, eikä oppilaille ja huoltajille ole systemaattista tietotusta koulun turvallisuuskäytännöistä. Säännölliset turvallisuusinfot ja harjoitukset sekä huoltajille suunnatut tiedotuskampanjat voisivat lisätä yhteisön turvallisuustietoisuutta. Oppilaiden osallistaminen turvallisuuskäytäntöjen suunnitteluun vastuoppilaiden avulla voisi myös edistää vastuullisuuden tunnetta ja lisätä turvallisuustietoisuutta koulu yhteisössä.

Nykyiset arviointimallit eivät aina tunnista turvallisuusjohtamisen kaikkia osa-alueita, mikä voi johtaa puutteellisiin arvioihin. Kansallisesti yhtenäinen turvallisuusjohtamisen arviointikehikko varmistaisi, että turvallisuustoimenpiteitä mitataan johdonmukaisesti ja että koulut voivat vertailla omaa turvallisuustasoaan muihin oppilaitoksiin. Tämä edistäisi hyvien käytäntöjen leviämistä ja loisi perustan pitkäjänteiselle kehittämiselle.

Turvallisuusjohtamisen kehittäminen ei voi olla yksittäisten toimenpiteiden kokoelma, vaan sen on oltava strateginen ja jatkuva prosessi. Johdonmukaisilla ja konkreettisilla parannuksilla voidaan vahvistaa turvallisuuskulttuuria, parantaa riskienhallintaa ja varmistaa, että koulu yhteisö on valmistautunut kohtaamaan muuntuvia turvallisuushaasteita.

Turvallisuuskulttuurin kehittäminen edellyttää tavoitteellista ja systemaattista suunnittelua. Tätä varten koulujen käyttöön laadittiin turvallisuuskulttuurin kehittämissuunnitelmapohja, jonka avulla turvallisuustyötä voidaan jäsentää osa-alueittain. Suunnitelma ohjaa tunnistamaan kehittämiskohteita ja kirjaamaan konkreettisia toimenpiteitä sekä niiden seuranta. Lisäksi se kannustaa huomioimaan koulu kohtaiset erityispiirteet ja olemassa olevat vahvuudet osana turvallisuustyön suunnittelua (Myllö, Waitinen ym., 2024, 34). Lisäksi Myllö mainitsee ONNI-hankkeen loppuraportissa, että yksi keskeinen kehityskohde koulun

turvallisuustyössä liittyä rehtorien ja turvallisuustiimien osaamiseen. Erityisesti riskienhallinnan ja turvallisuusjohtamisen kokonaisvaltainen ymmärrys nousi esiin osa-alueina, joissa tarvitaan lisää tukea ja kehittämistä (Myllö, Waitinen ym., 2024, 38).

Taulukossa 3 on jäsenneily koulujen OVA-raporteista esiin nousseita turvallisuusjohtamiseen liittyviä havaintoja kahteen ryhmään: turvallisuutta edistäviin ja heikentäviin tekijöihin. Tämä taulukko toimii olennaisena osana tutkimuksen synteisiä, sillä se konkretisoi turvallisuusjohtamisen laadullisia ulottuvuuksia. Kyseessä ei ole vain kuvaus siitä, mitä kouluissa tapahtuu, vaan miten tietyt toimintatavat ja rakenteet vaikuttavat koulun kokonaisturvallisuuteen.

Taulukon 3 vasen puoli tuo esiin useita turvallisuutta heikentäviä piirteitä, kuten vastuujakojen epäselvyyden, suunnittelemattoman tai irrallisen turvallisuustyön sekä puutteellisen dokumentoinnin. Nämä tekijät ovat usein merkki siitä, ettei turvallisuustyö ole systemaattisesti johdettua, vaan perustuu yksittäisten henkilöiden osaamiseen tai motivaation varaan. Erityisesti toistuva maininta siitä, ettei turvallisuusasioita ole viety arjen käytäntöihin tai että toimenpiteitä tehdään satunnaisesti, viittaa reaktiiviseen toimintakulttuuriin, jota ei johdeta tavoitteellisesti. Toisaalta taulukon oikealla puolella korostuvat turvallisuutta edistäviä käytännöt, kuten toimivat turvatiimit, selkeästi jaetut vastuut, systemaattinen valvonta sekä vuosikelloon sijoitetut turvallisuustoimenpiteet. Nämä osoittavat, että parhaimmillaan kouluissa turvallisuusjohtaminen voidaan integroida osaksi koulun arkista toimintaa. Esimerkiksi valvonnan linkittäminen kouluvuoden rakenteeseen viittaa siihen, että turvallisuustyötä tehdään suunnitelmallisesti ja jatkuvana prosessina – ei vain yksittäisinä kampanjoina tai tarkastuksina.

Taulukko 3 tarjoaa tutkimukselle laadullisen kehyksen, joka täydentää määrällisten arvosanojen antamaa kuvaa. Se tuo esiin, ettei hyvä turvallisuusjohtaminen ole pelkästään ohjeistuksen olemassaoloa, vaan siihen liittyy kyky johtaa turvallisuutta näkyvästi, osallistaa henkilöstöä ja varmistaa toiminnan jatkuvuus. Näin taulukko auttaa myös tunnistamaan rakenteellisia ja kulttuurisia eroavaisuuksia koulujen välillä – mikä ei välttämättä käy ilmi pelkästä pistemääräisestä arvioinnista. Kehittämisenäkökulmasta taulukko voisi toimia koulujen itsearvioinnin työkaluna. Sen avulla voidaan tarkastella, missä määrin koulun nykyiset käytännöt sijoittuvat heikentävien tai edistävien tekijöiden puolelle. Esimerkiksi jos koulussa ei ole nimettyä turvallisuustiimiä tai jos turvallisuusasiat jäävät yksittäisten henkilöiden varaan, voidaan tätä käyttää keskustelun lähtökohtana turvallisuustyön

organisoinnista. Samoin vahvuudet, kuten riskienhallinnan vuosikello tai oppilaiden osallistaminen turvallisuustoimiin, voidaan tunnistaa ja jakaa hyviksi käytännöiksi muihin yksiköihin.

Taulukkoa 2 voi myös hyödyntää monin tavoin. Se tarjoaa koulujen johdolle vertailupohjan: missä suhteessa oma toiminta sijoittuu suhteessa muihin kouluihin. Se voi toimia kunnan tasolla myös seurantavälineenä, jolla voidaan tunnistaa systemaattisesti toistuvia haasteita tai vahvuuksia eri kouluissa. Näin resurssit voidaan kohdentaa tehokkaammin ja henkilöstön turvallisuuskoulutus arvioida objektiivisemmin. Tässä tutkimuksessa se myös havainnollistaa, kuinka eri arviointinäkökulmat voivat tuottaa erilaista tietoa samasta kohteesta. Tämä on tärkeä huomio sekä koulutuksen järjestäjille että pelastusviranomaisille, jotka hyödyntävät OVA-mallia osana omatoimisen varautumisen tarkastuksia. Mikäli arvioinnilla halutaan tukea koulujen turvallisuuskulttuurin pitkäjänteistä kehittämistä, on arvioinnin sisällettävä myös laadullisia elementtejä, jotka ottavat huomioon arjen toiminnan ja osallisuuden.

6 Pohdinta

Turvallisuusjohtaminen kouluyhteisössä on monitasoinen ilmiö, joka kietoutuu hallinnollisiin päätöksiin, toimintakulttuuriin ja käytännön toteutukseen. Vaikka turvallisuus on koulujen lakisääteinen velvollisuus, sen toteutumisen taso vaihtelee merkittävästi. Onko turvallisuusjohtaminen aidosti osa koulun arkea, vai jääkö se muodolliseksi velvoitteeksi, jota tarkastellaan vain auditointien ja raporttien yhteydessä? Miten koulujen turvallisuuskäytännöt ovat kehittyneet, ja missä määrin ne vastaavat todellisiin tarpeisiin?

Turvallisuuskulttuurin kehittäminen edellyttää selkeää vastuunjakoa, mutta kuinka moni koulu on määritellyt turvallisuuskäytännöt osaksi laajempaa strategista johtamista? Ilman johdonmukaista suunnittelua turvallisuuskäytännöt voivat jäädä reaktiivisiksi, jolloin riskien ennaltaehkäisy jää taka-alalle. Onko kouluilla valmiudet tunnistaa omat turvallisuuspuutteensa ja kehittää niitä järjestelmällisesti, vai perustuvat toimenpiteet yksittäisiin havaintoihin ilman pitkäjänteistä suunnitelmaa? Myös turvallisuusviestinnän vaikutukset kouluyhteisössä herättävät kysymyksiä. Tiedostavatko oppilaat ja henkilökunta, miten toimia erilaisissa hätätilanteissa, ja onko turvallisuuskulttuuri aidosti omaksuttu osaksi koulujen päivittäistä toimintaa? Jos turvallisuuskäytännöt eivät ole läpinäkyviä ja johdonmukaisia, kuinka hyvin koulu kykenee varautumaan kriisitilanteisiin?

Turvallisuusjohtaminen ei ole vain sääntöjen ja toimintamallien asettamista, vaan dynaaminen ja kehittyvä prosessi, joka vaatii kouluyhteisön sitoutumista ja jatkuvaa arviointia. Kuinka pitkällä koulut ovat tässä kehityksessä, ja mitkä tekijät vaikuttavat siihen, että turvallisuustoimet ovat osassa kouluja vahvemmin juurtuneita kuin toisissa? Näihin kysymyksiin vastaaminen auttaa hahmottamaan, kuinka turvallisuusjohtaminen todella vaikuttaa kouluyhteisön arkeen ja millaisia toimenpiteitä tarvitaan sen kehittämiseksi.

Tutkimuksen löydökset vahvistavat aiempaa havaintoa (Waitinen ym., 2023; Somerkoski ym., 2024) siitä, että koulujen turvallisuusjohtaminen painottuu usein reaktiiviseen ja normiohjauksella asetettujen vaatimusten hallintaan. Taulukossa 3 esiin nousseet turvallisuutta heikentävät tekijät, kuten epäjohdonmukainen toiminta, puutteellinen dokumentaatio ja toimenpiteiden perustuminen yksittäisiin havaintoihin ilman pitkäjänteistä suunnitelmaa, ovat selkeitä indikaattoreita reaktiivisesta lähestymistavasta, joka rajoittaa aidosti ennakoivaa turvallisuuskulttuuria (Somerkoski ym., 2024, 90). Nämä havainnot

tukevat käsitystä siitä, että turvallisuustyötä ei ole kyetty suuntaamaan riittävästi proaktiiviseen poikkeamien ennaltaehkäisyyn.

Tutkimuksen tulokset osoittavat lisäksi, että vastuunjaon selkeys on kriittinen tekijä turvallisuuden toteutumisessa. Löydös epäselvästä vastuunjaosta sidosryhmien välillä korostaa Waitisen ja kollegoiden (2023) esiin nostamaa tarvetta syventää koulun johdon ymmärrystä turvallisuusjohtamisen laajemmasta näkökulmasta, sisältäen selkeästi määritellyt vastuut. Toisaalta tulosten osoittamaa turvallisuutta edistävää turvatiimiä voidaan pitää konkreettisenä osoituksena siitä, että Lindforsin ym. (2020) korostama vastuiden määrittely ja turvallisuusryhmän muodostaminen edistää turvallisuuskulttuuria ja luo edellytykset omatoimiselle valvonnalle.

Tutkimuksen tulokset on mahdollista analysoida johtamisen ja turvallisuuskulttuurin teoreettisten viitekehysten valossa. Viitekehyksessä esitelty johtamisen (hallinnolliset ja tekniset toimenpiteet) ja johtajuuden (arvopohjainen sitouttaminen ja vuorovaikutus) erottelu (Yukl, 2013, 8–9; Northouse, 2019, 5–12) on analyysin kannalta keskeinen.

1. Johtamisen puutteet: Turvallisuutta heikentävät tekijät, kuten riskinhallinnan dokumentoinnin puutteellisuus, proaktiivisen toimintamallin puute ja systemaattisen dokumentoinnin ja jälkiseurannan puute, viittaavat ensisijaisesti johtamisen teknisiin ja hallinnollisiin puutteisiin. Nämä löydökset heijastelevat Reasonin (1997, 191) mallin mukaisia organisaation sisäisiä piileviä heikkouksia, jotka liittyvät puutteellisiin turvallisuusrakenteisiin. Tällaiset puutteet osoittavat, että koulujen johtamisessa ei ole täysin luotu niitä selkeitä toimintamalleja, joita turvallisuuden ylläpitäminen edellyttää (Yukl, 2013).

2. Johtajuuden ja kulttuurin vahvuudet: Turvallisuutta edistävät tekijät, kuten koulun henkilöstön osallistaminen, turvatiimi ja perusteltu säännöllinen viestintä, edustavat johtajuuden ja sitouttavan turvallisuuskulttuurin onnistumisia. Nämä osoittavat, että ne koulut, jotka pärjäävät hyvin, ovat kyenneet luomaan psykologisesti turvallisen ilmapiirin, jossa henkilöstö uskaltaa tuoda esiin huoliaan ja osallistua kehitystyöhön (Shahid & Din, 2021, 138–140). Onnistumiset liittyvät inhimillisen puolen kehittämiseen ja ammatillisen pääoman hyödyntämiseen (Hargreaves & Fullan, 2012, 45). Näissä tapauksissa turvallisuusjohtaminen on onnistuneesti toteutettu kulttuurisena prosessina, ei vain rehtorin yksittäisenä tehtävänä.

Yhteenvetona tutkimuksen tulokset osoittavat, että koulujen turvallisuusjohtamisen kehittäminen vaatii tasapainoa (Sahlberg, 2013, 147) teknisen järjestelmän (johtaminen) ja

inhimillisen sitoutumisen (johtajuus ja turvallisuuskulttuuri) välillä. Koska heikentävät tekijät painottuvat vahvasti järjestelmäpuutteisiin, kehitystyössä tulisi painottaa puuttuvien hallinnollisten rakenteiden luomista, samalla kun hyödynnetään olemassa olevia johtajuuteen perustuvia vahvuuksia.

6.1 Johtopäätökset

Turvallisuusjohtaminen on moniulotteinen ilmiö, jonka merkitys kouluympäristössä ulottuu paljon pidemmälle kuin pelkkiin hallinnollisiin velvoitteisiin tai lakisääteisiin vaatimuksiin. Sen toteuttaminen vaikuttaa suoraan koulu yhteisön hyvinvointiin, turvallisuudentunteeseen ja siihen, kuinka oppimisympäristö tukee oppilaiden kehitystä ja henkilökunnan työskentelyä. Tutkimustulokset osoittavat, että koulujen turvallisuusjohtamisen taso vaihtelee huomattavasti eri oppilaitoksissa. Joissakin kouluissa turvallisuustoimet ovat vakiintuneita ja systemaattisesti organisoituja, kun taas toisissa ne ovat reaktiivisia ja epäjärjestelmällisiä. Turvallisuusjohtamisen käytännöt voivat joko edistää tai heikentää koulun turvallisuuskulttuuria, riippuen siitä, miten ne on rakennettu ja kuinka niitä sovelletaan osana koulun arkea.

Koulujen turvallisuusjohtamisen onnistuminen riippuu pitkälti siitä, kuinka hyvin vastuut ja tehtävät on jaettu koulu yhteisössä. Organisatorisesti hyvin toimivissa kouluissa turvallisuusjohtaminen on sisällytetty osaksi koulun laajempaa strategiaa ja päivittäistä toimintaa. Tällaisissa ympäristöissä turvallisuus nähdään jaettuna vastuuna, jossa jokaisella koulu yhteisön jäsenellä on oma roolinsa turvallisuuden ylläpitämisessä ja kehittämisessä. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että turvallisuustiimit kokoontuvat säännöllisesti arvioimaan turvallisuustilannetta ja tunnistamaan mahdollisia riskejä, joiden pohjalta voidaan kehittää ennaltaehkäiseviä ratkaisuja. Hyvin organisoidussa koulussa turvallisuusjohtaminen ei ole vain rehtorin tai turvallisuusvastaavan harteilla, vaan se on jaettu laajemmalle joukolle toimijoita, jolloin turvallisuusasiat eivät jää muiden kiireiden varjoon. Tämä parantaa turvallisuustietoisuutta ja lisää valmiuksia toimia poikkeustilanteissa.

Toisaalta kouluissa, joissa turvallisuusjohtaminen on hajanaista, vastuunjaon epäselvyys voi johtaa tilanteisiin, joissa turvallisuustoimet jäävät toteutumatta tai niihin ryhdytään vasta, kun ongelmia on jo ilmennyt. Jos turvallisuusvastuut ovat keskittyneet yksittäisen henkilön, kuten rehtorin, harteille ilman riittävää tukea muulta henkilöstöltä, on vaarana, että turvallisuusasioiden hallinta jää satunnaiseksi ja osittaiseksi. Tällaisessa tilanteessa turvallisuuskulttuuri ei ole proaktiivinen, vaan se perustuu reagointiin, mikä lisää riskiä

turvallisuuspuutteiden kasautumiselle ja pysyvien ongelmien muodostumiselle.

Tämänkaltaisissa kouluissa turvallisuusjohtamisen taso voi olla heikko, mikä voi lisätä koulu yhteisön epävarmuutta ja heikentää turvallisuudentunnetta. Pahimmassa tapauksessa se voi johtaa tilanteisiin, joissa turvallisuuskäytännöt eivät ole riittäviä onnettomuuksien ja kriisitilanteiden ennaltaehkäisyyn.

Turvallisuusjohtaminen kattaa myös riskienhallinnan. Systemaattinen ja säännöllinen riskien arviointi mahdollistaa turvallisuuteen liittyvien ongelmien tunnistamisen ja niiden ratkaisemisen ennen kuin ne muodostuvat vakaviksi uhiksi. Tämä on erityisen tärkeää koulu ympäristössä, jossa riskitekijät voivat vaihdella rakenteellisista ongelmista, kuten poistumisreittien puutteista, aina sosiaalisiin ja psykologisiin tekijöihin, kuten koulukiusaamiseen tai väkivallan uhkaan. Kouluissa, joissa riskienhallinta on hyvin suunniteltu ja osa jatkuvaa kehittämistä, turvallisuusjohtaminen on ennakoivaa, mikä mahdollistaa tehokkaamman resurssien käytön ja lisää oppilaiden sekä henkilökunnan turvallisuudentunnetta. Ennaltaehkäisevä turvallisuuskulttuuri syntyy, kun turvallisuusnäkökohdat ovat aktiivisesti mukana koulun päätöksenteossa ja toimintasuunnitelmissa.

Mikäli riskienhallintaa ei ole organisoitu järjestelmällisesti, koulut voivat kohdata vakavia ongelmia kriisitilanteissa. Ilman riskien säännöllistä arviointia voi olla vaikeaa tunnistaa piileviä turvallisuusuhkia, jotka voivat realisoitua odottamattomasti ja aiheuttaa vakavia seurauksia. Esimerkiksi kouluissa, joissa ei ole riittävästi harjoiteltu poistumista tai joissa turvallisuuskävelyt tehdään vain satunnaisesti ilman järjestelmällistä seurantaa, voi kriisitilanteessa syntyä kaaos, koska oppilailla ja henkilökunnalla ei ole selkeitä toimintamalleja. Riskienhallinnan puute ei ainoastaan lisää mahdollisuutta vaaratilanteiden syntymiseen, vaan se voi myös heikentää koulu yhteisön luottamusta siihen, että koulun johto kykenee turvaamaan heidän hyvinvointinsa.

Yksi turvallisuusjohtamisen keskeisistä elementeistä on turvallisuusviestintä, jonka avulla varmistetaan, että koulun henkilöstö, oppilaat ja huoltajat ovat tietoisia turvallisuuskäytännöistä ja osaavat toimia niiden mukaisesti. Kouluissa, joissa turvallisuusviestintä on selkeää ja johdonmukaista, turvallisuuskulttuuri vahvistuu ja koulu yhteisön jäsenet kokevat turvallisuusasiat merkityksellisinä. Tämä voi tarkoittaa esimerkiksi sitä, että koululla on selkeät ja saavutettavat ohjeistukset kriisitilanteita varten, ja että ne on viestitty kaikille osapuolille ymmärrettävällä tavalla. Kun oppilaat ja henkilökunta

ovat tietoisia toimintatavoista ja turvallisuuteen liittyvästä vastuustaan, he voivat toimia nopeasti ja tehokkaasti myös yllättävissä tilanteissa.

Puutteellinen turvallisuusviestintä voi kuitenkin aiheuttaa merkittäviä ongelmia. Jos turvallisuusohjeistukset ovat epäselviä tai niitä ei ole viestitty riittävästi, kriisitilanteissa voi syntyä hämmennystä ja epävarmuutta, mikä voi pahentaa tilanteen hallintaa. Kouluissa, joissa ei ole määritelty selkeitä tapoja tiedottaa poikkeustilanteista, on vaarana, että informaatio ei tavoita kaikkia ajoissa, mikä voi lisätä turvattomuuden tunnetta ja pahimmassa tapauksessa johtaa virheellisiin toimintamalleihin hätätilanteissa.

Turvallisuusjohtamisen tehokkuus riippuu myös siitä, kuinka hyvin koulussa dokumentoidaan turvallisuuteen liittyvät havainnot ja päätökset. Hyvin dokumentoidut turvallisuustoimenpiteet mahdollistavat jatkuvan kehityksen ja sen, että aiemmista kokemuksista voidaan oppia. Dokumentointi luo myös selkeän pohjan turvallisuuden seurantaan ja varmistaa, että turvallisuustoimenpiteitä ei unohdeta tai jätetä sattumanvaraisiksi. Kun koulut pitävät kirjaa tehdyistä turvallisuustoimenpiteistä, ne voivat tunnistaa, mitkä käytännöt ovat toimineet ja mitkä vaativat kehittämistä. Näin turvallisuusjohtaminen muuttuu prosessiksi, joka kehittyy ajan myötä paremmaksi ja vaikuttavammaksi. Jos dokumentointi on puutteellista tai hajanaista, turvallisuusjohtamisen taso kärsii, koska aiempia kokemuksia ei voida hyödyntää systemaattisesti. Tämä voi johtaa tilanteisiin, joissa samat turvallisuusongelmat toistuvat vuodesta toiseen, ilman että niihin tehdään merkittäviä korjauksia. Ilman asianmukaista dokumentointia ei voida myöskään arvioida turvallisuustoimenpiteiden tehokkuutta, mikä voi heikentää päätöksenteon perustaa ja koulun turvallisuuskulttuurin kehittämistä.

Turvallisuusjohtamisen onnistuminen riippuu monista tekijöistä, mutta keskeistä on se, kuinka hyvin koulu kykenee yhdistämään turvallisuuden hallinnolliset, rakenteelliset ja kulttuuriset osa-alueet. Jotta turvallisuusjohtaminen olisi tehokasta ja tukisi koulun turvallisuuskulttuurin kehittymistä, sen on oltava johdonmukaista, hyvin organisoitua ja osana koulu yhteisön arkea. Se ei ole yksittäinen toimenpide, vaan jatkuva prosessi, joka vaatii sitoutumista ja kehittämistä pitkällä aikavälillä.

Turvallisuusjohtamisen arviointimenetelmän kehittäminen vaatii systemaattista lähestymistapaa, jossa turvallisuuskäytäntöjä tarkastellaan kokonaisvaltaisesti. Tämä tarkoittaa, että turvallisuusjohtamista ei voida arvioida vain yksittäisten kriteerien perusteella, vaan se tulee ymmärtää osana koulun laajempaa toimintaympäristöä. Tutkimuksen tulokset

viittaavat siihen, että nykyinen OVA-arviointimalli ei riittävästi huomioi turvallisuusjohtamisen kokonaisvaltaisuutta, minkä vuoksi sen kehittäminen on tarpeen.

6.2 Tutkimuksen toteutuksen kriittinen tarkastelu

Tämän tutkimuksen toteutus perustui Helsingin pelastuslaitoksen auditointimalliin ja sen soveltavuuden arviointiin peruskoulukontekstissa. Tutkimuksessa analysoitiin OVA-raportteja, joiden tarkoituksena on arvioida koulujen turvallisuusjohtamisen tasoa ja tunnistaa kehityskohteita. Tutkimuksen metodologia koostui kirjallisuuskatsauksen kautta muodostetusta teoreettisesta viitekehystä, jonka pohjalta arvioitiin auditointimallin kattavuutta ja sen kykyä tunnistaa turvallisuusjohtamisen eri osa-alueita. Lisäksi tutkimuksessa tarkasteltiin, muuttuuko koulujen turvallisuusjohtamisen arviointi, kun sitä analysoidaan uudistetun teoreettisen synteessin kautta.

Tutkimuksen metodologinen valinta on perusteltu, sillä se yhdistää sekä käytännön auditointiprosessin tarkastelun, että laajemman teoreettisen synteessin turvallisuusjohtamisesta. Tämä lähestymistapa mahdollistaa koulujen turvallisuusjohtamisen kokonaisvaltaisen tarkastelun sekä käytännön toimintamallien, että teoreettisen arvioinnin näkökulmasta. Auditointimallien tarkastelu voi tarjota arvokasta tietoa siitä, kuinka hyvin nykyiset arviointityökalut soveltuvat koulukontekstiin ja missä määrin niitä tulisi kehittää.

Tutkimusmenetelmissä on kuitenkin myös kriittisiä tarkastelunäkökulmia. Ensinnäkin OVA-raporttien käyttö keskeisenä aineistona voi rajoittaa tutkimuksen yleistettävyyttä, sillä niiden arviointikriteerit on alun perin kehitetty organisaatioiden turvallisuuskulttuurin mittaamiseen, eikä niitä ole suunniteltu erityisesti peruskoulujen tarpeisiin. Tämän vuoksi auditointimallin soveltavuuden arviointi vaatii perusteellista analyysiä siitä, mitkä turvallisuusjohtamisen osa-alueet jäävät mahdollisesti huomiotta ja missä määrin arvioinnin kattavuutta voidaan parantaa teoreettisella lähestymistavalla. Koska OVA-raportit eivät välttämättä kata kaikkia koulun turvallisuusjohtamisen ulottuvuuksia, on mahdollista, että niiden pohjalta tehdyt johtopäätökset eivät täysin kuvaa turvallisuusjohtamisen laajuutta tai sen todellisia vaikutuksia koulu yhteisössä.

Aineistonkeruun osalta on huomioitava, että tutkimus perustuu ensisijaisesti dokumenttianalyysiin, eikä siinä ole suoria haastatteluja tai havainnointia koulun arjesta. Vaikka dokumenttianalyysi tarjoaa kattavan ja objektiivisen tavan arvioida auditointimallin toimivuutta, se ei täysin tavoita koulujen käytännön kokemuksia turvallisuusjohtamisesta.

Haastattelujen tai kyselyiden käyttö olisi voinut syventää tutkimusta ja tuoda esiin henkilökunnan ja oppilaiden näkökulmia turvallisuusjohtamisen toteutumisesta. Tämä voisi auttaa ymmärtämään, missä määrin turvallisuuskäytännöt ovat osa koulun päivittäistä toimintaa ja miten ne vaikuttavat koulu yhteisön kokemaan turvallisuudentunteeseen.

Tutkimuksen analyysimenetelmien osalta voidaan todeta, että auditointimallin arviointi ja teoreettinen synteesi tarjoavat systemaattisen tavan tarkastella turvallisuusjohtamisen laajuutta. Kuitenkin on tärkeää huomioida, että turvallisuusjohtaminen ei ole staattinen ilmiö, vaan jatkuvasti kehittyvä prosessi, joka muotoutuu organisaatiokulttuurin, lainsäädännön ja koulun toimintaympäristön muutosten mukaan. Tämä tarkoittaa, että auditointimallin käyttö ja sen kattavuuden arviointi eivät välttämättä kerro koko totuutta turvallisuusjohtamisen todellisesta vaikutuksesta koulu ympäristössä. Lisäksi arvioinnin perusteella saadut tulokset voivat olla osittain riippuvaisia arvioijien tulkinnoista ja siitä, miten auditoinnin suorittajat soveltavat arviointikriteerejä käytännössä.

Tutkimuksen luotettavuuden kannalta on tärkeää tarkastella myös sitä, miten turvallisuusjohtamisen arvosanat muodostuvat ja missä määrin ne muuttuvat teoreettisen tarkastelun myötä. Jos arviointimenetelmää laajennetaan, on pohdittava, kuinka hyvin uudet arviointikriteerit ovat sovellettavissa ja mitkä tekijät voivat vaikuttaa siihen, että koulujen arvosanat nousevat tai laskevat. Tällaisen muutoksen tulkinta vaatii kriittistä otetta ja huolellista analyysiä, jotta voidaan erottaa, missä määrin arvosanamuutokset heijastavat todellista turvallisuusjohtamisen kehittymistä ja missä määrin ne ovat seurausta arviointimenetelmän muutoksista.

Kokonaisuudessaan tutkimuksen toteutus on metodologisesti perusteltu ja se tuottaa arvokasta tietoa koulujen turvallisuusjohtamisen arvioinnista. Kriittinen tarkastelu kuitenkin osoittaa, että aineistonkeruumenetelmiä olisi voitu laajentaa haastatteluilla tai havainnoinnilla, jotta tutkimus tarjoaisi monipuolisemman näkökulman turvallisuusjohtamisen vaikutuksiin. Lisäksi turvallisuusjohtamisen arviointimenetelmän kehittäminen edellyttää jatkotutkimusta, jossa voidaan testata laajempia ja monimuotoisempia arviointikeinoja. Tämän tutkimuksen pohjalta voidaan kuitenkin jo esittää suosituksia siitä, miten turvallisuusjohtamisen arviointia voidaan kehittää siten, että se vastaa paremmin koulujen käytännön tarpeita ja tukee niiden turvallisuuskulttuurin kehittämistä.

6.3 Tutkimuksen yleistettävyys

Tämän tutkimuksen yleistettävyys riippuu useista tekijöistä, kuten aineiston kattavuudesta, tutkimusmenetelmien sovellettavuudesta sekä siitä, kuinka hyvin tutkimuksen tulokset ja päätelmät voidaan ulottaa laajempaan peruskoulujen kontekstiin. Koska tutkimus perustuu Helsingin pelastuslaitoksen auditointimalliin ja OVA-raportteihin, sen ensisijainen tarkastelunäkökulma liittyy suomalaisen perusopetuksen turvallisuusjohtamiseen ja siihen, kuinka kouluturvallisuutta arvioidaan käytännössä. Tämä rajausta tarkoittaa, että tutkimuksen löydökset ovat erityisen hyödyllisiä suomalaisessa koulutusjärjestelmässä, mutta niiden sovellettavuus muihin konteksteihin edellyttää huolellista tarkastelua.

Yksi tutkimuksen keskeisistä vahvuuksista yleistettyvyyden kannalta on se, että turvallisuusjohtaminen on laaja ja universaali ilmiö, joka koskee erityyppisiä organisaatioita ja toimintaympäristöjä. Vaikka koulumaailman erityispiirteet vaikuttavat turvallisuusjohtamisen käytäntöihin, monet sen peruseriaatteista, kuten riskienhallinta, vastuunjako ja turvallisuusviestintä, ovat yleisesti sovellettavissa myös muille sektoreille. Tästä näkökulmasta tutkimuksen tulokset voivat tarjota hyödyllistä tietoa paitsi kouluille, myös muille julkisille organisaatioille, joissa turvallisuusjohtaminen on olennainen osa toimintaa.

Toisaalta tutkimuksen yleistettyvyyttä rajoittaa se, että aineistonkeruu pohjautuu tiettyihin auditointimenetelmiin ja arviointikehiköihin, jotka on kehitetty erityisesti Helsingin pelastuslaitoksen tarpeisiin. Tämä voi tarkoittaa, että tutkimuksen löydökset eivät ole suoraan siirrettävissä muihin kaupunkeihin tai koulutusjärjestelmiin, joissa turvallisuusjohtamisen rakenteet voivat poiketa toisistaan. Lisäksi tutkimuksen analyysi perustuu dokumenttiaineistoon, eikä se sisällä laajamittaista empiiristä havainnointia tai kouluhenkilöstön ja oppilaiden kokemuksia turvallisuusjohtamisen käytännön toteutuksesta. Tämä voi vaikuttaa siihen, kuinka syvästi tutkimus pystyy kuvaamaan koulujen arjessa ilmeneviä turvallisuusjohtamisen ilmiöitä ja niiden vaikutuksia.

Käytännössä yleistettyvyyttä voidaan arvioida myös sen perusteella, kuinka hyvin tutkimuksessa kehitetty viitekehys ja analyysimalli soveltuvat erilaisiin koulukonteksteihin. Mikäli OVA-raporttien tarkastelu osoittaa, että auditointimallia voidaan laajentaa kattamaan turvallisuusjohtamisen kaikki keskeiset osa-alueet, tätä lähestymistapaa voitaisiin soveltaa

laajemmin muissa suomalaisissa kouluissa. Lisäksi, jos tutkimuksen perusteella voidaan tehdä suosituksia siitä, miten kouluturvallisuutta arvioidaan systemaattisesti, tämä voi edistää turvallisuusjohtamisen kehittämistä myös kansallisella tasolla.

Kansainvälisesti tarkasteltuna tutkimuksen yleistettävyyden on rajatumpi, sillä eri maiden koulutusjärjestelmät ja turvallisuuskäytännöt voivat poiketa merkittävästi suomalaisista malleista. Turvallisuusjohtamisen periaatteet ovat kuitenkin pitkälti universaaleja, ja esimerkiksi riskienhallinnan tai kriisivalmiuden arviointimenetelmiä voidaan soveltaa eri konteksteissa tietyin muokkauksin. Mikäli vastaavia auditointimalleja käytetään muissa maissa, tämä tutkimus voi tarjota hyödyllisen esimerkin siitä, kuinka niitä voidaan kehittää edelleen kouluturvallisuuden näkökulmasta.

Jatkossa tutkimuksen yleistettävyyttä voitaisiin parantaa laajentamalla aineistonkeruuta niin, että se sisältäisi enemmän koulujen henkilökunnan ja oppilaiden näkemyksiä turvallisuusjohtamisen toteutuksesta. Tämä lisäisi ymmärrystä siitä, miten turvallisuusjohtamisen käytännöt ja auditointimallit koetaan eri koulu yhteisöissä, ja mahdollistaisi tarkemman analyysin siitä, mitkä tekijät ovat keskeisiä turvallisuuskulttuurin kehittymiselle eri koulu ympäristöissä. Lisäksi vertaileva tutkimus eri alueiden tai maiden välillä voisi antaa arvokasta tietoa siitä, mitkä turvallisuusjohtamisen mallit ovat yleisimmin sovellettavissa ja mitkä vaativat kontekstikohtaista mukauttamista.

Kokonaisuudessaan tutkimuksen yleistettävyyden on vahvimmillaan suomalaisessa koulukontekstissa, erityisesti silloin, kun tarkastellaan koulujen turvallisuusjohtamisen kehittämistä auditointimallien avulla. Laajempi sovellettavuus muihin koulutusjärjestelmiin tai organisaatioihin vaatii kuitenkin lisätutkimusta ja kontekstikohtaista analyysiä. Tästä huolimatta tutkimus tarjoaa arvokasta tietoa turvallisuusjohtamisen arvioinnista ja sen kehittämisestä, ja sen lähestymistapaa voidaan hyödyntää turvallisuuskulttuurin edistämisessä myös laajemmin.

6.4 Jatkotutkimusehdotukset

Tämän tutkimuksen tulokset tarjoavat arvokasta tietoa koulujen turvallisuusjohtamisesta ja sen arviointimenetelmistä, mutta ne myös avaavat uusia tutkimuspolkuja, joita olisi syytä tarkastella tulevaisuudessa syvällisemmin. Yksi keskeisimmistä jatkotutkimuksen tarpeista liittyy OVA-raporttien ja muiden auditointimallien kehittämiseen peruskoulukontekstissa. Tutkimus osoitti, että nykyinen auditointimalli ei täysin kata kaikkia turvallisuusjohtamisen

osa-alueita, mikä herättää kysymyksen siitä, millä tavoin arviointityökalua tulisi laajentaa, jotta se antaisi tarkemman ja monipuolisemman kuvan koulujen turvallisuusjohtamisen tasosta. Tulevaisuudessa voitaisiin kehittää ja testata uusia, koulukontekstiin räätälöityjä arviointimenetelmiä, jotka huomioisivat paremmin koulun arjen käytännöt ja turvallisuuskulttuurin kehittymisen dynamiikan.

Toinen merkittävä jatkotutkimusaihe liittyy koulujen turvallisuusjohtamisen vaikutuksiin koulu yhteisön hyvinvointiin ja turvallisuudentunteeseen. Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin turvallisuusjohtamista pääasiassa hallinnollisesta ja rakenteellisesta näkökulmasta, mutta jatkossa olisi hyödyllistä selvittää, miten turvallisuusjohtamisen käytännöt vaikuttavat oppilaiden ja henkilökunnan kokemaan turvallisuuteen ja henkiseen hyvinvointiin. Esimerkiksi laadullinen tutkimus, joka perustuu henkilöstön ja oppilaiden haastatteluihin, voisi tuottaa arvokasta tietoa siitä, kuinka eri koulu yhteisöt kokevat turvallisuustoimenpiteet ja miten niitä voitaisiin kehittää entistä osallistavammiksi ja vaikuttavammiksi.

Lisäksi olisi tarpeen tarkastella turvallisuusjohtamisen pitkäaikaisvaikutuksia. Nykyisessä tutkimuksessa keskityttiin turvallisuuden arviointimenetelmiin ja käytäntöihin tietyllä hetkellä, mutta turvallisuuskulttuurin kehitys on jatkuva prosessi. Jatkotutkimuksessa voitaisiin seurata, kuinka turvallisuusjohtaminen kehittyy kouluissa useamman vuoden ajan ja mitkä tekijät vaikuttavat sen pitkäjänteiseen parantamiseen. Pitkittäistutkimus voisi antaa arvokasta tietoa siitä, mitkä toimenpiteet ovat tehokkaimpia turvallisuuskulttuurin vahvistamisessa ja mitkä tekijät estävät pysyviä parannuksia.

Yksi erityisen tärkeä tutkimusalue liittyy turvallisuusjohtamisen koulutukseen ja sen vaikuttavuuteen. Tutkimus osoitti, että koulun johdon ja henkilöstön tietämys turvallisuusjohtamisesta vaihtelee, mikä voi vaikuttaa siihen, kuinka järjestelmällisesti ja tehokkaasti turvallisuustoimenpiteitä toteutetaan. Jatkossa olisi hyödyllistä tutkia, millaiset koulutusinterventiot parantavat henkilökunnan turvallisuustietoisuutta ja miten koulutuksen vaikutukset näkyvät turvallisuuskäytäntöjen muutoksessa. Tämä voisi tarkoittaa esimerkiksi erilaisten koulutuspilottien toteuttamista ja niiden vaikuttavuuden arviointia koulun arjessa.

Turvallisuusjohtamisen tutkimusta voisi myös laajentaa kansainväliseen vertailuun. Koska turvallisuusjohtaminen ei ole vain kansallinen ilmiö, olisi mielenkiintoista tarkastella, miten eri maiden koulutusjärjestelmät ovat järjestäneet turvallisuusjohtamisen ja mitkä käytännöt

ovat osoittautuneet erityisen tehokkaiksi. Vertaileva tutkimus voisi tuottaa arvokasta tietoa siitä, mitkä turvallisuusjohtamisen periaatteet ovat universaaleja ja mitkä edellyttävät kontekstikohtaista mukauttamista.

Jatkotutkimuksen kannalta olisi myös hyödyllistä tarkastella tarkemmin oppilaiden osallistamista turvallisuusjohtamiseen. Nykyiset turvallisuuskäytännöt ovat usein hallinnollisesti johdettuja, mutta koulujen turvallisuuskulttuurin kehittäminen edellyttää oppilaiden aktiivista osallistumista ja heidän kokemustensa huomioimista. Jatkossa voitaisiin tutkia, miten oppilaat voivat osallistua turvallisuuskäytäntöjen suunnitteluun ja miten heidän näkemyksensä turvallisuudesta poikkeavat koulun johdon ja henkilöstön käsityksistä. Tämä voisi auttaa kehittämään turvallisuuskulttuuria niin, että se on aidosti koko kouluyhteisön yhteinen asia.

Kokonaisuutena voidaan todeta, että tämä tutkimus toimii lähtökohtana turvallisuusjohtamisen arvioinnin ja kehittämisen tarkemmalle analyysille. Jatkossa olisi tärkeää syventää ymmärrystä turvallisuusjohtamisen käytännöistä ja vaikutuksista, jotta koulujen turvallisuuskulttuuria voidaan kehittää järjestelmällisesti ja pitkäjänteisesti. Laajempien aineistojen, monipuolisempien tutkimusmenetelmien ja kansainvälisen vertailun avulla turvallisuusjohtamisen tutkimusta voitaisiin viedä eteenpäin tavalla, joka hyödyttää sekä kouluja että muita organisaatioita, joissa turvallisuusjohtaminen on keskeinen osa toimintaa.

Lähteet

muotoili: suomi

- Arezes, P. M., & Miguel, A. S. (2008). *Risk perception and safety behaviour: A study in an occupational environment*. *Safety Science*, 46(7), 900–907.
- Cameron, K. S., & Quinn, R. E. (2011). *Diagnosing and changing organizational culture: Based on the competing values framework* (3rd ed.). Jossey-Bass.
- Clarke, S. (2010). *An integrative model of safety climate: Linking psychological climate and work attitudes to individual safety outcomes using meta-analysis*. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83(3), 553–578.
- Cornell, D. G. (2020). *Threat assessment as a school violence prevention strategy*. *Criminology & Public Policy*, 19(1), 235–252.
- Dekker, S. (2011). *Drift into failure: From hunting broken components to understanding complex systems*. Ashgate Publishing, Ltd.
- Fatimah, H., & Syahrani, S. (2022). *Leadership strategies in overcoming educational problems*. *Indonesian Journal of Education (INJOE)*, 2(3), 282–290.
- Glendon, A. I., & Stanton, N. A. (2000). *Perspectives on safety culture*. *Safety Science*, 34, 193–214.
- Greete, K. (2019, 26. elokuuta). *Mitä on auditointi?* Arter blogi. Haettu 19.1.2024, osoitteesta <https://www.arter.fi/mita-on-auditointi/>
- Guldenmund, F. W. (2000). *The nature of safety culture: A review of theory and research*. *Safety Science*, 34(1-3), 215–257.
- Hämäläinen, P., Takala, J., & Saarela, K. L. (2006). *Global estimates of occupational accidents*. *Safety Science*, 44(2), 137–156.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Helsingin kaupungin pelastuslaitos. (2012). *Omatoimisen varautumisen auditointi*. Auditointimanuaali. <https://www.hel.fi/static/liitteet/pela/Auditointimanuaali.pdf>

- Hollnagel, E. (2011). *Resilience engineering in practice: A guidebook*. Ashgate Publishing, Ltd.
- Junevičius, A. (2011). *The European Union's health and safety policy: Analysis of risk assessment and management*. *European Integration Studies*, 5, 192–199.
- Keränen, J., Pajala, S., & Lounamaa, A. (2013). *Turvallisuusjohtaminen organisaatioiden toiminnassa*. Teoksessa A. Lounamaa (toim.), *Turvallisuusjohtaminen ja teknologiat* (s. 23–45, 55–62).
- Kokonaisturvallisuuden sanasto (TSK 50). (2017). Sanastokeskus TSK.
- Kotter, J. P., & Heskett, J. L. (1992). *Corporate culture and performance*. Free Press.
- Krause, T. R. (2007). *Leading with safety*. *Occupational Hazards*, 69(3), 23.
- Kyllönen, M. (2011). *Tulevaisuuden koulu ja johtaminen. Skenaariot 2020-luvulla*. Tampere University Press.
- Le Coze, J.-C., & Wiig, S. (2013). *Beyond procedures: Can “safety culture” be regulated?* K. T. T. Røyrvik & H. E. G. H. Rognli, *Trapping safety into rules* (207–219). CRC Press.
- Leino, M., & Lindfors, E. (2024). *Oppimisympäristön turvallisuuden osa-alueet ja tilannekuva – Perusopetuksen turvallisuuden hallintaa turvallisuusilmoitusten perusteella*. *Hallinnon tutkimus*, 43(3), 226–245. <https://doi.org/10.37450/ht.131217>
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). *Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices*. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 201–227. <https://doi.org/10.1080/09243450600565829>
- Lindfors, E. (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* (s. 12–28). Tampereen yliopisto.
- Lindfors, E., Luukka, E., Kokki, J., Somerkoski, B., & Kiviranta, L. (2024). *ONNI ON TURVALLINEN KOULU 2022–2024*.
- Lindfors, E., & Somerkoski, B. (2016). *Turvallisuusosaaminen luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmassa*. Teoksessa H.-M. Pakula, E. Kouki, H. Silfverberg & E. Yli-Panula

(toim.), *Uudistuva ja uusiutuva ainedidaktiikka*. Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja (s. 328–343). Suomen ainedidaktisen tutkimusseura.

Lindfors, E., Somerkoski, B., & Korkeaniemi, A. (2024). *Kouluorganisaatioiden turvallisuuskulttuuri omatoimisen varautumisen arvioinnin perusteella: Monitapaustutkimus perusopetuksen kouluissa*. *Hallinnon Tutkimus*, 43(4), 284–300.

<https://journal.fi/hallinnontutkimus/article/view/138682>

Lindfors, E., Somerkoski, B., Waitinen, M., Jyrhämä, R., Sormunen, K., & Seppälä, T. (2020). *Opettajankoulutuksen omatoimisen varautumisen tilannekuva ja kehittämissuuntia*. Teoksessa A. Puustinen (toim.), *Pelastus- ja turvallisuustutkimuksen vuosikirja 2020* (s. 55–88). Pelastusopisto.

Merivirta, M. L. (2011). *Turvallisuusviestintä rakennusosalalla*. Aalto-yliopisto.

Nevgi, A., & Korhonen, V. (2016). *Pedagoginen johtaminen yliopiston keskijohdon johtamistyössä*. *Kasvatus*, 47(5), 419–433.

Northouse, P. G. (2019). *Leadership: Theory and practice (8th ed.)*. Sage Publications.

Olawoyin, R., & Hill, D. C. (toim.). (2018). *Safety leadership and professional development*. American Society of Safety Professionals.

Opetushallitus. (2017). *Turvallisuuden johtaminen*. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/turvallisuuden-johtaminen>

Pidgeon, N., & O'Leary, M. (2000). *Man-made disasters: why technology and organizations (sometimes) fail*. *Safety Science*, 34(1-3), 15–30.

Rauramo, P., & Harjanne, K. (2011). *Työturvallisuuden perusasiat kuntoon: 10 keskeistä keinoa*. Työturvallisuuskeskus.

Reason, J. (1997). *Managing the risks of organizational accidents*. Routledge.

Reiman, T., Pietikäinen, E., & Oedewald, P. (2008). *Turvallisuuskulttuuri – teoria ja arviointi* (VTT Publications 700). Edita Prima.

Rikander, H. (2020). *Näkökulmia oppilaitosturvallisuuteen – osa 3: Kokonaisturvallisuus ja turvallisuuskulttuuri*. TAMKjournal. <https://sites.tuni.fi/tamk-julkaisut/pedagogiset-ratkaisut/nakokulmia-oppilaitosturvallisuuteen-osa-3/>

- Rikander, H. (2021). *Oppilaitosturvallisuus (1. painos)*. Edita Publishing Oy.
- Rousku, K. (2017). VAHTI 1/2017 *Ohje riskienhallintaan*. Valtiovarainministeriö.
- Sagan, S. D. (1993). *The limits of safety. Organizations, accidents, and nuclear weapons*. Princeton University Press.
- Sahlberg, P. (2013). *Finnish lessons 2.0: What can the world learn from educational change in Finland?* Teachers College Press.
- Schein, E. H. (1985). *Organizational culture and leadership (1st ed.)*. Jossey-Bass.
- Schein, E. H. (2004). *Organizational culture and leadership (3rd ed.)*. Jossey-Bass.
- Shahid, S., & Din, M. (2021). *Fostering psychological safety in teachers: The role of school leadership, team effectiveness & organizational culture*. International Journal of Educational Leadership and Management, 9(2), 120–147. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1310296.pdf>
- Sisäministeriö. (2017). *Hyvä elämä – turvallinen arki. Valtioneuvoston periaatepäätös sisäisen turvallisuuden strategiasta* (s. 42–43). Lönnberg Print & Promo. <https://julkaisut.valtioneuvoston.fi/bitstream/handle/10024/80782/sisaisen-turvallisuuden-strategia-verkko.pdf>
- Somerkoski, B., Waitinen, M., & Lindfors, E. (2017). *Omatoimisen varautumisen auditointi oppilaitoksen turvallisuuskulttuurin kehittäjänä*. Pelastustieto. <http://pelastustieto.fi/digilehti/palotutkimuksen-paivat-2017/>
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory (2nd ed.)*. Sage.
- Suomi. Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2015). *Oppilaitosrakennusten turvallisuus*. Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Tikander, T. (2013). *Turvallisuuskulttuurin kehittäminen*. Aalto-yliopisto. www.aaltopro.fi/sites/default/files/tikander_tjk12.pdf
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi (5. uud. p.)*. Tammi.
- Työsuojelu.fi. *Turvallisuusjohtaminen*. Työsuojeluhallinto. <https://www.tyosuojelu.fi>

VAHTI. (2022). *Riskienhallintasanasto digitaaliselle toimintaympäristölle*. Digi- ja väestötietovirasto. <https://cdn.verkkopalvelu.suomi.fi/files/VAHTI-riskienhallintasanasto%20digitaaliseen%20toimintaymp%C3%A4rist%C3%B6%C3%B6n-351c344ba605ad3974c12321c76f3d3a.pdf>

Vincent, C. (2006). *Patient safety*. Elsevier.

Waitinen, M., Lindfors, E., & Somerkoski, B. (2023). *Tuurilla vai taidolla? - Turvallisuusjohtaminen perusopetuksen koulujen omatoimisen varautumisen arvioinnin (OVA) perusteella*. Teoksessa Pelastustieto. Palotutkimuksen päivät 2023 (s. 115–120). Suomen Palontorjuntaliitto.

Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in organizations*. Sage Publications.

Yukl, G. (2013). *Leadership in organizations (8th ed.)*. Pearson Education.