

Turvallisuuden ja turvallisuusosaamisen johtaminen ammatillisissa oppilaitoksissa

Liljeroos-Cork, Johanna
Mykkänen, Mikko
Tappura, Sari
Rikander, Henri

Tiivistelmä

Artikkelissa tarkastellaan ammatillisten oppilaitosten opettajien tiedollisia ja taidollisia turvallisuusvalmiuksia. Artikkelin tarkoituksena on lisätä empiiristä tietämystä opetushenkilöstön turvallisuusosaamisesta ja turvallisuusjohtamisen tarpeista ammatillisten oppilaitosten kontekstissa. Empiirinen aineisto on kerätty internet-kyselyn avulla viidestä suomalaisesta ammatillisesta oppilaitoksesta. Tulosten perusteella ammatillisten oppilaitosten opetushenkilöstön turvallisuusosaaminen näyttäytyy osin pistemäisenä ja niukkana arjen työssä toistuviin turvallisuushaasteisiin nähden. Ammatillisten oppilaitosten turvallisuuskoulutuksien ja ammatillisten oppilaitosten opettajien arkityössä tapahtuneiden turvallisuushaasteiden väliltä löytyi epäsuhtaa, mistä voidaan päätellä, ettei perehdyttäminen ja kouluttaminen riskien varalta ole ammatillisissa oppilaitoksissa lainsäätäjän vaatimuksiin peilaten riittävällä tasolla. Aineiston perusteella voidaan tunnistaa myös puutteita ammatillisten oppilaitosten turvallisuuskulttuureissa sekä turvallisuuteen liittyvässä kommunikoinnissa. Ammatillisissa oppilaitoksissa tulisi tämän tutkimuksen tuloksien perusteella vahvistaa turvallisuutta arvona ja strategisena tavoitteena sekä rakentaa systemaattista ja riskiperusteista turvallisuusjohtamista.

Asiasanat: *turvallisuus, turvallisuusosaaminen, turvallisuusjohtaminen, oppilaitos*

Johdanto

Tämä artikkeli tarkastelee ammatillisten oppilaitosten opetushenkilöstön tiedollisia ja toiminnallisia valmiuksia erilaisissa turvallisuustilanteissa. Empiirisenä tutkimuskohteena on viiden suomalaisen ammatillisen oppilaitoksen opetushenkilöstö. Artikkelin tarkoituksena on lisätä empiiristä tietämystä opetushenkilöstön turvallisuusosaamisesta ja turvallisuusjohtamisen tarpeista ammatillisten oppilaitosten kontekstissa. Turvallisuudella tarkoitetaan tässä artikkelissa sekä oppilaitosturvallisuutta ja opiskelijoiden oikeutta turvalliseen oppimisympäristöön (531/2017) että opettajien työturvallisuutta ja oikeutta turvalliseen työympäristöön (738/2002). Koulutuksen järjestäjällä on kokonaisvastuu oppilaitoksen oppimis- ja työympäristön turvallisuuden johtamisesta ja kehittämisestä.

Useat viimeaikaiset oppilaitosten turvallisuusjohtamiseen kytkeytyvät tutkimukset ja selvitykset osoittavat, että oppilaitosten turvallisuusympäristöt ovat viimeisen vuosikymmenen aikana muuttuneet ja oppilaitoksissa koetut turvallisuushaasteet ovat paitsi yhä monimuotoisempia, niitä kohdataan arjessa myös yhä useammin (Liljeroos ym. 2018; Teperi ym. 2018; Vallinkoski & Koirikivi 2020; Virta ym. 2018). Syitä turvallisuuskien monimuotoistumiselle ja esiintymiselle ovat esimerkiksi opiskelijoiden mielenterveydellisten ongelmien ja erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden lisääntyminen, yllättävään tai arvaamat-

tomaan sekä uhkaavaan käyttäytymiseen liittyvät uhkat, huumeiden ja päihteiden käytön lisääntyminen, monikulttuurisuuteen liittyvien haasteiden lisääntyminen sekä sosiaalisen median kautta tulevan häirinnän ja vihapuheen lisääntyminen. Samanaikaisesti ammatillinen koulutus on ollut voimakkaassa rakenteellisessa muutoksessa kansallisten säästötoimien sekä lainsäädännön uudistusten myötä. Työn ja organisaation muutosten esimerkkejä ovat vähentyneet resurssit ja toisaalta työnkuormituksen kasvu, oppimisympäristöjen monimuotoistuminen ja uudenlaisen osaamisen tarve. (Liljeroos ym. 2018; Tappura ym. 2017; Virta ym. 2018.)

Turvallisuusympäristön muutos onkin johtanut tarpeeseen tarkastella ammatillisten oppilaitosten opetushenkilöstön turvallisuusosaamista.

Tätä tutkimusta ohjaavat seuraavat tutkimuskysymykset:

1. Miten turvallisuusosaamista tulisi johtaa ammatillisissa oppilaitoksissa, jotta opetushenkilöstölle taattaisiin riittävä osaamisen taso turvallisuustilanteissa toimimiselle?
 - 1.1 Onko ammatillisten oppilaitosten opetushenkilöstöllä riittävää turvallisuusosaamista turvallisuustilanteissa toimimiselle?

Turvallisuusympäristön huomioiminen vaatii ammatillisten oppilaitosten ymmärtämistä avoimina järjestelminä, jotka ovat vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa (Salminen 2000; von Bertalanffy 1969). Kontingentit ja usein nopeastikin emergoituvat turvallisuusuhat asettavat henkilöstön turvallisuusosaamisen koetukselle, kun oppilaitosten tulisi kyetä varautumaan yhä monimuotoisempiin turvallisuusuhkiin. Kontingentilla turvallisuusuhkalla tarkoitetaan yleisesti ottaen tapahtumaa, joka on mahdollinen, mutta ei välttämätön. Oppilaitoksissa tämä tarkoittaa sitä, että turvallisuusuhkat tulisi arvioida ja luokitella riskiperusteisesti; ts. tunnistaa turvallisuusuhat, jotka ovat mahdollisia, mutta ei välttämättömiä ja laatia toimintaohjeet kunkin riskin varalle. Emergentit turvallisuusuhat puolestaan liittyvät oppilaitosympä-

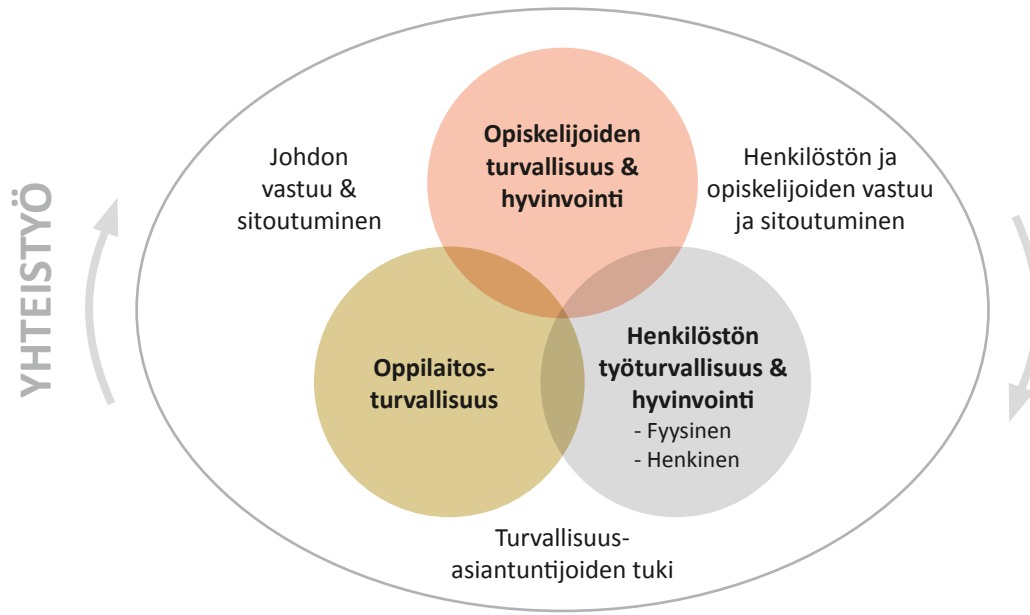
ristön kompleksisuuteen. Kompleksisessa ympäristössä asiat ja ilmiöt kietoutuvat ja vaikuttavat toisiinsa odottamattomin tavoin. Yllättävät tilanteet (emergentit turvallisuusuhat), joiden syiden ja seurausten väliset yhteydet eivät ole selkeitä, ovat yhä yleisempiä (Vartiainen & Raisio 2020). Tämänkaltaiset turvallisuusuhat ovat haastavimpia juuri niiden yllätyksellisyyden vuoksi.

Teoria

Turvallisuusjohtaminen ammatillisessa koulutuksessa

Turvallisuusjohtaminen perustuu ammatillisessa koulutuksessa sekä ammatillista koulutusta säätelevään lainsäädäntöön että työturvallisuuslainsäädäntöön (531/2017; 738/2002). Oppilaitosympäristössä huomio kiinnittyy usein opiskelijoiden turvallisuuteen, mutta opiskelijoiden ohella opettajilla ja muulla henkilökunnalla on oikeus turvallisesti työympäristöön (738/2002). Henkilöstön turvallisuus ja hyvinvointi edistävät myös ammatillisen koulutuksen yleisten tavoitteiden toteutumista kuten koulutuksen korkeaa laatua, opiskelijoiden hyvinvointia, oppimistuloksia ja työelämävalmiuksien kehittymistä, tuloksellisuutta sekä uudistumiskykyä (Black 2003; Kolbe ym. 2005; Tappura ym. 2017).

Koulutuksen järjestäjällä on kokonaisvastuu oppimis- ja työympäristön turvallisuudesta. Koulutuksen järjestäjän ylin johto valvoo turvallisuustavoitteiden toteutumista ja toimenpiteiden riittävyyttä. Turvallisuuden hallinta on osa koulutuksen järjestäjän johtamis- ja laadunhallintajärjestelmää, ja se edellyttää turvallisuuden eri osaluokkien ja asiantuntijoiden kiinteää yhteistyötä. Erityisesti ylin johto ja esimiehet toimivat esimerkkeinä turvallisuuskulttuurin edistämisessä, mutta jokainen yhteisön jäsen ylläpitää omalta osaltaan turvallisuutta. Oppilaitosjohtoon, turvallisuusasiantuntijoiden, esimiesten, muun henkilöstön ja opiskelijoiden sitoutuminen ja aktiivinen osallistuminen turvallisuusohjelmien rakentamiseen



Kuvio 1. Turvallisuuden hallinta oppilaitosympäristössä (Tappura ym. 2017).

yhteisön turvallisuuskulttuuria (Kuvio 1). (Tappura ym. 2017.)

Koulutuksen järjestäjän vastuuseen sisältyy velvollisuus tunnistaa työhön liittyvät vaarat ja kehittää toimenpiteitä niiden pienentämiseksi sekä huolehtia opettajien ja muun henkilöstön valmiuksista toimia turvallisuutta vaarantavissa tilanteissa (738/2002). Työnantajan edustajana esimiesten vastuulla on työympäristön valvonta ja tarvittaessa puuttuminen työntekijöiden fyysisistä tai henkistä terveyttä uhkaaviin tekijöihin (738/2002). Kaikkien työntekijöiden velvollisuutena on toimia turvallisesti, noudattaa työnantajan ohjeita ja määräyksiä sekä ilmoittaa havaitsemistaan vaaroista (738/2002). Turvallisuus- ja työsuojeluorganisaatio toimii esimiesten ja muun henkilöstön tukena turvallisuustyössä.

Tappuran ym. (2017) tutkimuksessa selvitetiin turvallisuuden hallinnan käytäntöjä ammatillisessa koulutuksessa erityisesti henkilöstön näkökulmasta. Tutkimuksen mukaan opettajat ovat lähtökohtaisesti sitoutuneita turvallisuustyöhön, mutta heidän valmiuksiinsa edistää turvallisuutta tehtäviensä mukaisesti ei ole kiinnitetty riittävästi

huomiota eivätkä he saa tähän työhön riittävästi tukea omasta organisaatiostaan. Uhkatilanteet, ristiriidat työyhteisössä ja opiskelijoiden ongelmat ovat merkittäviä kuormitustekijöitä yksilötasolla, jos niihin ei saada riittävästi tukea. Usein ongelmien lähteenä pidetään henkilöstön työkyvyn tai osaamisen puutteita sekä työn kuormitustekijöitä, vaikka tarvittaisiin organisaatiotasoisia ratkaisuja. Esimiesten pitää toimia opettajien tukena yhtenäisten toimintatapojen kehittämisessä ja käytöön ottamisessa, jotta vastuu ei jää yksittäisten opettajien harteille. Henkilöstön ja esimiesten on pidettävä yhtenäisesti kiinni pelisäännöistä myös opiskelijoihin päin (esimerkiksi järjestyssäännöt). Kaiken kaikkiaan yhteisillä toimintatavoilla parannetaan töiden sujuvuutta, helpotetaan oman työn suunnittelua ja vähennetään kuormittumista.

Työterveyslaitoksen ja OAJ:n hankkeessa (Fagerström ym. 2015) on kehitetty väkivaltilanteiden ilmoitusmenettelyä osana päivähoidon ja koulujen työturvallisuutta. Hankkeessa oli mukana myös ammatillisen koulutuksen edustajia. Hankkeen mukaan opettajat tarvitsevat osaamista ja tukea väkivaltilanteiden kohtaamiseen. Väki-

tatilanteiden raportointia kehitettäessä havaittiin, että esimiesten tarttuminen ilmoitettuihin tilanteisiin ei ollut järjestelmällistä.

Tappuran ym. (2017) tutkimuksen mukaan turvallisuuden hallinnan toimintatapoja kiitettiin ja niitä koettiin olevan riittävästi, mutta niiden yhtenäiseen käytäntöön viemiseen kannattaa vielä panostaa. Erityisesti esimiehiä pitää tukea toimintamallien ja pelisääntöjen yhtenäisessä noudattamisessa, sillä he toimivat esimerkkinä turvallisuuskulttuurin edistämässä organisaatiossa. Lisäksi yksittäisten toimintatapojen kehittämisen sijaan tarvitaan järjestelmällisempää turvallisuuden johtamisen tapaa. Koulutuksen järjestäjät tarvitsevat esimerkkejä siitä, miten turvallisuuden hallinnan työkaluja otetaan käyttöön kattavasti, miten turvallisuuden asiantuntijuutta kehitetään eri organisaatiotasolla sekä miten johto sekä opiskelijoiden kanssa työskentelevät opettajat ja muu henkilökunta toteuttavat turvallisuustoimia. Teperin ym. (2018) tutkimuksen mukaan myös muilla kouluasteilla turvallisuuden hallinta jää sirpaleiseksi ja henkilösidonlaiseksi, eikä kokonaisvaltaista turvallisuuden hallinnan mallia ole käytössä.

Launis ja Koli (2005) ovat tutkineet ammatillisen oppilaitoksen opettajan ja opettajayhteisön työhyvinvointia erityisesti tilanteissa, joissa työ on muutoksessa. He havaitsivat, että työn sujuvuuden häiriöissä ei ole kyse vain toimintatavan hallinnan puutteesta, sillä usein puuttuvat myös toimintamallit. He esittävät ratkaisuksi toimintajärjestelmän käsitettä, jonka yksi osa ovat toimintamallit. Turvallisuuden hallinnan näkökulmasta vastaava käsite on turvallisuusjohtamisjärjestelmä (esim. SFS-ISO 45001:2018), joka onkin ollut käytössä joissakin ammatillisissa oppilaitoksissa.

Tappuran ym. (2018a) artikkelissa esitetään turvallisuuden hallintakeinoja ammatillisessa koulutuksessa jaoteltuna kolmeen vaiheeseen: 1) ennakoiivat toimintatavat, 2) toiminta vaara- tai uhkatilanteessa sekä 3) toiminta tilanteen jälkeen. Tärkeää on suunnitella riittävät ennakoiivat toimintatavat ja harjoitella niitä, osata toimia oikein vaara- tai uhkatilanteessa sekä käydä tilanteet läpi jälkikäteen ja oppia niistä. Monissa ammatillis-

sa oppilaitoksissa turvallisuuden hallintaa ja kehittämistä tukee vuosikello, jossa voi olla mukana myös vastuut turvallisuustehtävistä. Vuosikellossa on kuvattu esimerkiksi säännöllisinä toistuvat turvallisuusperehdytykset ja -koulutukset sekä vaaratilanneharjoitukset. Ne ovat tärkeitä turvallisuusosaamisen kehittämiseksi, mutta samalla ne tuovat turvallisuustyötä näkyväksi ja luovat turvallisuudentunnetta. (Tappura ym. 2017; Tappura ym. 2018.)

Turvallisuusosaamisen johtaminen

Informaatio, tieto ja osaaminen

Osaamisen käsitteelle ei ole olemassa tyhjentävää selitystä. Suomen kielessä osaamiselle on monia vastineita tai lähikäsitteitä, kuten pätevyys, tietotaito ja kompetenssi. Jälkimmäisestä on englannin kielessä olemassa kaksi eri vastinetta: 'competence' ja 'competency' – joita usein käytetään toistensa synonyymeina. Osaamisen johtamisen kirjallisuudessa näiden välille on kuitenkin tehty ero. 'Competence' sanalla viitataan henkilön kapasiteettiin vastata työn asettamiin vaatimuksiin, kun puolestaan 'competency' ajatellaan olevan yksilön piilevä ominaisuus, joka voi olla mm. motiivi, piirre, taito tai tietokokonaisuus, jota hän käyttää. Molemmat kompetenssit tuottavat työsuorituksia, mutta ne ovat luonteeltaan erilaisia. (Boyatzis 1982, 20–21; Dubois 1993, 9.)

Tiedon käsite perustuu tässä artikkelissa Poikela & Poikelan (2002) käsitykseen tiedon muodoista sekä heidän muodostamaansa tiedon muuntamisen prosessimalliin, jossa informaatiosta tulee tiedon muuntamisen prosessissa osaamista ja asiantuntijuutta (ks. kuvio 2). Mallissa informaatio on mikä tahansa tieto, jonka yksilö kohtaa aistiensa välityksellä. Teoriatieto on käsitteellistettyä symbolista tietoa, mutta vaatii mentaalisen prosessin, jotta se saa ihmisen mielessä merkityksen. Käytäntötieto puolestaan on konkreettista, mutta yhtä lailla vaatii prosessointia, sillä objekteja ei ole mahdollista ymmärtää ilman käsitteitä, havaintoja ja kokeiluja. Teorian ja käytännön välillä liikkuminen tuottaa kokemuksellista tietoa, joka

syventyy hiljaiseksi tiedoksi eli osaamiseksi tai ammatilliseksi asiantuntijuudeksi. (Poikela & Poikela 2002, 56–59.)

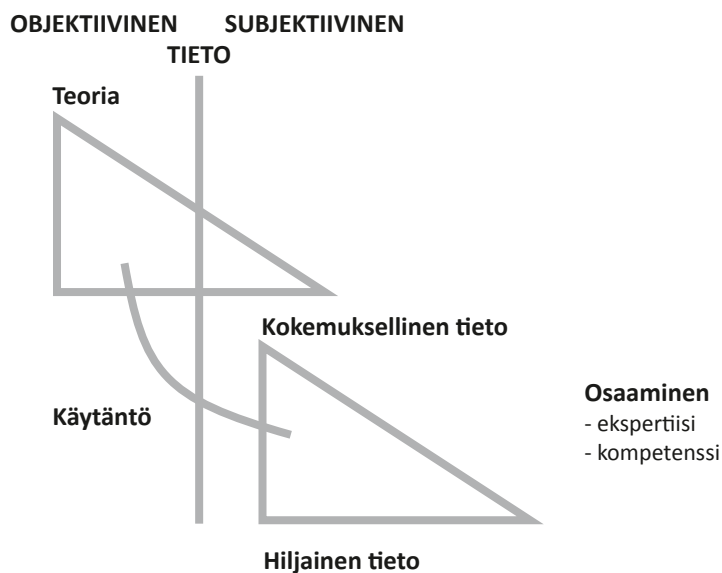
Malli auttaa ymmärtämään myös turvallisuusosaamisen kehittymistä organisaatioissa. Pelkän muodollisen koulutuksen avulla ei voida saavuttaa täydellistä osaamista, sillä ammatilliseen kompetenssiin liittyy huomattavasti laajempia ja monimutkaisempia tiedon ja osaamisen ulottuvuuksia, jotka ilmenevät vasta käytännön tekemisessä. Näin ollen organisaatioissa tulisi pyrkiä luomaan mahdollisimman paljon samankaltaisuutta koulutuksen ja työn välille. Henkilöstökoulutuksessa tulee ymmärtää työn luonnetta, jotta voidaan kouluttaa oikeita asioita ja toisaalta huolehtia siitä, että teorian ja käytännön välille syntyy mahdollisimman paljon yhteneväisyyksiä, jotta yksilö pystyy prosessoimaan informaatiota käsitteiksi ja kokeilujen kautta toimintamalleiksi ja lopulta turvallisuusosaamiseksi.

Osaamisen johtaminen

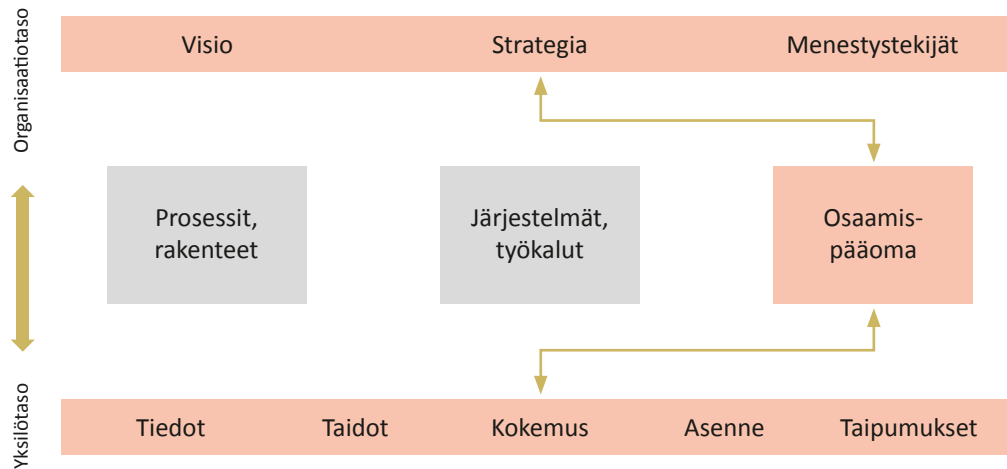
Henkilöstön osaamisesta puhutaan usein organisaation kilpailuvalttina, ja osaamisen johtamisen katsotaan yleisimmin kuuluvan henkilöstö-

johtamisen prosesseihin (Kirjavainen 2003; Ojala 2008; Pralahad & Hamel 1990). Turvallisuusosaamisen johtamisen voidaan kuitenkin ajatella organisaation menestyksen sijasta olevan enemmän funktionaalista johtamista, jonka tavoitteena on turvallinen oppimis- ja työympäristö. Osaamisen johtaminen on vahvasti organisaation oppimista tukeva prosessi, jonka tavoitteena on organisaation jatkuva kehittäminen. Jatkuva kehittäminen puolestaan mahdollistaa tehtävistä suoriutumisen henkilöstölle. (Sydänmaanlakka 2004.)

Osaamisen johtaminen on kehittynyt ajan saatossa, ja tutkimuskirjallisuus puhuukin jo osaamisen johtamisen sukupolvista. Ensimmäinen osaamisen johtamisen sukupolvi oli hyvin yksilökeskeinen, ja osaaminen nähtiin tietoina ja taitoina, jotka yksilö omistaa varastoituneena muistiinsa. Kompetenssien kehittämisessä tämä tarkoitti keskittymistä yksilöosaamiseen ja yksityiskohtaiseen kompetenssien kartoittamiseen ja hallintaan. Toisen sukupolven osaamisen johtaminen on painotunut tiedon säilyttämisen ja jakamisen sijaan uuden tiedon tuottamiseen, yhteisötason osaamisen hallintaan ja toimintamallien kehittämiseen. Tällöin osaaminen syntyy, sitä käytetään ja se kehit-



Kuvio 2. Informaatio, tieto ja osaaminen (Poikela & Poikela 2002, 58).



Kuvio 3. Yksilökompetenssin suhde koko organisaation kyvykkyyteen (tässä soveltaen Purmonen & Makkonen 2010, 32, alkuperäinen Kirjavainen 2003).

tyy sekä varastoituu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja osaamisen johtamisen kannalta merkittävää on ymmärtää osaaminen toimintana, ja ennen kaikkea yhteistoimintana sekä osaaminen taitojen omistamisen ja toiminnan välisenä vuorovaikutuksena. Osaamisen johtamisen kolmatta sukupolvea kuvaa systeeminäkemys. Tällöin itseuudistumiskyky sekä uuden osaamisen ja tiedon luominen nähdään kriittisinä tekijöinä. (Amin & Cohendet 2004; Oikarinen & Pihkala 2010, 49–50; Varjokallio & Ahonen 2002, 82–83.)

Osaaminen liittyy vahvasti organisaation tekemisiin strategisiin valintoihin ja osaamisen johtaminen osana strategista henkilöstöjohtamista onkin korostunut viime vuosikymmeninä (Juuti & Luoma 2009; Salojärvi 2013; Stenvall & Virtanen 2014). Osaamisen johtamisen prosessi lähtee liikkeelle organisaation visiosta, strategiasta ja tavoitteista, joiden perusteella määritellään mm. osaamisen kehittämisen tarve organisaatiossa (Sydänmaanlakka 2004, 134). Strategisilla tavoitteilla on merkitystä paitsi organisaatiotasolla, myös yksilötasolla, sillä niiden avulla henkilöstön on mahdollista hahmottaa oma roolinsa osana kokonaisuutta (Seppänen-Järvelä & Juth 2003, 202). On siis

ensisijaisen tärkeää, että turvallisuus ja turvallisuusosaamisen johtaminen ovat osa organisaation strategista johtamista. Turvallisuus organisaation arvona ja selkeät turvallisuustavoitteet ohjaavat organisaation operatiivista johtamista, jonka välityksellä edistetään turvallisuuskulttuurin rakentumista. Strateginen osaamisen johtaminen kiinnittyy siihen, miten hyvin henkilöstö edistää tämän vision tai tavoitteen saavuttamista. Vaikuttavuus saavutetaan siis henkilöstön osaamisen avulla (Huotari 2009).

Organisaation osaamis-pääoma on suoraan riippuvainen yksilön tiedollisista ja taidollisista kompetensseista eli osaamisesta suhteessa työtehtäviin. Organisaation kyvykkyyteen vaikuttavat myös prosessit, rakenteet sekä käytössä olevat järjestelmät ja työkalut, mutta ihmiset kuitenkin muodostavat toimintakulttuurin. Edellä mainittua voidaan havainnollistaa alla olevalla kuviolla (kuvio 3), jossa esitetään osaamis-pääoman linkittyminen organisaation kyvykkyyteen ja yksilötason ominaisuuksiin. Strategiatyön keskeisenä tehtävänä on integroida nämä yksilön kompetenssi ja organisaatiotason tavoitteet yhteiseksi kokonaisuudeksi. (Purmonen & Makkonen 2010, 32.)

Uotilan (2010) mukaan organisaatioiden keskeinen haaste kuitenkin on päättelyketjun jatkaminen ylimmän johdon strategisista aikomuksista osaamiskysymyksiin ja niistä edelleen kaikkiin organisaation osiin ja vuorovaikutteisesti eri suuntiin. Asioiden välisten yhteyksien ja vuorovaikutussuhteiden hahmottaminen on vaikeaa ja usein haasteeksi tai esteeksi nousee keskustelun riittämättömyys eri toimijatahojen kesken. Organisaation eri vastuualueilta katsottuna osaamisen ja osaamisen johtamisen kokonaisuus voi hahmotua hyvin eri tavalla. Tavoitteena tulisi olla riittävän yhdenmukaisen näkemyksen luominen asiasta sekä yhteisten käsitteiden selventäminen kommunikaation mahdollistamiseksi. (ibid.) Turvallisuuden näkökulmasta tämä vaatii henkilöstön osallistamista laajasti strategiaprosessiin, jotta voidaan saada riittävä yhteinen ymmärrys henkilöstön osaamistasosta, työn luonteesta ja tarvittavista turvallisuusosaamisen kehittämistoimista.

Osaamisen johtaminen esimiestasolla

Osaamisen johtamista esimiestasolla voidaan kutsua operatiiviseksi tasoksi. Johtaminen operatiivisella tasolla helpottuu, mikäli organisaation strategiset linjaukset, perustarkoitus, visio ja tavoitteet ovat selviä. (Seppänen-Järvelä & Juth 2003, 202.) Lähtökohtana turvallisuusosaamisen johtamiselle on siis se, että turvallisuus on organisaatioissa arvo ja sille on laadittu selkeät strategiset linjaukset ja tavoitteet. Esimiestasoa on kirjallisuudessa pidetty avainasemassa alaisten henkilökohtaisen ja tiimien tai ryhmien kollektiivisen osaamisen edistämässä (Macneil 2001; Popper & Lippshitz 2000; Rogers & Byham 1994; Tannenbaum 1997), kun taas esimerkiksi erillisten kehittämisyksiköiden on katsottu olevan liian etäällä ja liian hitaita reagoimaan nopeisiin muutostarpeisiin (Siehl 1997; Ulrich 1997).

Oppilaitosten turvallisuusympäristöjen on monissa tutkimuksissa todettu olevan jatkuvassa muutoksessa ja turvallisuusuhkien olevan emergentejä (Liljeroos ym. 2018; Teperi ym. 2018; Virta ym. 2018). Suurimmassa osassa ammatillisen koulutuksen järjestäjien organisaatioita turvallisuusjohtaminen on kuitenkin järjestetty konser-

nitasolla keskitetysti ja vain vajaassa kolmanneksessa turvallisuusjohtamisen järjestäminen on hajautettu toimipaikoittain (Liljeroos ym. 2018). Ammatillisten oppilaitosten kohdalla voidaan näin ollen esittää kysymys turvallisuusjohtamisen organisoinnin riittävydestä suhteessa turvallisuusosaamisen edistämiseen ja siitä, kyetäänkö ammatillisissa oppilaitoksissa reagoimaan riittävällä tasolla emergentteihin ja kontingentteihin turvallisuusuhkiin ja -haasteisiin? Ammatillisissa oppilaitoksissa turvallisuusjohtaminen tulisi organisoida vähintään osaamisaloittain, jotta esimiehen riittävä läheisyys toteutuisi organisaatioissa.

Esimiehellä on siis tärkeä asema strategisen ja yksilöllisen tason välillä ja esimiestyöhön on perinteisesti nähty kuuluvan alaisten kehittymisen tukeminen (mm. Minzberg 1980). Jotta tämä mahdollistuu esimiehelle, on hänen oltava riittävän lähellä alaisiaan ja tunnettava heidän työtehtävänsä, työympäristönsä sekä osaamistarpeensa. Esimiehen käytössä tulisi olla laaja spektri erilaisia menetelmiä, joilla hän voi esimerkiksi kartoittaa osaamistarpeita ja toisaalta kehittää alaisten osaamista. Tällaisia keinoja ja menetelmiä ovat esimerkiksi perehdytys, kehityskeskustelu, osaamiskartoitus, henkilöstökoulutus, työnohjaus, havainnointi, työnohjaus, tyky-toiminta ja työsuunnitelma (Purmonen & Makkonen 2011, 67–69). Erilaiset osaamisen johtamisen keinot olisi hyvä sijoittaa esimerkiksi vuosikelloon, jotta esimiesten olisi helpompi toteuttaa näitä toimenpiteitä.

Metodologia

Tutkimuksen tavoitteena on ollut selvittää ammatillisten oppilaitosten opettajien tiedollisia ja toiminnallisia turvallisuusvalmiuksia. Tutkimus toteutettiin yhteistyössä Tampereen yliopiston Johtamisen ja talouden tiedekunnan sekä Tampereen ammattikorkeakoulun ammatillisen opettajakorkeakoulun kanssa aikavälillä 1.1.2020–31.12.2020. Tutkimukseen valittiin 5 kohdeoppilaitosta. Oppilaitoksista neljä oli julkisia koulutuksenjärjestäjiä ja yksi tutkimukseen osallistunut oppilaitos oli

yksityinen koulutuksen järjestäjä. Tutkimukseen osallistuneet oppilaitokset valittiin huomioimalla niiden maantieteellinen sijainti ja toimialojen monialaisuus. Tutkimuskirjallisuuteen pohjautuen riskialoiksi oli tunnistettu sote-ala ja logistiikka-ala. Vertailualaksi valittiin liiketalouden ala. Aineistonkeruu toteutettiin vinjettimenetelmällä 10.3.-21.4.2020 välisenä aikana. Vastauksia saatiin 220 kappaletta ja laadullisen sisällönanalyysin raaka-aineisto oli yhteensä 160 sivua.

Vinjettitutkimus

Vinjettitutkimus (Vignette-menetelmä) on laajasti käytetty tutkimusmetodi mm. yhteiskuntatieteissä ja erityisesti organisaatio- ja johtamistieteissä (Beer ym. 2018; Fitzpatrick & Stephens 2014; Rikander 2018; Wason ym. 2002). Vinjettimenetelmää käytetään yleisimmin silloin, kun halutaan tarkastella ihmisten käsityksiä, mielipiteitä, arvoja ja asenteita tutkittavia asioita kohtaan (Finch 1987; Hazel 1995; Hughes 1998) tai päätöksentekoa (Taylor 2006).

Vinjetillä tarkoitetaan lyhyttä kertomusta tai kuvausta johon vastaajan halutaan vastaavan ja otavan kantaa. Vinjettien käytön etu suhteessa tavallisiin haastatteluihin tai havainnointiin on niiden toimivuus esimerkiksi sensitiivisten aiheiden käsittelyssä, jollaisia mm. turvallisuushaasteet voivat olla. Vinjetit voivat toimia myös ”jäänmurtajinä” ja saattavat auttaa vastaajia hahmottamaan turvallisuustilanteita paremmin ja puhumaan niistä avoimemmin (Barter & Renold 1999.) Vinjettien käytön haasteena voi olla käytettyjen kertomusten suppeus, jolloin vastaaja voi kokea, että hänellä ei ole riittäviä taustatietoja. Haaste on myös kertomus, johon vastaajalla ei ole mahdollisuutta samaistua. Vinjetit laaditaan tästä syystä huolella vastaamaan informanttien toimintaympäristöä, sillä osallistujien on voitava samaistua tilanteisiin ja kuvausten täytyy olla uskottavia (Barter & Renold 1999).

Aikaisempien tutkimusten ja selvitysten tuloksien (esim. Liljeroos ym. 2018; Golnick & Ilves 2019; Laitinen ym. 2020; OPH 2020) perusteella tiedetään, millaisia turvallisuushaasteita opetus-

alalla ja ammatillisissa oppilaitoksissa esiintyy, joten vinjetit muodostettiin siten, että ne kuvaisivat todellisuudessa esiintyviä tilanteita ja tapahtumia. Lähtökohtana oli, että kertomukset edustaisivat tyypillisimpiä turvallisuuspoikkeamia, joita opettajat voivat työssään kohdata. Vinjetit kirjoitettiin työryhmässä, jonka jälkeen niiden relevanssi varmistettiin käymällä avointa keskustelua vinjeteistä oppilaitosten edustajien kanssa sekä pilotoimalla kysely ammatillisten oppilaitosten turvallisuuspäälliköillä. Saadun palautteen perusteella vinjetitejä tarkistettiin ja uudelleen kirjoitettiin. Vinjetit laadittiin sellaiseen muotoon, että niissä olisi mahdollisimman vähän vastaajaa ohjailevaa tietoa.

Vinjettikysely lähetettiin sähköisesti valittujen alojen opettajille (N=683) ja vastauksia saatiin 220 (n) vastausprosentin ollessa 39,5% (kyselyn vastaanottaneiden määrä perustuu arvioon, sillä yksi osallistuneista instituutioista ei toimittanut tarkkaa lukumäärää tutkimukseen kutsutuista henkilöistä). Kyselyssä oli kolme osaa: 1) taustatiedot, 2) varsinaiset vinjetit (13 kpl) ja 3) viimeistelevät kysymykset, joilla pyrittiin täydentämään tutkimuskohteesta saatavaa kokonaiskuvaa. Kaikkiaan kysymyksiä oli 32 kappaletta. Informantteja ohjeistettiin vastaamaan vinjetteihin omien tietojen ja kokemusten pohjalta, ilman tiedonhakua. Informanttien vastausaikaa ei rajoitettu ja keskimääräinen vastausaika oli 47 minuuttia.

Vastaukset vinjetteihin kerättiin avoimilla kysymyksillä. Osallistujia pyydettiin kertomaan, miten he itse toimisivat tilanteessa, sillä tutkimuksessa haluttiin selvittää nimenomaisen kohderyhmän toimintaa, käsityksiä ja asenteita turvallisuussilmioita kohtaan. Subjektiivisuuden tavoittaminen oli tärkeää, sillä kysymys siitä, mitä kolmas osapuoli mahdollisesti tekisi ei ole sama asia kuin kysymys omasta toimijuudesta (Finch 1987).

Aineiston analyysi

Aineistoa analysoitiin sekä kvalitatiivisin että kvantitatiivisin keinoin. Kvalitatiivisessa osuudessa vinjettien avulla etsittiin vastaajien reaktiota spesifeihin tilanteisiin (Barter & Renold 1999).

Vinjettien vastauksia analysoitiin laadullisen sisällönanalyysin keinoin, joka sopii aineiston avoimien vastausten käsittelyn välineeksi ja sen avulla aineistosta pystytään luotettavasti ja systemaattisesti tuottamaan tuloksia (Tuomi & Sarajärvi 2002). Aineistoa käsiteltiin manuaalisesti ja vastauksia luettaessa niistä etsittiin osaamista ja ratkaisukykyä kuvaavia sanoja sekä lauseita, jotka muodostivat analyysin havaintoyksiköt (Ruusuvoori ym. 2010). Havaintoyksiköt pelkistettiin ja klusteroitiin. Tämän jälkeen aineistoa tarkasteltiin uudelleen ensimmäisessä vaiheessa nousseiden teemojen avulla. Vaiheen tarkoituksena oli varmistaa, että kaikki relevantit teemat oli tunnistettu. Usea tarkastelukierros on perusteltua, sillä sisällön analyysille on tyypillistä vuoropuhelu aineiston kanssa ja analyysin havainnot täsmentyvät aineiston käsittelykierrosten aikana. Vinjettien lisäksi analysoitiin myös kyselyssä esitetyt täydentävät kysymykset sekä tutkimukseen osallistuneiden ammatillisten oppilaitosten strategiadokumentit.

Vinjettien osalta tulokset kvantifioitiin tunnistettujen luokkien pohjalta. Havainnollistaaksemme tätä, avoimista vastauksista tunnistettu luokka on esimerkiksi 'Oppitunnin keskeyttäminen' tai 'Kollegan apuun pyytäminen'. Kvantifiointi suoritettiin, jotta avovastaukset voitiin pelkistää taulukkomuotoon ja näin helpottaa tutkimustulosten luettavuutta. Lisäksi kvantifioinnin avulla pystyttiin tarkastelemaan turvallisuustilanteiden toimepidekuvausten laajuutta. Tämä suoritettiin pisteyttämällä vinjettivastaukset numeeriseen muotoon vastauksissa esiintyneiden avaintekijöiden esiintymisen mukaisesti. Korkea pistemäärä kertoo vastauksesta, jossa oli esitetty useita vinjettiin sopivia relevantteja toimenpideratkaisuja ja vastaavasti matala pistemäärä tai pisteittä jääminen kertoo kapea-alaisesta tai olemattomasta toimenpidekuvauksesta. Korkea pistemäärä kuvaa vastaajan kokemusta omasta osaamisestaan ja päätöksentekokyvystään.

Tässä artikkelissa tutkimustulokset esitellään sekä deskriptiivisesti taulukoin että kirjallises-

ti. Tulosten esittämisen yhteydessä hyödynnämme aineistolähtöisiä sitaatteja, jotka voivat olla aineistoa yleisemmin kuvaavia esimerkkejä, mutta myös pistemäisiä havaintoja eri näkökulmista. Informanttien kokemuksen esille nostaminen sitaattien keinoin tuo tulosten esittämiseen todellisuuden tuntua, elävyyttä ja rikkautta. Tulokset kytketään aikaisempaan tutkimustraditioon vertaamalla havaintoja läpi kirjoituksen. Metodologisesti lähestymistapamme on monitieteinen, toimien hallintotieteen ja organisaatiotutkimuksen viitekehyyksessä.

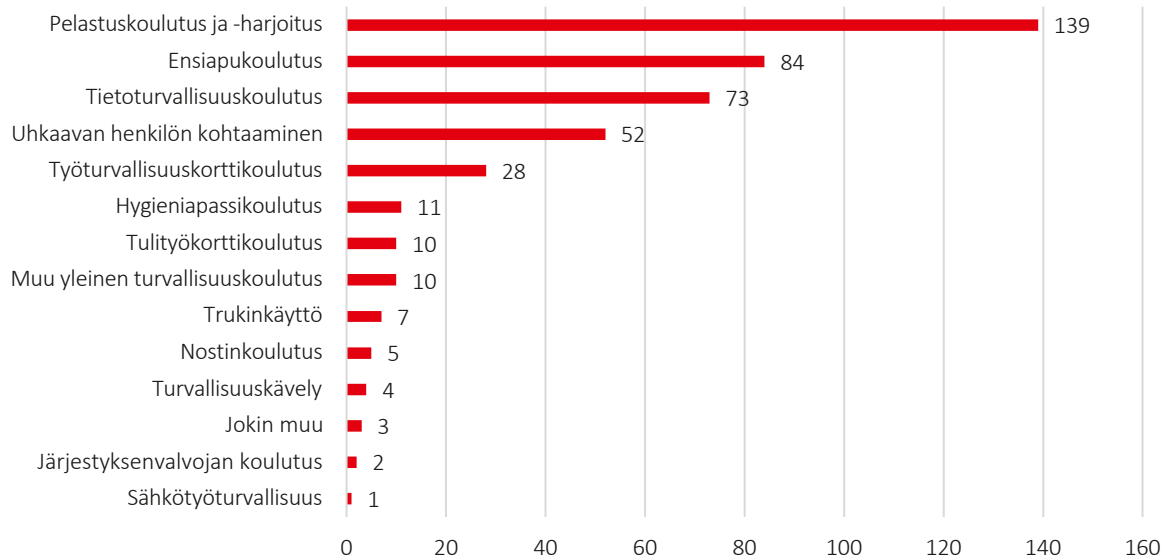
Tulokset

Tässä luvussa esitellään tutkimuksen keskeiset tulokset. Ensimmäisenä käsitellään turvallisuusosaamisen johtamiseen liittyviä seikkoja, joista kerättiin tietoa sekä avoimilla että monivalintakysymyksillä. Tämän jälkeen käydään läpi opetushenkilöstön turvallisuusosaamiseen liittyviä asioita, joista kerättiin tietoa vinjettien avulla.

Turvallisuusosaamisen johtaminen

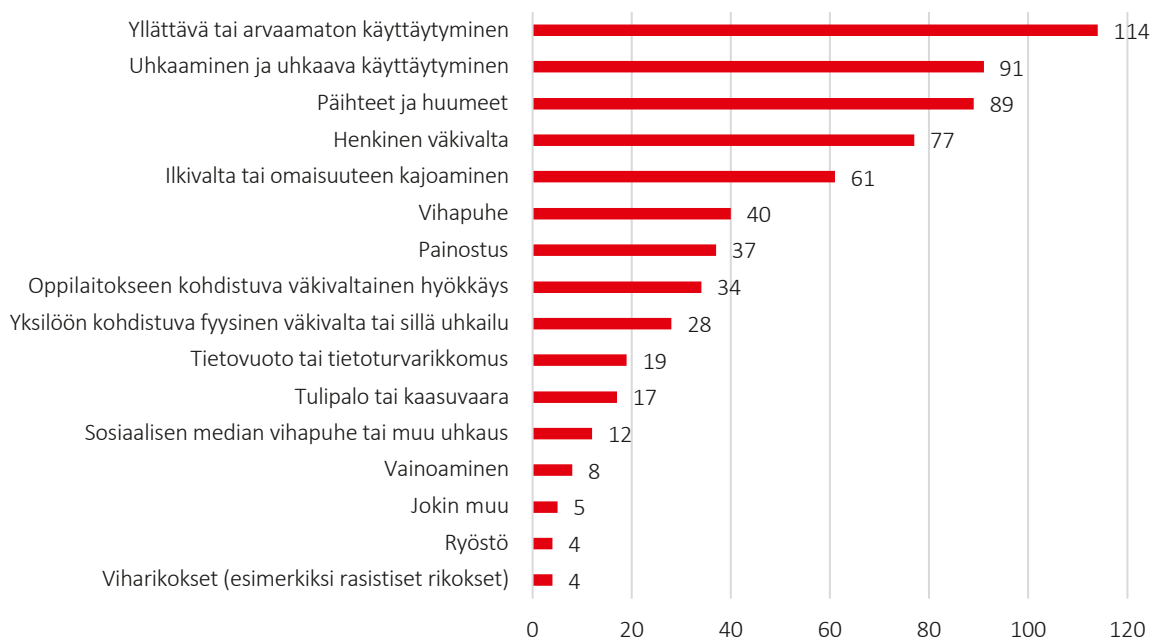
Turvallisuusosaamisen johtamisen tarkastelu voidaan aloittaa katsauksella siitä, minkälaisia turvallisuuskoulutuksia opetushenkilöstölle on järjestetty. Tutkimukseen osallistuneilta tiedusteltiin, ovatko he saaneet lainkaan turvallisuuskoulutusta viimeisen kolmen vuoden aikana. Kyselyyn vastanneista 220 henkilöstä 80% ilmoitti saaneensa koulutusta. Turvallisuuskoulutusta saaneille esitettiin jatkokysymys siitä, minkälaista vastaanotettu koulutus on ollut. Kolme yleisintä turvallisuuskoulutusta olivat *pelastuskoulutus ja -harjoitus* (139 vastausta), *ensiapukoulutus* (84) sekä *tietoturvallisuuskoulutus* (73). *Uhkaavan henkilön kohtaaminen* (52) oli neljänneksi yleisin koulutus ja sellaisen oli suorittanut 30% turvallisuuskoulutusta saaneista henkilöistä ja 24% koko tutkimuksen otannasta (ks. kuvio 4).

Mikäli olet saanut turvallisuuskoulutusta viimeisen kolmen vuoden aikana, määrittele turvallisuuskoulutuksen luonne:



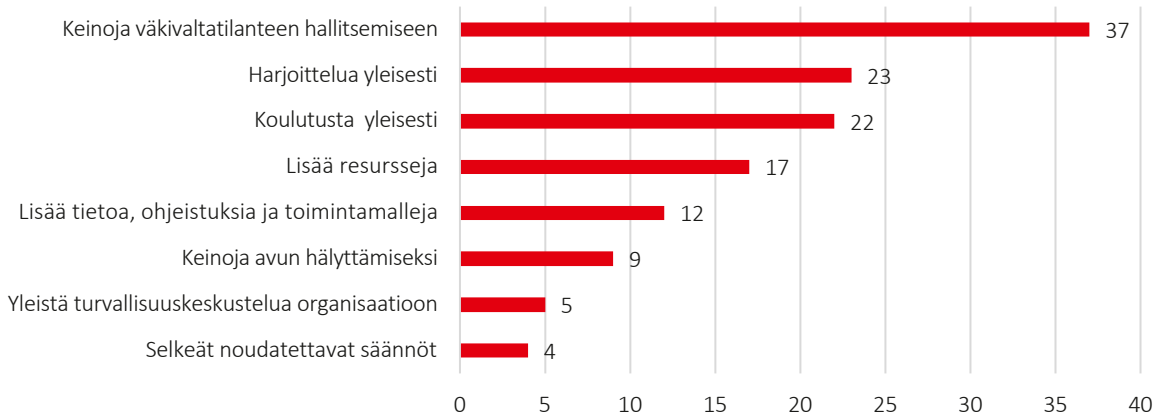
Kuvio 4. Turvallisuukskoulutusta viimeisen kolmen vuoden aikana saaneiden ilmoitukset saamansa koulutuksen tyyppistä (vastausten lukumäärän mukaan).

Onko sinulla työssäsi kokemuksia seuraavista turvallisuutta uhkaavista tilanteista?



Kuvio 5. Vastaajien jakautuminen koettujen uhkaavien tilanteiden mukaan (vastausten lukumäärän mukaan).

Mikäli keinoja puuttuu, millaisia keinoja koet tarvitsevasi?



Kuvio 6. Turvallisuushaasteiden ratkaisemisesta puuttuvat keinot (vastausten lukumäärän mukaan).

Turvallisuusosaamisen johtamisen kannalta on oleellista ymmärtää toteutuneiden turvallisuuskoulutusten ja toteutuneiden turvallisuustilanteiden välinen suhde. Näin ollen tutkimukseen osallistuneilta kysyttiin useita kysymyksiä heidän kokemiensa turvallisuustilanteiden luonteesta. Ensimmäiseksi tiedustelimme siitä, mikä on yleisin työarjessa koettu uhkatilanne. Tässä ylivoimaisesti eniten vastauksia keräsi *häiritsevä tai aggressiivinen opiskelija* (88 vastausta), jonka jälkeen toiseksi yleisin vastaus oli *palo/hälytys* (28). Seuraavaksi yleisimmät vastaukset olivat liikenteeseen (14) sekä *liukkauteen ja kompastumisvaaraan* (14) liittyvät turvallisuustilanteet.

Seuraavaksi kysyimme siitä, minkälaisista uhkaavista tilanteista vastaajilla oli ylipäätään kokemusta. *Yllättävä tai arvaamaton käyttäytyminen* (114 vastausta), *uhkaaminen ja uhkaava käyttäytyminen* (91) sekä *päihteet ja huumeet* (89) olivat kolme aineistossa yleisimmin esiintynyttä uhkaa, kun mittausperiaatteena oli se, moniko kyselyyn vastanneista tällaisia tilanteita oli joutunut kokemaan.

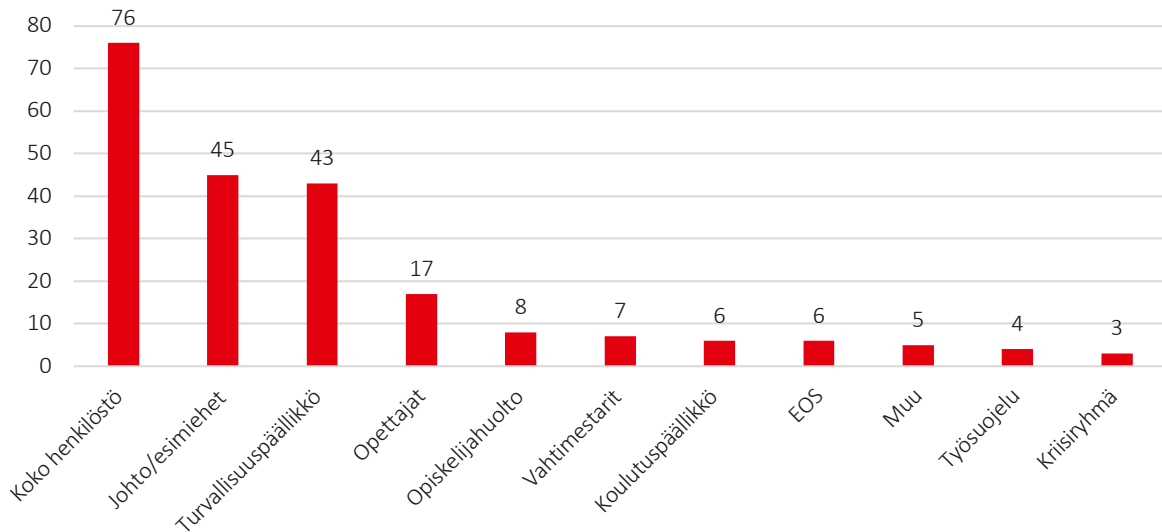
Turvallisuustilanteiden ratkomiseksi tarvitaan keinoja, joista kysyimme seuraavaksi. Ensimmäiseksi tiedustelimme, onko vastaajilla riittävästi keinoja ratkoa työssään tapahtuvia turvallisuushaasteita (ks. kuvio 5). Kyselyyn osallistuneista

52% ilmoitti, että keinoja on tarpeeksi ja 32% oli päinvastaista mieltä. Loput vastaajista olivat epävarmoja tai eivät osanneet vastata kysymykseen. Seuraavaksi esitimme jatkokysymyksen siitä, millaisia turvallisuustilanteisiin puuttumisen keinoja vastaajilta mahdollisesti puuttuu. Yleisin vastaus kysymykseen oli *keinot väkivaltatilanteen hallitsemiseksi*, joka keräsi 37 vastausta. Seuraavaksi yleisimmät vastaukset olivat *harjoittelu* (23) ja *koulutus* (22) yleisellä tasolla, sekä *resurssien lisääminen* (17) (esim. lisää henkilöstöä, ks. kuvio 6).

Seuraavana kysyimme tutkimukseen osallistuneilta siitä, keitä he pitävät tärkeimpinä toimijoina oppilaitoksissaan turvallisuushaasteiden ratkomisen kannalta. Suosituin vastaus oli *koko henkilöstön kollektiivinen panos* (76 vastausta). Myös *oppilaitoksen johto ja esimiehet* (45) sekä *turvallisuuspäälliköt* (43) nousivat vastauksissa esiin (ks. kuvio 7).

Täydentääksemme kyselyaineistomme kautta saatavaa kuvaa turvallisuusosaamisen johtamisesta, otimme tarkasteluun myös strategiadokumentit tutkimukseen osallistuneista ammatillisista oppilaitoksista. Strategiadokumenttien analyysin perusteella turvallisuuteen liittyviä eksplisiittisiä painotuksia esiintyi vain kahdessa ammatillisessa oppilaitoksessa viidestä.

Ketkä näet tärkeimpinä toimijoina oppilaitoksesi turvallisuushaasteiden ratkaisemisessa?



Kuvio 7. Tärkeimmät toimijat oppilaitoksen turvallisuushaasteiden ratkaisemisessa (vastausten lukumäärän mukaan).

Opiskelijan taholta tulevaan epäasialliseen käyttäytymiseen ja häirintään liittyvät tilanteet

Opiskelijan taholta tulevan häirinnän, epäasiallisen kohtelun ja väkivallanuhkan sisältäviä tilanteita tarkasteltiin tässä tutkimuksessa kolmen eri vinjetin kautta. Vinjetit pitivät sisällään opiskelijaryhmän taholta tulevan yleisen häirinnän ja uhkailun, yksittäisen opiskelijan taholta tuleva kokeen tuloksen arviointiin liittyvän aggressiivisen palautteen sekä yksittäisen opiskelijan mahdollisen huumeidenkäyttö tilanteen.

Vastauksissa korostui yleisellä tasolla sovittelun, keskustelun ja provosoitumattomuuden merkitys opettajan toiminnassa. Ongelmia aiheuttavien opiskelijoiden kanssa pyrittiin keskustelemaan yleensä erikseen, jotta tilanne laukeaisi. Yleinen toimintamalli oli kollegan hakeminen avuksi, mikäli tilanteissa koettiin olevan fyysisen uhkan mahdollisuus. Kun kollegan tukeen nojaututaan vahvasti tällaisissa tilanteissa, nosti se myös esiin

huolen puutteellisista henkilöstöresursseista ja mahdollisista ilta- ja viikonloppuopetuksista, joiden seurauksena apua ei välttämättä aina ole saatavilla.

”...Kyllä [vinjetin kaltaisessa tilanteissa] yleensä opettajana on aika yksinäinen olo. Esimies kun ei mielellään näihin haluaisi puuttua ollenkaan. Parasta apua saa kollegoilta ja erityisopettajilta.”

Oman turvallisuuden huomioiminen nousi esiin aineistosta kohtalaisesti. Tällaisista toimenpiteistä ja huomioista mainittiin esimerkiksi poistumisteiden sijoittuminen, pöytien ja tuolien luomat fyysiset esteet suhteessa edellä mainittuihin sekä tapa hälyttää kollega avuksi joko digitaalisesti tai fyysisesti.

”Tunnustelen tilannetta. Onko mahdollisuus, että joku on fyysisesti vaarassa. Tietokoneella on hälytysnäppäimet, joten pysyttelen koneen lähetyvillä. Tarvittaessa lähetän viestin muille [kollegoille]”

Ongelmiin vastaaminen tapahtui vinjettivastaus-
ten perusteella pääasiassa opettaja-kollega-tasolla,
sillä esimerkiksi esimiehelle turvallisuustilanteista
ilmoittaminen oli vastauksien perusteella melko vä-
häistä. Opiskelijahuoltotyöryhmän tai terveyden-
huollon puoleen käännettiin häiriköivän ryhmän
ja huumeiden käyttötapausten osalta kohtalaisesti,
sillä tämä toimintatapa sisältyi noin kolmannek-
seen kyseisistä vastauksista. Merkille pantavaa on,
että huumeidenkäyttötilanteessa yhteyden viran-
omaisiin olisi ottanut vain 8% vastaajista.

Opiskelijoiden keskinäiset konfliktitilanteet

Opiskelijoiden välisiä konfliktitilanteita tarkas-
teltiin kahdessa vinjetissä, joissa toisessa oli kyse
internetissä tapahtuvasta häirinnästä ja toisessa
yhden opiskelijan muihin opiskelijoihin kohdistam-
asta aggressiivisesta kielestä. Molemmissa ta-
pauksissa yleisin lähestymistapa oli ottaa tapauk-
sen osapuolet erilliseen keskusteluun, jossa selvi-
tettäisiin taustoja ja pyrittäisiin laukaisemaan pa-
hin konflikti.

*”Kyse on kiusaamisesta ja siinä pitää olla nollatole-
ranssi. Tutoropettajana otan asian puheeksi molem-
pien kanssa ensin erikseen ja sitten mahdollisesti
yhdessä. Mikäli kyse on alaikäisistä, otan yhteyttä
vanhempiin, joiden kanssa käyn keskustelun tilan-
teesta. Tarvittaessa minulla on mukana oppilashuol-
toon kuuluva henkilö.”*

Internetissä tapahtuvan häirintätilanteen osalta
oli nähtävissä, että tilanteen monisyisyyden takia
vastaajilla oli hankaluuksia tunnistaa, kenen vas-
tuulla tilanteen hoitaminen on. Niinpä tilantees-
sa käännettiin konsultoimaan opiskelijahuolto-
työryhmää (37%), kollegaa (28%) tai viranomaista
(23%).

*”Rikoksen mahdollisuuden selvittämiseksi ohjaan
opiskelijaa / konsultoin itse poliisia. Jos kyseessä
on alaikäisiä opiskelijoita, asian käsittelyssä ollaan
yhteydessä huoltajiin ja huoltajia kuullaan yhdessä*

*opiskelijoiden kanssa. Moniammatillinen tiimi tuek-
si asian käsittelyyn sekä yksittäisten että opiskelija-
ryhmien.”*

Aggressiivisen kielenkäytön tapauksessa noin kuu-
desosa vastaajista ilmoitti, että he kävisivät kes-
kustelua ongelmia aiheuttaneen opiskelijan lisäksi
myös opetusryhmän kanssa, esimerkiksi vuorovai-
kutussääntöjen kertaamiseksi.

Opiskelijan radikalisoituminen

Opiskelijan radikalisoitumista tarkasteltiin täs-
sä tutkimuksessa kahden vinjetin kautta, jossa
toisessa opiskelijalla ilmeni väkivaltaa ihannoivia
ajatuksia ja toisessa opiskelijassa ilmeni syrjäyty-
miseen ja radikalisoitumiseen viittaavia piirteitä.
Molempien vinjettien osalta pääjoukko vastaajista
tunnisti tilanteessa olevan ulkopuolisen avun tar-
peen, mikä useimmiten tarkoitti vastaus-
tasolla opiskelijahuoltotyöryhmän puoleen kääntymistä.
Usein vastauksissa ilmeni myös tarve keskustella
opiskelijan kanssa tilanteen vakavuuden selvit-
tämiseksi ja lisätietojen saamiseksi, samoin kuin
myös kollegaa tai esimiestä konsultoitaisiin tilan-
netiedon lisäämiseksi.

*”Opiskelija tarvitsee apua. Otan puheeksi asian
opiskelijan kanssa. Otan keskusteluun mukaan opis-
keluhuollon henkilön tai henkilöitä. Haastattelemme
ja selvitämme, miten opiskelija ajattelee. Kerromme,
että ko. asennetta ei hyväksytä oppilaitoksessa.”*

Tilanteessa olevaa radikalisoitumisen uhkaa ei kui-
tenkaan tunnistettu kovinkaan laajasti, sillä vain
noin joka kymmenes vastaaja mainitsi eksplisiitti-
sesti tämän riskin vastauksessaan. Samaten viran-
omaisen konsultointi ei ollut merkittävässä roolis-
sa vastauksissa, sillä tämän ilmoitti tekevänsä vain
5% vastaajista kummassakin vinjetissä.

*”Kyseessä on ääriajattelija, jolla voi olla radikaaleja-
kin toimintasuunnitelmia. Otan asian puheeksi opis-
kelijan kanssa sekä informoin oppilaitoksen muuta
henkilökuntaa ja turvallisuudesta vastaavia.”*

Ulkopuolisen tahon epäasiallinen käytös

Ulkopuoliselta taholta tulevasta epäasiallisesta käytöksestä kysyttiin vinjetillä, missä kurinpitotoimien kohteeksi joutuneen opiskelijan huoltaja lähestyy opettajaa puhelimitse hyvin provosoivaa kieltä käyttäen. Vastanneet lähestyivät tilannetta useimmiten huomioiden sen, kuinka tärkeää on olla puhelussa itse provosoitumatta. Tämän mainitsi vastauksissaan 65% vastanneista. Kaksi viidesosaa vastanneista pyrki perustelemaan huoltajalle heti kurinpitotoimien syyt, mikäli mahdollista.

”Kuuntelen ja pyrin olemaan provosoitumatta. Keskustelen asiasta, mutta jos huoltaja ei rauhoitu, pyydän häntä soittamaan uudelleen myöhemmin. Käyn asiasta keskustelua esimieheni kanssa.”

Hieman alle neljäsosa vastaajista keskustelisi tilanteesta esimiehensä kanssa ja pieni osa (7%) luovuttaisi asian suoraan esimiehen hoidettavaksi.

”Ole asiallinen ja älä provosoi tilanteessa. Kerro faktat ja oppilaitoksen ohjeet (perustelee toimintasi). Jos asia menee äärimmäisyyksiin ja uhkauksiin - pyydä olemaan yhteydessä omaan esimieheesi. Älä jää tilanteessa yksin – asian läpikäynti esimiehen kanssa. Kerro, että ei tarvitse kuunnella ala-arvoista tekstiä / haukkumista. Ehdota, että asianomaisen voisi keskustella tästä jonkun kollegan kanssa, jos yhteistyö ei juuri minun kanssani onnistu (rajan veto epäasialliseen käyttäytymiseen vs. ammatti).”

Lopulta 7% vastaajista ilmoittaisi asiasta poliisille.

Hätätilanteet

Hätätilanteita käytiin läpi tässä tutkimuksessa usean eri vinjetin kautta, mitkä sisälsivät kaasuvaaratilanteen, palohälytyksen, aseellisen hyökkäyksen sekä hätätilanteesta palautumisen jälkitimet.

Kaasuvaaravinjetissä kysyttiin, miten opettaja reagoisi kesken oppitunnin tulevaan ilmoitukseen

tilanteesta. Vastauksissa suurin osa (70%) ymmärsi, että tällaisessa tilanteessa tulisi pysyä sisätiloissa ja odottaa lisäohjeita. Kuitenkin vastauksista nousi esiin myös se, että laajemmassa mittakaavassa osaaminen on vaillinaista, sillä luokkatilan ovien ja ikkunoiden sulkimisen muisti mainita noin puolet vastaajista ja rakennuksen ilmanvaihdon sulkimisen muisti mainita enää hieman yli neljännes.

”Suljen ikkunat, myös ilmanvaihto pitää sulkea, mutta se tehdään muualta. Kuuntelen kuulutuksia ja avaan radion. Olemme luokassa, ei poistuta ennen lupaa.”

Palohälytysvinjetissä kysyttiin reagoinnista kesken oppitunnin ilmenevään hälytykseen. Tämän vinjetin osalta ensisijaiset toimenpiteet olivat hyvin tiedossa, kun lähes tulkoon kaikki (96%) vastaajat ilmoittivat, että he veisivät ryhmänsä ulos rakennuksesta kokoontumispaikalle. Evakuointiprotokollan kokonaisvaltainen läpivienti ei kuitenkaan ollut kaikilla vastaajilla yhtä hyvin hallussa, sillä tyhjän luokahuoneen ilmoitti tarkastavansa taakse jääneiden varalta enää hieman yli puolet vastaajista ja tyhjän luokahuoneen ilmoitti sulkevansa ja merkitsevänsä palokuntaa varten alle puolet vastaajista. Kokoontumispaikalla tehtävää opiskelijoiden laskemista ja tilanteen ilmoittamista evakuoinnin johtajalle muisti tehdä enää harva.

”Kehotan opiskelijoita poistumaan välittömästi, jättämään kamat siihen ja menen ovelle. Muistutan kokoontumispaikasta sekä siitä, että heidän tulee olla ryhmässä. Lasken heidät. Laitan tyhjätila lapun paikoilleen. Kipitän ryhmän perässä. Ilmoitan kokoojalle, mikä ryhmä tuli ulos ja montako meitä on ja pääsikö kaikki kokoontumispaikalle saakka. Sitteen vaan noudatetaan tulevia ohjeita.”

Aseellisen hyökkäyksen vinjetissä tarkasteltiin vastaajien toimia hätätilanteessa, jossa oppitunnin aikana käytävältä kuuluu aseisen laukauksen ääniä. Eniten vastauksia keräsivät opetustilan lukitseminen ulkopuolisten sisäänpääsyn estämiseksi (60%) ja opiskelijoiden kehottaminen suojautu-

maan (55%). Muita keskeisiä vastauksissa esiintyneitä toimenpiteitä olivat tilannetiedoista kommunikointi sekä opiskelijoiden rauhoittelu.

”Pidetään luokka lukossa, Pyydetään opiskelijoita olemaan hiljaa. Jos käytävästä kuuluu muita epäilyttäviä ääniä, niin valot pois. Opiskelijat matalaksi seinän viereen. Kaikki pysyvät hiljaa. Opettaja ryhmään viesti, millä käytävällä on epäilyttävää toimintaa. Yhteys poliisiin.”

Viimeinen vinjetti hätätilanteisiin liittyen käsittelee uhkatilanteen jälkeisiä palautumistoimenpiteitä. Vinjetissä oppilaitoksessa oli tapahtunut väkivaltaiseen hyökkäykseen liittyvä läheltä piti-tilanne, jonka seurauksena kollektiivinen perusturvallisuuden tunne oli järkkynyt. Yleisin ratkaisu ongelmaan oli keskustelutilaisuuden järjestäminen opiskelijoille (75%). Seuraavaksi yleisimpiä vastauksia olivat organisaation erikoisresurssien puoleen kääntyminen (opiskelijahuolto, terveydenhuolto tai turvallisuushenkilöstö), 42% ja opiskelijoille tukitoimista tiedottaminen tai niiden pariin ohjaaminen (31%). Noin viidesosa vastaajista ilmoittaisi havainnoistaan esimiehelle tai muuten konsulttoisi esimiestä tilanteeseen liittyen.

”Otan asian puheeksi ryhmän kanssa, jota parhailaan opetan. Käyn keskustelun avulla tilannetta läpi ja kaikilla on mahdollisuus kertoa tuntemuksistaan. Kerron heille myös, että tällainen on hyvin harvinaista, eikä varmaankaan toistu kovin pian uudelleen. Kerron myös, että meillä on koululla turvallisuushenkilöstöä sekä toimintasuunnitelmat vastaavien tilanteiden varalle. Tärkeätä on, että jokainen kertoo heti havainnoistaan, jos huomaa jotakin epäilyttävää. Lisäksi käymme läpi koulun pelastussuunnitelman kohdan, jossa kerrotaan, miten tulee toimia uhkaavissa tilanteissa.”

Uhkatilanteen jälkeisiin palautumistoimenpiteisiin keskittyvä vinjetti toi ilmi sen, että vastaajien fokus oli ennen kaikkea opiskelijoiden palautumiseen johtavissa toimissa ja ammatillisen oppilaitoksen henkilökunnan palautumiseen ajatuk-

siaan käänsi vain harva. Kyseessä olevan vinjetin vastaukset heijastelivat myös koko tutkimuksen tasolla ilmennyttä kuvaa siitä, että uhkatilanteisiin liittyvien jälkitoimenpiteiden tarpeellisuutta ei riittävässä määrin tunnusteta. Vakavimmisakin tilanteissa, joissa palautumistoimien tarpeellisuus saatettiin tunnustaa, niiden kohdistaminen tapahtui ensi sijassa opiskelijoihin, vaikkei henkilöstön tarve uhkatilanteen jälkeisille palautumistoimille ole sen vähäisempi.

Johtopäätökset

Tämä tutkimus tuotti tuloksia ammatillisten oppilaitosten opetushenkilöstön tiedollisista ja toiminnallisista valmiuksista turvallisuustilanteissa. Kerätty aineisto kuvaa kohderyhmää monipuolisesti ja tutkimus- sekä analyysimetoodeilla varmistettiin tulosten luotettavuus. Tutkimuksen otanta tuotti satunnaistettua toimintaympäristötietoa, mutta tulosten yleistettävyyttä varmistettiin luomalla kansallisten ja kattavien kyselyjen pohjalta tehdyt vinjetit. Näin ollen tutkimuksen tulokset ja johtopäätökset ovat sovellettavissa laajemmassakin kontekstissa. Tutkimuksen avulla pyrittiin vastaamaan kahteen tutkimuskysymykseen: onko ammatillisten oppilaitosten opetushenkilöstöllä riittävää turvallisuusosaamista turvallisuustilanteissa toimimiselle ja miten turvallisuusosaamista tulisi johtaa ammatillisissa oppilaitoksissa, jotta opetushenkilöstölle taattaisiin riittävä osaamisen taso turvallisuustilanteissa toimimiselle.

Vinjettitulosten perusteella ammatillisten oppilaitosten opetushenkilöstön turvallisuusosaaminen näyttöytyy paikoin pistemäisenä ja niukkana arjen työssä toistuviin turvallisuushaasteisiin nähden. Tätä tukee myös vastaajien oma arvio, jonka mukaan lähes puolet vastanneista kokivat, ettei heillä ole, tai he eivät ole varmoja siitä, onko heillä riittävästi keinoja ratkoa työarjessaan kohtamia turvallisuushaasteita. Parhaiten opettajilla oli keinoja ratkoa niitä turvallisuushaasteita, joihin he olivat saaneet koulutusta, mutta selkeästi uudenlaiset turvallisuusuhkat, kuten radikalisoi-

tumisen tunnistaminen tai sosiaalisessa mediassa ilmentyvät turvallisuushkat haastavat opettajien osaamista ratkoa turvallisuushaasteita. Ilmiö kertoo myös turvallisuusympäristön muutoksesta (Liljeroos ym. 2018; Virta ym. 2018; Teperi ym. 2018).

Turvallisuusosaamisen katve osaltaan haastaa vaatimusta työntekijöiden velvollisuudesta toimia työssä turvallisesti (738/2002). Lisäksi tutkimus osoitti, että turvallisuuskoulutuksien ja opettajien arkityössä tapahtuneiden turvallisuushaasteiden välillä on olemassa epäsuhta. Turvallisuuskoulutuksien painopiste on selvästi pelastustoiminnan puolella, kun taas suurimmat turvallisuushaasteet liittyvät opiskelijoiden arvaamattoman tai uhkaavan käytöksen synnyttämiin turvallisuustilanteisiin. Henkilöstön vastuun lisäksi ammatillisilla oppilaitoksilla on lakisääteinen vastuu tunnistaa työhön liittyvät vaarat ja kehittää toimenpiteitä niiden pienentämiseksi sekä huolehtia opettajien valmiuksista toimia turvallisuutta vaarantavissa tilanteissa. Lisäksi oppilaitoksilla on kokonaisvastuu oppimis- ja työympäristön turvallisuudesta ja oppilaitosten ylimmän johdon tulee valvoa turvallisuustavoitteiden toteutumista ja toimenpiteiden riittävyttä. (738/2002; Tappura ym. 2017.) Tämän tutkimuksen valossa ammatillisissa oppilaitoksissa ei aina hallita riskejä lainsäädännön edellyttämällä tasolla eikä työnantajan velvollisuus perehdyttää ja kouluttaa henkilöstönsä riskien varalta täyty riittävässä mitassa. Turvallisuusosaamisen johtamisen kannalta on kuitenkin oleellista ymmärtää toteutuneiden turvallisuuskoulutusten ja toteutuneiden turvallisuustilanteiden välinen suhde. Turvallisuusperehdytykset ja -koulutukset sekä vaaratilanneharjoitukset olisi hyvä kuvata esimerkiksi vuosikelloon, jolloin organisaation on helpompi paitsi seurata toteutuneita koulutuksia, myös huolehtia, että niitä on tarjolla säännöllisesti. Turvallisuuskoulutukset ja -perehdytykset ovat tärkeitä paitsi turvallisuusosaamisen kehittämiseksi, mutta samalla ne tuovat turvallisuustyötä näkyväksi ja luovat turvallisuuden tunnetta (Tappura ym. 2017; Tappura ym. 2018). Lisäksi jatkuva kehittäminen mahdollistaa tehtävistä suoriutumisen henkilöstölle. (Sydänmaanlakka 2004.)

Turvallisuusosaamisen johtamista määrittävät vahvasti organisaation strategiset valinnat ja valitseva turvallisuuskulttuuri. Tutkimukseen osallistuneiden viiden instituution osalta turvallisuus oli kuitenkin nostettu selvästi esiin vain kahden organisaation strategioissa. Strategisilla tavoitteilla on merkitystä myös yksilötasolla, sillä niiden avulla henkilöstön on mahdollista hahmottaa oma roolinsa osana kokonaisuutta (Seppänen-Järvelä & Juth 2003; Juuti & Luoma 2009; Salojärvi 2013; Stenvall & Virtanen 2014). Turvallisuus organisaation arvona ja selkeät turvallisuustavoitteet ohjaavat organisaation operatiivista johtamista ja oikein jalkautettuna edistävät myös turvallisuuskulttuurin rakentumista yksilötasolla (Huotari 2009). Turvallisuuden on oltava kunkin oppilaitoksen strateginen valinta vähintään resurssitasolla, jotta riittävän turvallisuuskulttuurin synty mahdollistuu yksilötasolla. Tämän tutkimuksen mukaan esimerkiksi turvallisuuskoulutuksien saavutettavuudessa ilmeni haasteita liittyen oman opetuksen päällekkäisyyteen, eri toimipisteissä toimimiseen sekä resursointiin. Ongelmia aiheuttavat myös sijaisuudet ja opettajien vaihtuvuus. Minimissään opettajille tulisi kuitenkin osoittaa riittävästi työaika opettajan turvallisuusosaamisen kehittämiseen.

Turvallisuusosaamisen johtamisen tulisi kytä myös vastaamaan emergentteihin ja kontingentteihin turvallisuusuhkiin ja -haasteisiin. Tässä suhteessa tutkimuksemme avulla voidaan tunnistaa useita kehittämiskohteita. Aineistomme perusteella turvallisuuskoulutusten tulisi olla paitsi riskiperustaisia, mutta myös käytännöllistä harjoittelua sisältäviä. Riskiperustainen turvallisuusosaamisen johtaminen tunnistaa systemaattisesti arjen turvallisuushaasteet, ymmärtää työn luonnetta ja pyrkii vahvistamaan henkilöstön kapasiteettia suoriutua työstä. Turvallisuusosaamisen johtamisessa tulee myös ymmärtää ammatillisen osaamisen ja kompetenssin syntymekanismeja (Poikela & Poikela 2002). Muodollisella koulutuksella voidaan yleisesti ottaen saavuttaa vain teoriaosaaminen, mutta kokemuksellisen tiedon syntyminen vaatii myös käytännön tekemistä. Tässä tutkimuksessa vastaajat toivoivatkin juuri käytännön

harjoituksia turvallisuushaasteiden ratkomisen tueksi. Vain harjoittelemalla on mahdollista saada suorituskykyä, joka on ulosmitattavissa todellises-
sa tilanteessa.

Turvallisuusosaamisen yhtenä puutteellisena osa-alueena tässä tutkimuksessa näyttäytyi riittä-
mätön organisaatiotason tuki ja kommunikaatio
organisaation eri tasojen välillä. Tulosten mukaan
opettajat pyrkivät ratkaisemaan työssä tapahtuvia
turvallisuustilanteita ensisijaisesti yksin ja omin
neuvoin. Lisäksi vinjettien perusteella näyttää sil-
tä, että havaituista uhka- ja vaaratilanteista ei vält-
tämättä aina ilmoiteta esimiehelle tai työnantajal-
le. Tämä johtaa mm. siihen, että organisaatiossa ei
kyetä kehittämään riittäviä turvallisuuden hallin-
tamalleja ja -keinoja, koska tieto arkitodellisuude-
sta ei välity organisaation ylemmille tasoille. Tätä
problematiikkaa tulisi ratkoa esimerkiksi organi-
soimalla turvallisuusjohtaminen vähintään osaa-
misaloittain, jotta esimiehen riittävä läheisyys to-
teutuisi oppilaitoksissa (Minzberg 1980). Tämä
edistäisi myös opettajien henkilökohtaisen sekä
henkilöstön kollektiivisen turvallisuusosaamisen
kehittämistä (Macneil 2001; Popper & Lippshitz
2000; Rogers & Byham 1994; Tannenbaum 1997).
Tärkeää on myös tukea esimiehiä toimintamallien
ja pelisääntöjen yhteisessä noudattamisessa, sil-
lä he toimivat esimerkkinä turvallisuuskulttuurin
edistämässä organisaatiossa (Tappura ym. 2017).
Lisäksi turvallisuuden hallintamallien ja -keinojen
luomista voi ratkoa pyrkimyksillä luoda avoimem-
paa keskustelukulttuuria sekä horisontaalisesti
että vertikaalisesti. Avoin keskustelu johtaa tilan-
teeseen, jossa työyhteisön kollektiivinen tuki aut-
taa yksittäistä opettajaa ymmärtämään ja enna-
koimaan arjessa kohtaamiaan turvallisuustilantei-
taan paremmin, mikä puolestaan johtaa myös or-
ganisaation parempaan suorituskykyyn. Avoimen
keskustelun kautta voidaan lisäksi saada aikaan
kattavampaa turvallisuusanalyysia, jonka avulla
paremman riskiperustaisen koulutus suunnitte-
lun kautta voidaan itse turvallisuuskoulutuksista
saada aiempaa relevantimpia. Keskustelukulttuu-
rin lisäksi organisaation turvallisuuteen liittyvien
toimintaohjeiden täytyy olla riittävän kattavia ja

arjessa toteuttamiskelpoisia, jotta henkilöstö voi
luottaen tukeutua niihin.

Yhteenvedona tämän tutkimuksen näkökul-
masta ammatillisten oppilaitosten opetushenki-
löstön turvallisuusosaaminen näyttäytyy paikoin
pistemäisenä ja niukkana arjen työssä toistuviin
turvallisuushaasteisiin nähden. Osaamiskatveen
paikkaamiseksi ammatillisissa oppilaitoksissa tu-
lisi ensinnäkin vahvistaa turvallisuutta arvona ja
strategisena tavoitteena sekä rakentaa systemaat-
tista ja riskiperusteista turvallisuusjohtamista. Li-
säksi ammatillisissa oppilaitoksissa näyttää olevan
tarve turvallisuuden monitasohallinnalle. Tätä voi-
daan edistää luomalla yhteistyöprosesseja, joissa
tieto turvallisuudesta liikkuu eri tasojen välillä, ja
joiden avulla opetushenkilöstö voidaan osallistaa
strategiseen päätöksentekoon. Turvallisuusosaa-
amisen johtamisen tulee erityisesti keskittyä vah-
vistamaan työturvallisuutta varmistamalla, että
opetushenkilöstöllä on riittävä osaaminen erilais-
ten turvallisuustilanteiden hallintaan.

Lähteet

- 531/2017. Laki ammatillisesta koulutuksesta.
738/2002. Työturvallisuuslaki.
- Amin, Ash & Cohendet, Patrick (2004). *Architectures of Knowledgefirms, capabilities, and communities*. Oxford University Press, New York.
- Barter, Christine & Renold, Emma (1999). The Use of Vignettes in Qualitative Research. *Social Research Update* 25.
- Beer, Andrew & Ayres, Sarah & Clower, Terry & Sancino, Alesandro & Sotarauta, Markku (2019). Place leadership and regional economic development: a framework for cross-regional analysis. *Regional Studies* 53(2), 171–182.
- Black, Susan (2003). Stressed out in the classroom. *American School Board Journal* 190(10), 36–38.
- Boyatzis, Richard (1982). *The Competent Manager: A Model for Effective Performance*. John Wiley & Sons, New York.
- Dubois, David (1993). *Competency-based Performance Improvement: A Strategy for Organizational Change*. Human Resource Development Press, Amherst.

- Fagerström, Virpi & Länsikallio, Riina & Sipponen, Jouni (2015). *Stop väkivallalle kouluissa ja päiväkodeissa – Väkivaltatilanteiden ilmoitus- ja käsittelylomakkeiden kehittäminen*. Työterveyslaitos, Helsinki.
- Finch, Janet (1987). The Vignette Technique in Survey Research. *Sociology* 21(1), 105-114.
- Fitzpatrick, Suzanne & Stephens, Mark (2014). Welfare regimes, social values and homelessness. *Housing Studies* 29(2), 215–234.
- Golnick, Teija & Ilves, Vesa (2019). Opetusalan työolobarometri 2019. Saatavilla: https://www.oaj.fi/contentassets/14b569b3740b-404f99026bc901ec75c7/opetusalan_tyoolo-barometri_2019_nettiin.pdf
- Hazel, Neal (1995). Elicitation Techniques with Young People. *Social Research Update* 12.
- Hughes, Rhidian (1998). Considering the vignette technique and its application to a study of drug injecting and HIV risk and safer behavior. *Sociology of Health and Illness* 20(3), 381–400.
- Huotari, Päivi (2009). *Strateginen osaamisen johtaminen kuntien sosiaali- ja terveystoimessa. Neljän kunnan sosiaali- ja terveystoimen esimiesten käsityksiä strategisesta osaamisen johtamisesta*. Acta universitatis Tampereensis, Tampere.
- Juuti, Pauli & Luoma, Mikko (2009). *Strateginen johtaminen. Miten vastata kompleksisen ja postmodernin ajan haasteisiin*. Otava, Helsinki.
- Kirjavainen, Paula (2003). Strateginen osaamisen johtaminen Suomessa - käsitekehittelyistä käytännön kokemuksiin ja tulevaisuuden näkymiin. Teoksessa Kirjavainen, Paula & Laakso-Manninen, Ritva & Manka, Marja-Liisa & Troberg, Eliisa (2003). *Kehittyvä osaamisen johtaminen*. Helian julkaisusarja A:6, Helsinki.
- Kolbe, Lloyd & Tirozzi, Gerald & Marx, Eva & Bobbitt-Cooke, Mary & Riedel, Sara & Jones, Jack & Sch moye, Michael (2005). Health programmes for school employees: improving quality of life, health and productivity. *Global Health Promotion* 12(3-4), 157-161.
- Laitinen, Kristiina & Lahtinen, Matti & Haanpää, Sanna & Järvinen, Jouni & Granskog, Pamela & Turunen-Zwinger, Sari (2020). Opas seksuaalisen häirinnän ennalta-ehkäisemiseksi ja siihen puuttumiseksi kouluissa ja oppilaitoksissa. Opetushallitus: Oppaat ja käsikirjat 2020:4a.
- Launis, Kirsti & Koli, Annarita (2005). Opettajien työhyvinvointi muutoksessa. *Työ ja ihminen* 19(3), 350-366.
- Liljeroos, Johanna & Pekkola, Elias & Virta, Sirpa (2018). *Ammatillisen koulutuksen turvallisuuskysely-raportti*. Länsi- ja Sisä-Suomen aluehallintovirasto, Vaasa.
- Macneil, Christina (2001). The supervisor as a facilitator of informal learning in work teams. *Journal of Workplace learning* 13(6), 246–253.
- Minzberg, Henry (1980). *The Nature of Managerial Work*. Prentice Hall, Englewood Cliffs.
- Oikarinen, Tuija & Pihkala, Timo (2010). Monenlaista osaamisen johtamista. Teoksessa Viitala, Riitta & Uotila, Timo-Pekka (toim.). *Ikkunoita osaamisen johtamisen systeemiseen kokonaisuuteen*. Vaasan yliopisto, Tutkimuksia 293.
- Otala, Leenamajja (2008). *Osaamis pääoman johtamisesta kilpailuetu*. WSOYpro, Porvoo.
- Poikela, Esa & Poikela, Sari (2002). Tieto ja osaaminen oppimisen lähtökohtana ja tavoitteena. Teoksessa Poikela, Esa (toim.). *Ongelmaperustainen pedagogiikka – teoriaa ja käytäntöä*. Tampereen yliopistopaino Juvenes Print, Tampere. 55-74.
- Popper, Micha & Lipshitz, Raanan (2000). Installing mechanisms and instilling values: the role of leaders in organizational learning. *The Learning Organization* 7(3), 135–144.
- Pralahad, Coimbatore & Hamel, Gary (1990). The Core Competence of the Corporation. *Harvard Business Review* May-June, 79-91.
- Purmonen, Pilvi & Makkonen, Riitta (2011). *Muutosjohtaminen, osaamisen johtaminen ja esimiestyö yhteys- ja palvelukeskusalalla*. Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun julkaisuja, Joensuu.
- Rikander, Henri (2018). *Vähemmän haitan tie – Rikoslain 16 luvun 1 §:n soveltaminen poliisin käytännössä*. Edilex 2018/36.
- Rogers, Robert & Byham, William (1994). Diagnosing organizational cultures for realignment. Teoksessa Howard, Ann (toim.). *Diagnosis for organizational change: Methods and models*. Guilford, New York. 179–209.

- Ruusuvuori, Johanna & Nikander, Pirjo & Hyvärinen, Matti (2010). Teoksessa Ruusuvuori, Johanna & Nikander, Pirjo & Hyvärinen, Matti (toim.). *Haastattelun analyysi*. Vastapaino, Tampere. 9–38.
- Salminen, Antti (2000). Implementing Organizational and Operational Change - Critical Success Factors of Change Management. *Acta Polytechnica Scandinavia. Industrial Management and Business Administration* 7.
- Salojärvi, Sari (2013). Osaamisen johtaminen ja kehittäminen. Teoksessa Helsilä, Martti & Salojärvi, Sari (toim.). *Strategisen henkilöstöjohtamisen käytännöt*. Talentum, Helsinki. 143–172.
- Seppänen-Järvelä, Riitta & Juth, Elina (2003). Strategisen osaamisen johtaminen julkisessa asiantuntijaorganisaatiossa. *Kunnallistieteellinen aikakauskirja* 3, 198–209.
- SFS-ISO 45001 (2018). *Työterveys- ja työturvallisuusjärjestelmät. Vaatimukset ja niiden soveltamisohjeita*. Suomen standardisointiliitto SFS ry, Helsinki.
- Stenvall, Jari & Virtanen, Petri (2014). *Älykäs julkinen organisaatio*. Tietosanomaa Oy, Helsinki.
- Sydänmaanlakka, Pentti (2004). *Älykäs organisaatio*. Talentum, Helsinki.
- Tannenbaum, Scott (1997). Enhancing continuous learning: diagnostic findings from multiple companies. *Human Resource Management* 36(4), 437–452.
- Tappura, Sari & Pulkkinen, Johanna & Kivistö-Rahnasto, Jouni (2017). *Henkilöstön työturvallisuuden ja työkyvyn edistäminen ammatillisissa oppilaitoksissa*. Loppuraportti. Tampereen teknillinen yliopisto, Tampere.
- Tappura, Sari & Kivistö-Rahnasto, Jouni (2018). Annual school safety activity calendar to promote safety in VET. Teoksessa Arezes, Pedro & Baptista, Joao & Barroso, Monica & Carneiro, Paula & Cordeiro, Patricio & Costa, Nelson & Melo, Rui & Miguel, Sergio & Perestrelo, Goncalo (toim.). *Occupational Safety and Hygiene VI: Proceedings of the 6th International Symposium on Occupational Safety and Hygiene (SHO 2018)*. CRC Press/Balkema, London. 131–135.
- Taylor, Brian (2006). Factorial surveys: Using vignettes to study professional judgement. *British journal of social work* 36(7), 1187–1207.
- Teperi, Anna-Maria & Lindfors, Eila & Kurki Anna-Leena & Somerkoski, Brita & Ratilainen, Henriikka & Tiikkaja, Maria & Uusitalo, Hanna & Lantto, Eero & Pajala, Riikka (2018). *Turvallisuuden edistäminen opetusosalalla*. Työterveyslaitos, Helsinki.
- Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli (2002). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi, Helsinki.
- Ulrich, Dave (1997). Measuring Human Resources: an overview of practice and a prescription for results. *Human Resource Management* 36(3), 303–320.
- Uotila, Timo-Pekka (2010). Osaamistiedon epistemologiat systeemiteoreettisesta näkökulmasta. Teoksessa Viitala, Riitta & Uotila, Timo-Pekka (toim.). *Ikkunoita osaamisen johtamisen systeemiseen kokonaisuuteen*. Vaasan yliopisto, Tutkimuksia 293.
- Vallinkoski, Katja & Koirikivi, Pia-Maria (2020). Enhancing Finnish Basic Education Schools' Safety Culture through Comprehensive Safety and Security Management. *Nordic journal of studies in educational policy* 6(2), 103–115.
- Varjokallio, Liisa & Ahonen, Heli (2002). Oma ja toisten oppiminen työnä. Teoksessa Virkkunen, Jaakko (toim.). *Osaamisen johtaminen muutoksessa. Ideoita ja kokemuksia toisen sukupolven knowledge managementin kehittelystä*. Työelämän kehittämissuunnitelma, Raportteja 20. Helsinki.
- Vartiainen, Pirkko & Raisio, Harri (2020). Johtaminen kompleksisessä maailmassa - Viisautta pirullisten ongelmien kohtaamiseen. Helsinki: Gaudeamus.
- Virta, Sirpa & Kohtamäki, Vuokko & Kreuz, Juha & Kuoppala, Kari & Liljeroos, Johanna (2018). *Yliopistojen työntekijöiden ja yliopisto-organisaatioiden turvallisuus – Turvallisuuskokemukset, tilannetietoisuus, turvallisuuden johtaminen, uhkiin varautuminen ja resilienssi*. Tampereen yliopisto, Tampere.
- von Bertalanffy, Ludwig (1969). *General System Theory. Foundations, Development, Applications*. George Braziller, New York.
- Wason, Kelly & Polonsky, Michael & Hyman, Michael (2002). Designing vignette studies in marketing. *Australian Marketing Journal* 10(3), 41–58.

Minun, sinun vai meidän? Turvallisuuskulttuurin rakentuminen oppilaitoksissa

Brita Somerkoski
Anna-Leena Kurki

Tiivistelmä

Sosiaaliset ilmiöt, kuten turvallisuuskulttuuri, muokkaantuvat sosiaalisissa ympäristöissä, useiden oppiaineiden tunneilla, opettajankokouksissa, monialaisissa tapaamisissa ja välitunneilla. Tutkimuksen tavoitteena on tarkastella oppimisympäristön turvallisuusdiskurssia sellaisena, kun se ilmenee turvallisuustoimijoiden arkitietoon ja asiantuntijuuteen perustuvassa puheessa. Näkökulma on monialainen; turvallisuustoimijoita ovat tässä opettajien ja rehtorin lisäksi sivistystoimen hallinnon ja kiinteistöhuollon henkilöstö.

Tarkastelemme diskursseja eli sitä, miten turvallisuuden edistämisestä puhutaan oppilaitoskontekstissa. Aineistona on 15 (n=15) turvallisuusaiheista ryhmähaastattelua, jotka analysoitiin sisällönanalyysejä käyttäen. Diskurssit jäsentyvät ulkoistaviin, omistaviin ja neutraaleihin muotoihin eli repertuaareihin. Turvallisuuspuheen repertuaarit kuvaavat osaltaan yksilön tai organisaation intentioita turvallisuuden käytännön hallinnassa ja jännitteissä. Tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää kehitettäessä oppilaitosten turvallisuusjohtamista ja -kulttuuria sekä arvioitaessa toimijoiden käsityksiä turvallisuuden edistämisestä.

Asiasanat: *turvallisuuskulttuuri, turvallisuusdiskurssi, ennakointi, sosiaaliset representaatiot, oppilaitos, arviointi*

Taustaa

Sosiaaliset ilmiöt, kuten turvallisuuskulttuuri, muokkaantuvat jaetuissa ympäristöissä, useiden oppiaineiden tunneilla, opettajankokouksissa, monialaisissa tapaamisissa ja välitunneilla. Turvallisuuskulttuurilla tarkoitamme turvallisuuteen liittyviä asenteita, arvoja ja oletuksia, jotka ovat organisaation jäsenten kesken ainakin jossain määrin jaettu (Guldenmund, 2000; Antonsen, 2009). Turvallisuus on eräs pysyvistä yhteiskuntamme arvoista (Helkama 2015) ja normiohjauksena, kuten lainsäädäntö, tukee turvallisuusarvoa (Pelastuslaki 2011; Perusopetuslaki 1998; Työturvallisuuslaki 2002). Nämä yhteiskunnan arvot suuntaavat turvallisuuskulttuurin rakentumista myös oppilaitoksissa. Turvallisuuskulttuuri tulee näkyväksi puheessa ja toiminnassa, mutta myös erilaisissa toimintaprosesseissa, ohjeistuksissa ja raportointikäytännöissä. Turvallisuuskulttuuri näkyy myös siinä, millaisia asioita kokouksissa käsitellään tai minkälaisia henkilösuojaimia on käytössä. (Guldenmund, 2000.) Turvallisuuskulttuuria on myös määritelty ”tavaksi toimia turvallisuuteen liittyvissä asioissa”. (Helkama 2015; Juusenaho 2004; Pelastuslaki 2011; Perusopetuslaki 1998; Waitinen 2011.)

Turvallisuus on käsitteenä erityinen, monialainen ja monisyinen ja edellyttää lähestymistä sekä tieteenalan että siihen liittyvien teorioiden pohjalta. Virta (2012, 122) kuvaa, että turvallisuus-käsitettä määritellään usein dikotomioiden kautta, esimerkiksi subjektiivinen/objektiivinen turvallisuus.

Turvallisuus ei ole oma tieteenalansa, vaan sille on tyypillistä sirottuminen ja moniulotteisuus. Tutkimuksen pohjana on turvallisuus-käsite, joka voi liittyä esimerkiksi tapahtumattomuuteen (engl. non-event) ja siksi turvallisuustutkimusta onkin tehty tutkimalla turvallisuuden puuttumista, turvattomuutta, riskejä tai niiden aiheuttajina. Turvallisuus-käsitettä voidaan määritellä ja tutkia myös vaikuttavuustasoilla laajasti (esimerkiksi globaali tai kansallinen turvallisuus) tai paikallisesti (yhteisöjen turvallisuus) ja tietenkin yksilötasolla (turvallisuuden tunne). (Hollnagel 2014, 2018; Somerkoski & Lillsunde, 2014). Turvallisuutta voidaan tarkastella myös ihmisenä olemiseen liittyvänä perusoikeutena, hyödykkeenä, palveluna tai sosiaalisena ilmiönä (esimerkiksi Virta 2012, 122). Tavaksi on tullut liittää turvallisuuteen etuliitteitä, kuten paloturvallisuus, liikenneturvallisuus ja kuten tässä, oppilaitosturvallisuus. Monitieteisen turvallisuustutkimuksen yhtenä tehtävänä voisi olla tuottaa tietoa julkisista arvoista esimerkiksi kasvatuksen, koulutuksen tai kulttuurin alalla. Myös yksityiset toimijat tuottavat moniparadigmaista turvallisuutta. (Virta 2012, 124). Käsillä olevassa tutkimuksessa turvallisuutta tarkastellaan paitsi julkisen arvon tuottamisena, osana organisaation toimintaa sellaisena, kun se kuvautuu toimijoiden puheessa. Oppilaitosten henkilöstön turvallisuuspuhe on sisällöltään riskeihin perustuvaa, tilannesidonnaista ja käytännöllistä. Puhe liittyy moniulotteisesti ihmisiin toimijoina ja ennustamattomina muuttujina. Koska haastateltavien joukossa on sivistystoimen hallinnon työntekijöitä, puhe sisältää myös lainsäädäntöön ja julkiseen hallintoon liittyviä menettelyjä ja ratkaisuja. Oppilaitokset ovat monimutkaisia ja verkottuneita oppimis- ja työskentely-ympäristöjä. On tunnustettu, että turvallisuuden haasteet kytkeytyvät oppilaitostyön muutokseen (Kurki, Uusitalo & Teperi, 2019): digitaalisatio ja opetussuunnitelmauudistus, perheiden sosio-ekonomiset haasteet, yhteiskunnan odotukset ja nopealla vauhdilla lisääntyvä monikulttuurisuus heijastuvat työhön. Henkilökunta kokee kiirettä, opilaiden ja vanhempien monimutkaiset ongelmat heijastuvat työn sujuvuuteen (Koli, 2014). Psyko-

sosiaalinen kuormitus ja väkivallan riski ovat opetustyön arkea (Ervasti 2012; Fagerström, Länsikallio, & Sipponen 2015.)

Tämän tutkimuksen tavoitteena on kuvata oppilaitoksen turvallisuuskulttuuria ja turvallisuuden hallintakeinoja toimijoiden näkökulmista siten kuin ne ilmenivät arkitietoon ja asiantuntemukseen perustuvassa puheessa. Puheesta analysoimme merkityksiä, joita puhujat antoivat oppilaitosturvallisuudelle. Lähestymistapa on turvallisuustutkimuksessa uusi. Tutkimuksessa arvioidaan tätä puhetta, diskurssia, sellaisena kuin se ilmeni ryhmähaastatteluisissa. Turvallisuuspuhetta voidaan pitää kuvauksena, jossa haastateltavat antavat muodon turvallisuus-arvolle oppilaitoskontekstissa. Haastattelemamme turvallisuustoimijat edustivat useita hallintokuntia ja ammattinimikkeitä: opettajia, rehtoreita sekä kiinteistöhuollon ja sivistystoimen asiantuntijoita. Näiden puheesta analysoitiin ulkoistavia, omistavia ja neutraaleja elementtejä. Lisäksi oppilaitosturvallisuuden sosiaalisia representaatioita tarkastellaan perinteisen ja ennakoivan turvallisuudenhallinnan näkökulmista (Hollnagel 2008, 2014; Hollnagel, Wears & Braithwaite 2015). Käsillä oleva tutkimus on osa Työterveyslaitoksen ja Turun yliopiston EduSafe-hanketta, jossa implementoitiin oppilaitosturvallisuuteen liittyviä menettelyjä ja malleja. (Teperi ym. 2018). Tutkimuksessa arvioidaan turvallisuuspuheelle asetettuja sosiaalisia representaatioita.

Moscovici (Moscovici 1998) määritteli jo 1960-luvulla sosiaaliset representaatiot arvojen, ideoiden ja käytäntöjen systeemiseksi tutkimukseksi. Kyseessä on tutkijan mukaan arkitiedon merkitysten ja sisältöjen tunnistaminen. Sosiaalisia representaatioita tutkittaessa tarkastelun kohteena ovat ajattelun ja mielikuvien sisällöt ja muotoutuminen, mikä mahdollistaa todellisuuden rakentumisen ja muokkaamisen. Sosiaaliset representaatiot luovat järjestystä ja edistävät orientoitumista ympäristöön. Ne paitsi kuvaavat sosiaalista todellisuutta myös rakentavat sitä. (Lage 2014; Sakki, Mäkinieniemi, Hakoköngäs & Pirttilä-Backman 2014) Sosiaalinen representaatio tarkoittaa siis sekä sosiaalisen ajattelun sisältöä että ajattelun